UNIVERSITÉ PARIS-EST

ÉCOLE DOCTORALE CULTURES ET SOCIÉTÉS

Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des Pratiques Educatives et des pratiques Sociales (LIRTES, EA 7313),
Bâtiment La Pyramide, 80 avenue du Général de Gaulle, 94000 Créteil

Laboratoire Sport, Expertise et Performance (EA 7370), Institut National du Sport, de l'Expertise et de la Performance, 11 avenue du Tremblay, 75012 Paris

Thèse présentée par **Monsieur COUCKUYT Stéphane** pour l'obtention du

Doctorat de Sciences de l'Education

La capitalisation de savoirs issus de l'expérience à partir du discours d'entraîneurs de haut niveau experts

Thèse dirigée par Messieurs SARREMEJANE Philippe et ROBIN Jean-François

Soutenue publiquement le lundi 18 décembre 2017

Jury :

Madame RIX-LIEVRE Géraldine, Professeure des Universités en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, Université Clermont Auvergne, rapporteur

Monsieur CIZERON Marc, Maître de Conférences Habilité à Diriger des Recherches en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, Université Clermont Auvergne, rapporteur

Monsieur MOUCHET Alain, Maître de Conférences Habilité à Diriger des Recherches en Sciences de l'Education, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne, examinateur

Monsieur ROBIN Jean-François, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, Institut National du Sport, de l'Expertise et de la Performance, codirecteur de thèse

Monsieur SARREMEJANE Philippe, Professeur des Universités en Sciences de l'Education, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne, directeur de thèse

Résumé

Les entraîneurs s'appuient sur leur expérience et celle de leurs pairs pour prendre des décisions et agir. Cette expérience est peu capitalisée. Dans ce contexte, une recherche sur la capitalisation des savoirs issus de l'expérience d'entraîneurs de haut niveau experts est menée.

Après une revue de littérature sur la capitalisation des savoirs, des questions émergent. Comment identifier le porteur d'expérience et ce qui est capital dans son expérience ? Quel recueil des savoirs mettre en œuvre ? Le passage de l'expérience, intime, à des savoirs, extimes, est-il possible ?

L'expérience et sa communication, le capital et le capital immatériel, les savoirs et notamment les savoirs détenus et objectivés, ainsi que le concept d'expertise sont les principaux éléments du cadre théorique. La méthode consiste en la mise en œuvre d'une opération de capitalisation des savoirs auprès des dix entraîneurs de Haut Niveau experts officiant sur des Pôles France. Cette recherche en optimisation vise ainsi à produire des savoirs pour rationaliser la capitalisation des savoirs d'expérience et à produire des savoirs pour mieux comprendre le passage de l'expérience à des savoirs.

En plus de la production de savoirs liés à l'optimisation de chaque étape de la capitalisation des savoirs d'expérience d'entraîneurs, des notions émergent à partir des résultats : les « îlots de capitalisation », le « savoir capital pour autrui ». La recherche montre que les produits du processus de communication de l'expérience sont des savoirs extimes, non détenus mais pas systématiquement objectivés. La question de l'existence d'une catégorie intermédiaire de savoirs entre « détenu » et « objectivé » est soulevée.

Mots clefs

Capitalisation – entraîneur – sport – expert – savoir – expérience - capital

The capitalization of experiential knowledge from the discourse of high-level coaches experts.

Abstract

Coaches draw on their experience and that of their peers to take decisions and act. This experience is not well capitalized. In this context, research on the capitalization of knowledge resulting from the experience of high-level expert coaches is conducted.

After a review of literature on the capitalization of knowledge, questions emerge. How to identify the bearer of experience and what is crucial in his experience? What collection of data to implement? Is the passage from experience, intimate, to knowledge possible?

Experience and its communication, capital and intangible capital, knowledge and in particular knowledge held and objectivized, as well as the concept of expertise are the main elements of the theoretical framework. The method consists in the implementation of an operation of knowledge capitalization with ten coaches of High Level Experts officiating on national training centers. This optimization research aims to produce knowledge to rationalize the capitalization of the knowledge of experience and to produce knowledge to better understand the transition from experience to knowledge.

In addition to the production of knowledge related to the optimization of each stage of the capitalization of the knowledge, notions emerge from the results: "capitalization islands", "capital knowledge for others". Research shows that the products of the process of communication of experience are public knowledge, not held but not systematically objectified. The question of the existence of an intermediate category of knowledge between "held" and "objectified" is raised.

Keywords

Capitalization - coach - sport - expert - knowledge - experience - capital

Liste des tableaux

Tableau 1 : différentes méthodes de capitalisation 48
Tableau 2 : un modèle de capitalisation (fin chapitre 1) 59
Tableau 3 : classification bivariable des entraîneurs 123
Tableau 4 : Les huit domaines du référentiel de la NASPE (traduction libre) 125
Tableau 5 : l'entraineur identifie, affronte et doit résoudre 14 dilemmes génériques d'après Fleurance (2006) 126
Tableau 6 : l'échelle de prestige des professionnels du savoir d'après Bouchez (2006) 129
Tableau 7 : un modèle de la capitalisation des savoirs 141
Tableau 8 : sources et éléments du corpus de données 161
Tableau 9 : le corpus de données pour chaque participant 163
Tableau 10 : les résultats de l'entraîneur 170
Tableau 11 : adéquation critères de la recherche/profil de l'entraîneur 171
Tableau 12 : la répartition des savoirs pour Guy Ontanon 175
Tableau 13 : les résultats de l'entraîneur 190
Tableau 14 : adéquation critères de la recherche/profil de l'entraîneur 191
Tableau 15 : la répartition des savoirs pour Jean-Pierre Guyomarch 195
Tableau 16 : les résultats de l'entraîneur 223
Tableau 17 : adéquation critères de la recherche/profil de l'entraîneur 224
Tableau 18 : la répartition des savoirs pour François During 226
Tableau 19 : les résultats de l'entraîneur 242
Tableau 20 : adéquation critères de la recherche/profil de l'entraîneur 243
Tableau 21 : la répartition des savoirs pour Grégory Halin 245
Tableau 22 : les résultats de l'entraîneur 261
Tableau 23 : adéquation critères de la recherche/profil de l'entraîneur 262
Tableau 24 : la répartition des savoirs pour Hugues Obry 265
Tableau 28 : les résultats de l'entraîneur 286
Tableau 29 : adéquation critères de la recherche/profil de l'entraîneur 287
Tableau 30 : la répartition des savoirs pour Julie Fabre 290
Tableau 31 : les résultats de l'entraîneur 304
Tableau 32 : adéquation critères de la recherche/profil de l'entraîneur 305
Tableau 33 : la répartition des savoirs pour Luis Mariano Gonzalez Cosme 308
Tableau 34 : les résultats de l'entraîneur 321
Tableau 35 : adéquation critères de la recherche/profil de l'entraîneur 322
Tableau 36 : la répartition des savoirs pour Alexis Coquet 325
Tableau 37 : les résultats de l'entraîneur 349
Tableau 38 : adéquation critères de la recherche/profil de l'entraîneur 350
Tableau 39 : la répartition des savoirs pour Yann Morisseau 353
Tableau 40 : domaines à dominante générale et à dominante disciplinaire 377
Tableau 41 : modèle de la capitalisation des savoirs issus de l'expérience d'entraîneurs de haut niveau experts 396

Liste des figures

Figure 1 : liens entre l'intervention, l'expérience, la capitalisation et la recherche dans cette thèse 27
Figure 2 : les grandes étapes de la capitalisation de l'expérience d'après De Zutter (1994) 39
Figure 3 : modèle SECI de Nonaka & Takeuchi (1997) 44
Figure 4 : les quatre statuts de l'entraîneur d'après l'ISCF V1.2 122
Figure 5 : les étapes de la méthode de recherche 161
Figure 6 : représentation visuelle des domaines d'expertise de GO 172
Figure 7 : représentation visuelle des domaines d'expertise de JPG 192
Figure 8 : représentation visuelle des domaines d'expertise de FD 225
Figure 9 : représentation visuelle des domaines d'expertise de GH 244
Figure 10 : représentation visuelle des domaines d'expertise de HO 263
Figure 12 : représentation visuelle des domaines d'expertise de JF 288
Figure 13 : représentation visuelle des domaines d'expertise de MG 306
Figure 14 : représentation visuelle des domaines d'expertise de AC 323
Figure 15 : représentation visuelle des domaines d'expertise de YM 351
Figure 16 : deux approches de la capitalisation 398
Figure 17 : modèle générique à destination de l'ingénieur de capitalisation 399
Figure 18 : complexité de la diffusion des savoirs d'expérience capitalisés 403

Liste des abréviations, des sigles et des acronymes

BEES : Brevet d'État d'Éducateur Sportif

CNRS : Centre National de la Recherche Scientifique

DEJEPS : Diplôme d'État de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport

DESJEPS : Diplôme d'État Supérieur de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport

DIY : Do It Yourself

FTLV : Formation Tout au Long de la Vie

GRH : Gestion des Ressources Humaines

INSEP : Institut National du Sport, de l'Expertise et de la Performance

LIRTES : Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur la Transformation des pratiques Educatives et des pratiques Sociales

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economique

PCI : Patrimoine Culturel Immatériel

SEP : Laboratoire Sport, Expertise et Performance

STAPS : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

UPE : Université Paris-Est

UPEC : Université Paris-Est Créteil

NB : Dans ce document, lorsque le terme de « capitalisation » est employé seul, il désigne la capitalisation des savoirs d'expérience.

Remerciements et citation

En Afrique, chaque fois qu'un vieillard traditionaliste meurt, c'est une bibliothèque inexploitée qui brûle.

Amadou Hampâté Bâ, 1966

Réaliser une thèse est représentée dans la culture populaire comme une aventure particulièrement solitaire. On imagine un chercheur isolé, concentré sur des lectures, sur des réflexions, sur des expérimentations qui n'appartiennent qu'à lui. Effectivement, j'ai réalisé en quatre années une recherche relativement solitaire, mais pour autant, le paradoxe est qu'une thèse est le fruit d'une aventure éminemment collective.

Tout d'abord le « soi » chercheur se confronte avec le « soi » être humain. Il y a donc au niveau individuel tout un travail humain, un questionnement. Comme se plaît à le rappeler mon codirecteur de thèse, une thèse en Sciences Humaines ne laisse pas indifférent son auteur.

Les pairs contribuent à cette aventure. Sans pouvoir tous les citer, je tiens particulièrement à remercier la direction de mon laboratoire de l'Université Paris-Est Créteil (UPEC), Cédric Frétigné et Alain Mouchet et avec les membres du Conseil de laboratoire ; la direction du département de la Recherche à l'Institut National du Sport, de l'Expertise et de la Performance (INSEP), Jean-François Robin et Gaël Guilhem ; le président de l'Association pour la Recherche sur l'Intervention en Sport (ARIS), Yannick Lémonie et avec les membres du Conseil d'Administration. Il y a aussi les pairs rencontrés lors de colloques ou croisés lors de lectures.

Des collaborateurs et collègues ne sont pas étrangers au climat de ces quatre années de thèse. Notamment, je souhaite citer Gisèle Di Giacomo, Serge Guémard, Anne-Solweig Grémillet, Karine Routier, Lucie Vergnes, Christopher Buet pour la mission Capitalisation à l'INSEP et pour la revue *Réflexions Sport*. Dominique Argoud, Marc Salmon, Thierry Maquet et toute l'équipe administrative et enseignante de l'U.F.R. SESS-STAPS de l'UPEC et notamment du Centre de Duvauchelle. Les différents étudiants de Master STAPS et autres analystes des données.

Bien sûr, la thèse est collective de par la participation d'entraîneurs de haut niveau experts à cette recherche. Je ne peux que remercier les dix expert(e)s pour leur volontariat et leur engagement ainsi que les responsables de Pôle France pour leur accueil.

C'est aussi l'histoire des collaborations « périphériques » : documentalistes de la Bibliothèque Nationale de France, de l'INSEP et de l'UPEC notamment, personnels

administratifs et responsables de l'Ecole Doctorale *Cultures et Sociétés*, autres entraineurs croisés, mes étudiants à l'Université, en fédération et également mes sportifs.

Comment ne pas parler de la présence amicale et familiale, qui accepte (ou non) le mode de vie adopté. Merci à mes parents pour leur soutien, chacun à leur façon.

Merci par avance aux examinateurs et rapporteurs de l'attention apportée à mon travail.

Enfin, il y a eu dans cette aventure un trio particulièrement important autour de moi.

Le Professeur Sarremejane, directeur de cette thèse, a pu m'orienter avec efficacité à des moments clefs de la réflexion et de la rédaction. Son érudition et son habitude à encadrer des thèses ont favorisé la prise de recul sur le travail effectué. Merci à toi Philippe pour ta patience et ta confiance.

Le codirecteur de cette thèse, Jean-François Robin. En neuf années de collaboration, son regard empreint de franchise et de compréhension sur mon travail et ma personne n'a cessé d'être positif et encourageant. Merci Jean-François, tu m'as permis de progresser en tant que chercheur mais aussi en tant qu'humain.

Enfin, « the last but not the least », ma femme qui, en plus de la patience et de la compréhension nécessaire tout au long de ces quatre années, m'a permis de m'ouvrir à une autre culture, japonaise mais pas que, tout en s'ouvrant à la mienne, universitaire mais pas que. Merci Sayuri pour ces apports réciproques et pour tout ce que nous avons discutés, réfléchis et créés tout au long de ces années.

Sommaire

Introduction 23

1. Aspects préliminaires 24

1.1 Me situer et situer le travail lors de trois mémoires de recherche... 24

1.2 Le rapport à l'entraînement, à la formation et à l'expérience..... 25

1.3 Des faits et des idées préalables à cette thèse 27

1.4 S'agit-il de « recherche-intervention » ? 28

1.5 La capitalisation des savoirs d'expérience : définition et modélisation provisoires 29

2. Justification scientifique et sociale d'un intérêt pour la capitalisation des savoirs des entraîneurs sportifs de haut niveau 30

2.1 Du point de vue de l'utilité sociale 31

2.2 Du point de vue scientifique..... 33

3. Enjeux sociaux d'une démarche de capitalisation des savoirs 34

3.1 Pour l'entraîneur participant 34

3.2 L'histoire et le patrimoine 34

3.3 Pour la formation..... 34

4. Contexte de la recherche 36

4.1 Laboratoire LIRTES – UPEC 36

4.2 Laboratoire SEP – INSEP 37

4.3 Département de l'Information Sportive – INSEP 37

4.4 Une commande sociale 38

5. Problématique, hypothèse, questions de recherche et enjeux scientifiques 38

5.1 Questions de recherche (préliminaires)..... 38

5.2 Objectif et objet de la thèse (préliminaires) 39

5.3 Problématique et hypothèse (préliminaires) 40
6. Synthèse et plan 40
Chapitre 1 – Etat de l'art 41
1. La capitalisation de l'expérience hors du domaine de l'entraînement sportif 41
1.1 Dans le champ professionnel 41
1.2 Dans le champ scientifique 43
1.3 Synthèse 50
2. La capitalisation de l'expérience dans le domaine de l'entraînement sportif 52
2.1 Dans le champ professionnel 52
2.2 Dans le champ scientifique 54
2.3 Synthèse 56
3. Conclusion et retour sur le cadrage de la recherche . 56
Chapitre 2 - L'expérience 60
1. Vécu et expérience 62
1.1 Vécu 62
1.2 Expérience 63
1.3 Synthèse 65
2. Le processus : élaboration de l'expérience 65
2.1 Sens et représentations pour construire l'expérience 66
2.2 Épistémologie de l'expérience 68
2.3 Synthèse 70
3. Le produit : usage de l'expérience 71
3.1 Les ressources expérientielles 71
3.2 Des ressources efficaces et utiles 72
3.3 Accumulation et réorganisation des ressources 72
3.4 Synthèse 73

4. La communication de l'expérience 73

4.1 Préambule 74

4.2 La communication de l'expérience, différentes formes 74

4.3 La communication de l'expérience : une activité 75

4.4 La communication de l'expérience, caractéristiques 76

4.4.1 Un discours 77

4.4.2 Une adresse 77

4.4.3 Une référence 78

4.4.4 Une reconnaissance d'apprentissage 79

4.4.5 Un lien avec l'action passée et future 79

4.5 La communication de l'expérience, source d'apprentissage expérientiel ? 79

4.6 Synthèse 79

5. Conclusion 80

Chapitre 3 – Activité, complexité et capitalisation de l'expérience 85

1. L'activité et la capitalisation de l'expérience 85

1.1 Du concept de vécu à celui d'activité dans la sphère professionnelle 85

1.2 Théorie de l'activité, « réel » et « réalisé » 86

1.3 Le genre et le style 87

1.4 Synthèse 89

2. La pensée complexe 89

2.1 Le paradigme de la pensée simplificatrice 89

2.2 Le paradigme de la pensée complexe 90

2.3 Synthèse 91

3. Conclusion 92

Chapitre 4 – Capital et capitalisation 93

1. Le capital dans l'approche de Marx 95

1.1 L'argent 95
1.2 La marchandise 95
1.3 La force de travail 96
1.4 La plus-value 96
1.5 Synthèse 96
2. Le Capital symbolique, culturel et social 97
2.1 Le capital symbolique 97
2.2 Le capital culturel 98
2.3 Le capital social 98
2.4 Synthèse 98
3. Le Capital humain 99
3.1 Caractéristiques du capital humain 99
3.2 Critique de la théorie du capital humain 100
3.3 Synthèse 100
4. Le Capital immatériel 101
4.1 Économie du savoir et société du savoir 101
4.2 Patrimoine immatériel 102
4.3 Caractéristiques du capital immatériel 103
4.4 Capital intellectuel et professionnels du savoir 104
4.5 Synthèse 105
5. Conclusion sur le capital 106
Chapitre 5 – Compétences, savoirs et capitalisation 108
1. Compétence et expérience 109
1.1 Dans le champ du management 109
1.2 Dans le champ des Sciences de l'éducation 110
1.3 Synthèse 111
2. Savoir et expérience 112
2.1 Dans des recherches à propos du sport 113

2.2 Dans d'autres champs scientifiques 114
2.2.1 Définition générale et sémantique 114
2.2.2 Catégorisation par rapport à l'action 115
2.2.3 Catégorisation par rapport à la source 116
2.2.4 Synthèse 117
2.3 Synthèse 118
3. Conclusion 118
Chapitre 6 – Le métier d'entraîneur, professionnel du savoir 120
1. Sport et entraîneur 120
1.1 Les quarante-huit types d'entraîneurs 121
1.2 Les domaines d'intervention de l'entraîneur de haut niveau 124
1.3 Synthèse 127
2. L'entraîneur, un professionnel du savoir 128
2.1 Les professionnels du savoir 128
2.2 Caractériser l'expertise 129
2.3 Identifier l'entraîneur expérimenté et expert 131
2.4 Synthèse 133
3. Conclusion 134
Conclusion du cadre théorique 136
1. Étape 1 : l'identification de l'entraîneur 136
2. Étape 2 : identification de « ce qui est à capitaliser » 138
3. Étape 3 : méthode de capitalisation 138
4. Étape 4 : passage de l'expérience personnelle à des savoirs 140
5. Notre modèle de la capitalisation et la suite de cette recherche : perspective pour la méthode empirique 140

Chapitre 7 – Méthode 143
1. Élaboration d'une méthode de recherche 144
1.1 Les types de données 144
1.2 Les types d'entretiens 145
1.2.1 Quelle(s) méthode(s) d'interaction pour notre recherche ? 145
1.2.2 Méthode d'interaction pour identifier l'entraîneur et se connaître 146
1.2.3 Méthode d'interaction pour capitaliser des savoirs issus de l'expérience 146
1.2.4 Méthode d'interaction avec un tiers pour trianguler les données 148
1.2.5 L'entraînement aux techniques 148
1.3 Les cinq paradoxes de la recherche qualitative 149
1.4 Échantillonnage 150
1.5 Synthèse 151
2. Mise en œuvre de la méthode retenue 152
2.1 Généralités 152
2.1.1 La démarche des entretiens et les précautions méthodologiques 152
2.1.2 L'analyse de contenu du corpus 153
2.1.3 La validité des données 154
2.2 La mise en œuvre de la méthode 156
2.2.1 Les textes sur l'entraîneur 156
2.2.2 L'entretien 0 ou l'entretien de présentation et de négociation 156
2.2.3 L'entretien 1 ou l'entretien de la carte d'identité professionnelle 157
2.2.4 Les textes écrits par l'entraîneur 158
2.2.5 Les textes sur la discipline sportive 158
2.2.6 L'entretien 2 et 3 ou l'entretien de capitalisation 159
2.2.7 L'observation 159
2.2.8 L'entretien avec tiers 159
2.3 Synthèses 160
3. Conclusion 164
Chapitre 8 – Résultats et interprétation 165
1. Guy Ontanon 167

1.1 Son profil d'entraîneur de haut niveau expert 167
1.1.1 Sa carte d'identité professionnelle 167
1.1.2 Conclusion par rapport aux dix critères de l'échantillonnage 170
1.2 Ses domaines d'expertise 171
1.3 Ses savoirs 173
1.3.1 L'identification de savoirs 173
1.3.2 Son discours – synthèse 175
2. Jean-Pierre Goyomarch 187
2.1 Son profil d'entraîneur de haut niveau expert 187
2.1.1 Sa carte d'identité professionnelle 188
2.1.2 Conclusion par rapport aux dix critères de l'échantillonnage 191
2.2 Ses domaines d'expertise 192
2.3 Ses savoirs 193
2.3.1 L'identification de savoirs 193
2.3.2 Son discours – synthèse 195
3. François During 220
3.1 Son profil d'entraîneur de haut niveau expert 220
3.1.1 Sa carte d'identité professionnelle 220
3.1.2 Conclusion par rapport aux dix critères de l'échantillonnage 223
3.2 Ses domaines d'expertise 224
3.3 Ses savoirs 225
3.3.1 L'identification de savoirs 226
3.3.2 Son discours – synthèse 227
4. Grégory Halin 238
4.1 Son profil d'entraîneur de haut niveau expert 239
4.1.1 Sa carte d'identité professionnelle 239
4.1.2 Conclusion par rapport aux dix critères de l'échantillonnage 242
4.2 Ses domaines d'expertise 243
4.3 Ses savoirs 244
4.3.1 L'identification de savoirs 245
4.3.2 Son discours – synthèse 246

5. Hugues Obry 255

5.1 Son profil d'entraîneur de haut niveau expert 255

5.1.1 Sa carte d'identité professionnelle 255

5.1.2 Conclusion par rapport aux dix critères de l'échantillonnage 261

5.2 Ses domaines d'expertise 262

5.3 Ses savoirs 264

5.3.1 L'identification de savoirs 264

5.3.2 Son discours – synthèse 266

6. Paul-Thierry Pesqué 281

7. Julie Fabre 282

7.1 Son profil d'entraîneur de haut niveau expert 282

7.1.1 Sa carte d'identité professionnelle 283

7.1.2 Conclusion par rapport aux dix critères de l'échantillonnage 286

7.2 Ses domaines d'expertise 288

7.3 Ses savoirs 289

7.3.1 L'identification de savoirs 289

7.3.2 Son discours – synthèse 290

8. Luis Mariano Gonzalez Cosme 302

8.1 Son profil d'entraîneur de haut niveau expert 302

8.1.1 Sa carte d'identité professionnelle 302

8.1.2 Conclusion par rapport aux dix critères de l'échantillonnage 304

8.2 Ses domaines d'expertise 306

8.3 Ses savoirs 307

8.3.1 L'identification de savoirs 307

8.3.2 Son discours – synthèse 308

9. Alexis Coquet 316

9.1 Son profil d'entraîneur de haut niveau expert 316

9.1.1 Sa carte d'identité professionnelle 316

9.1.2 Conclusion par rapport aux dix critères de l'échantillonnage 321

9.2 Ses domaines d'expertise 323

9.3 Ses savoirs 324

9.3.1 L'identification de savoirs 324

9.3.2 Son discours – synthèse 326

10. Yann Morisseau 343

10.1 Son profil d'entraîneur de haut niveau expert 343

10.1.1 Sa carte d'identité professionnelle 343

10.1.2 Conclusion par rapport aux dix critères de l'échantillonnage 349

10.2 Ses domaines d'expertise 351

10.3 Ses savoirs 352

10.3.1 L'identification de savoirs 352

10.3.2 Son discours – synthèse 354

11. Interprétation des données 372

11.1 Le profil d'entraîneur de haut niveau expert 372

11.1.1 Critère 1 (obligatoire) « entraîner dans une discipline olympique comme entraîneur principal ou entraîneur-chef. Ceci en cohérence avec le projet de l'INSEP et du Grand INSEP » 373

11.1.2 Critère 2 (obligatoire) « avoir des sportifs qui sont inscrits sur les listes de haut niveau dans le cadre du Plan d'Excellence Sportive, en dernière phase de développement » 373

11.1.3 Critère 3 (obligatoire) « avoir des sportifs de niveau international » 373

11.1.4 Critère 4 (compensable) « avoir au moins un sportif dans le top 10 mondial » 373

11.1.5 Critère 5 (obligatoire) « avoir une reconnaissance sociale par le cadre d'emploi » 374

11.1.6 Critère 6 (compensable) « avoir une reconnaissance sociale en étant invité à des conférences, sur des formations, sur des parrainages » 374

11.1.7 Critère 7 (obligatoire) « être capable d'expliciter son expérience, de formaliser dans un cadre formel en vue d'une diffusion » 374

11.1.8 Critère 8 (obligatoire) « avoir dix années ou 10 000 heures comme entraîneur dans un contexte d'entraînement d'élites » 375

11.1.9 Critère 9 (compensable) « avoir au moins une participation à une édition des Jeux olympiques comme entraîneur » 375

11.1.10 Critère 10 (obligatoire) « avoir entraîné avec des statuts/dans des contextes différents » 375

11.1.11 Synthèse 375

11.2 Les domaines d'expertise 376
11.3 Les savoirs 378
12. Conclusion 379
Chapitre 9 – Discussion 380
1. Capitaliser des savoirs d'expérience 380
1.1 Expérience et capitalisation 381
1.1.1 La communication de l'expérience se base sur un vécu partagé 381
1.1.2 La différence entre l'expérience communiquée et le vécu 381
1.1.3 Communication de l'expérience et capitalisation 382
1.2 Capital et capitalisation 382
1.2.1 L'expert détient un capital pour autrui 383
1.2.2 Ce capital pour autrui consiste en des îlots de capitalisation 384
1.2.3 Des experts et des îlots de capitalisation 386
1.3 Savoirs et capitalisation 386
1.3.1 Savoir et capital 386
1.3.2 Les genres de discours de l'entraîneur de haut niveau 387
1.3.3 Savoirs détenus, savoirs objectivés 387
1.3.4 Des savoirs d'expérience uniquement 388
1.3.5 Des catégorisations professionnelles limitantes 388
2. La posture du chercheur dans le cadre de cette recherche 389
2.1 Profil du chercheur 390
2.2 Distances et proximité avec les praticiens 391
2.3 Effets du profil 391
2.4 Synthèse 392
3. Conclusion 393
Conclusion de la thèse 394
1. Synthèse 395
1.1 Synthèse spécifique à cette recherche 395

1.2 Synthèse générale autour des grandes questions de la capitalisation des savoirs d'entraîneurs 397

2. Quelles perspectives pour les étapes de diffusion et de réactualisation de la capitalisation des savoirs ? 400

2.1 Etape de diffusion des savoirs 400

2.1.1 Les différentes acceptions de la formation 400

2.1.2 Former des entraîneurs 401

2.1.3 Ce qui a été entrepris et ce qui est en projet 403

2.2 L'amélioration du dispositif de capitalisation et de ses concepts ... 404

2.3 L'actualisation des savoirs 405

3. Quelles perspectives de recherches ? 405

3.1 Recherche sur le croisement des savoirs entre plusieurs entraîneurs 405

3.2 Recherche sur la construction des îlots de capitalisation 406

3.3 Recherche sur les produits de la communication de l'expérience . 406

3.4 Recherche sur un référentiel métier entraîneur 406

Bibliographie 408

Annexes 428

1. Annexe 1 – chemin de vie ou « curriculum vitae » jusque 2012 428

1.1 Le temps du pratiquant (2000-2007) 428

1.1.1 Premiers questionnements 428

1.1.2 Premières documentations 428

1.2 Le temps du professionnel et de l'étudiant (2007-2012) 428

1.2.1 Tournant de vie : l'ouverture du questionnement à la sphère professionnelle (2007-2009) 428

1.2.2 Tournant réflexif : début de recherche sur les savoirs et la formation des entraîneurs 428

1.2.3 Évolution du questionnement vers la capitalisation des savoirs d'expérience 428

2. Annexe 2 – présentation aux entraîneurs lors de l'entretien 0 429

3. Annexe 3 – guide d'entretien des entretiens 1 430

4. Annexe 4 – un exemple de guide d'entretien pour les entretiens 2 et 3 431

5. Annexe 5 – Verbatims analysés des entretiens 1, 2 et 3 de Guy Ontanon 432

5.1 Verbatim de l'entretien 1 avec Guy Ontanon 432

5.2 Verbatim de l'entretien 2 avec Guy Ontanon 432

5.3 Verbatim de l'entretien 3 avec Guy Ontanon 432

6. Annexe 6 – Verbatims analysés des entretiens 1, 2 et 3 de Jean-Pierre Guyomarch 433

6.1 Verbatim de l'entretien 1 avec Jean-Pierre Guyomarch 433

6.2 Verbatim de l'entretien 2 avec Jean-Pierre Guyomarch 433

6.3 Verbatim de l'entretien 3 avec Jean-Pierre Guyomarch 433

7. Annexe 7 – Verbatims analysés des entretiens 1, 2 et 3 de François During 434

7.1 Verbatim de l'entretien 1 avec François During 434

7.2 Verbatim de l'entretien 2 avec François During 434

7.3 Verbatim de l'entretien 3 avec François During 434

8. Annexe 8 – Verbatims analysés des entretiens 1, 2 et 3 de Grégory Halin 435

8.1 Verbatim de l'entretien 1 avec Grégory Halin 435

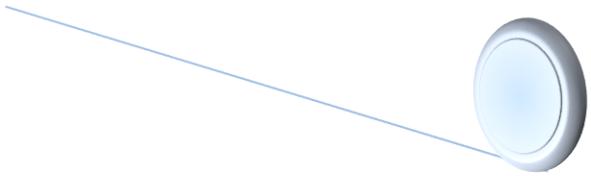
8.2 Verbatim de l'entretien 2 avec Grégory Halin 435

8.3 Verbatim de l'entretien 3 avec Grégory Halin 435

9. Annexe 9 – Verbatims analysés des entretiens 1, 2 et 3 de Hugues Obry 436

9.1 Verbatim de l'entretien 1 avec Hugues Obry 436

9.2 Verbatim de l'entretien 2 avec Hugues Obry 436
9.3 Verbatim de l'entretien 3 avec Hugues Obry 436
10. Annexe 10 – Verbatims analysés des entretiens 1, 2 et 3 de Paul-Thierry Pesqué 437
10.1 Verbatim de l'entretien 1 avec Paul-Thierry Pesqué 437
10.2 Verbatim de l'entretien 2 avec Paul-Thierry Pesqué 437
10.3 Verbatim de l'entretien 3 avec Paul-Thierry Pesqué 437
11. Annexe 11 – Verbatims analysés des entretiens 1, 2 et 3 de Julie Fabre 438
11.1 Verbatim de l'entretien 1 avec Julie Fabre 438
11.2 Verbatim de l'entretien 2 avec Julie Fabre 438
11.3 Verbatim de l'entretien 3 avec Julie Fabre 438
12. Annexe 12 – Verbatims analysés des entretiens 1, 2 et 3 de Luis Mariano Gonzalez Cosme 439
12.1 Verbatim de l'entretien 1 avec Luis Mariano Gonzalez Cosme . 439
12.2 Verbatim de l'entretien 2 avec Luis Mariano Gonzalez Cosme . 439
12.3 Verbatim de l'entretien 3 avec Luis Mariano Gonzalez Cosme . 439
13. Annexe 13 – Verbatims analysés des entretiens 1, 2 et 3 de Alexis Coquet 440
13.1 Verbatim de l'entretien 1 avec Alexis Coquet 440
13.2 Verbatim de l'entretien 2 avec Alexis Coquet 440
13.3 Verbatim de l'entretien 3 avec Alexis Coquet 440
14. Annexe 14 – Verbatims analysés des entretiens 1, 2 et 3 de Yann Morisseau 441
14.1 Verbatim de l'entretien 1 avec Yann Morisseau 441
14.2 Verbatim de l'entretien 2 avec Yann Morisseau 441
14.3 Verbatim de l'entretien 3 avec Yann Morisseau 441



Introduction

Aspects préliminaires

- **Me situer et situer le travail lors du Master**
- **Le rapport à l'entraînement, à la formation et à l'expérience**
- **Des faits et des idées préalables à cette thèse**
- **S'agit-il de « recherche-intervention » ?**
- **La capitalisation des savoirs d'expérience : définition et modélisation provisoires**

Justification scientifique et sociale d'un intérêt pour la capitalisation des savoirs des entraîneurs sportifs de haut niveau

- **Du point de vue de l'utilité sociale**
- **Du point de vue scientifique**

Enjeux sociaux d'une démarche de capitalisation des savoirs

- **Pour l'entraîneur participant**
- **L'histoire et le patrimoine**
- **Pour la formation**

Contexte de la recherche

- **Laboratoire LIRTES – UPEC**
- **Laboratoire SEP – INSEP**
- **Département de l'Information Sportive – INSEP**
- **Une commande sociale**

Problématique, hypothèse, questions de recherche et enjeux scientifiques

- **Questions de recherche (préliminaires)**
- **Objectif et objet de la thèse (préliminaires)**
- **Problématique et hypothèse (préliminaires)**

Synthèse et plan

L'objet de cette introduction est de présenter la recherche, menée avec des entraîneurs de haut niveau experts, en précisant sa genèse, ses enjeux, son contexte et les questions soulevées. Dans le même temps, il s'agit de distinguer le processus de recherche (scientifique) sur la capitalisation des savoirs d'un processus de capitalisation.

1. Aspects préliminaires[1]

Dans cette première partie, je vais situer ma trajectoire relativement à ce travail et par rapport à la capitalisation des savoirs d'expérience, puis je vais amener des éléments théoriques nécessaires pour comprendre les parties suivantes.

1.1 Me situer et situer le travail lors de trois mémoires de recherche

En annexe n° 1, à travers ce que j'identifie comme trois tournants de vie, je développe le *curriculum vitae* ou « chemin de vie » qui m'a amené à faire une thèse sur la capitalisation des savoirs d'entraîneurs sportifs. Il s'agit de montrer en quoi mon questionnement sur l'expérience, les savoirs et leurs transmissions traverse un chemin de vie en liaison avec des préoccupations scientifiques et sociales. Ici, le résumé suit.

D'un point de vue personnel, je porte une attention de manière délibérée à « l'expérience »[2] depuis 2000. À l'époque, je pousse pour la première fois la porte d'un Dojo de Karaté, du haut de mes 11 ans. Rapidement, je m'interroge : « qu'est-ce qui fait la différence entre mon professeur et un autre ? ». J'ai alors une sensibilité pour les « éléments de l'ombre », les « petites choses » que l'on ne les trouve pas ou peu dans des ouvrages ou supports vidéos de karaté, mais qui plutôt « *sont portées dans la tête d'hommes et de femmes, qui ne les partagent pas toujours, qui les transmettent mal et qui s'en vont avec* » (Mazer, 2002). Cette attirance d'Homme dans la société — pratiquant, entraîneur, compagnon, adversaire, parent, ami — pour « l'expérience » d'autrui me suivra tout au long des années et me suit toujours.

Cet intérêt à la fois pour « l'expérience », l'entraînement et les problématiques des professionnels, m'amène suite à un parcours en « sciences du vivant »[3] à bifurquer vers le cursus STAPS avec une forte valence Sciences Humaines et Sociales. Là, je m'intéresse dans mes différents travaux universitaires de Master aux richesses détenues par chaque entraîneur, potentiellement utiles aux pairs, et notamment à leur « expérience ». Trois phases universitaires précèdent cette thèse, justifiant son intérêt et son caractère novateur.

Tout d'abord lors d'un Master 1 en Sciences de l'Éducation (Couckuyt, 2010), une recherche sur la formation tout au long de la vie des entraîneurs à partir de leurs pratiques et

[1] Dans cette partie, je parle à la première personne du singulier principalement.
[2] Les guillemets sont là pour signifier qu'il y a différentes significations au mot « expérience », comme nous le verrons dans le cadre théorique.
[3] Après le baccalauréat, j'ai obtenu un DEUG à l'université Paris V, en Sciences du vivant, mention biologie, biochimie, chimie et physique.

de celles de leurs pairs, dans la perspective des travaux d'Hélène Bezille sur les types d'apprentissages.

Ensuite, je développe (Master 1 STAPS ; Couckuyt, 2011) une recherche sur les traces écrites des entraîneurs de haut niveau et les apprentissages de type informel (Brougère & Bézille, 2007). La focale est sur les possibilités d'autoformation de l'entraîneur de haut niveau à partir d'une posture de praticien réflexif (Schön, 1994, 1996) passant par l'écriture (tenue d'un journal, en référence à différents travaux sur l'écriture professionnelle : Cifali & , 2007 ; Crinon & Guigue, 2006 ; Hess, 2010 ; Wittorski, 2003 et plus récemment Cormery, 2013). J'étudie des traces écrites d'entraîneurs nationaux officiants à l'Institut National du Sport, de l'Expertise et de la Performance (INSEP) et l'attitude face à ces écrits pour la formation de l'entraîneur, le développement de ses savoirs.

Enfin, je termine cette série de « travaux exploratoires » en centrant mon mémoire de Master 2 sur les traces orales (Couckuyt, 2012), ayant identifié des limites au cadre du praticien réflexif et aux traces écrites. En continuité avec le Master 1, l'attention va de l'expérience du sujet à la verbalisation de cette dernière. Mais l'expérience n'est plus étudiée comme voie possible d'autoformation en contexte, mais comme richesse à valoriser pour les autres. Par ailleurs le destinataire principal du message n'est plus l'individu lui-même (dans le cas de l'écriture réflexive) mais l'interlocuteur et le genre du métier (Clot, 2008 ; Clot & Faïta, 2000).

Ces trois recherches amènent à dire que « l'expérience » professionnelle et sa capitalisation sont à la fois très usitées et vulgarisées (dans le langage courant et différents domaines de la vie quotidienne) et à la fois peu considérées comme objet de recherche scientifique.

1.2 Le rapport à l'entraînement, à la formation et à l'expérience

Dans une perspective considérant le chercheur comme partie prenante de la recherche et des données obtenues, je propose dans cette partie une analyse de mon parcours, constitutif de mon rapport à l'entraînement, à la formation d'entraîneur et à l'expérience d'intervenant. Cette analyse n'est pas sans lien avec l'analyse en 1ere personne proposée par Vermersch (2010).

Entraîneur depuis une décennie (exactement, en 2013 lors de l'entrée en thèse je rentre dans ma 7e saison sportive et en 2017, la 11e), en club, en loisir et en perfectionnement, mes spécialités sportives sont le Karaté et la boxe pieds-poings (Kickboxing). J'ai aussi une

valence de préparateur physique auprès de publics élite (dans mes sports et en patinage artistique, ayant été en charge du pôle France INSEP durant 3 saisons, ainsi qu'auprès d'une championne du Monde de ski nautique).

Depuis 2009, je suis par ailleurs formateur fédéral occasionnel[4] et surtout depuis 2013 chargé de cours[5] en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS) à l'Université Paris-Est Créteil.

Dernier aspect, je suis depuis 2009 en charge de clubs, soit en tant que président de club, soit comme directeur sportif. Ainsi responsable d'entraîneurs, je m'intéresse de près à la formation des entraîneurs. Par exemple, j'ai contribué à la formation de quatre entraîneurs fédéraux en mobilisant différents outils de développement (ceci est présenté dans un article des Actes de la Biennale de l'Education et de la Formation 2015, Couckuyt, 2015).

Ma conception de la formation est en lien avec différents travaux scientifiques. Tout d'abord, l'idée du philosophe et sociologue Lapassade selon laquelle l'Homme est un être inachevé (Lapassade, 1997). À ce titre, je m'inscris dans le cadre de la Formation Tout au Long de la Vie (Colin & Le Grand, 2008 ; Commission des Communautés Européennes, 2001), qui postule que l'on peut apprendre à tout moment de la vie, dans toutes situations, dans une perspective personnelle, civique, sociale, professionnelle. Ce cadre est partagé dans les travaux concernant les entraîneurs de façon explicite (Deek, Werthner, Paquette, & Culver, 2013) ou tacite (par exemple Werthner & Trudel, 2006). Dans ces travaux, il est fait état du « Développement Professionnel Continu » ou « continuing professional development » (CPD), défini comme « *all types of professional learning undertaken by coaches beyond initial certification* » (Nelson, Cushion, & Potrac, 2006, p. 255). Cela inclut autant les situations non formelles qu'informelles (Bertram & Gilbert, 2011 ; Cushion & Nelson, 2013 ; Nelson et al., 2006).

En effet, les situations d'apprentissage sont de type formel/non formel/informel selon la taxinomie des auteurs suscités et de Brougère & Bézille (2007). Ou encore l'apprentissage est dit médié/non médié/lié à la réflexion d'après celle de Werthner & Trudel (2006), taxinomie exposée dans un article sur les façons d'apprendre des entraîneurs sportifs. Quelle que soit la situation d'apprentissage, c'est à travers le prisme de l'expérience que l'individu apprend, en accord avec la conception de Dewey (Bourgeois, 2013 ; Dewey, 1997). Par exemple, un entraîneur peut apprendre en formation médiée par un formateur ; il a alors une

[4] Sur des diplômes fédéraux d'entraîneur-assistant, d'entraîneur et d'entraîneur-expert.
[5] Sous contrat doctoral puis sous contrat d'ATER.

expérience d'apprenant. Il peut aussi apprendre à travers son expérience de sportif, ou son expérience d'entraîneur[6].

1.3 Des faits et des idées préalables à cette thèse

Dans cette thèse, le propos porte sur l'expérience de l'entraîneur en tant qu'entraîneur, et non en tant qu'apprenant ou en tant que sportif. L'intervention de l'entraîneur est en lien avec son expérience. L'expérience de l'entraîneur est l'objet de la capitalisation, elle-même objet de la recherche.

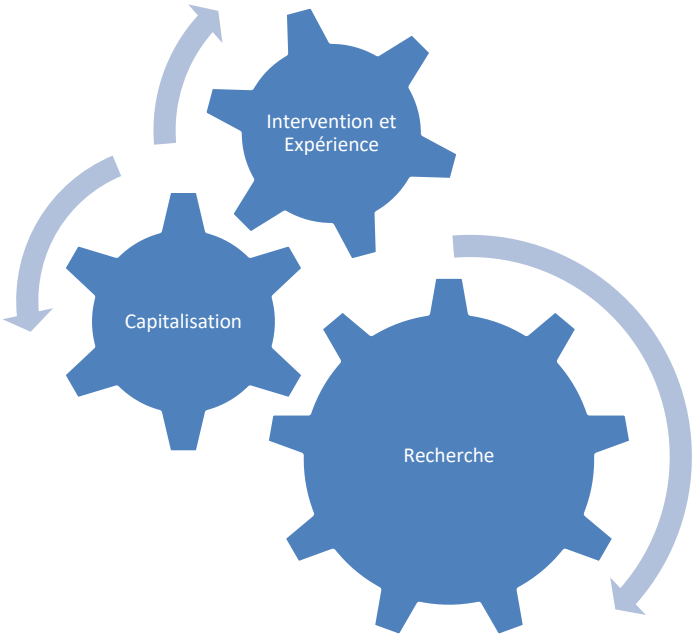


Figure 1 : liens entre l'intervention, l'expérience, la capitalisation et la recherche dans cette thèse

L'expérience de l'entraîneur est en partie le fruit de son expérience de la formation et de la pratique sportive. Être apprenant (lors des formations que l'entraîneur a eu en STAPS, Brevets d'État, formation au professorat de sport ou au professorat d'EPS), même si les formations sont régulièrement critiquées par les scientifiques du champ (Bernardeau-Moreau & Collinet, 2009 ; Cushion, Armour, & Jones, 2003 ; Fleurance, 2012b ; Fleurance & Pérez, 2008 ; Pérez, 2009 ; Refuggi, Louis, Kossivi, & Deridder, 2006), influe sur l'entraîneur à travers ses conceptions et sa confiance (Sullivan, Paquette, Holt, & Bloom, 2012). De la même façon, s'il est démontré qu'un sportif excellent ne devient pas forcément un entraîneur

[6] L'apprenant, le sportif et l'entraîneur sont trois facettes d'une même personne qui sont séparées ici pour la clarté du propos. En réalité, il s'agit d'un tout complexe (Morin, 1990, 2005) et nous sommes potentiellement apprenants lorsque nous sommes sportifs et lorsque nous sommes entraîneurs ; pas uniquement lors de formations *ad hoc*.

excellent (Sarremejane, Sano & Lémonie, 2010 ; Schempp, McCullick, Grant, Foo, & Wieser, 2010), le passé (voir le présent) comme sportif pèse sur l'entraîneur dans son intervention.

L'expérience d'un individu lui est profitable, c'est un fait démontré (cf. par exemple Thievenaz, 2012 ; Zeitler, 2011)[7]. Le fait qu'il y a des savoirs cachés dans l'agir de chaque professionnel et que l'on peut apprendre de cet agir est l'objet de nombreux travaux depuis une trentaine d'années (Gilbert & Trudel, 2006 ; Kölb, 1984 ; Schön, 1994a ; Stirling, 2013). Par contre, l'expérience est-elle capitalisable et si oui, comment ? C'est l'idée qui est à l'étude ici.

1.4 S'agit-il de « recherche-intervention » ?

Avant de clore cette partie par une première approche de la capitalisation, il est nécessaire de préciser le type de recherche. Il ne s'agit pas d'une « recherche-intervention » au sens strict du terme, où la recherche précèderait l'intervention.

Ici, la recherche est concomitante d'une intervention. À ce titre, après le « transformer le monde pour le comprendre, le comprendre pour le transformer » qui peut être attribué à la clinique de l'activité d'Yves Clot, le « entraîner pour comprendre, comprendre pour entraîner » dont la paternité revient à Sylvie Pérez et Philippe Fleurance alors chercheurs à l'INSEP, le « agir pour connaître, connaître pour agir » rappelé par Bru (2002), nous pouvons parler de « capitaliser pour comprendre, comprendre pour capitaliser ». Dès lors, il faut distinguer deux types de données qui vont découler de notre travail de thèse :

- Des savoirs sur la capitalisation des savoirs d'expérience, associés au versant « recherche » ;
- Des savoirs sur l'intervention des entraîneurs, savoirs capitalisés, associés au versant « process de capitalisation ».

Si cette recherche est à des fins de transformation du réel (Durey & Bouthier, 1994), précisons-en les contours. Cette recherche est « sur » l'intervention au sens de « capitalisation » mais pas directement au sens « d'activité de l'entraîneur ». Elle est « pour » l'intervention, 1) au sens direct de la capitalisation ; 2) au sens indirect de la formation d'entraîneurs. Dans la transformation du réel dont il est question, la capitalisation est

[7] On trouve dans la vie courante et les médias une forte culture autour de « l'expérience ». Citons par exemple la récente série télévisée « Forever », histoire d'un homme immortel qui est médecin légiste. Il se sert de 200 années de connaissance des blessures, des maladies et de la mort pour diagnostiquer les causes de décès rapidement et souvent en désaccord avec les évidences et avec ses confrères. La série lui donne systématiquement raison, à lui qui a une grande (euphémisme) expérience.

concernée par cette thèse au premier plan. Une meilleure[8] intervention de l'entraîneur est au second plan. Ainsi, ce travail s'inscrit en partie dans une des trois finalités de la recherche en intervention[9] décrites par Wallian, Poggi-Combaz & Musard en 2008, celle de transformer/analyser les pratiques.

Comment définir la « capitalisation des savoirs d'expérience » à ce stade ?

1.5 La capitalisation des savoirs d'expérience : définition et modélisation provisoires[10]

De Zutter, consultant et formateur en capitalisation d'expériences, est une référence en matière de capitalisation des savoirs. C'est la variable la plus stable dans les articles, rapports et mémoires étudiés en Master 2 (Couckuyt, 2012), ce pour quoi nous retenons ses propositions dans cette introduction.

De Zutter donne une définition de « capitaliser » comme étant l'acte de « *transformer l'expérience en connaissance partageable* » (De Zutter, 1994, p. 36). Quatre étapes transversales à toute capitalisation sont modélisées et classées chronologiquement comme suit :

- identifier l'expérience remarquable ;
- puis la recueillir ;
- puis la rendre utilisable ;
- enfin la diffuser et l'utiliser.

Il faut donc « savoir sur quoi on cherche à obtenir des savoirs », « avec quelle méthode », en travaillant sur la question du « passage de l'expérience intime à l'extime, du singulier au général » et réfléchir à la question de la diffusion.

La modélisation en quatre étapes issue de l'expérience de De Zutter dans de nombreux projets notamment en Amérique Latine, commandés par la Fondation pour le Progrès de l'Homme (FPH)[11], est sur l'expérience, les pratiques, les gestes professionnels et profanes. On

[8] « Meilleure » fait ici référence à « plus efficace et/ou plus efficiente ».
[9] Les Sciences de l'Intervention constituent un courant de recherche notamment porté dans la francophonie par l'Association pour la Recherche sur l'Intervention dans le Sport (ARIS), association dont nous sommes membre élu au Conseil d'Administration.
[10] A partir d'ici, la première personne du singulier n'est plus usitée.
[11] « *La Fondation Charles Léopold Mayer pour le progrès de l'Homme (FPH) est une fondation indépendante de droit suisse créée en 1982. La FPH finance par l'octroi de dons ou de prêts des recherches et/ou des actions qui concourent au progrès de l'homme par les sciences et le développement social.* » Wikipédia, page éponyme, consultée le 16 août 2013 à 9h50.

constate la distance avec la capitalisation ou « constitution d'un capital » vu sous l'angle financier.

Qu'est-ce qui justifie un intérêt pour la capitalisation des savoirs d'expérience ?

2. Justification scientifique et sociale d'un intérêt pour la capitalisation des savoirs des entraîneurs sportifs de haut niveau

La capitalisation des savoirs d'expérience est probablement une démarche vieille comme le monde. Elle répond à la nécessité de ne pas inventer ce qui a déjà été inventé avant. Par exemple, la capacité d'allumer un feu qui a amené un fort changement dans la vie de nos ancêtres : il est probable que le « mode d'emploi » pour allumer un feu et l'entretenir a été transmis de générations en générations de façon verticale et entre les tribus de façon horizontale, les « sachants » s'évertuant à donner « les clefs » à leurs semblables.

On peut supposer que dans le domaine de la construction des cathédrales, les différents professionnels bénéficiaient de l'expérience de leurs prédécesseurs pour construire le monument, d'autant que de telles constructions pouvaient durer plusieurs vies d'hommes (252 ans pour édifier la cathédrale d'York).

Dans le domaine de l'entraînement sportif, Lucien, Galien et Epictète sont des auteurs antiques, philosophes ou médecins, qui rédigent des ouvrages sur l'entraînement des olympiens, créant ainsi des écrits à des fins de diffusion, sur la base de leur expérience, ce qui est de l'ordre d'une capitalisation.

Plus récemment, la première étude visant à capitaliser les pratiques d'un entraîneur, la légende du basket-ball américain John Wooden, est parue en 1976 (Tharp & Gallimore, 1976). En 1996, sort l'ouvrage *Great job coach* rédigé par le Professeur Salmela sur la base d'entretiens avec des entraîneurs canadiens (Salmela, 1996). En France se tient en 1999 une édition des *Entretiens de l'INSEP* dédiée à la formation des entraîneurs du futur. Dans les actes, les contributeurs font état de conserver l'expérience et l'expertise des entraîneurs en poste (Hélal & Napias, 2001). En 2012, le professeur Ripoll publie un ouvrage, sur la base d'entretiens avec des entraîneurs français (Ripoll, 2012).

Ces quelques exemples permettent de constater qu'il y a un intérêt certain pour la capitalisation des savoirs d'expérience. Pour autant, la capitalisation des savoirs d'expérience est-elle justifiable socialement ? Est-il pertinent que la science étudie ce process ?

2.1 Du point de vue de l'utilité sociale

Quels sont les éléments pertinents qui amènent à penser que la capitalisation doit davantage être travaillée sur le terrain professionnel ?

Premier point, l'expérience a-t-elle un intérêt particulier pour les entraîneurs de haut niveau ? Les entraîneurs de haut niveau obtiennent des résultats en termes de performance et de contre-performance : classements, temps au chronomètre (non exhaustif). Cela nous interroge notamment sur le rapport entre les résultats et l'intervention des entraîneurs[12]. L'intervention dans le domaine du sport de haut niveau est décrite comme complexe et faisant appel à des « *bricolages cognitifs* » (Pérez, 2009, p. 122). Par ailleurs, à la suite de Perrenoud (1999a, 1999b) qui explique que dans le métier d'enseignant, savoir faire face aux imprévus (de type radical ou limité) est une compétence clef, il est possible d'évoquer l'existence de la survenue d'imprévus dans le métier d'entraîneur (Couckuyt, Robin, & Sarremejane, 2016). Quatorze dilemmes d'entraîneur de haut niveau ont également été identifiés en 2006 (Fleurance, 2006). Si les entraîneurs déploient des routines pour tendre « *à réduire l'incertitude* » (Mouchet, 2011, p. 84), des logiques adaptatives liées à l'expérience du sujet (Albarello, Barbier, Bourgeois, & Durand, 2013) semblent à l'œuvre (Fleurance, 2006). Dans ce contexte général – complexité, imprévus, dilemmes, incertitudes – le suivi de procédures préétablies (logiques applicationnistes) ne peut suffire à amener à la performance. L'intérêt de l'expérience est donc prégnant. Il a d'ailleurs été démontré que l'entraîneur s'appuie principalement sur son expérience et celle de pairs pour prendre des décisions et agir (Côté, Young, North, & Duffy, 2007 ; Cushion et al., 2003 ; Erickson, Bruner, McDonald, & Côté, 2008 ; Erickson, Côté, & Fraser-Thomas, 2007 ; Flett, Gould, Griffes, & Lauer, 2012 ; Fleurance & Cotteaux, 1999 ; Gilbert & Trudel, 2001 ; Gould, Giannini, Krane, & Hodge, 1990 ; Leblanc, 2004 ; Loquet, 2011 ; Pérez, 2009 ; Reade, Rodgers, & Hall, 2008 ; Saiz, Calvo, & Ibanez Godoy, 2009 ; Vergeer & Lyle, 2009). Les entraîneurs considèrent en effet « *que le métier s'apprend sur le terrain* » (Lemieux & Mignon, 2006, p. 62), par l'expérience (p. 65) « *acquise au fil des années* » (p. 99). Les échanges entre entraîneurs (ibid.) apportent réellement aux entraîneurs nationaux. C'est ce que confirme des études qui montrent que c'est les apprentissages de type non formel et informel qui sont les plus pertinents pour devenir un entraîneur efficace (Bertram & Gilbert, 2011). Cependant, ces types d'apprentissage ne sont efficace que si l'entraîneur a accès à d'autres entraîneurs, notamment dans le cadre d'une

[12] Sans omettre que le sportif est au premier plan de l'obtention de résultats, ainsi que d'autres acteurs de la performance.

communauté (Gilbert, Gallimore, & Trudel, 2009). De plus, les échanges entre entraîneurs portent rarement sur des échanges de savoirs (Bertram & Gilbert, 2011). Il y a donc un enjeu en termes de diffusion, pour favoriser les échanges et la formation. Par ailleurs, si les entraîneurs apprennent de leur expérience et de celle de pairs dans des contextes d'apprentissages non formels et informels, Erickson, Bruner, McDonald, & Côté (2008) montrent que les entraîneurs préféreraient des méthodes d'apprentissage à partir de l'expérience davantage formelles.

Second point, l'expérience en matière d'entraînement sportif est-elle capitalisée ? Dans le champ du sport et notamment du haut niveau, l'expérience, bien que représentant un capital pour la formation des pairs (Mazer, 2002), est peu capitalisée. Pourtant, il est couramment fait état du nouveau statut de l'Homme au travail, devenu la richesse primordiale de toute entreprise relevant de l'économie postindustrielle, l'économie du savoir dans une société du savoir (OCDE, 1996 ; UNESCO, 2005). Fleurance & Pérez (2008, p. 208) indiquent dans l'ouvrage *Interrogations sur le métier d'entraîneur* que « *les conditions dans lesquelles la professionnalité, les compétences, l'expérience se forment et peuvent être efficacement transmises et capitalisées n'ont fait que trop rarement l'objet de réflexions/actions approfondies* ».

Ainsi, l'expérience est importante dans le métier d'entraîneur et elle est peu capitalisée. Troisième point, les formations actuelles d'entraîneur sont-elles pertinentes ? Fleurance (2012b, p. 28) est critique par rapport aux formations : elles ne savent pas préparer les entraîneurs aux variabilités de l'activité et à la prise d'initiative dans ces contextes. D'autres auteurs s'interrogent sur la cohérence entre les formations d'entraîneur sportif et le métier (Cushion et al., 2003 ; Lemieux & Mignon, 2006 ; Refuggi et al., 2006). Pérez (2009, p. 122) fait état de décalages entre des prescriptions généralisantes issues des recherches scientifiques et l'intervention réelle des entraîneurs de haut niveau, empreinte de dilemmes (Fleurance, 2006), décalages gérés par « *bricolage cognitif* » (Pérez, 2009, p. 122). L'expérience permet de pallier à ce déficit en accumulant et en confrontant l'expérience (Bézille & Courtois, 2006 ; Hélal & Napias, 2001 ; Pérez, 2009). Les formations d'entraîneur sont souvent centrées sur une transmission scolaire avec un découpage par savoirs disciplinaires (Fleurance, 2006 ; Fleurance & Pérez, 2008). La transmission de modèles normés entraîne que « *le risque de reproduction de savoirs sportifs normalisés et figés [est] particulièrement fort* » (Bernardeau-Moreau & Collinet, 2009, p. 6). Néanmoins il est démontré que la formation de l'entraîneur est un des leviers potentiels pour augmenter la

qualité de l'entraînement des sportifs élites (Mallett, Rynne, & Dickens, 2013) et donc indirectement leurs résultats.

Dernier point, est-ce que les entraîneurs de haut niveau ont le temps de développer leur expérience ? Lemieux et Mignon (2006), avec une équipe de chercheurs en sociologie, ont mené une étude sur la profession d'entraîneur de haut niveau. Le turn-over est très important, après chaque olympiade ou lors d'un changement de Direction Technique Nationale : 63 % sont en poste depuis moins de cinq ans et seulement 8 % depuis plus de 15 ans. Dans ce contexte, il y a un souci de continuité du travail et de transmission d'après ces auteurs.

Ainsi, la formation initiale et les ressources classiquement disponibles sont insuffisantes. L'expérience est reconnue comme étant primordiale, directement corrélée à la performance professionnelle dans un univers complexe. Les changements de postes sont fréquents. Dans ce contexte socioprofessionnel, la capitalisation de l'expérience prend sens d'un point de vue social. Une approche scientifique est-elle justifiée ?

2.2 Du point de vue scientifique

La capitalisation de l'expérience a du sens du point de vue de l'utilité sociale. Pour autant, qu'est-ce que capitaliser ? Qu'est-ce que « l'expérience » ? Que doit-on chercher à capitaliser ?

Ces questions recouvrent une réalité étonnante dans les « comptes-rendus » de capitalisation et dans les publications scientifiques que nous avons étudiées en Master 2 (Couckuyt, 2012),

- aucun consensus ne se dégage sur ces questions ;
- si la capitalisation est définie, l'expérience et ce qui est à capitaliser sont rarement définis ;
- le passage de l'expérience à des savoirs est réalisé sans autre forme de procès, sans modélisation du processus, sans considération épistémologique sur la formation de l'expérience puis d'un éventuel savoir.

Rejoignant Fleurance et Pérez (2008) qui invitent à s'interroger « prioritairement » sur les dispositifs et stratégies à mettre en place pour faciliter le traitement et l'usage de l'expérience vécue, et constatant le manque de recherches et de consensus dans les travaux précédemment étudiés, nous pouvons dire que la capitalisation des savoirs est un champ peu exploré. C'est là qu'une thèse prend sens.

3. Enjeux sociaux d'une démarche de capitalisation des savoirs

Si la majorité de l'expérience est perdue pour le plus grand nombre - car non capitalisée - et si elle est reconnue comme étant un facteur de premier plan de performance, il convient de ne plus la perdre, mais de la capitaliser afin de la réinvestir. Nous distinguons trois secteurs d'enjeux pour la clarté de l'écriture. Les enjeux pour l'individu participant à la capitalisation. L'aspect historique, la contribution au patrimoine. Enfin, ceux pour les pairs et la formation.

3.1 Pour l'entraîneur participant

On peut avancer l'idée que par la capitalisation il y a un développement concomitant de l'individu (Clot, 2005b), développement portant entre autre sur la prise de conscience et le renforcement de son style (Clot & Faïta, 2000 ; Jouanneaux & Clot, 2002). Il est également possible qu'une telle démarche participe à des enjeux sociaux, tels que la reconnaissance sociale. Ces hypothèses ne sont pas étudiées ici.

3.2 L'histoire et le patrimoine

En capitalisant des expériences d'entraîneurs, une contribution est faite au patrimoine du sport et du sport de haut niveau. C'est également laisser des traces sociohistoriques à la postérité. Ceci par la production de supports trace : textes, audios, vidéos. Ces traces peuvent être mises à disposition par l'intermédiaire de la plateforme *Canal INSEP*, du Musée du Sport[13], de la médiathèque de l'INSEP ou encore à travers les fédérations sportives.

3.3 Pour la formation

Par une meilleure compréhension il est possible de réaliser des avancées sur les dispositifs de capitalisation des savoirs dans le champ de l'entraînement. Les objectifs de la capitalisation sont multiples pour les entraîneurs, l'INSEP et le réseau « Grand INSEP »[14]. Maîtriser la formation et manager les compétences, mobiliser des savoirs plus vite que les concurrents étrangers, adopter une approche économique et écologique des savoirs, en passant moins de temps à expérimenter ou tâtonner sur des choses que d'autres ont déjà faites sont

[13] http: //www.museedusport.fr/ Musée Nationale créé en 1963, situé à Nice.
[14] Comprenant les structures du territoire français préparant des sportifs de haut niveau aux grandes échéances internationales.

quelques-uns des objectifs. Aussi, lutter contre des réalités qui ne sont pas celles du terrain : la capitalisation de l'expérience vise à faire émerger le savoir du terrain professionnel visé et permet ainsi d'orienter les axes de recherche et de production de savoir, loin de la logique applicationniste proposée par le modèle de la rationalité technique critiqué par Schön (1994).

De ce point de vue, notre recherche et le process qui y est adossée contribuent à l'établissement d'une base de données du Réseau National du Sport de Haut Niveau (RNSHN – l'INSEP est le maillon central de ce réseau), portant sur les savoirs d'expérience des cadres du Réseau. C'est ainsi contribuer à la formation tout au long de la vie des professionnels du sport de haut niveau français en prenant en compte l'importance de l'expérience pour « *accroître l'efficacité et la productivité* » (Demailly, 2001, p. 534).

L'intérêt porte aussi sur la reconnaissance des savoirs liés à l'expérience professionnelle. La capitalisation est une approche « bottom-up ». On ne se demande pas quels savoirs ou compétences les professionnels ont besoin : on regarde directement ce qu'ils mobilisent dans la pratique (Schön, 1996, p. 24). Fleurance (2012, p. 32) indique qu'après trois décennies de recherche sur le sport de performance il constate le peu d'impact des recherches sur les prises de décisions et les actions des acteurs sportifs. Il voit deux explications concomitantes. La première est que les acteurs ont peu de marge de manœuvre (contextes contraints, complexité, gestion d'imprévus et de dilemmes). La seconde est qu'il y a un manque de réflexion sur les savoirs produits. Soulignons qu'une troisième explication est plausible : un manque de liens réguliers entre la communauté des chercheurs et celle des entraîneurs. Dans ce cadre, la capitalisation de l'expérience de professionnels — processus qui part de la pratique (vécu) et tend à retourner à la pratique — est justifiée du point de vue de l'utilité sociale.

Pour les formateurs, connaître les processus de construction de nouvelles ressources et les résultats de ces processus dans la perspective d'intervenir auprès d'autrui ou de concevoir des dispositifs de formation expérientielle est utile (Zeitler, 2011 ; Zeitler, Guérin, & Barbier, 2012, p. 11).

Enfin, il existe des « communautés de pratiques » pour les entraîneurs en référence à des travaux nord-américains (Bertram & Gilbert, 2011 ; Culver & Trudel, 2008), eux-mêmes basés sur les travaux du professeur Wenger-Trayner (Wenger, 1998). Ce concept recouvre le fait qu'un groupe de gens à l'intérieur d'une institution ou d'une entreprise peuvent d'une manière non formelle partager leurs savoirs. Par exemple, un entraîneur de sprint en Kayak qui envoie un mail à ses alter ego du sprint en cyclisme et en athlétisme. Dans ce cadre, la

capitalisation permet de diffuser la culture professionnelle aussi, à travers la définition sans cesse renouvelée du genre (Clot & Faïta, 2000 ; Jouanneaux & Clot, 2002). Cela passe par une diffusion des données obtenues par le process, dans des livres, articles, vidéos, mais aussi en formations de type formelles et non formelles (en référence à Brougère et Bézille, 2007).

4. Contexte de la recherche

Nous menons notre thèse avec une double tutelle, le *Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur la Transformation des pratiques Educatives et des pratiques Sociales* (LIRTES-EA7313) de l'Université Paris-Est Créteil d'une part et le laboratoire *Sport, Expertise et Performance* (SEP-EA7370) de l'Institut National du Sport, de l'Expertise et de la Performance (INSEP) d'autre part. Par ailleurs, en continuité avec le Master 2, nous travaillons en lien avec le Département de l'Information Sportive de l'INSEP. Nous détaillons les motifs ci-dessous.

4.1 Laboratoire LIRTES – UPEC

S'inscrivant directement dans les thèmes de recherche du LIRTES et de son axe 1 : *Éducation, Formation et Apprentissages Contextualisés* (EFAC), cette recherche traite de formation des adultes, d'adaptation aux activités de travail, de socialisation, de professionnalisation et d'apprentissage informel, dans leurs dimensions individuelles et collectives, situées, complexes et singulières. Elle porte aussi sur les savoirs, activités et expériences conduites dans les contextes suscités, conformément aux orientations du laboratoire. Le LIRTES est en 2013 la seule équipe d'enseignants-chercheurs de l'UPEC travaillant sur le secteur de la formation.

Membre du LIRTES depuis 2013, nous sommes membre élu représentant des doctorants de janvier 2014 à janvier 2017. Cette thèse est réalisée sous la direction du Professeur des Universités en Sciences de l'Education Philippe Sarremejane. Le Professeur Sarremejane exerce à la composante STAPS de l'UFR SESS-STAPS et est spécialiste des apprentissages informels, des compétences et de l'éthique du sport de haut niveau.

4.2 Laboratoire SEP – INSEP

Nous sommes rattachés au laboratoire SEP depuis 2013. Au sein de ce collectif traitant de sport de haut niveau et d'expertise, nos travaux s'inscrivent dans l'axe 1 du laboratoire, par l'identification et l'optimisation des savoirs et des expertises en matière d'entraînement. Ce qui explique ce rattachement c'est la codirection de thèse par M. Jean-François Robin, directeur du Département de la Recherche à l'INSEP.

Le codirecteur est donc M. Robin, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Brevet d'État 2e degré de Gymnastique et jury de divers concours et diplômes rattachés au Ministère ayant en charge les sports. Il a été chargé, dès 2011, de mettre en place le Master *Entraînement et Optimisation de la Performance Sportive, « Sport, Expertise, Performance de haut niveau »* à l'INSEP avec l'Université Paris V.

4.3 Département de l'Information Sportive – INSEP

La recherche de terrain a lieu auprès d'entraîneurs du réseau Grand INSEP. Le réseau Grand INSEP a entre autres pour objectifs le partage d'une culture de l'excellence et de la performance humaine de haut niveau, la valorisation des « *bonnes (meilleures) pratiques* »[15], l'identification et la mise en commun des ressources en matière de haut niveau. L'INSEP dans ce contexte coordonne, anime, rassemble et est le centre des ressources et des expertises. Le décret du 25 novembre 2009 relatif à l'INSEP précise en effet dans son article 211-2, que l'Institut « *favorise, par son expertise, la diffusion des bonnes pratiques et contribue au développement cohérent et à la mise en commun de ressources et d'activités au sein d'un réseau national consacré au sport de haut niveau* ». L'INSEP a parmi ses six orientations stratégiques[16] celle de « *contribuer au développement du niveau d'expertise des cadres français du sport de haut niveau ainsi qu'à leur renouvellement en mobilisant les ressources concernées sur les préoccupations des DTN en premier lieu, mais aussi des entraîneurs nationaux dans les domaines de la recherche, de la formation (et accompagnement) et* ***de la capitalisation des savoirs et des expériences*** ». La feuille de route préconise de « ***toujours partir des acteurs de la performance****, les sportifs, les entraîneurs et les DTN* ». Un des axes de travail est de « *faire ressortir les leviers forts pour "L'or olympique", en interrogeant ceux qui ont gagné aux JO de Londres (sportifs/entraîneurs et DTN/Présidents)* ***au travers de***

[15] D'après la fiche projet Grand INSEP
[16] Orientations au service des missions assignées par le Ministère des Sports, de la Jeunesse, de la Vie associative et de l'Éducation populaire. Extrait du projet d'établissement de novembre 2013.

séquences "d'échanges d'expériences" ». Notre thèse s'inscrit dans ce contexte au sein d'une mission de capitalisation des savoirs.

Cette mission est portée par le Département de l'Information Sportive (DIS) qui a pour responsable M. Serge Guémard, en lien avec les autres départements de l'INSEP. Elle est dénommée « Or Olympique » et vise à interroger à l'occasion d'un entretien devant caméras un sportif, un entraîneur ou un DTN qui a un jour obtenu l'Or olympique.

Le DIS a aussi pour mission de développer la revue électronique *Réflexions sport*, dont le premier numéro est paru en juin 2011 et le dix-septième numéro en octobre 2017.

4.4 Une commande sociale

Collaborant avec Serge Guémard et son groupe d'experts autour de la mission *Or Olympique*, une mission nous a été confiée : éclairer à travers les résultats de notre thèse la démarche de capitalisation des savoirs d'entraîneurs intervenant dans un contexte élite, et par analogie réfléchie, des savoirs de sportifs et de Directeurs Techniques Nationaux (DTN). Par ailleurs, il s'agit aussi de produire un corpus de données en parallèle du corpus issu de la mission *Or olympique*. Cette commande sociale fait suite à notre travail de 2011 à 2012 sous la direction de Gisèle Di Giacomo dans le groupe de travail sur la capitalisation et la mutualisation des savoirs des entraîneurs et des DTN.

5. Problématique, hypothèse, questions de recherche et enjeux scientifiques

5.1 Questions de recherche (préliminaires)

Pour la clarté du questionnement nous choisissons de décrire quatre étapes, déjà présentées dans cette introduction (Couckuyt, 2012 ; De Zutter, 1994) et de s'attarder sur chacune d'entre elles[17].

La première étape porte sur l'identification de l'expérience à capitaliser. Quelle thématique principale interroger ? Comment identifier l'expérience à capitaliser et qu'est-ce que l'on entend par « expérience » ? L'expérience est-elle capitalisable ? Comment identifier le « porteur d'expérience » parmi les entraîneurs intervenant dans un contexte élite ?

[17] Le propos serait différent si une méthodologie de capitalisation avait été identifiée pour les savoirs d'expérience des entraîneurs de haut niveau (Couckuyt, 2012).

La seconde a trait à la méthodologie. Comment collecter, recueillir des données liées à « l'expérience » ? Cette étape est centrale et sous-tend une réflexion sur l'épistémologie de l'expérience et des savoirs de l'expérience.

La troisième étape est une étape de transformation. Elle concerne le passage d'éléments personnels, notamment liés à une expérience singulière et contextualisée, en savoirs utilisables par les pairs. Cette thèse repose sur le fait que le vécu et l'expérience mis en mots *a posteriori* sont des sujets d'étude viables (Champy-Remoussenard, 2005). Toutefois, la mise en mots de l'expérience ne garantit pas sa transposition en savoirs communicables. Quelles sont les conditions du passage d'un vécu, d'une expérience, à des savoirs ayant une utilité pour la communauté-cible ? Quel type(s) de savoir(s) recherche-t-on ? Il y a une tension entre deux perspectives, des savoirs plutôt généralisables et applicables et des savoirs qui amènent plutôt autrui à réfléchir.

Enfin la quatrième étape vise l'utilité sociale. Quelle utilisation et quelle diffusion pour ces savoirs ? Derrière cette question il y a celle du public-cible et de la transformation des pratiques. Nous résumons ces étapes d'aide à la formulation des questions avec la figure suivante :

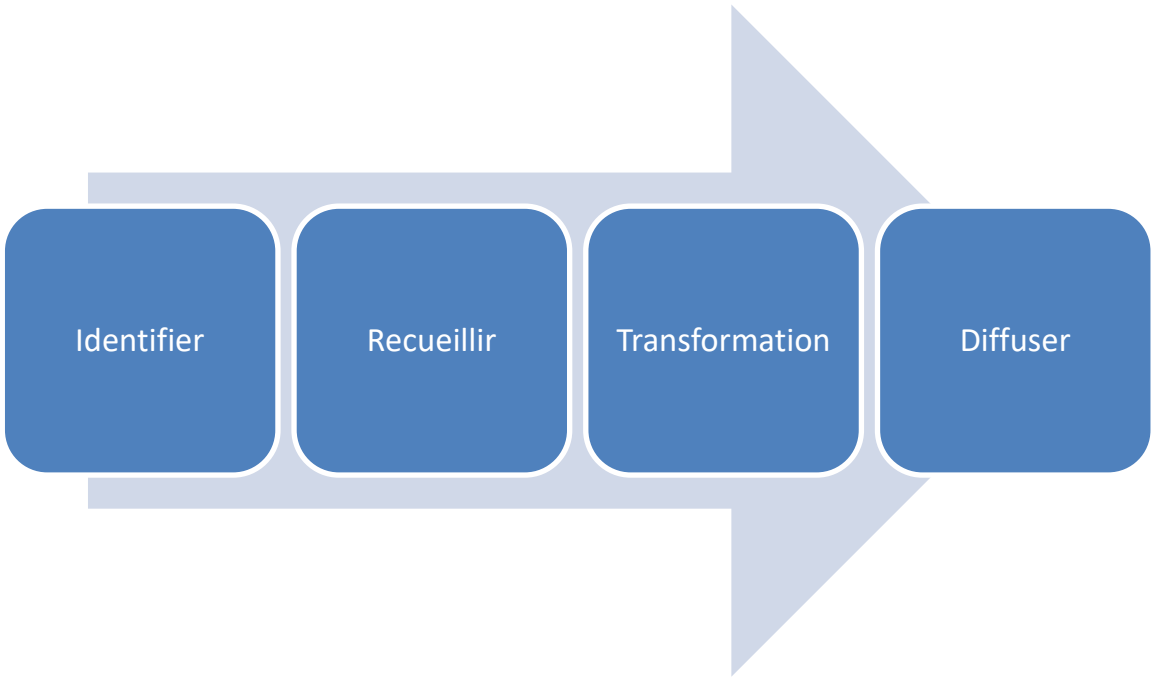


Figure 2 : les grandes étapes de la capitalisation de l'expérience d'après De Zutter (1994)

5.2 Objectif et objet de la thèse (préliminaires)

Si ces questions sont toutes à traiter, la quatrième étape d'utilisation et de diffusion renvoie à un champ théorique et pratique large, nécessitant une recherche à part entière, en

mobilisant des théories concernant l'évolution de l'apprentissage avec les nouvelles technologies, la didactique (y compris professionnelle), la pédagogie, mais aussi l'étude des habitudes des entraîneurs en termes d'apprentissage et l'évaluation de l'impact (de la diffusion des données de capitalisation) sur les entraîneurs ou futurs entraîneurs. Aussi, nous faisons le choix de ne pas centrer notre étude sur cet aspect. Néanmoins, des retombées sous forme de diffusion à destination des professionnels sont prévues. Ceci nous semble être une contribution concrète à la capitalisation des savoirs d'expérience.

En rapport avec les questions afférentes aux trois premières étapes de la capitalisation, l'objectif scientifique de notre recherche est de produire des savoirs sur la capitalisation des savoirs d'expérience d'entraîneurs de Haut Niveau.

5.3 Problématique et hypothèse (préliminaires)

La problématique centrale de notre thèse concerne le passage de l'expérience à des savoirs utiles et diffusables. Est-il possible que l'expérience, intime, liée à un vécu personnel et singulier, puisse se transposer en un savoir extime et public, justifié ?

6. Synthèse et plan

Dans la continuité de nos préoccupations relatives au rapport entre expérience et capitalisation, il s'agit d'étudier la capitalisation des savoirs d'expérience avec une double valence Sciences de l'Éducation et Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, à travers une approche transdisciplinaire au sens de Morin (2005). La proximité de l'INSEP et l'adossement à deux laboratoires, l'un particulièrement concerné par l'expérience et l'autre par le sport de haute performance, amènent à travailler sur la capitalisation des savoirs d'expérience d'entraîneurs de haut niveau dans un cadre favorable à l'analyse. Cette thèse est adossée à une démarche d'intervention sur le réel, en respectant le « capitaliser pour comprendre, comprendre pour capitaliser ». Des retombées en termes de formation et d'apprentissage (au sens large, Brougère et Bézille, 2007) sont attendues.

Dans le chapitre 1, à travers l'étude de l'état de la littérature en matière de capitalisation des savoirs, nous cherchons à apporter des réponses à notre questionnement scientifique préliminaire. En fin de chapitre, nous concluons et retravaillons la démarche scientifique de cette thèse (questions, objectifs, enjeux, problématiques et hypothèses). A partir de ce point, les chapitres suivants sont annoncés.

Chapitre 1 – Etat de l'art

La capitalisation de l'expérience hors du domaine de l'entraînement sportif

- **1.1 Dans le champ professionnel**
- **1.2 Dans le champ scientifique**
- **1.3 Synthèse provisoire**

La capitalisation de l'expérience dans le domaine de l'entraînement sportif

- **2.1 Dans le champ professionnel**
- **2.2 Dans le champ scientifique**
- **2.3 Synthèse provisoire**

Conclusion et retour sur le cadrage de la recherche

Pour répondre aux questions de recherche soulevées en introduction, nous faisons le choix d'étudier, avec le prisme de ces questions, la littérature existante sur la capitalisation de l'expérience dans ce chapitre. Dans une première partie, c'est la littérature — tant professionnelle que scientifique — qui est étudiée, ne portant pas sur la capitalisation de l'expérience d'entraîneurs sportifs. Dans une seconde partie, l'objet est la littérature sur la capitalisation de l'expérience d'entraîneurs sportifs. Le choix du traitement avec à la fois une littérature professionnelle et à la fois une littérature scientifique se veut complémentaire. Pour autant, l'exhaustivité n'est pas de mise ici, vu la quantité de travaux portant sur les thématiques de capitalisation des savoirs, de l'expérience, mais aussi sur le Knowlegde Management ou « gestion des connaissances ». Aussi, des articles majeurs sont abordés dans différents champs professionnels et scientifiques, avec identification du ou des auteurs, présentation des idées clefs et analyse par rapport à nos questions.

1. La capitalisation de l'expérience hors du domaine de l'entraînement sportif

1.1 Dans le champ professionnel

Parmi les documents étudiés lors de notre mémoire de Master (Couckuyt, 2012), nous avons retenu un mémoire professionnel et un article paru dans une revue professionnelle, l'un portant sur la capitalisation de projet (mémoire de projet) et l'autre sur l'expérience d'auteurs-praticiens en capitalisation de l'expérience.

Didier (2010) a écrit un mémoire sur la capitalisation de l'expérience dans les projets de solidarité internationale, aussi appelé « mémoire de projet ». La démarche de capitalisation, volontariste, suit des étapes et « *les outils se coconstruisent au cours du processus sous l'impulsion des acteurs* » (ibid., p. 32). Il faut guider la capitalisation de manière opérationnelle à partir d'un certain nombre d'éléments : définir un contexte, une thématique, une durée, une question ciblée, faire des débats en comité, identifier les talents, avoir des référentiels et faire des propositions méthodologiques. Faisant état de trois étapes, une décomposition est faite pour l'étape d'analyse des données collectées ; analyse critique, échanges (reformulations) et formalisation. Dans ce document, les moyens d'identification, de recueil, de traitement, de diffusion ne sont pas abordés. Nous retenons la co-construction progressive des outils, la possibilité d'analyser en tenant compte des retours des acteurs de la démarche. Cette démarche ne va pas de soi, elle demande réflexion et planification.

Villeval & Lavigne Delville (2004), respectivement d'Handicap International et du GRET (Groupe de Recherche et d'Echanges Technologiques), utilisent une théorie des modes de transfert de l'expérience (socialisation, externalisation, combinaison, internalisation) due à Nonaka & Takeuchi (1997). En référence à ces travaux, Villeval et Lavigne Delville définissent la capitalisation d'expérience comme processus d'externalisation (tacite à explicite). La capitalisation est une narration analysée, mise en perspective, quelque peu généralisée, avec prise de recul, permettant en principe à d'autres d'en tirer profit. Elle part d'une problématique issue du terrain et peut se faire soit de façon opportuniste (un départ à la retraite prochain par exemple) soit de façon stratégique (après analyse des connaissances clefs de l'entreprise). Cet article nous renseigne sur le passage de la connaissance « tacite » à la connaissance « explicite » par la mise en œuvre de la capitalisation.

De ces documents et en référence à notre mémoire de Master, nous pouvons retenir plusieurs points. Tout d'abord, les dispositifs réels de capitalisation sont peu décrits dans ces documents. On a là un « discours sur » et non des « discours expliquant » les capitalisations menées. L'expérience n'est pas définie et la capitalisation est comme un allant de soi : en débutant une démarche de capitalisation, l'individu arrive mettre à jour des savoirs utiles à d'autres. Pour les professionnels qui ont rédigé ces documents « quelque chose se passe ». Ce quelque chose est suffisamment satisfaisant pour ces auteurs par rapport à leur expérience du sujet, mais la démarche exposée dans l'article reste indéchiffrable pour les non-experts et insuffisamment argumentée dans le cadre d'une approche scientifique. Malgré ces points de critique, ces documents précisent certains éléments. La capitalisation de l'expérience peut être

mise en œuvre dans divers univers socioprofessionnels. Il s'agit d'un dispositif accompagné, reposant sur la motivation des acteurs qui donne un produit utilitaire c'est-à-dire intéressant pour un certain nombre de personnes. Quelques points sont soulevés. Les résultats (données obtenues lors de la démarche) sont plus ou moins généralisés ; la capitalisation mène pour les auteurs du tacite à l'explicite par externalisation, en référence aux travaux de Nonaka & Takeuchi (1997). Enfin, soulignons que la capitalisation peut survenir soit de façon opportuniste soit de façon stratégique. C'est sur ce second point que nous nous situons.

Voyons maintenant comment la littérature scientifique s'empare du concept de « capitalisation de l'expérience ».

1.2 Dans le champ scientifique

Dans cette partie, il est nécessaire de présenter préalablement des concepts mobilisés par les auteurs qui travaillent sur la capitalisation. Pour cela, nous abordons les travaux de Polanyi (1966) puis de Nonaka & Takeuchi (1997). Par la suite nous mobilisons des articles, thèses et ouvrages en économie, génie civil, sciences sociales, sciences de gestion, sciences cognitives, génie industriel.

Tout d'abord, le travail précurseur de Polanyi (1966), polymathe et épistémologue. Cet auteur a montré que le développement de toute forme de savoir, y compris scientifique, est indissociable d'expériences subjectives et de « connaissances personnelles ». Cette « connaissance » demeure, pour une large part, inarticulée, tacite et non verbale. Pour Polanyi, les personnes en savent plus qu'elles ne peuvent en dire, d'où une part non accessible « tacite » et une part accessible, « explicite ».

Les travaux plus récents de Nonaka & Takeuchi (1997), professeurs en gestion des entreprises, sur l'apprentissage dans les organisations tendent à montrer que chaque employé créer de la connaissance. Reprenant les travaux de Polanyi sur l'importance de la connaissance tacite, Nonaka et Takeuchi indiquent que le tacite peut devenir explicite si l'individu en prend conscience et que les savoirs sont créés lors du passage du tacite à l'explicite ou de l'explicite au tacite. Ces auteurs montrent à travers leur modèle SECI les modalités d'apprentissage au sein d'un collectif.

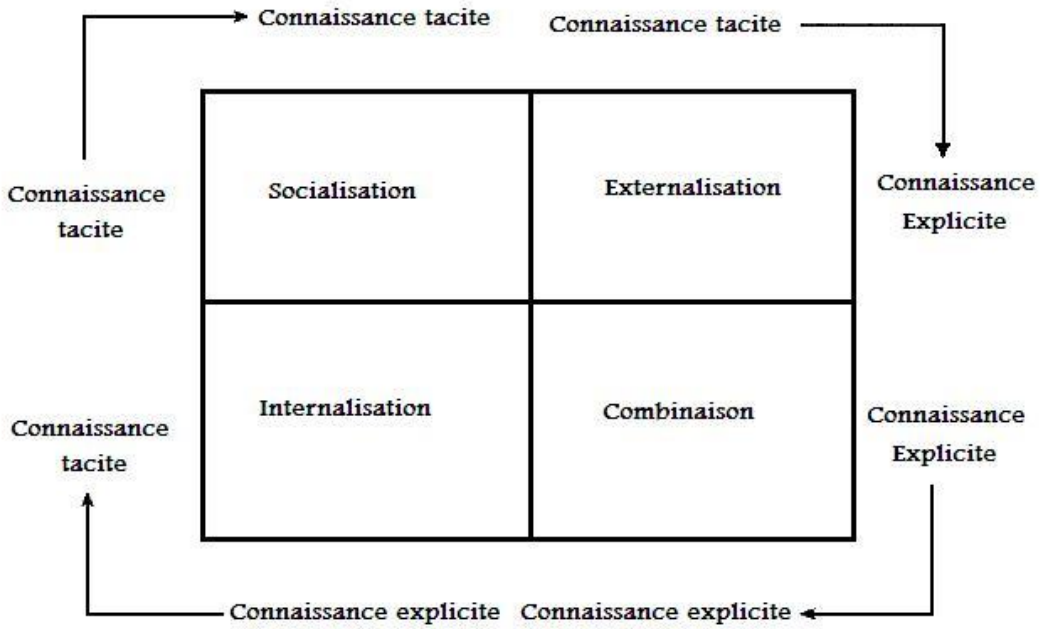


Figure 3 : modèle SECI de Nonaka & Takeuchi (1997)

De la connaissance tacite d'un individu à la connaissance tacite d'un autre individu ou d'un groupe il y a la socialisation et création de « *connaissance sympathique* », de la tacite à l'explicite c'est l'externalisation et création de « *connaissance conceptuelle* », d'explicite à tacite c'est l'internalisation et création de « *connaissance opérationnelle* » et d'explicite à explicite c'est la combinaison et création de « *connaissance systémique* » (ibid., p. 94).

Ces travaux étant présentés, abordons les écrits scientifiques en matière de capitalisation.

Duymedjian (1996), spécialiste du domaine de l'économie et du management, discute de la nécessité de capitaliser dans un système documentaire le cœur de métier de l'entreprise. Les méthodes proposées passent par les cercles de qualité et d'autres techniques d'expression collective pour maîtriser l'expérience collective et son faisceau d'expériences singulières. Cela passe d'après l'auteur par la mise en place de collectifs compétents pour réfléchir et discuter leurs pratiques. Ce document n'explicite pas concrètement la démarche choisie, les méthodes sont nommées mais non précisées. Retenons l'idée de l'aspect collectif de l'expérience et de la mise en place de collectifs pour capitaliser l'expérience.

Dans le domaine du génie civil, deux ingénieurs-chercheurs (Peyras & Boissier, 2006) synthétisent les possibilités et méthodologies de retour d'expérience. Ils indiquent trois étapes de la capitalisation : la collecte des données, leur traitement et leur valorisation (utilisation). Les données selon le secteur et l'expérience peuvent « *avoir des formats très différents* »

(p. 1). La façon de les collecter est variable : par expérimentation dirigée, par analyse systématique et par analyse experte. Pour le traitement, il existe des approches dites analytiques et d'autres systémiques. Les analytiques se basent sur des modèles et lois tandis que les systémiques sont utilisées lorsque l'on a peu ou pas de modèles solides, comme c'est le cas pour les barrages (les mêmes auteurs soulignent que les modélisations seules ne peuvent suffirent, de par « *le caractère unique de chaque barrage, la complexité des comportements et des mécanismes en jeu* », Peyras, Royet, Boissier, & Vergne, 2004, p. 3). Dans ce domaine, la capitalisation porte notamment sur des faits (rapports d'incidents) et des données mesurées. À notre sens, il ne s'agit pas là de capitalisation d'expérience dont les auteurs parlent, mais de capitalisation de données.

Bès (1998), docteur en économie et professeure en sciences sociales, propose une analyse de la capitalisation des connaissances dans les entreprises en se référant à Polanyi (1966) et à Nonaka & Takeuchi (1997). Pour cette auteure, dans les démarches de capitalisation il y a peu de prise en compte de la dimension collective du travail et des contextes de travail, du fait des difficultés inhérentes (elle ne précise pas ces difficultés). Elle insiste sur les particularités des savoirs, indissociables du contexte, des hommes, des systèmes techniques environnants et en perpétuelle évolution. Elle tire les conclusions suivantes de ses recherches :

- En considérant le contexte interne et le contexte externe, il n'est pas possible de transposer des méthodes de capitalisation « *clés en main* » entre deux contextes (ibid., p. 46), surtout si c'est le contexte externe qui diffère ;
- Il y a constamment un double mouvement d'enrichissement et d'oubli des connaissances, dont les parts respectives peuvent être modifiées par l'adoption d'une démarche de capitalisation ;
- Principalement portées par de grandes entreprises, les démarches de capitalisation vont de la capitalisation des incidents/pannes à la capitalisation de l'expérience, en passant par la capitalisation de projet. Ces approches sont centrées avant tout sur l'entreprise, et non sur l'homme. Il y a derrière ces méthodes des conceptions de la place de l'homme dans la société qui sont à étudier.

Grundstein, consultant et chercheur associé à l'Université Paris-Dauphine, est un des spécialistes de la capitalisation des savoirs. Pour lui, la capitalisation est un mode formel de diffusion des connaissances, l'informel étant les échanges entre entraîneurs par exemple (Grundstein, 2002). En accord avec les travaux de Nonaka & Takeuchi (1997) et de Polanyi

(1966), il explique que lorsque les connaissances sont explicitables, il faut les acquérir auprès des porteurs de connaissances, les modéliser et les conserver. Lorsqu'elles ne sont pas explicitables, il faut encourager le transfert de connaissances de type « maître-apprenti » et les réseaux de communication entre les personnes (Grundstein, 2004). Il propose la définition suivante : « *capitaliser les connaissances de l'entreprise c'est considérer les connaissances utilisées et produites par l'entreprise comme un ensemble de richesses constituant un capital, et en tirer des intérêts contribuant à augmenter la valeur de ce capital* » (Grundstein, 2002, p. 2). Point nouveau, cet auteur parle des connaissances comme d'un capital qui peut être géré tout comme un capital économique. Il fait partie de ceux qui considèrent que les connaissances appartiennent à l'entreprise et non à l'Homme, comme les auteurs suivants.

Dans un ouvrage aux éditions de l'Afnor (Agence Française de Normalisation), des auteurs, maîtres de conférences en informatique, automatique, mécanique, industrie, font un point sur les principales méthodes de la capitalisation des connaissances (Renaud, Bonjour, Chebel Morello, Fuchs, & Matta, 2008). Pour eux, quelle que soit la méthode il y a nécessité d'intervention d'un ingénieur spécialisé en gestion des connaissances, qui a pour travail l'extraction des connaissances d'un membre de l'entreprise et la diffusion par des systèmes techniques. Ces auteurs définissent la capitalisation des connaissances comme « *l'art de rendre explicite et d'exploiter le capital implicite d'une entreprise : la connaissance. Elle implique l'identification, l'analyse et la mise à disposition des acteurs dans une entreprise, de son capital connaissances, d'où la notion de mémorisation* » (ibid., p.43) et définissent la modélisation ou étape d'analyse des données recueillies de la manière suivante « *modéliser une connaissance consiste à la mettre en forme d'une manière interprétable et compréhensible, c'est-à-dire à la présenter et l'organiser en représentation utilisable dans un objectif fixé* » (ibid., p. 45). Des méthodes cycliques, normées sont proposées, partant de problèmes identifiés, ou d'une analyse des besoins de l'entreprise, de l'activité de tel professionnel (métier). Aucune approche ne part du professionnel lui-même, même les approches avec des experts. La connaissance est dépersonnalisée, puisque interroger tel, tel ou tel professionnel ne semble amener aucune différence. Elle est aussi considérée comme libre d'accès. Dans l'ouvrage, il n'est pas précisé comment identifier les porteurs de connaissance.

Néanmoins, dans ces écrits sur la capitalisation, le porteur de connaissance ou d'expérience est régulièrement étiqueté « expert ». Brosset-Heckel & Champagne (2011) indiquent que les experts représentent 3 à 5 % des effectifs d'entreprise et invitent à différencier l'expertise du statut d'expert. Les experts doivent être identifiés pour les

valoriser, les impliquer et les fidéliser. Ces auteures posent la question des savoirs essentiels à formaliser, de leur rythme d'évolution, de leurs contextes d'usage, des détenteurs et des prérequis pour accéder à ces savoirs. Ces auteurs rejoignent en cela les propositions de Bès (1998) sur la nécessité de construire la démarche de capitalisation en partant d'une analyse de l'existant et des besoins.

Dans un ouvrage sur la capitalisation des connaissances, les auteurs soulignent le développement de l'économie immatériel, avec un capital qui tend de plus vers un capital de savoirs. Ils proposent une modélisation de la capitalisation des connaissances dans les organisations (Zacklad & Grundstein, 2001, p. 16) :

- Il faut repérer la connaissance « *identifier-localiser-caractériser-cartographier-estimer-hiérarchiser* » ;
- Il faut la préserver « *acquérir-modéliser-formaliser-conserver* » ;
- Il faut la valoriser « *accéder-diffuser-partager-exploiter-combiner-créer* »
- Il faut l'actualiser « *évaluer-mettre à jour-standardiser-enrichir* » ;
- Enfin, tout ceci va de pair avec son management « *élaborer une vision-promouvoir/informer/former-organiser/coordonner-faciliter/encourager/motiver-mesurer/suivre* ».

Ces auteurs décrivent trois catégories d'approches autour de la capitalisation des connaissances. Les approches sociales et coopératives, qui démarrent de l'idée que la connaissance est collective et simplement insuffisamment formalisée. Les approches *a priori* des connaissances expertes, c'est à dire qui partent de modèles puis ensuite seulement s'intéressent aux connaissances des acteurs. Ces approches sont dites de « modélisation descendante » et partent d'une décision sur les connaissances significatives à acquérir/gérer. Enfin, les approches de « modélisation ascendante » qui partent des connaissances des acteurs. Les approches de ce type proposées dans l'ouvrage partent néanmoins que partiellement des acteurs et de leurs savoirs. Par ailleurs, nous sommes sur des systèmes informatisés et relativement automatisés.

La thèse de Le Bellu (2011) porte sur la capitalisation des savoirs-faire et des gestes professionnels dans le milieu industriel. Elle mène une recherche et dans le même temps elle conçoit des dispositifs de formation pour former aux « *bons gestes* » (finalité de « *formation et de professionnalisation des jeunes agents* » d'EDF, p. 24). Elle situe le travail de capitalisation sur « *l'activité réelle* » des professionnels de ce secteur (ibid., p. 26). Travaillant principalement sur les gestes manuels des opérateurs en centrale nucléaire EDF, elle mobilise

les travaux de Nonaka & Takeuchi (1997) et de Polanyi (1966) en précisant que les connaissances explicites sont « *récupérables sans peine par le biais du langage ou de la formalisation écrite* » tandis que « *les connaissances dites tacites […] nécessitent la mise en œuvre de dispositifs techniques spécifiques pour y accéder* » (Le Bellu, 2011, p. 37). De même que Bès, elle précise que la connaissance n'est pas figée et qu'elle évolue au sein de communautés de savoirs (Wenger, 1998). Ce point de vue est partagé dans les travaux spécifiques aux entraîneurs (Bertram & Gilbert, 2011 ; Gilbert, Gallimore, & Trudel, 2009). Le choix des gestes concernés par la capitalisation est stratégique, c'est-à-dire qu'il s'agit de « *gestes professionnels rares, au sens où ils sont pratiqués très peu souvent (parfois une à quelques fois seulement dans toute une carrière) et dont seule une poignée de personnes ont les compétences nécessaires pour les mettre en œuvre et s'apprêtent à partir avec ces savoirs ; et/ou de gestes professionnels critiques, au sens où ils ont un impact sur la sûreté, la sécurité et/ou la performance de l'entreprise* » (ibid., p. 178). Dans notre cas, la capitalisation s'inscrit dans un contexte différent, celui de l'entraînement en sport de haute performance, et porte sur un objet différent de l'activité, l'expérience. Retenons l'idée de l'évolution de la connaissance au sein de communautés, ce qui implique une bonne connaissance en la matière. Également, l'idée de capitaliser en considérant l'objectif final : quoi capitaliser pour qui ?

Louis-Sidney (2011) dans sa thèse sur la capitalisation des connaissances chez Renault en génie industriel, critique les méthodes classiquement utilisées (ingénierie informatisée) comme étant de type « *collecticiels* » et ne permettant pas une utilisation aisée des données (ibid., p. 52). Il présente notamment ces méthodes dans un tableau (p. 87) :

METHODES	TYPES	OUTILS SUPPORTS DE LA VALORISATION DES CONNAISSANCES ASSOCIEES	FACETTES ETUDIEES	MECANISMES DE TRANSFORMATION DES CONNAISSANCES MIS EN OEUVRE	PERIMETRE ORGANISATIONNEL CONCERNE
GAMETH	Informel		-Repérer	Conscience et articulation	Groupe d'experts
MEREX	Informel	-Objets de connaissances -Knowledge Management Tool	-Repérer -Préserver -Valoriser -Actualiser	-Conscience et articulation (lors de la formalisation des fiches et check-list) -Extension (lors de l'utilisation des fiches et check list)	-Groupe d'experts pour la formalisation des fiches et check-list -Partie souhaitée de l'organisation pour l'utilisation des fiches et check-list
KADS	Formel	Knowledge Based System	-Repérer -Préserver	Conscience et articulation	Groupe d'experts
MOKA	Formel	Knowledge Based Engineering Application	-Préserver	Conscience et articulation	Groupe d'experts
CBR	Formel	CBR Systems	-Valoriser -Actualiser	-Conscience et articulation (lors de la construction des modèles de cas). -Extension (lors de la réutilisation des cas).	-Groupe d'experts pour la construction des modèles de cas. -Partie souhaitée de l'organisation pour la réutilisation
MASK	Informel et formel	Livre de connaissances	Préserver	-Conscience et articulation lors de la formalisation des modèles -Extension lors de l'utilisation du livre des connaissances	-Groupe d'experts pour la formalisation des modèles -Partie souhaitée de l'organisation pour l'utilisation du livre des connaissances

Tableau 1.4.1 : Synthèse des méthodes de capitalisation des connaissances et des outils associés.

Tableau 1 : différentes méthodes de capitalisation

On constate qu'en se référant à la modélisation de Zacklad & Grundstein (2001), aucune méthode ne travaille les cinq facettes de la capitalisation. Louis-Sidney rejoint Bès (1998) dans ses critiques et invite à s'interroger prioritairement sur la place de l'homme dans la capitalisation, à la fois de l'homme porteur de connaissance et à la fois de l'homme cible des données capitalisées. Quel usage et quel rendement va-t-il avoir de ces éléments ?

Patton (2001) dans l'*American Journal of Évaluation* discute des jugements portés sur les pratiques des détenteurs de savoirs. Soulignant le vocabulaire engagé par certains auteurs « *not just effective practices, or decent practices, or better practices — but best* » (ibid., p. 330), il indique que dans une approche systémique il est difficile de parler « des meilleures pratiques » qui la plupart ne prêtent pas attention au contexte. Aussi, Patton distingue deux types de « best practices », un type qui désigne des principes pour guider la pratique et un type qui désigne des pratiques normées, très prescriptives et spécifiques. Il préfère éviter ce langage et recommande d'utiliser les termes de « *better practices* » ou de « *effective practices* » (ibid., p. 331).

Dans un ouvrage sur la gestion de la connaissance, Veybel & Prieur (2003) soulignent que le contenu de la capitalisation doit prévaloir sur la méthode, dans un contexte de multiplication des méthodes et des discours sur les méthodes de capitalisation des savoirs. Le contenu et la méthode doivent être en relation avec l'expert et le public-cible, replaçant ainsi la capitalisation comme démarche centrée sur les savoirs d'un individu singulier en vue de servir à des individus singuliers. Ces propos sont intéressants, car la démarche n'est ici pas centrée sur les besoins d'une entreprise ou une approche théorique d'un métier.

Dans sa thèse sur l'usage du retour d'expérience pour construire des connaissances dans le secteur industriel, Rakoto (2004) définit l'expérience, sans que cela soit approfondi. Si nous nous interrogeons sur l'adéquation entre une définition du concept d'expérience non approfondie et une thèse entière consacrée à sa capitalisation, soulignons que la démarche de définition de l'expérience n'est pas courante dans les travaux consacrés à sa capitalisation. En ce sens, Rakoto fait figure d'exception.

Citons enfin les travaux de Prax, docteur et consultant, un des pionniers de la capitalisation des savoirs en France, avec la dernière édition de son ouvrage sur le sujet (Prax, 2012). Il indique que depuis les années 1990 les travaux de Nonaka & Takeuchi (1997) sur le tacite amènent dans les entreprises des séries de capitalisation des savoirs d'experts, avec une volonté d'indépendance des expertises individuelles. Le retour sur investissement est considérable, mais difficilement évaluable, car la part du management des savoirs dans la

productivité globale de l'entreprise n'est pas distincte des autres facteurs. Deux types d'entreprises sont décrits :

- Le type mécanique (exemple de la fabrication d'un moteur – entreprise d'aéronautique). La démarche pertinente est de formaliser des règles, de bonnes pratiques. Il y a un impact hiérarchique (les savoirs de l'expert vont orienter tout le processus de conception des ingénieurs et autres employés) et la possibilité d'évaluer l'impact. Prax propose dans ce cas une capitalisation qui mène à une documentation formelle et accessible à tous.
- Le second type concerne des entreprises où le cœur de métier est complexe de par le contexte culturel, environnemental et social. L'impact hiérarchique de la capitalisation n'est pas immédiat. L'évaluation de l'impact est difficile. Prax conseille de procéder par la création d'espaces-temps d'échange pour créer une communauté basée sur un socle commun, avec décloisonnement culturel.

Prax distingue aussi quatre types de capitalisation pour une entreprise :

- Relative à un équipement ou à un processus.
- Relative à un projet ou une histoire de vie.
- Relative à un domaine, un thème ou un champ d'expertise.
- Relative à des informations de type conjoncturel.

Quel que soit le type d'entreprise et le type de capitalisation, Prax conseille de partir des besoins du public cible et non de l'inventaire des connaissances du praticien dont les savoirs sont capitalisés et ne pas rédiger des documents à partir des données recueillies sans se baser sur une connaissance réelle du public cible et du métier, en tenant compte de la culture. Il faut également respecter la paternité des propos, partager un sens commun, un langage commun pour mener à bien la capitalisation, en adoptant une posture particulière d'écoute active, questionnement, adaptation sémantique, reformulation, feedback lors du recueil des données. Enfin, il souligne les causes majeures d'échec des démarches de capitalisation avec notamment la non-prise en compte de la culture, une trop grande codification des résultats, la mobilisation d'outils technologiques et mathématiques.

1.3 Synthèse

En analysant la littérature et en référence à nos questions de recherche, le constat est que peu d'auteurs travaillent sur la capitalisation « de l'expérience ». Les principales entrées de la capitalisation sont le stockage, la mémoire de projet, l'entrée « vécue », « gestes

professionnels », « activité » ou encore avec la classification de Prax (2012) équipement-processus/projet-histoire de vie/domaine-thème-champ d'expertise/informations conjoncturelles. Pour les auteurs qui travaillent sur la capitalisation de l'expérience, l'expérience n'est pas ou peu définie. Les critères qui permettent d'identifier tant l'expérience qui est à capitaliser, soit de façon opportuniste (par exemple, départ à la retraite d'un individu) soit de façon stratégique (réflexion sur le long terme sur les besoins et possibilités), que le porteur de cette expérience ne sont pas explicitées.

Il y a dans ces documents deux principales approches de la capitalisation. Une approche technologique, informatisée, au service des entreprises, qui est focalisée sur la méthode de recueil et de mise en forme des données (sous forme de collecte massive), sans tenir compte du contexte, de la culture[18]. Une seconde approche, critique de la première, qui s'adapte davantage, où l'importance du contexte, de la culture, de la communauté est reconnue. Si de nombreuses données sont disponibles sur les méthodes mobilisées dans la première approche, elles le sont moins pour la seconde approche. De plus, quelle que soit la pertinence d'une approche et de la méthode associée, l'analogie conceptuelle et méthodologique est difficile comme l'indique Bès (1998).

Dans l'objectif de capitaliser une expérience riche et novatrice d'entraîneur de haut niveau, il n'est pas possible d'inscrire cette thèse dans la première approche. Nous rejoignons les critiques de la seconde approche. Aussi, la capitalisation de l'expérience est à adapter au contexte, à la culture et à l'objectif. Le dispositif doit être singulier, adapté, souple. À ce stade, nous retenons l'idée de l'expérience associée à la pratique « effective » (Patton, 2001), dans le sens d'efficace et efficiente, comme entrée thématique possible pour la capitalisation dans cette thèse. Mais il y a certainement des travaux et démarches de capitalisation qui sont menés dans le domaine qui est le nôtre et qui peuvent étayer notre cheminement.

[18] Il nous semble que cette approche déshumanise la connaissance et son acquisition sans forcément que cela apporte un gain d'efficacité. Par exemple, qu'en est-il de l'approche didactique et pédagogique dans les dispositifs informatisés, cycliques et normés ? Suffit-il de mettre à disposition des données retravaillées dans un environnement automatisé ? Cette approche technologisée de la capitalisation est-elle efficace et efficiente pour le vivier restreint et particulier des entraîneurs de haut niveau, avec des entraîneurs qui n'ont probablement pas le même rapport à l'informatique et aux échanges entre pairs que les cadres d'entreprise ? Capitaliser des éléments explicites n'est-ce pas limiter toute capitalisation à un type de savoirs très restreint et peu en phase avec la réalité de l'activité de l'entraîneur de haut niveau (complexité, contingence, imprédictibilité, Fleurance, 2006, Pérez, 2009) ? Dans cette approche faire de la capitalisation des savoirs sur l'entraînement en sport de haut niveau avec n'importe quel entraîneur de haut niveau, choisis aléatoirement, doit amener aux mêmes résultats et à la même valorisation. Pour notre part, nous nous orientons à ce stade plutôt vers une approche ascendante, qui part du professionnel, sans préjugés sur ce que doit savoir ou dire un entraîneur sportif.

2. La capitalisation de l'expérience dans le domaine de l'entraînement sportif

Dans le domaine de l'entraînement sportif, la capitalisation de l'expérience n'est pas un objet de recherche courant. En effet, pour prendre l'exemple du laboratoire de recherche sur le sport de haut niveau qui existe depuis 40 ans à l'INSEP, les champs scientifiques principaux sont la psychologie, la physiologie, la neurophysiologie, la biomécanique et la sociologie. Un rapport interne[19] du Laboratoire *Sport, Expertise et Performance* montre que la psychologie et la sociologie sont moins mobilisées quantitativement que les « sciences du vivant ». Les recherches en didactique, en technologie, en didactique professionnelle, en ergonomie, en histoire, en anthropologie, en sciences économiques, en psychologie du travail ne sont pas mobilisées ou très peu, alors qu'elles sont certainement utiles pour mieux comprendre l'expérience des entraîneurs de haut niveau et sa capitalisation. Dans cette partie, forts de ce constat, nous présentons une sélection de pratiques et de recherches qui ont trait de manière plus ou moins significative à la capitalisation de l'expérience d'entraîneurs de haut niveau. Cette sélection est réalisée avec le prisme des questions de recherches, en vue d'apporter des éléments de réponse à la fin de ce chapitre.

2.1 Dans le champ professionnel

Dans le champ professionnel relatif à l'entraînement sportif et à la capitalisation des savoirs des entraîneurs, nous pouvons signaler les Entretiens de l'INSEP et leurs actes. Ces Entretiens ont pour objectif de réunir les acteurs du sport français autour de thématiques transversales. Les actes paraissent un à deux ans après, quand ils existent. Citons « *Former des entraîneurs demain* » (Hélal & Napias, 2001), « *Interrogations sur le métier d'entraîneur* » (Fleurance & Pérez, 2008) et récemment les actes des Entretiens de 2015 sur les sports de combat (Reymond, 2016). Ces écrits sont des éléments de capitalisation des savoirs liés aux présentations de chercheurs, entraîneurs, sportifs, directeurs techniques nationaux.

Une démarche de capitalisation qui a actuellement cours à l'INSEP est l'Or Olympique aussi appelé « *projet spORt* ». L'objectif est de pouvoir disposer d'une base de données « *apportant des informations sur la notion de l'OR olympique* »[20]. L'entraîneur est identifié avec un critère unique précis : il doit avoir obtenu avec un de ses sportifs une

[19] Daté de janvier 2017

[20] Extrait du mail du responsable M. Serge Guémard en date du 24 septembre 2014 à destination des protagonistes de la mission

médaille d'or aux Jeux olympiques. L'expérience à capitaliser répond à la thématique de « l'Or olympique » : planification de l'olympiade, déroulement de la journée, gestion une fois médaillé (non exhaustif). Elle est recueillie avec un entretien enregistré par caméras vidéos, puis analysée par le groupe d'experts travaillant sur la thématique. La diffusion est assurée sous la forme de vidéos thématiques (e.g. « l'échauffement le jour J »).

Autre aspect, les ouvrages et DVD (ainsi que les articles et nombreuses vidéos qui sont sur internet) conçus par des entraîneurs. En analysant plusieurs ouvrages dans le champ écrits par ou sur des entraîneurs prestigieux (Fulmer & Sentell, 1997 ; Hebert, 2014 ; Hogan & Wind, 1985 ; Jackson & Delehanty, 2014 ; Laporte & Stérin, 2015 ; Lombardi, 2003 ; Onesta, 2014 ; Piasenta, 2015 ; Walsh, Jamison, & Walsh, 2010 ; Wooden & Jamison, 1997 ; Wooden & Tobin, 2004), il semble possible de distinguer trois types de rédaction, qui parfois s'entrecroisent : l'expérientielle-anecdotique, l'expérientielle-réflexive et l'expérientielle-leçons. Concernant l'identification du porteur d'expérience, les entraîneurs cités sont volontaires pour écrire un livre et soutenu de par leurs notoriétés et leurs résultats. Concernant l'identification de l'expérience, la logique de ces ouvrages est soit de narrer les moments autour des succès ; soit de parler de manière plus ou moins généralisée des points clefs, qui font que ces entraîneurs se sont démarqués par leurs résultats. Pour le recueil des données, la ligne directrice entre ces ouvrages est une écriture facilitée par un tiers, bien souvent autre que l'éditeur. Des particularités existent, comme par exemple des notes personnelles mobilisées pour Walsh, par son fils, ou une interprétation des citations préférées de son père, par Lombardi Jr. Concernant le passage à des savoirs à des fins de diffusions, un cas où à travers la narration/la rédaction, le lecteur-coach peut se projeter dans sa propre pratique et un cas où à travers l'énonciation de règles, de leçons, de savoirs, le lecteur-coach peut penser à une application immédiate. Parfois, le dispositif à trois voix, dont celle d'un scientifique, ainsi que des paragraphes courts organisés autour d'idées clefs de l'auteur, viennent renforcer cet aspect de transfert, de transmission. Ainsi, il existe plusieurs façons de restituer son expérience dans le cadre d'un ouvrage public. Ces façons ne sont pas exclusives et au contraire elles peuvent être croisées, selon les ouvrages. L'accompagnement de la formalisation de l'expérience et de l'écriture est une caractéristique commune aux ouvrages ainsi étudiés.

Dans un ouvrage grand public du professeur Salmela (1996), les propos de vingt-deux entraîneurs canadiens experts sont organisés en sept chapitres. Ces données ont été recueillies par le professeur Salmela et ses collaborateurs sur trois ans, avec pour chaque entraîneur une interview. La reconnaissance des entraîneurs est réalisée par les fédérations sportives

canadiennes, qui ont désigné les entraîneurs à contacter, sur la base de leurs résultats en termes de performances, mais aussi pour leur capacité à transmettre verbalement leurs savoirs à travers le processus d'interview. Pour cela, c'est la capacité de communicant qui a été étudiée (par exemple, si un entraîneur a l'habitude de s'exprimer en public, de parler aux médias, d'écrire des articles). Pour Salmela, cet ouvrage est « *a distillation of the knowledge of internationally renowned coaches who provides us with practical insights on the art of coaching* » (ibid., p. XIX). Cet ouvrage est un ouvrage *de* capitalisation, puisque l'auteur réalise l'ensemble des étapes jusqu'à la diffusion et qu'il s'agit de données utiles à d'autres entraîneurs, sur la thématique de la construction de l'entraîneur et de son intervention dans différents contextes. Néanmoins, ce n'est pas un ouvrage *sur* la capitalisation.

Plus récemment, le professeur Ripoll (2012) a rédigé un ouvrage sur le « mental » des entraîneurs. Sur un an, il a interviewé vingt et un entraîneurs de haut niveau, vingt et un de leurs athlètes, et croisé ces données d'expérience avec les connaissances théoriques récentes en psychologie. En sept chapitres, il étudie divers éléments autour de la facette cognitive de l'intervention de l'entraîneur. De nouveau, il s'agit d'un ouvrage *de* capitalisation, mais pas *sur* la capitalisation de l'expérience des entraîneurs.

2.2 Dans le champ scientifique

Dans le champ scientifique, la capitalisation n'est pas directement abordée pour les savoirs des entraîneurs sportifs. Néanmoins, il est possible de présenter quelques thèses et habilitations à diriger des recherches ainsi que des articles.

La thèse de Robin (1998), si elle ne parle pas de capitalisation d'expérience, s'intéresse à ce qu'il appelle les *leaders de théories didactiques en gymnastique*. Cet auteur étudie les écrits de quatre leaders dans le champ de la gymnastique française et cherche à les approfondir à l'aide d'entretiens. Concernant l'identification, il propose des éléments intéressants en se centrant sur l'intervention didactique et sur un ensemble de critères en entonnoir qui l'amène à quatre personnes. Le recueil est de type entretien semi-dirigé. Cet auteur semble indiquer qu'une transposition d'ordre didactique s'opère par différents mécanismes lorsque le leader écrit (des articles, des livres). Pour ce qui est de la diffusion, il apporte des données intéressantes qui pourront être remobilisées dans cette thèse. Néanmoins, l'objet de sa thèse n'est pas d'étudier la capitalisation de l'expérience mais de montrer en quoi la première phase de la transposition didactique est médiée par les leaders de théorie didactique en gymnastique.

L'habilitation à diriger des recherches de Cizeron (2013) en STAPS ne fait pas état de recherches sur la capitalisation de l'expérience. Par contre, ses résultats de recherche font ressortir des savoirs *sur* les entraîneurs, qui ont trait à des savoirs *d'*entraîneur.

De la même façon, la thèse de Rolland (2011), dirigée par Cizeron et Biache, porte sur l'analyse de l'activité d'entraîneurs experts en gymnastique artistique et a pour objet la description et la compréhension des ressources cognitives mobilisées par ces entraîneurs pour transformer les habiletés techniques des gymnastes. Notons le choix d'un terrain d'étude proche du nôtre, l'entraînement en sport de haut niveau, Rolland travaillant avec quatorze entraîneurs, d'un club sportif de niveau national et de deux Pôles France d'entraînement de la Fédération Française de Gymnastique. Si ce travail amène à mettre à jour des savoirs sur l'intervention des entraîneurs de haut niveau, son objet de recherche n'est pas la capitalisation.

Du côté des articles, il y a de très nombreux travaux sur l'activité des entraîneurs (Barnson, 2014). Moins nombreux sont ceux relatant une recherche *avec* des entraîneurs et *sur* les entraîneurs. Citons par exemple celui de Moosbrugger (2009) sur une coach canadienne qui a une carrière de plus de 30 ans. L'auteur, face à l'abandon de carrière de nombreux entraîneurs, cherche à documenter les éléments qui font longévité, en interviewant notamment cette coach. Il y a également l'étude de chercheurs nord-américains parue en 1995 (Côté, Salmela, Trudel, Baria, & Russell, 1995 ; Côté, Salmela, & Russell, 1995a, 1995 b). Afin de diffuser les savoirs d'entraîneurs canadiens de gymnastique, ces chercheurs ont identifié dix-sept entraîneurs intervenant en contexte élite, qualifiés « d'experts » en précisant les critères. Ils ont, avec chaque entraîneur, précisé les situations typiques et/ou difficiles à résoudre que l'entraîneur rencontre quotidiennement. C'est cet angle thématique qui a été choisi. Le recueil des données a consisté notamment en entretien d'une durée comprise entre 1h30 et 4h00 avec chaque entraîneur. Ensuite, ils ont classé ces données pour créer un modèle conceptuel (le Coaching Model) articulant six dimensions : la compétition, l'entraînement, l'organisation (stages, planifications, logistique…), les caractéristiques personnelles de l'entraîneur, celle du sportif et son niveau actuel de développement et enfin les facteurs contextuels. Par ce modèle conceptuel, les auteurs se proposent de rendre intelligibles pour autrui les propos singuliers de chaque entraîneur, en utilisant des catégories communes à la majorité des entraîneurs. Ce n'est pas une recherche sur la capitalisation des savoirs, mais davantage une recherche ayant pour objectif de produire des savoirs sur l'entraînement et la compétition (Côté, Salmela, & Russell, 1995a) et sur le métier (Côté, Salmela, Trudel, et al.,

1995). Néanmoins, de façon spécifique à l'entraînement sportif et plus encore au contexte de l'élite, les auteurs précisent clairement leur méthodologie, y compris concernant l'identification des entraîneurs, le choix de la thématique, le recueil des données et le passage d'éléments singuliers, isolés, à des savoirs reliés entre eux. Par contre, les recherches à des fins d'intervention (formation) en mobilisant l'expérience des entraîneurs sont déjà plus rares, en travaillant *avec*, *sur* et *pour* les entraîneurs. On peut citer les travaux de Mouchet (Mouchet, 2011 ; Mouchet & Bouthier, 2006) dans ce champ.

2.3 Synthèse

La démarche d'analyse de ce chapitre ne se veut pas exhaustive mais descriptive. Retenons que des démarches existent dans le sport. Il semble nécessaire de bien différencier les travaux. Si hors du domaine de l'entraînement des travaux sur la capitalisation ont été cité, dans le domaine de l'entraînement sportif nous distinguons des travaux visant à produire des savoirs sur les savoirs des entraîneurs et des travaux visant à produire des savoirs d'entraîneurs. Nous constatons une absence de travaux visant à produire des savoirs sur la capitalisation.

En étudiant la mission Or olympique, notre critique porte sur le fait que le postulat est que ce qui est à capitaliser c'est ce qui tourne autour de l'obtention de la médaille d'Or.

Concernant nos questions de recherche. Sur l'identification des entraîneurs, les travaux invitent à solliciter des entraîneurs qui ont une reconnaissance fédérale et une capacité à transmettre verbalement leurs savoirs lors d'interviews (Rolland, 2011 ; Salmela, 1996). L'entrée est bien souvent thématique (e.g. or olympique, management équipe de football US, technique de golf). Le recueil prend la forme d'un ou plusieurs entretiens. Deux types d'expérience semblent être proposés au public cible de la capitalisation. Une expérience conceptualisée, décontextualisée, de type « règles/leçons ». Une expérience moins conceptualisée, davantage ancrée dans un contexte donné, qui peut amener un entraîneur à réfléchir sur sa propre pensée. Il y a ainsi différents « degrés » d'externalisation de la connaissance/de l'expérience tacite.

3. Conclusion et retour sur le cadrage de la recherche

De nombreux usages existent comme nous l'avons vu dans ce chapitre. Cette exploitation diversifiée semble recouvrir des pratiques professionnelles qui visent l'utilité

sociale et qui semblent apporter une certaine satisfaction. Pour autant, des limites ont été identifiées dans les synthèses précédentes. Ces limites invitent, pour reprendre les mots d'Yves Clot (2008, p. 12), à « *une discussion plus serrée […] nécessaire car elle est sans doute de nature à éviter que l'expression ne devienne seulement un mot de passe pour l'action* ». Aussi, fort de cette revue de littérature, notre démarche s'en démarque en cherchant à étudier **de manière systématique les étapes** constituant une démarche de capitalisation de l'expérience, plus particulièrement pour les entraîneurs de haut niveau. Ceci tout en menant une démarche de capitalisation effective.

A ce titre, notre recherche est donc une **recherche en optimisation** (. Barbier, 2008, p. 61)[21] : « *à l'origine de ces recherches, on trouve obligatoirement un engagement préexistant dans une action de transformation du monde, et la formulation d'un problème relatif à la conduite de cette action. La constitution de l'objet fonctionne en fait comme une identification, une élucidation de ce problème, et la recherche s'inscrit directement comme une définition de la réponse à y apporter. Ces recherches constituent en fait un moment de la conduite des actions de transformation du monde, même si elles s'effectuent dans le cadre de dispositifs supplémentaires et si elles font intervenir d'autres acteurs* ». A travers la commande sociale au sein du groupe Capitalisation de l'INSEP, nous cherchons donc à produire des savoirs d'actions sur la capitalisation des savoirs d'expérience.

Nous cherchons aussi à dépasser le sens commun donné à l'expérience et les dogmes des sciences de gestion sur la capitalisation des savoirs, en accord avec les objectifs de la recherche scientifique (Van Der Maren, 1996). A ce titre, cette recherche en optimisation comporte également une **production de savoirs d'intelligibilité**, ce qui est compatible (« *les recherches en optimisation comportent des moments explicites de production de savoirs factuels ou d'intelligibilité* », Barbier, 2008, p. 62).

A travers cette recherche il y a donc production de savoirs sur la démarche de capitalisation des savoirs d'expérience d'entraîneurs – versant « recherche en optimisation » – afin de rationaliser celle-ci. De façon concomitante des savoirs sur le passage de l'expérience au savoir – versant « recherche en intelligibilité » - sont à produire, car les travaux cités ici ne permettent pas d'avancer sur cette problématique.

[21] Cet auteur propose de passer à travers la diversité des formes sociales de recherche en proposant de penser non pas au contenu ou au statut des savoirs produits par la recherche, mais à la fonction de ces savoirs. Il distingue ainsi trois types de recherche, dont les intentions diffèrent :

- Recherches en établissement de données
- Recherches en intelligibilité
- Recherches en optimisation

Revenons sur les quatre étapes de la capitalisation de l'expérience en référence à De Zutter (1994). Premier point, il nous semble que le modèle de Zacklad & Grundstein (2001), s'il est proche de celui de De Zutter, ajoute une étape : l'actualisation des savoirs capitalisés. Second point, nous proposons suite à ce chapitre de distinguer l'étape d'identification de l'expérience à capitaliser de l'étape d'identification du « porteur » de l'expérience. En effet, l'amalgame entraîne un défaut de précision sur ces deux identifications. Troisième point, après la diffusion des résultats, obtenir un feedback semble nécessaire pour ne pas être dans une conception idéalisante de la démarche mise en place ; elle est amenée à s'améliorer progressivement, chemin faisant. Nous amenant à sept étapes au lieu de quatre, à partir de ce chapitre nous pouvons proposer la définition suivante de la capitalisation : « la capitalisation de l'expérience est une démarche formelle d'agrégation de l'expérience qui a lieu dans divers univers socioprofessionnels, de façon adaptée au contexte et à la commande. Reposant sur la motivation des acteurs et sur le soutien de l'organisation, la capitalisation vise à produire et à actualiser des savoirs sur un aspect défini, à partir de l'expérience d'un ou plusieurs acteurs, afin qu'un public cible profite de ces savoirs. Plusieurs formats de diffusion sont envisageables ».

Voici sous forme de tableau un point sur l'avancée à ce stade, reprenant les questions de fin d'introduction :

N° de l'étape	Questions de fin d'introduction	État d'avancée des travaux
1— Identification entraîneur	Comment identifier les entraîneurs pour un contexte élite ?	⇨ Reconnaissance fédérale ⇨ Capacité à transmettre ⇨ À compléter
2— Identification de « ce qui est à capitaliser »	Quelle thématique fixer ?	⇨ Entrée « expérience liée à une pratique effective » de l'entraîneur ⇨ Quelle thématique ? ⇨ Manque un cadre d'étude du métier d'entraîneur
2— Identification de ce qui est à capitaliser	La question de l'expérience : définition ? Part capitale ? Capitalisable ?	⇨ Première approche avec les travaux de Nonaka et Takeuchi (1997) ⇨ À compléter
3— Méthodologie de capitalisation	Comment recueillir « l'expérience » ?	⇨ Les approches mobilisées ici ne sont pas satisfaisantes (analogies difficiles) ⇨ À poursuivre
4— Passage de l'expérience personnelle à sa possible diffusion	Quel(s) type(s) de savoir(s) recherche-t-on ?	⇨ Il semble que « l'anecdotique » soit intéressant tout comme « les recettes » ⇨ À compléter
4— Passage de l'expérience	Conditions du passage de	⇨ Les travaux de Nonaka et

personnelle à sa possible diffusion	l'expérience à des savoirs ayant une utilité pour la communauté ciblée ?	Takeuchi (1997) avec le modèle SECI donnent une réponse ⇨ À compléter après avoir défini l'expérience
5— Diffusion **6— Feedback et enrichissement du dispositif et des concepts** **7- Actualisation des savoirs**	Non étudié ici	-

Tableau 2 : un modèle de capitalisation (fin chapitre 1)

À la lecture de ce tableau, la plupart des questions restent à investiguer. Cela signifie que les travaux mobilisés dans ce chapitre ne permettent pas suffisamment d'avancer les problématiques soulevées. **En nous centrant sur la capitalisation à travers les discours des porteurs d'expérience et en focalisant cette thèse sur les étapes numérotées une à quatre de ce tableau, plusieurs pistes de rationalisation de la capitalisation des savoirs d'entraîneurs de haut niveau sont identifiées** :

- ✓ L'absence de définition étayée de l'expérience, basée sur une théorie, ce qui est l'objet du chapitre 2. A ce stade il est difficile de différencier la capitalisation des connaissances, des savoirs et de l'expérience ;
- ✓ La difficulté à effectuer des analogies sur des contextes différents, ce qui amène à contextualiser et cadrer le métier d'entraîneur de haut niveau dans le chapitre 6 ;
- ✓ Des conceptions de la place de l'homme dans la société, dans l'entreprise, divergentes, qui amènent à travailler sur la question des théories de l'activité et sur la pensée complexe, dans le chapitre 3 ;
- ✓ Des capitalisations qui considèrent tout propos du « porteur » comme capital & capitalisable. La question du « capital » est traitée dans le chapitre 4 ;
- ✓ L'utilisation des termes de connaissances et de savoirs sans distinguer différentes facettes (même si une première taxinomie, celle de Polanyi, est mobilisée par plusieurs auteurs). Le chapitre 5 vise à répondre à cette problématique de taxinomie ;
- ✓ Enfin, une difficulté à identifier les « porteurs d'expérience », en dehors de leur notoriété professionnelle et/ou médiatique, ce qui est l'objet du chapitre 6.

Capitaliser des savoirs issus de l'expérience de façon rationnelle passe par la mobilisation d'une théorie de l'expérience. Aussi, voyons dans le prochain chapitre ce qu'est « l'expérience » qui peut être « capitalisée ».

Chapitre 2 - L'expérience

Vécu et expérience

- **Vécu et expérience**
- **Expérience**
- **Conclusion**

Le processus : élaboration de l'expérience

- **Sens et représentations pour construire l'expérience**
- **Épistémologie de l'expérience**
- **Conclusion**

Le produit : usage de l'expérience

- **Les ressources expérientielles**
- **Conclusion**

La communication de l'expérience

- **Préambule**
- **La communication de l'expérience, différentes formes**
- **La communication de l'expérience : une activité**
- **La communication de l'expérience, caractéristiques**
  - ***Un discours***
  - ***Une adresse***
  - ***Une référence***
  - ***Une reconnaissance d'apprentissage***
  - ***Un lien avec l'action passée et future***
- **La communication de l'expérience, source d'apprentissage expérientiel ?**
- **Synthèse**

Conclusion

L'importance de « l'expérience » dans l'agir professionnel fait sens tant dans notre histoire de vie que dans les écrits de scientifiques, de formateurs ou d'entraîneurs (Couckuyt, 2011, 2012). Ce caractère « capital » est valorisé dans des cultures économiques et sociales visant la construction de ressources personnelles pour le travail (Zeitler & Barbier, 2012), telle que l'économie du savoir. En formation des adultes, la question de l'expérience est centrale dans les discours et les pratiques (Albarello et al., 2013). À la suite du chapitre précédent, il convient de revenir sur ce concept pour plusieurs raisons.

L'objet de cette recherche étant la capitalisation de l'expérience avec une problématique autour de la transposition de l'expérience en savoirs, l'absence de définition de l'expérience pourrait mener à un contresens et à une non-reproductibilité des résultats (Van

Der Maren, 1996). La définition donnée de l'expérience oriente la suite du cheminement théorique, mais aussi la méthodologie qui est utilisée pour « avoir accès à cette expérience » (référence aux quatre étapes de la capitalisation, présentées en introduction & revues dans le chapitre précédent). En effet, la définition de l'expérience influe sur la reconnaissance des porteurs d'expérience sollicités dans une démarche de capitalisation, sur l'identification de l'expérience à capitaliser, sur le recueil et le traitement, mais aussi sur la diffusion et les retours des usagers.

Dans les discours à propos d'intervention en sciences de l'Éducation, l'utilisation du terme « expérience » tend à se généraliser (Zeitler et al., 2012) sans définition partagée. Certains auteurs du champ remarquent « *le formidable décalage entre, d'un côté, la banalisation et la généralisation de ce thème de l'expérience dans les discours et les pratiques, et, de l'autre, le flou et les ambiguïtés qui entourent encore la notion* » (Albarello et al., 2013, p. 2). Dominicé (2006, p. 10), professeur en Sciences de l'Éducation, souligne la « *diversité de ses usages possibles dans le champ de la formation* ». Polysémique, « l'expérience » est l'objet de taxinomies nombreuses, d'une pluralité de tentatives de définitions ou de délimitations selon les champs scientifiques et même en leur sein (Bézille & Courtois, 2006 ; Mayen, 2008 ; Mouchet, 2016 ; Rogalski & Leplat, 2011). Son usage est imparfait si le choix d'un courant et d'une définition n'a pas été fait.

Dans le champ de l'entraînement sportif, concernant l'expérience des entraîneurs, il ne semble pas y avoir de définition qui fait consensus. L'étude d'articles et d'ouvrages de référence principalement sur le sport et la formation des entraîneurs ne permet pas de dégager de définition explicite (Côté, Salmela, & Russell, 1995 ; Fleurance & Pérez, 2008 ; Gilbert, Gallimore, & Trudel, 2009 ; Hélal & Napias, 2001 ; Lemyre, Trudel, & Durand-Bush, 2007 ; Loquet, 2011 ; Mallett, Trudel, Lyle, & Rynne, 2009 ; Reade, Rodgers, & Hall, 2008 ; Reade, Rodgers, & Spriggs, 2008 ; Sarremejane, 2002, 2004 ; Ubaldi, 2005 ; Werthner & Trudel, 2006 ; Williams & Davids, 1995), bien que ces documents parlent d'expérience. Pourtant, depuis au moins quinze ans « l'expérience » est un terme fort usité et reconnu dans le domaine sportif français[22]. C'est comme si « l'expérience » était un allant de soi ; son usage à des fins de discours scientifiques ou praticiens se passant de définition. Pourtant « l'expérience » n'a pas une valeur explicative en soi. Ce constat n'est pas cloisonné aux sciences du sport ; Zeitler & Barbier (2012, p. 110) font le même constat dans le champ des Sciences de l'Éducation dans la revue *Recherche et Formation*. Cela peut amener à

[22] Avec entre autres les actes d'un Entretien de l'INSEP, édités sous la direction de Hélal & Napias (2001), qui sont une trace des discours tenus sur l'expérience, dans le milieu de l'entraînement en sport de haut niveau.

s'interroger sur la rigueur scientifique à ce sujet. Comment s'assurer de la pertinence, de la validité, de la reproductibilité, de l'objectivité et de l'accessibilité d'une recherche sans définition claire et exhaustive de ses fondations (Van Der Maren, 1996) ?

Barbier (2013a ; Zeitler & Barbier, 2012) décrit trois zones sémantiques pour parler de l'expérience. Celle du vocabulaire permettant de décrire le vécu de l'activité. Celle du vocabulaire descriptif de l'élaboration de l'expérience (expérience-processus) et de son devenir (expérience-produit). Enfin, la zone du vocabulaire décrivant ce que les sujets disent de ce qui leur advient, c'est à dire les communications (narrations, formalisations) qu'ils opèrent relativement à leur propre activité. Partagée par un collectif d'auteurs reconnus dans le champ ayant publiés récemment sur le concept d'expérience principalement à partir du philosophe pragmatiste John Dewey (Albarello, 2012 ; Albarello, Barbier, Bourgeois, & Durand, 2013 ; Astier, 2001 ; Barbier, 2011 ; . Barbier & Thievenaz, 2013 ; Zeitler & Barbier, 2012 ; Zeitler et al., 2012), cette taxinomie apparait opérante. Nous l'adoptons comme structurante de ce chapitre sur l'expérience, en partant du plus intime (le vécu) et en allant vers le plus extime (la communication de l'expérience).

Aussi, dans la partie suivante nous abordons le vécu et l'expérience. Vécu et expérience sont-ils synonymes ? Qu'est-ce qui se communique à autrui ? Qu'est-ce que l'expérience d'un individu ? Dans une seconde et une troisième partie, nous abordons l'élaboration de l'expérience d'un individu, et son potentiel formatif et utilitaire. Avant de conclure par rapport à la perspective qui est la nôtre, la communication à autrui de l'expérience individuelle est étudiée.

1. Vécu et expérience

Dans le langage courant, vécu et expérience peuvent être confondus. On parle de quelqu'un qui s'entraîne ou entraîne depuis de nombreuses années, qui a « vécu » de nombreuses situations en disant « il a beaucoup d'expérience ». Pour autant, ces deux mots sont-ils des synonymes ?

1.1 Vécu

Zeitler (2011) explique que dans le langage courant l'assimilation entre « avoir du vécu », « être expérimenté » et « être compétent » est classique. La consultation d'un

dictionnaire général (Amiel & Guerard, 1990) et d'un dictionnaire de philosophie (Godin, 2004) n'amène pas de clarification suffisante entre vécu et expérience.

Barbier n'a pas d'entrée pour le « vécu » dans son *Vocabulaire d'analyse des activités* (2011). Mais dans les contributions à deux ouvrages parus en 2013, il définit le vécu[23]. Le vécu, indissociable de l'activité, peut être « *défini comme les transformations immédiates qui s'opèrent chez un sujet à l'occasion de son activité* » (Barbier, 2013, p. 68–69)[24]. Le vécu a un statut préréflexif [25] et antéprédicatif[26] « *il peut n'être ni reconnu ni identifié par le sujet* » (Barbier, 2013a, p. 68‑69, 2013b) et n'est donc pas le contenu de la communication d'expérience. La mise en lien entre un vécu conséquent et les compétences se traduit par « avoir de la pratique ». Mais qu'est-ce que « avoir de l'expérience » ?

1.2 Expérience

Rogalski & Leplat (2011, p. 4) dégagent trois significations pour « l'expérience professionnelle » : « *1) l'expérience peut être conçue comme issue de l'activité matérielle ou symbolique ; 2) elle peut être relative à l'ensemble des connaissances et habiletés acquises par ces voies au cours d'une certaine période ; 3) elle peut être conçue comme évènement ou occurrence qui laisse une impression sur quelqu'un (il s'y ajoute par ailleurs l'expérience scientifique, dont nous ne parlerons pas)* ».

L'expérience peut être le produit de l'action et de l'éprouvé (proposition 1), ou l'ensemble des produits correspondant à une période donnée (produit global, proposition 2). L'expérience est alors considérée comme située et contextualisée, mettant en jeu d'autres dimensions que celles cognitives, et dépassant « *nécessairement en cela les connaissances acquises en formation* » (ibid., p. 5). Ces autres dimensions sont les idées et concepts, des émotions, des pensées, l'expérience n'étant pas la perception immédiate. Ceci recoupe partiellement les propos du collectif d'auteurs susmentionnés (Albarello, 2012 ; Albarello et al., 2013 ; Astier, 2001 ; Barbier, 2011 ; . Barbier & Thievenaz, 2013 ; Zeitler & Barbier,

[23] Notons que Zeitler (2011, p. 14) dans l'ouvrage faisant suite à sa thèse soutenue en 2006 sous la direction de Jean-Marie Barbier (co-directeur), parle en référence au pragmatisme américain de Pierce d'une distinction en trois niveaux : l'activité indifférenciée, le vécu significatif, le travail des deux pouvant donner l'expérience, ressource pour l'action. Il reprend ces catégories dans un ouvrage ultérieur (Albarello, Barbier, Bourgeois, & Durand, 2013). Sans remettre en question cette approche, nous n'y faisons pas référence, car elle nous semble aux marges du noyau paradigmatique partagé par les auteurs mentionnés dans l'introduction de ce chapitre.
[24] Voir ci-dessous
[25] Pour la phénoménologie, se dit d'un moment de la conscience au cours duquel elle ne réfléchit pas sur elle-même, mais est pleinement consciente d'elle-même. http: //www.larousse.fr consulté le 20 mai 2014 à 16h33
[26] En logique, se dit de ce qui précède la proposition selon laquelle il existe un rapport entre le sujet et ce que l'on en dit, ou prédicat. http: //www.larousse.fr consulté le 20 mai 2014 à 16h35

2012 ; Zeitler et al., 2012). Notamment, Zeitler, Guérin, & Barbier (2012) proposent une « théorie de l'expérience » englobant les concepts dont il est question dans ce chapitre[27].

Dans ce cadre, l'expérience peut désigner un processus qui opère à partir de l'activité ou le produit de ce processus, produit dépendant de la compréhension qu'a la personne de son activité, ou encore l'ensemble des produits. Il s'agit donc à la fois de la ou des situation(s) « expérienciée(s) » (processus de l'expérience) et de la résultante des multiples transformations de l'individu (produit de l'expérience), dépendant de son activité (Metral, 2012). Notons la proximité entre la théorie de l'expérience présentée ici et une distinction faite entre des « expériences épisodiques » et des « expériences sédimentées » (Rogalski & Leplat, 2011), proximité soulignée par Mouchet (2016).

Pérez Abellás, Cid Sabucedo, & Zabalza Beraza (2012) centrant leur approche sur l'expérience comme produit, dans une recherche sur l'expérience des professeurs émérites (universités espagnoles et européennes), dégagent deux dimensions de l'expérience-produit. Capital acquis progressivement, c'est à la fois une sorte de patrimoine personnel et collectif et en même temps c'est un creuset dans lequel décante « *un ensemble d'habiletés et de compétences qui se sont avérées positives* » (ibid., p. 3).

Barbier (2011, p. 69) définit l'expérience comme « *l'ensemble des constructions de sens que les sujets opèrent à partir, sur et pour leur propre activité, qu'ils reconnaissent ou qui sont reconnues comme leurs, en lien donc avec des attributions identitaires. Ces constructions sont considérées par les sujets et leur environnement comme des ressources pour la poursuite de leur activité* ». La qualité et l'opérationnalité des constructions de sens (processus) sont donc surtout vérifiées par la valeur d'usage que la personne retire des ressources expérientielles. On peut donc dire que l'on est « expérimenté » lorsque l'on a retiré de l'activité des éléments ayant une valeur pratique dans notre domaine, de façon notable. C'est différent du fait d'avoir « du vécu ». Cette définition corrobore l'étymologie du mot[28].

Ceci renvoie au processus de construction de l'expérience (produit) et à son épistémologie, dans le cadre de la théorie de l'expérience contemporaine suscitée. Quel est le chemin, les étapes entre l'activité et l'expérience ?

---

[27] D'après le dictionnaire de philosophie de Godin (2004), le « concept » est plus rigoureux que la « notion ». Il s'agit d'une idée générale désignée par un mot. C'est le produit d'une abstraction et d'une généralisation. Une théorie, pensée indépendante des circonstances et des applications pratiques, est un ensemble cohérent de concepts (fort pouvoir de synthèse). Edgar Morin (1990) voit en la théorie non pas une fin mais la possibilité d'un début de traitement d'un problème, d'où l'intérêt pour et la nécessité d'une théorie de l'expérience comme paradigme de notre recherche.

[28] Centre national de ressources textuelles et lexicales du CNRS http: //www.cnrtl.fr/etymologie/experience consulté le 20 mai 2014 à 13h30

1.3 Synthèse

Cette recherche a trait à « l'expérience » d'entraîneurs de haut niveau dans son acception « produit ». Il ne s'agit pas du vécu, de l'activité (intervention) ou du processus, mais des « *actes* » de l'intervention sur le monde (Sarremejane, 2002, p. 66).

L'expérience est un processus de continuité mobilisant des produits transformés et transformants. Si le vécu précède l'expérience-processus et produit, il convient de se poser la question de la formation de l'expérience et de son épistémologie. Toute activité, tout vécu donne-t-il un « apprentissage expérientiel » ? Comment l'expérience s'élabore par rapport au vécu ? Comment est-elle mise à profit ?

Le vécu est l'ensemble des transformations immédiates chez le sujet du fait de son activité.

Il ne se communique pas.

Avoir du vécu et des compétences, c'est avoir de la pratique. Tout entraîneur de longue date a de la pratique. Pour autant tous ne contribuent pas également à l'obtention de médailles et de performances accrues. Ce n'est donc pas un critère qualitatif évident pour identifier les entraîneurs porteurs de savoirs d'expérience notables.

L'expérience est à la fois un processus de construction de sens sur l'activité et de création/réorganisation de produits.

2. Le processus : élaboration de l'expérience

Pour Courtois (2006, p. 93), « *un "travail" s'effectue sur un vécu : 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* ». De quel rapport fait-elle état ? Il semble nécessaire de nous pencher sur l'élaboration de l'expérience, comme processus d'apprentissage. Tout vécu donne-t-il expérience ? À quel(s) moment(s), dans quelles conditions ? Le vécu qui crée une controverse avec les représentations devient-il expérience ? Toute expérience est-elle positive ?

2.1 Sens et représentations pour construire l'expérience

Zeitler & Barbier (2012) font état des deux composantes du processus de l'expérience. Une composante active (action de la personne sur le monde) et une passive (trace laissée par l'action du monde sur la personne). L'expérience est ainsi la mise en relation de sens entre l'action (composante active) et l'éprouvé (composante passive) (Albarello et al., 2013 ; Zeitler & Barbier, 2012). L'éprouvé est multidimensionnel : cognitif, corporel, conatif et émotionnel. Par conséquent l'expérience contient aussi les dimensions cognitive, conative, affective et corporelle (Bourgeois, 2013 ; Zeitler & Barbier, 2012). D'après Dewey, il y a expérience si et seulement si l'action du sujet sur le monde donne transformation avec changements (Bourgeois, 2013).

Prévost (2006, p. 64), en d'autres mots, définit l'expérience (produit) « *comme le résultat d'interactions entre une pratique personnelle et les représentations permettant de la signifier* » (processus). Plutôt que de dire « signifier », nous dirions plutôt « de lui donner du sens », dans l'acception vygotskienne de la signification comme étant partagée socialement (Vygotski, 2003) et du sens, personnel, en accord avec la « mise en relation de sens » et « les constructions de sens », inhérentes à l'expérience. Comme le définit Barbier (2011, p. 119) le mot « sens » désigne les « *constructions mentales spécifiques et affects associés survenant chez un sujet à l'occasion d'une activité, par mise en relation entre des représentations issues de cette activité et des représentations issues d'autres épisodes d'activités* ». La « signification », à la différence du sens, est adressée à un locuteur (Barbier, 2011).

Barbier (2011, p. 66) approfondit le rôle des représentations : « *utilisation de constructions préétablies pour interpréter chaque situation nouvelle, et c'est cela qui fait expérience, lorsque ce procès devient conscient pour la personne* ». Ces interprétations de sens appartiennent aux « *habitudes interprétatives* » de chaque sujet, qui peuvent donner lieu à des « *apprentissages interprétatifs* » (Zeitler, 2011) contribuant à la construction de l'expérience. Les représentations du sujet sont inhérentes à lui-même et au monde dans lequel il évolue (Hess, Weigand, & Zambrano, 2008), avec une réciprocité entre pratique et représentations, entre culture, contexte et représentations, les représentations sociales (liées à un groupe/ensemble social) et personnelles interférant avec la sphère subjective, intersubjective et transsubjective (Negura, Deslauriers, Viviers, Le Bossé, & Maranda, 2016). Pour Bézille (2006), la personne doit être considérée comme sujet social, avec des processus complexes. Les « *choix de la personne en situation, ses orientations de valeurs, ses engagements sont guidés, orientés, régulés, et bien souvent justifiés par des représentations*

du monde qu'elle partage avec d'autres, construites au fil de la vie, de façon largement inconsciente, par les expériences premières, l'éducation, et les expériences de vie ultérieures » (ibid., p.130-131). Ces représentations génèrent un ensemble de dispositions à agir de telle ou telle manière (André Zeitler, 2011). Elles peuvent être remises en question par des expériences inédites, être sources et solutions de dilemmes, donnant lieu à des changements de perception de soi, d'orientations et de choix. Il peut exister des incompatibilités (Zeitler, 2011) entre les représentations « actuelles » et celles produites par des expériences ultérieures liées à l'action, aux rencontres, ou aux changements de milieux (valeurs, normes et conceptions du monde différentes).

Aussi, l'élaboration de l'expérience est du registre de la construction de sens à partir de et sur l'activité. C'est ce que Courtois (op. cit.) décrit comme un rapport personne/situation vécue et Prévost (op. cit.) comme des interactions pratiques/représentations. Barbier (2013b, p. 20) définit l'élaboration de l'expérience « *comme la construction par un sujet, pour ses actions en cours et à venir, et à partir d'épisodes antérieurs de son activité, de constructions mentales, rétrospectives et anticipatrices, relatives à des organisations d'activités dotées par ce même sujet d'unité de sens, parce qu'ordonnées autour de ses intentions personnelles de transformation du monde* ».

Pour Barbier les constructions de sens opèrent chez un individu pour son activité présente et future, sur la base de l'activité présente et d'activités antérieures (et des représentations liées à ces différentes temporalités d'activités). Les conséquences des activités antérieures et de l'activité en cours, tant en termes de transformation sur le monde que de transformation en retour sur la personne, permettent la construction de sens. Ces constructions de sens sont valables pour des types d'activités précis et selon des intentionnalités personnelles. La définition que Barbier propose dans son *Vocabulaire d'analyse des activités* (Barbier, 2011) est ainsi en rapport tant avec le processus d'élaboration actuel qu'avec les produits antérieurs.

L'expérience comme produit est constituée par un processus qui met en jeu des représentations, des constructions de sens, des intentionnalités. Ces éléments se basent tant sur des activités antérieures que sur l'activité en cours. L'expérience permet ainsi de modifier la qualité des activités ultérieures du sujet. Mais toute mise en lien entre action et éprouvé est-elle « expérience » ? Les ressources expérientielles sont-elles toutes égales ?

2.2 Épistémologie de l'expérience

Barbier (2011) indique qu'il y a expérience seulement lorsque la mise en lien activité-représentations pour construire du sens est consciente pour le sujet. Comment cette conscientisation s'opère-t-elle ?

Les travaux de Dewey soutiennent l'idée que toutes les expériences n'ont pas le même potentiel, certaines « *ouvrent plus le champ des possibles que d'autres* » (Bourgeois, 2013, p. 27). L'expérience permet un agir immédiat et un potentiel agir futur, mais l'augmentation de « *l'éventail des possibles d'activité* » et de la « *capacité d'adaptation du sujet dans le flux de ses transactions avec le monde* » (ibid.) est variable. Les expériences ne sont pas toutes égales, ni toutes éducatives, voire certaines trompent d'après Dewey (2007). Également, leurs retombées formatives ne sont pas systématiquement au même moment ; certaines sont formatives longtemps après le vécu. Pour accélérer l'aspect transformateur et éviter les écueils, Dewey a formalisé un travail d'enquête personnelle pour optimiser les effets formateurs du vécu. En dehors de sa modélisation, il décrit les caractéristiques générales d'une expérience (vécu et éprouvé) que l'on veut formatrice. Elle est autocontrôlée (posture active), analysée, réfléchie, mise en relation et cumulée avec d'autres expériences, mise en regard avec l'environnement dont elle émerge (contexte, personnes impliquées, etc.). L'adoption d'une posture plus ou moins réflexive, consciente, est donc un prérequis nécessaire, mais non suffisant.

L'idée de réfléchir et d'analyser le vécu tout en créant du lien pour enrichir l'expérience est partagée par plusieurs autres auteurs déjà mobilisés (Barbier, 2011 ; Zeitler & Barbier, 2012). Albarello (2012) insiste dans ses propos sur cette réflexion : si l'expérience fait référence à une activité passée en la conjuguant avec l'éprouvé, la mise en lien est réflexive. Elle articule activité passée, éprouvé, présent et projection sur un futur anticipé, en accord avec Dewey. Mouchet (2016, p. 47‑48) souligne « *le rôle structurant des expériences passées pour les actions à venir* ». Ceci contribue à la compréhension de la temporalité de l'expérience, à la compréhension de sa continuité. Bachelard (1993) prévient que l'expérience peut être à la base de l'éducation uniquement si elle ouvre sur une critique et une réflexion. *A priori*, Bachelard parle alors du « vécu » en utilisant le mot « expérience ».

Mezirow (2001), professeur émérite spécialiste de la formation des adultes, propose trois niveaux de réflexions autour de l'expérience : sur le contenu (ressource expérientielle), sur les processus autour d'une expérience et sur les prémisses (expériences qui sont admises comme bases pour élaborer cette nouvelle expérience). Contenus et processus sont analysés

dans les démarches de résolutions de problèmes et la réflexion sur les prémisses nécessite la remise en question, le questionnement des expériences et savoirs liés à ces expériences, que l'on considère comme acquis. C'est la plus délicate des réflexions sur l'expérience, nécessitant une prise de distance, mais elle conduit aussi aux plus grandes transformations, faisant évoluer au fil du temps les croyances, représentations et donc les actions et retours sur expérience. D'après cet auteur, l'expérience est formatrice s'il y a volonté de confirmer ou infirmer (et nuancer) les représentations de l'individu[29]. L'articulation des trois niveaux de réflexions affine la compréhension de la posture type à adopter. Dewey et Schön proposent des éléments complémentaires, Schön ayant basé sa thèse sur la théorie de l'enquête de Dewey (Bota, Cifali, & Durand, 2006).

La posture de « praticien réflexif » au sens de Schön (1994) semble de mise pour un rapport réflexif à l'action. Elle relève d'une posture quotidienne, d'un rapport au savoir en rupture avec le modèle dominant des années 1980, celui de la « *technical rationality* » qui peut se traduire par « rationalité technique », c'est-à-dire par une logique descendante de science appliquée emprunte de positivisme (ibid., p. 45). On peut distinguer trois catégories de réflexion. La réflexion dans l'action, par exemple lors d'un coaching en compétition (Couckuyt, Robin, & Sarremejane, 2015a). La réflexion sur l'action passée, dans le cours de l'action (e.g., réfléchir sur les cinq minutes d'entraînement qui viennent de se dérouler, pendant la séance). Enfin, la réflexion rétrospective (e.g. réflexion le weekend sur les séances de la semaine qui s'est écoulée). Cette posture de praticien réflexif prend sens en postulant qu'entre rigueur (cohérence et rationalité) et pertinence, le professionnel doit effectuer un arbitrage souvent en faveur de la pertinence situationnelle. Notons que cette posture est documentée dans la littérature concernant l'activité des entraîneurs sportifs (Gilbert & Trudel, 2000, 2006 ; Pérez, 2009).

Mais la posture du « praticien réflexif », la posture d'enquêteur de Dewey et toute autre posture de réflexion non médiée par un pair souffrent de quelques limites (Couckuyt, 2011). La principale est que l'expérience est réfléchie par le sujet. Cela présente certes l'avantage d'être actif, autocontrôlé, rapidement productif, personnifié, adapté au contexte. Mais cela fait du sujet à la fois l'auteur de son activité et l'analyste de celle-ci. Une autre limite est celle des représentations qui contribuent à la construction de sens autour de l'activité du sujet. En effet, elles sont liées à un contexte individuel, mais aussi social (Albarello, 2012). Que cela soit au niveau individuel ou social, les représentations ne sont pas

[29] N'y a-t-il pas des phénomènes de réflexion inconscients ? Même en admettant qu'ils soient moins efficaces qu'une réflexion voulue et dirigée, ils contribuent probablement à l'expérience.

forcément efficientes et efficaces. Zeitler (2011) souligne que chez un entraîneur débutant il peut y avoir cohérence dans son activité par rapport aux données dont il dispose, mais pas pertinence. Par ailleurs, le fait de parler, écrire ou réfléchir sur un vécu ne signifie pas automatiquement qu'il va y avoir processus d'apprentissage et donc produit. Les vécus ne sont pas égaux en matière de potentiel d'apprentissage et certains peuvent induire un désapprentissage ou un apprentissage qui contraint négativement le développement futur de l'expérience (Mayen, 2007).

L'élaboration de l'expérience est par conséquent un processus complexe lié à des constructions de sens sur l'activité, mêlant plusieurs temporalités. Ce processus n'est pas automatique et demande l'adoption d'une posture particulière relevant de l'épistémologie. Cette posture quand elle n'est pas médiée (Werthner & Trudel, 2006) conserve des limites qui potentiellement biaisent le produit (les ressources expérientielles). Notons qu'il existe des dispositifs aidant « *les apprentissages expérientiels* » (André Zeitler, 2011, p. 14) permettant « *l'expérienciation* » (Albarello, 2013, p. 238) : récits de vie dans une perspective de formation (Lani-Bayle, Bergier, & Bernard, 2015), journal de formation (Cormery, 2013 ; Hess, 2010 ; Zilber-Neiss, 1985), recherche-action-formation, situation de débriefing, de simulation didactique (Pastré, 2001, p. 9 ; Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006, p. 181), mais aussi l'auto-explicitation (Vermersch, 2011) ou l'autoconfrontation (Clot, 2005a, 2008 ; Duboscq & Clot, 2010) (non exhaustif).

2.3 Synthèse

Nous avons vu que l'expérience-processus consiste en des constructions de sens sur la mise en lien d'un éprouvé multidimensionnel et de l'action afférente. Ces constructions passent par les représentations du sujet. L'expérience peut faire l'objet d'une posture du sujet et/ou d'un accompagnement par un tiers, afin de 1/ne pas omettre la question de l'épistémologie de l'expérience et donc sa « valeur », 2/faciliter son élaboration, 3/reconnaître l'expérience et la valoriser.

Le cheminement nous a amené du vécu à l'expérience-processus. S'il est possible d'étudier longuement les dispositifs favorisant « l'apprentissage expérientiel », cette thèse ne porte pas sur le processus d'élaboration de l'expérience. Contrairement au produit, le processus n'est pas transmissible (Albarello et al., 2013, p. 7).

Il s'agit maintenant d'étudier le versant « produit » de l'expérience. Quel(s) usage(s), quel(s) gain(s) l'expérience permet-elle ?

L'expérience-processus n'intéresse pas directement notre propos.

Nous retenons que c'est un processus qui lie action et éprouvé multidimensionnel selon une intentionnalité. Il mobilise également l'expérience du sujet, ses représentations pour construire du sens. L'aspect formatif n'est pas automatique, cela dépend de la posture adoptée par le sujet.

Pour les entraîneurs, il est nécessaire de connaître comment individuellement ils travaillent leur expérience afin d'apprécier celle-ci. Une posture réflexive est recherchée. Par ailleurs l'expérience étant un continuum, l'expérience d'un entraîneur de haut niveau dépend de son expérience à haut niveau, mais aussi de son expérience en formation, comme (ex-)sportif, comme entraîneur de club (et autres expériences professionnelles), comme être humain (vie privée).

3. Le produit : usage de l'expérience

D'après Vergnaud (2004), l'expérience permet d'accéder à des connaissances et à des compétences supérieures dans l'activité. Inversement, les connaissances facilitent l'acquisition de l'expérience (par exemple, en ayant des concepts différents ou en plus grand nombre, l'individu a une expérience différente d'un même vécu). Elles permettent l'acquisition et l'articulation de l'expérience pour renouveler les connaissances (Le Moigne, 2003, 2011 ; Pastré, 2007 ; Rogalski & Leplat, 2011). Les connaissances seraient le produit de l'expérience tout en étant source d'intelligibilité dans le flux de « l'expérience » (Le Moigne, 2003, 2011). « L'expérience » est à comprendre ici comme « activité/vécu » à notre sens et « les connaissances » comme « ressources expérientielles ». De nouveau, la question du paradigme et de la terminologie des différents auteurs ne permettent pas de prendre position, même si des congruences fortes sont relevées. Par contre, dans la même théorie de l'expérience que citée précédemment, les auteurs parlent de l'expérience-produit comme étant des ressources expérientielles.

3.1 Les ressources expérientielles

Le produit du « processus expérience » est composé de ressources dites « expérientielles » (Zeitler et al., 2012). Allant des plus implicites (telles les habitudes

incorporées) aux plus explicites (Zeitler & Barbier, 2012) elles permettent idéalement d'agir dans d'autres situations présentant un certain degré de similitude. Zeitler (2013, p. 139) identifie trois degrés de construction de l'expérience : les intuitions, « *fondées sur le repérage implicite d'une configuration d'indices* » ; les cas prototypiques et les règles construites à partir d'un apprentissage généralisé. Ces ressources sont à mettre en relation avec le processus et avec un registre d'efficacité. Elles sont l'objet d'un jugement individuel ou collectif par rapport à l'adéquation au social.

3.2 Des ressources efficaces et utiles

Ce jugement porte sur la « valeur » d'une ressource expérientielle. Une expérience est qualitative directement en fonction de sa valeur d'usage pour le sujet en situation et non en fonction de son degré d'adéquation avec un réel théorique (Albarello et al., 2013, p. 7, 16). Le sujet ne parle d'expérience qu'à partir du moment où il attribue une valeur positive au produit, une valeur de ressource pour son activité. Cette valeur est d'autant plus élevée que la ressource permet au sujet de 1/« *transformer la situation indéterminée en situation déterminée* » ; 2/« *rétablir [son] flux d'activité* » du sujet (ibid.). *A contrario*, cette valeur d'usage ne rend pas compte du parcours et des moyens d'élaboration ; une valeur d'usage élevée peut être attribuée à une ressource construite à partir d'une action et d'un éprouvé peu positifs pour le sujet (Astier, 2001, p. 50). Aussi, on voit que l'utilité présente et future est au cœur du concept de ressources expérientielles et se distingue de tout jugement du vécu.

3.3 Accumulation et réorganisation des ressources

Pastré (2007, p. 4) avance une idée selon laquelle l'apprentissage ne consiste pas à accumuler « *des connaissances ou des savoirs* », mais à configurer et reconfigurer les ressources cognitives afin d'être le plus adapté possible aux contextes et aux situations, donc aux expériences présentes et futures. Point clef, l'expérience n'est pas alors une accumulation *sine fine*, mais davantage un potentiel d'action par réagencement pour répondre et correspondre aux contraintes et ressources d'un milieu. Thievenaz (2013, p. 288) partage ce point de vue de réorganisation qualitative plutôt que d'accumulation quantitative. À la suite de Zeitler & Barbier (2012) et de Mayen (2008), nous considérons que l'apprentissage expérientiel sert à la fois l'enrichissement en ressources et à la fois le développement de la capacité de reconfiguration opérationnelle de ces dernières. Cela respecte la continuité de

l'expérience (les nouvelles ressources sont potentiellement créatrices de nouvelles expériences) et sa définition.

3.4 Synthèse

Dans cette partie nous avons vu que la valeur des ressources expérientielles dépend de sa valeur d'usage. Pour les entraîneurs, l'expérience (la somme des ressources expérientielles) est particulièrement importante dans l'exercice du métier. Les ressources expérientielles étant plus ou moins explicites, leur capitalisation doit donner des traces de différentes natures. C'est par la « communication de l'expérience » que l'on peut accéder à l'expérience « ensemble des ressources expérientielles ».

Le résultat de l'expérience-processus est une ressource expérientielle et/ou une réorganisation des ressources expérientielles.

Ce produit ouvre des possibilités d'activités, augmente la capacité d'adaptation du sujet.

L'expérience-ressource est jugée sur son efficacité, liée à sa valeur d'usage pour l'intervention. Ainsi, on peut supposer qu'un entraîneur qui obtient des résultats (progression des sportifs) a de l'expérience efficace.

Cela corrobore la littérature sur les entraîneurs. Ils mobilisent particulièrement leur expérience et celle de pairs pour intervenir dans la complexité et l'imprévu.

4. La communication de l'expérience

Si le vécu est en partie l'objet de l'élaboration et de la communication d'expérience, il n'en est pas le contenu. L'élaboration et la communication d'expérience sont d'une autre nature. Elles se situent dans la transformation de représentations ou la transformation de significations et de sens relatifs à l'activité, comme nous l'avons vu précédemment. Même si vécu de l'activité, élaboration et communication d'expérience ont des statuts différents, ils s'activent réciproquement. Il y a constantes itérations entre ces trois niveaux. Nous avons vu précédemment l'élaboration de l'expérience sur la base du vécu et les ressources expérientielles qui s'accumulent/se reconfigurent. Comment peut-on communiquer à autrui ?

4.1 Préambule

Il est courant d'entendre que l'expérience ne se « transmet pas » à autrui du fait de sa propriété de singularité. Toutefois, il s'agit d'une vision simplifiante de la réalité et donc mutilante (Morin, 1990, 2005). L'expérience, si elle est due et liée à un sujet identifié, est marquée par le rôle de la société et de la communauté. Albarello et al. (2013, p. 9–10) listent l'intervention du social, de la culture, du groupe :

- Autrui peut intervenir dans le processus de l'expérience, par exemple le collègue, le compagnon ou la compagne qui aide le sujet à « y voir plus clair » dans ce qu'il s'est passé à l'entraînement ;
- Autrui peut participer à « *l'activité du sujet dans laquelle son expérience s'inscrit et prend sens* » ;
- Autrui peut être destinataire de la communication d'expérience et contribue en cela au processus de l'expérience (nous y reviendrons) ;
- La communication de l'expérience nécessite une transposition langagière et culturelle, qui est en grande partie l'objet de cette partie ;
- Enfin, les communautés de pratique contribuent à donner un sens à l'enjeu existentiel de l'expérience du sujet.

Aussi, selon l'appartenance sociale du sujet et son « autonomie de pensée », il peut y avoir formatage externe de l'expérience pour toutes ses dimensions : l'action, l'éprouvé, l'élaboration, l'utilisation et la communication de l'expérience.

Quelle forme d'intelligibilité peut prendre cette dernière, puisqu'elle est directement à destination de quelqu'un qui n'est pas le sujet de l'expérience ?

4.2 La communication de l'expérience, différentes formes

Toute démarche de communication de l'expérience passe par une forme de représentation, avec transposition de l'expérience dans un « *langage (verbal, théâtral, pictural, corporel ou autre) intelligible par autrui* » (Albarello et al., 2013, p. 8‑9). Ces formes peuvent être des récits, des biographies, des histoires de vie, des discours « *formalisés de "transmission" d'expérience* » (Barbier, 2013, p. 77 ; Zeitler & Barbier, 2012). Le primat pour communiquer l'expérience est donné à l'énoncé, de cette manière la communication de l'expérience fournit des représentations publiques (Astier, 2001).

Parmi les énoncés, le discours se distingue. En effet, le résultat de la communication de l'expérience sous forme de discours est facile d'accès, car « *les corpus de verbalisation, d'écriture et de transmission de l'expérience sont directement le produit et la trace de cette communication* » (Barbier, 2013, p. 77). De plus, Astier dans sa thèse consacré à la communication de l'expérience considère qu'il s'agit d'une élaboration de savoirs à propos de l'action et que le communicant ne propose pas à son interlocuteur une verbalisation de l'action, mais une proposition de savoirs (Astier, 2001), ce qui va dans le sens d'une proposition de ressources expérientielles. Astier distingue alors deux modalités majeures de communication de l'expérience, définissant le « *genre de discours* » (Astier, 2001, p. 246-247). La première est le récit, démarrant d'un évènement, la dominante étant la singularité (avec une forte contextualisation). La deuxième forme correspond davantage à des propositions de savoirs publiques, avec des généralisations. C'est l'intention communicative, dépendant du destinataire, qui oriente vers le choix d'une forme ou l'autre. Pour analyser ces communications, une possibilité est l'analyse du rapport entre subjectivation et généralisation dans le discours (Barbier, 2013).

Le passage de l'expérience possédée à l'expérience communiquée n'est donc pas neutre (Albarello et al., 2013), certains auteurs soulignant d'ailleurs que verbaliser son expérience va amener par le choix des mots à l'enrichir, à la développer (Petitmengin & Bitbol, 2009). Le social, notamment le langage et le destinataire, contribue à l'élaboration et la transformation du communiqué. Astier soulève la principale difficulté pour les opératrices en blanchisserie (participantes dans sa thèse) : le rapport au langage pour communiquer l'expérience est « indécis » par rapport à la masse des discours sur le travail qui ne parlent pas de l'expérience (Astier, 2001). Les opératrices n'ont pas l'habitude de parler de leur expérience ou d'entendre parler de leur expérience dans le cadre de leur travail.

4.3 La communication de l'expérience : une activité

La communication de l'expérience sous la forme d'un discours est une activité située et partagée entre un locuteur et un destinataire. Cette activité vise à transposer l'expérience du sujet en fonction de trois paramètres principaux externes au sujet : le contexte de la communication, les cadres sociaux du langage et le(s) destinataire(s).

Le contexte de la communication dépend du dispositif mis en place pour communiquer l'expérience et définit les ressources, les contraintes et les enjeux de la communication de l'expérience (Astier, 2001). Le contexte dépend de *et* actualise deux contextes orientés

différemment (le contexte du locuteur et celui du destinataire), mais aussi une pluralité de contextes que chacun des interlocuteurs y associe (ibid., p. 43).

Ce « re-travail » qu'est la communication de l'expérience pour passer d'un langage personnel ou intime à un langage public ou extime est complexe. Le rapport au langage d'une part est complexe et fait intervenir les représentations dont nous avons déjà parlé. En effet avec le langage le communicant mobilise un « *complexe intentionnel* » qui théoriquement va influencer les constructions de sens du destinataire dans la direction souhaitée le locuteur ; le but est que le destinataire comprenne ce que le sujet veut dire, c'est-à-dire que les erreurs d'interprétations soient minimes ou nulles. Le destinataire traite ce complexe intentionnel lié à l'expérience communiquée et les malentendus sont possibles (Barbier, 2013b). Par ailleurs, ce rapport au langage doit prendre en compte les normes sociales de discours en vigueur. Dans le même temps Astier (2001, p. 63–64) a montré que c'est la différence des statuts (praticien-chercheur dans son cas et le nôtre) qui fait « *qu'un sujet peut s'engager dans une activité de communication de son expérience à autrui* ». Il faut donc que, dans le cadre d'une communication de l'expérience à un chercheur dans une recherche, le chercheur soit acculturé au milieu qu'il étudie, sans pour autant être un pair : il doit rester un tiers. Second point, le communicant et le destinataire idéalement doivent avoir ou construire un rapport « *social avec une historicité* » (Barbier, 2013b, p. 25). Le discours doit devenir un « *espace d'élaboration conjointe de significations* » (Astier, 2001, p. 35). Ainsi, idéalement le sujet doit prendre en compte le contexte, les cadres sociaux du langage et le destinataire. Il s'agit donc d'une activité à part entière, où le chercheur a aussi pour rôle d'être suffisamment acculturé sans avoir le même statut, et où il doit contribuer à définir avec clarté le contexte et la présence ou non d'autres destinataires. Cette activité répond à plusieurs paramètres.

4.4 La communication de l'expérience, caractéristiques

Astier (2001) distingue cinq paramètres de la communication de l'expérience : il s'agit d'un discours porté par une personne ; adressé à une autre personne ou à un collectif ; prenant appui sur une référence (l'expérience) ; de façon rétrospective et projective. C'est également une affirmation d'apprentissage à partir du vécu. Nous revenons sur ces cinq paramètres ci-dessous.

4.4.1 Un discours

La communication de l'expérience sous forme de discours doit avoir lieu dans un espace-temps spécifique et à distance de l'action (ibid.). Cela autorise l'usage de trois instances subjectives ; « *le "je" agissant dans l'action/l'expérience (je agissant) ; le "je" agissant dans la situation de communication (je communiquant) ; le "soi" de l'activité réflexive* » (ibid., p. 53).

Le « je » sous ses trois formes permet d'affirmer l'engagement du sujet ainsi que le fait que ce qu'il dit « lui appartient » et « l'a construit ». Cela peut aller de l'affirmation jusqu'à la revendication identitaire. Le « je » favorise le lien entre l'expérience et le futur (ibid., p. 190-191). Parmi les trois formes, Astier a constaté que le « je » utilisé est principalement réflexif pour les opératrices en blanchisserie (ibid., p. 243). Le discours est donc principalement généralisant, unifiant dans le contexte de la recherche d'Astier. L'aspect réflexif (au contraire d'une narration) ouvre un espace de confrontation des expériences avec le(s) destinataire(s) et c'est « *là que le sujet est en position d'articuler la singularité des éprouvés et des observés dans des actions situées avec les modélisations qu'il en fournit, les singularités d'autrui ou la généralité des pratiques communes* » (ibid., p. 243).

Le locuteur peut aussi utiliser d'autres instances. Le « on » et le « nous » sont liés à l'affirmation collective, à la notion de genre (ibid.). Pour Astier, s'il n'y a pas énonciation par *je, on* ou *nous*, ce n'est pas une action qui est effectuée, mais une tâche (ibid.).

Ainsi la forme du discours n'est pas anodine. Le chercheur peut les influencer pour mieux correspondre au type de discours recherché. On comprend également qu'un discours proposant non pas un récit, mais des propositions de savoirs n'est pas un monologue, mais bien une interaction réciproquement adressée qui s'enrichit au fur et à mesure de la construction d'une histoire commune.

4.4.2 Une adresse

La communication d'expérience induit un travail de (re)construction mentale du locuteur selon le(s) destinataire(s). Elle est dite « *adressée* » (Barbier, 2011, p. 69) et elle contribue à son tour à la transformation de l'activité. Elle peut être adressée à plusieurs personnes : Astier explique que le locuteur considère un ou des destinataires de « *premier rang* » et éventuellement un ou des destinataires de « *second rang* » (Astier, 2001, p. 229). Par le dispositif méthodologique et le guidage de l'entretien, il est possible d'orienter vers tel ou tel destinataire le discours (ibid.). Si le destinataire principal est un pair, le discours est

focalisé sur ce qui est singulier, spécifique à cet entraîneur. Si le destinataire principal est un tiers (par exemple un chercheur), le discours vise à expliquer la situation et les pratiques de façon générique (ibid.). Le couplage des deux semble pertinent, ce que fait Astier dans sa recherche en ayant à son tour une activité dans la blanchisserie avec laquelle il mène la recherche.

Finalement, cette réélaboration et la communication de l'expérience sont des étapes qui semblent opérer conjointement du fait de l'adresse. Au niveau de l'élaboration personnelle, le sujet met en mots pour lui-même (auto-adressage) certains éléments de l'expérience (somme des produits depuis sa naissance) qu'il a, pour mise en relation avec le vécu présent et les représentations afin de construire du sens. Cela donne une première mise en mot interne, personnelle. Au niveau de la communication à autrui, il y a réélaboration de l'expérience en vue de produire un discours adressé à cet autre qui n'est pas moi, ce qui donne une seconde mise en mots externalisée.

Sans ce discours adressé ou plutôt « ré-adressé », il serait difficile de communiquer son expérience, car les constructions mentales sont personnelles (cf. partie 2.1 du chapitre en cours). La partie suivante sur la référence apporte alors des éléments de compréhension sur ce qui est réellement communiqué.

4.4.3 Une référence

La communication de l'expérience s'appuie sur l'expérience du sujet (celle[s] dont il fait particulièrement état, mais aussi à d'autres « *dont il a pris la mesure des résultats* », Astier, 2001, p. 244) et le rapport que le sujet a avec. Ce dernier ajoute dans son discours de communication de son expérience des éléments qui sont liés à ses possibilités, ses intentions, ses représentations, ses normes, ses valeurs et son attitude, des éléments relatifs à la situation, relatifs au métier, à l'histoire institutionnelle, aux modèles d'action utilisés afin de rendre cohérent le discours produit avec l'intention communicative qui « *préside aux propos du sujet* » (ibid., p. 22, 244, 246).

Cela favorise l'énonciation de modèles d'action, donc un discours général produit à partir du singulier. Le sujet a tendance à avoir un discours général d'une part pour se protéger (l'énoncé peut être rendu publique) et d'autre part parce qu'avoir de l'expérience permet « *la formulation de règles d'action qui, comme telles, ne sont pas liées à une occurrence singulière* » (ibid., p. 204).

4.4.4 Une reconnaissance d'apprentissage

La communication de l'expérience est également une reconnaissance de l'expérience personnelle du sujet comme apprentissage, aux yeux du sujet et aux yeux du destinataire. Elle contribue à l'affirmation du sujet (Barbier, 2013) et appartient aux apprentissages de type informels (Brougère & Bézille, 2007 ; Mallett, Trudel, Lyle, & Rynne, 2009).

4.4.5 Un lien avec l'action passée et future

Communiquer son expérience, c'est mettre en lien passé et potentialités futures. Dans le continuum de l'expérience, cela active l'expérience comme processus et contribue à réorganiser l'expérience comme produit. Pour faciliter cette mise en lien et donc la dynamique de l'interaction, l'usage de la vidéo (par exemple, d'un entraînement passé) peut être envisagé comme point d'appui (Astier, 2001).

4.5 La communication de l'expérience, source d'apprentissage expérientiel ?

Pour le locuteur, communiquer à autrui son expérience peut être source d'apprentissage : l'action peut être mise en lien avec l'éprouvé, donnant potentiellement expérience (Albarello et al., 2013, p. 7‑8 ; Astier, 2001, p. 244). Par ailleurs, l'énoncé étant toujours inédit (Astier, 2001, p. 237) chaque communication de l'expérience, y compris sur le même sujet, est différente et peut donc être source d'apprentissage.

4.6 Synthèse

Nous avons vu cinq principaux paramètres de la communication d'expérience d'après Astier, qui font référence aux travaux de Ricœur, Bakhtine, Faïta, Clot et Barbier. Pour notre recherche, nous retiendrons notamment qu'il s'agit d'une interaction partagée sous la forme d'un discours adressé s'appuyant sur l'expérience et d'autres éléments de façon holistique.

Pour Barbier (2013), pour transmettre son expérience, le sujet-locuteur doit à la fois s'engager dans une activité de communication de l'expérience et à la fois posséder et utiliser des compétences de rhétorique de l'action. Il nous semble que le destinataire doit aussi, en plus de s'engager dans l'activité avec le sujet, posséder certaines compétences de gestion de l'interaction et d'écoute.

La communication de l'expérience est une activité à part entière. En général le discours est la forme la plus appropriée. Nous postulons que c'est le cas dans notre contexte

spécifique.

Le discours peut tendre vers deux formes principales. Le récit singulier d'un évènement et une formulation « synthèse » de ressources expérientielles, avec par exemple énonciation de modèles d'action. Donnant importance au contexte, à la situation, cherchant à capitaliser tant des éléments qui vont faire réfléchir les pairs sur leur propre expérience que des éléments qui ont le statut de savoirs, nous ne concevons pas ces deux formes comme s'opposant.

Le discours est adressé, il ne s'agit pas d'un monologue, mais d'une interaction qui s'enrichit au fur et à mesure d'une histoire commune où les interlocuteurs se connaissent de mieux en mieux, sans aller jusqu'à être de connivence. Cela suggère une méthodologie usant d'une succession d'entretiens dans un espace-temps dédié, avec une construction de sens entre les entretiens également. Le chercheur s'il est peu acculturé cherche à créer une histoire commune ; très acculturé, il cherche au contraire à se placer en dehors d'un implicite trop fort. La différence de statut et de culture est un point central de la dynamique de l'échange, mais il s'agit d'un équilibre et non pas d'une opposition stricte.

Le contexte de la communication est idéalement partagé et chacun des protagonistes lui attribue le même sens.

5. Conclusion

Grâce aux travaux d'auteurs comme Dewey et les nombreuses filiations que l'on trouve dans la production scientifique récente en Sciences de l'Éducation, l'expérience dans le champ des Sciences de l'Éducation est l'objet d'une théorie. Nous avons vu qu'il est possible de distinguer quatre éléments : le vécu, l'élaboration de l'expérience (processus), les ressources expérientielles (produit[s]), la communication de l'expérience.

Le vécu est à transformer en expérience. Ainsi, une personne ayant du vécu n'est pas nécessairement « expérimentée ». L'expérimenté est celui qui a une expérience notable ayant une valeur pratique dans un domaine précis. Il a élaboré progressivement son expérience, autrement dit « ses ressources expérientielles ». Cette expérience peut être l'objet d'une communication.

La communication de l'expérience contribue aux interactions entre vécu, élaboration et utilisation de l'expérience. Elle est « adressée » plusieurs fois, à soi-même ou à un

« autrui ». C'est une étape d'activité sur l'activité, reconstruisant cette dernière. Sans considérer la communication comme un biais, il semble finalement que cela soit l'accès le plus aisé et le plus valide à l'expérience et à un ensemble agrégeant plus vaste, à condition que le discours soit adressé « correctement » et le contexte partagé et faisant sens pour chacun des protagonistes. Aussi, bien définir les destinataires de la communication de l'expérience (dans le cadre de la capitalisation) semble un élément clef.

Si nos précédents travaux (Couckuyt, 2011, 2012) n'avaient pas permis de définir l'expérience de façon rationnelle de même que les recherches menées autour de la capitalisation de l'expérience, nous avons ici avancé sur le concept. Visant la capitalisation des « ressources expérientielles », sans négliger la valence « processus » ni l'origine « vécu » du fait de l'importance situationnelle de l'agir (Schön, 1994), nous mettons en avant la valence « communication de l'expérience-produit ». De ce chapitre, nous retenons les points suivants.

- Concernant l'identification des entraîneurs.
  - ✓ Il faut différencier le vécu de l'entraîneur (e.g. nombre d'années, nombre d'heures) de son expérience. C'est le travail réalisé sur le vécu par le sujet qui est à étudier, à travers l'étude du parcours ou curriculum vitae, ainsi qu'à travers le rapport au savoir, le rapport au vécu, à l'expérience (notamment, voir si l'entraîneur a adopté une posture critique) ;
  - ✓ L'expérience étant un continuum (Durand et al., 2013), l'expérience d'entraîneurs s'occupant des élites est donc le résultat tant de leurs postes précédents (e.g. entraîneur de club, sportif de haut niveau, coordonnateur de Pôle), que de leur poste actuel et de leur vie quotidienne ;
  - ✓ L'expérience peut s'appréhender par le registre de l'efficacité, c'est-à-dire des résultats à l'entraînement et en compétition pour les entraîneurs.
- Concernant l'identification de ce qui est à capitaliser.
  - ✓ Il faut centrer la capitalisation sur les ressources expérientielles qui sont pour l'entraîneur/autrui jugées comme les plus efficaces. Il y a donc là la notion de jugement social, par la communauté et de jugement

personnel : le regard que l'entraîneur porte sur ses différentes ressources expérientielles.

- Concernant le recueil des données.
  - ✓ Les travaux sur la communication de l'expérience apportent la plupart des données ;
  - ✓ Le discours semble la forme la plus opportune, sans être exclusive. Par conséquent, il est possible de capitaliser l'expérience des entraîneurs en se basant sur leurs éventuels écrits et en les interviewant ;
  - ✓ Le discours peut être sous la forme d'un récit, ou de façon plus généralisante, sous une forme visant à produire des savoirs publics. Cela dépend de l'intention communicative et donc du destinataire.
- Concernant le passage de l'expérience intime à une expérience extime, il est permis par l'activité de communication de l'expérience sous la forme du discours, tel que caractérisé dans ce chapitre, en fonction des principaux points suivants.
  - ✓ La nature du langage prédominant dans la profession. Si Astier soulève que les opératrices en blanchisserie sont peu accoutumées à un langage basé sur ou parlant de leur expérience, les entraîneurs entendent parler de l'expérience, y compris dans des textes et évènements officiels (Fleurance & Pérez, 2008 ; Hélal & Napias, 2001 ; Krantz & Dartnell, 2001) et sont régulièrement sollicités pour « venir partager leur expérience ». Cet aspect est donc théoriquement minoré par rapport au travail d'Astier ;
  - ✓ Le genre langagier et le statut professionnel, avec la nécessité paradoxale d'un langage commun et d'une différence de statut. Si l'entraîneur et le chercheur appartiennent à des groupes sociaux et à des cultures distinctes, l'entraîneur doit soit utiliser un langage pour le chercheur – faisant perdre son sens à la démarche de capitalisation, qui est à des fins de diffusion auprès d'entraîneurs – soit utiliser un langage pour ses pairs, tout en parlant au chercheur, ce qui n'est pas sans poser des problèmes lors des interviews et du traitement des données. En effet, l'interaction est un élément fondamental pour les discours visant

des propositions de savoirs (dans le cas d'un récit singulier, le biais est moins sensible bien qu'existant) ;

- ✓ Le destinataire et le contexte, qui oriente l'intention communicative du locuteur. Dans cette recherche, le dispositif de communication de l'expérience vise une finalité sociale pour la communauté des entraîneurs et est adossé à un dispositif porté officiellement par l'INSEP, ce qui fait très certainement sens pour les sujets et leur permet de se situer et de situer favorablement leur communication dans ce cadre : c'est un atout d'après Astier (2001). Dans ce contexte, le sujet peut s'extraire du point de vue de l'expérience pour la mettre en mots, tout en prenant en compte le destinataire (ibid., p. 45). Par ailleurs, ceci invite à contextualiser à la fois le devenir des matériaux recueillis (i.e. diffusion auprès des entraîneurs français) et à la fois à préciser à qui l'entraîneur doit s'adresser : le destinataire est avant tout la communauté des entraîneurs intervenants dans un contexte de performance (contexte élite).

Dans ce cadre, une hypothèse est qu'avec un dispositif articulant plusieurs entretiens avec un même entraîneur, après le premier entretien (et chacun des suivants), chercheur et entraîneur ont un vécu commun qui donne potentiellement expérience sur la tenue d'entretien et les attentes réciproques. Potentiellement, par apprentissage sur ce premier entretien, ils se sont « réglés » l'un sur l'autre pour concevoir le bagage et l'activité de l'autre afin de mieux interagir.

Ces orientations sur la méthodologie du recueil de données dans le cadre d'une capitalisation de l'expérience sont à vérifier empiriquement dans la suite de cette recherche. Avant cela, si ce chapitre a permis d'avancer sur le recueil et sur le passage à une expérience communiquée source de savoir pour autrui, plusieurs éléments manquent. Comment identifier précisément l'entraîneur-participant ? Au sein de son expérience, sur quelle partie capitaliser ? Quelle thématique fixer ? L'expérience peut-elle se transformer ainsi en savoirs, et si oui de quel type ?

Par ailleurs, un débat subsiste autour de la relation entre « vécu », « action » et « activité ». En effet, les auteurs mobilisés utilisent l'un ou l'autre et parfois les deux en même temps (« le vécu de l'activité »). De même, le genre professionnel, évoqué par Astier, fait référence aux travaux du psychologue du travail Yves Clot : de quoi s'agit-il

précisément ? Enfin, nous mobilisons également dans le prochain chapitre une théorie de la complexité du fait du nombre de concepts et de variables étudiés ici.

Chapitre 3 – Activité, complexité et capitalisation de l'expérience

L'activité et la capitalisation de l'expérience

- **Du concept de vécu à celui d'activité dans la sphère professionnelle**
- **Théorie de l'activité, « réel » et « réalisé »**
- **Le genre et le style**
- **Synthèse**

La pensée complexe

- **Le paradigme de la pensée simplificatrice**
- **Le paradigme de la pensée complexe**
- **Synthèse**

Conclusion

Dans ce chapitre, il est question du rapport entre activité et capitalisation de l'expérience, à travers le prisme d'une théorie de l'activité dont trois éléments sont présentés : la distinction entre vécu et activité, la définition de l'activité et la présentation des composantes de l'agir professionnel, avec notamment le « genre » et le « style » (Clot, 2008 ; Clot & Faïta, 2000). Dans une seconde partie, le paradigme de la pensée complexe est présenté, avec ses trois composantes : la reliance, la dialogique et la boucle rétroactive (Morin, 2005), afin de mieux saisir les différents concepts théoriques mobilisés.

1. L'activité et la capitalisation de l'expérience

Dans cette partie, abordons le lien entre vécu, activité réalisée et non réalisée, genre et style.

1.1 Du concept de vécu à celui d'activité dans la sphère professionnelle

Nous l'avons vu, l'expérience suppose des processus de construction à partir de l'activité de la personne (Zeitler & Barbier, 2012), activité qui désigne l'ensemble « *des processus par et dans lesquels est engagé un être vivant, notamment un sujet humain, individuel ou collectif, dans ses rapports avec son environnement (physique, social ou mental), et transformations de lui-même s'opérant à cette occasion* » (Barbier, 2011, p. 25).

La psychologie du travail a fait de « l'activité » un de ses objets centraux[30]. Yvon & Clot (2001), spécialistes de Clinique de l'activité et de psychologie du travail, définissent le travail comme une activité humaine avec des conflits sociaux, personnels, des dilemmes, dans la singularité de l'action.

Cette activité mobilise l'expérience. Personnelle et impersonnelle, elle peut être d'ordre professionnel ou non. Par une boucle rétroactive, cette mobilisation participe au processus de renouvellement du « stock de solutions possibles » et au renouvellement de soi-même en développant ses compétences à partager et à transmettre. Cela contribue au « développement » du sujet. On retrouve là la définition de l'expérience proposée précédemment, avec les itérations entre expérience, processus de construction et « vécu/activité ».

À ce stade de la compréhension, l'activité se définit par des processus qui englobent et dépassent le caractère « matériel », « factuel » du « vécu ».

1.2 Théorie de l'activité, « réel » et « réalisé »

Clot (2005a, 2005b), s'inspirant des travaux des psychologues russes Vygotski et Léontiev, a développé une théorie de l'activité en psychologie du travail, s'inscrivant dans la continuité des théories sur l'action[31].

Citant Vygotski, il interroge l'épistémologie de l'activité (Clot, 2005b). En effet, une partie de l'activité réside en les possibilités d'action non réalisées à chaque instant (Vygotski, 2003) : « *l'action réalisée et observable n'a pas le monopole du réel de l'activité. Le réalisé n'a pas le monopole du réel. Le non réalisé, possible ou impossible en fait partie. […] Elles auraient pu, sans doute à d'autres coûts, se réaliser en modifiant d'ailleurs, du même coup, l'observation* » (Clot, 2005 b, p. 5). Aussi, le réalisé est ce que la personne « vit ». C'est le vécu. Le vécu n'est donc pas le seul objet de la construction de l'expérience. Le non vécu, ou non réalisé, permet aussi le travail de l'expérience.

[30] D'autres auteurs, mobilisés dans la note de synthèse de Mouchet (2016), mobilisent également des théories de l'action et de l'activité, donc on peut également trouver un panorama dans la note de synthèse de Champy-Remoussenard (2005).

[31] Baudouin & Friedrich (2001, p. 7) montrent que les théories de l'action et de l'activité ne se donnent pas à saisir comme « *une école de pensée ou un paradigme unifié* », tandis que Rogers (2008) dénombre 57 théories de l'activité.

Dans cette théorie il est considéré que chaque action dépend des circonstances matérielles et sociales (le contexte et l'environnement). Aussi, la compréhension de la situation et de l'environnement est cruciale pour interpréter l'action.

Mobilisant Wallon, Vygotski et Bakhtine, Clot (2001, p. 46) décrit le fonctionnement psychique comme suivant la réalité avec des bonds, des omissions et des lacunes. Il y a sélection d'éléments stables de réalité, constituant des îlots, quitte à distordre subjectivement la réalité en faveur de l'organisme. Les connaissances reposent sur l'organisation psychique[32]. Pour rejoindre les propos sur les représentations et le rôle du social (cf. chapitre 2 - expérience), l'expérience tant comme processus que comme produit dépend de constructions et démarches psychologiques, qui sont rétroactives et anticipatrices. L'expérience présente et future est étroitement liée dans sa genèse et ses changements à l'historicité psychosociale de l'individu.

Conséquence de la distinction entre le réalisé et le réel de l'activité et de la définition de l'expérience, il est nécessaire de prendre en compte l'expérience élaborée à partir du réalisé et du non réalisé, de considérer le contexte de l'expérience, tant lors de son élaboration que lors de sa communication, la communication de l'expérience étant une activité, et enfin de ne pas négliger l'historicité du sujet.

1.3 Le genre et le style

Clot (2006) décrit la mémoire et le travail comme « transpersonnels », « interpersonnels », « impersonnels » en sus du « personnel ». Le transpersonnel c'est le genre professionnel, surdestinataire du travail qui opère en « *développant le répertoire d'actions possibles, le clavier des gestes envisageables ou déplacés, des mots qu'on peut dire ou qu'il faut écarter dans le patrimoine des sous-entendus d'une histoire collective. Cette histoire retient, comme un rébus, l'intégrale des équivoques du travail collectif, la mémoire des échecs, des questions sans réponses, des prouesses réalisées, mais aussi celles des "petitesses" où insistent le non réalisé et le réalisable en gésine* » (ibid., p. 167–168).

Ce genre est un corps d'évaluations communes à une communauté de pratiques qui permet de régler l'activité personnelle de façon tacite (Jouanneaux & Clot, 2002). Il peut être « *présenté comme une sorte de préfabriqué, stock de "mise en actes", de "mises en mot", mais aussi de conceptualisations pragmatiques (Samurçay et Pastré, 1995), prêts à servir.*

[32] A ce propos Sarremejane (2004, p. 90) explique qu'il « *n'y a pas de vérité indépendante des mécanismes psychologiques contingents qui la constitue* ».

C'est aussi une mémoire pour pré-dire […] qui installe les conditions initiales de l'activité en cours, préalables de l'action » (Clot, 2008, p. 107). Le travail et sa mémoire sont aussi interpersonnels, car ils ne sauraient exister sans destinataire. Il y a une dimension impersonnelle du travail, car ceux qui travaillent peuvent être remplaçables, la fonction pouvant être tenue par un autre. La dimension personnelle du travail, c'est le style individuel « *qui est l'activité originale d'un enseignant, qui modifie par exemple la règle, la situation ou les consignes. Le style a une fonction sociale* » comme le soulignent Lémonie & Robin (2010, p. 92) dans un chapitre d'ouvrage sur l'intervention en sport et en éducation physique et sportive.

Certains professionnels renouvellent le genre par l'ajout de leur style, comme le souligne Clot (2008, p. 80) « *l'histoire de tel groupe homogène continue si et seulement si elle est alimentée par les contributions stylistiques personnelles, mises en patrimoine au cours d'une percolation toujours à recommencer* ». Les professionnels si nécessaire « *ajustent et retouchent les genres en se plaçant également en dehors d'eux par un mouvement, une oscillation parfois rythmique consistant à s'éloigner […] ce travail du style qui produit une stylisation des genres susceptible de les "garder en état de marche" […] Les styles ne cessent de métamorphoser les genres professionnels qu'ils prennent comme objet de travail sitôt que ces derniers se "fatiguent" comme moyen d'action. Il y a donc une intériorité réciproque des styles et des genres professionnels* » (Clot, 2008, p. 109).

Les travaux de Léontiev majorent l'importance du genre, car « *la connaissance humaine la plus simple […] n'est pas limitée à l'expérience personnelle d'un individu ; elle se réalise sur la base de l'acquisition par lui de l'expérience de la pratique sociale* » (Leontiev, 1976, p. 76). Ainsi tout « outil » destiné à l'intervention professionnelle est peu ou prou produit d'une « *pratique sociale, d'une expérience sociale de travail* » (idem). Léontiev insiste quelques pages plus tard (p. 80) en disant que la conscience individuelle est « *le reflet de la réalité comme réfracté à travers le prisme des significations et des concepts linguistiques, élaborés socialement* ». On voit la marque de l'environnement dans les travaux de Léontiev, psychologue russe proche de Vygotski et des deux premières générations des théories de l'activité.

Aussi le genre professionnel interagit avec l'activité, par le biais d'une histoire et de représentations socialement partagées au sein d'une communauté (dans le cas présent, celle des entraîneurs de façon large, et celle des entraîneurs de haut niveau de façon plus particulière). Le genre et le style semblent en lien direct avec « les représentations » et les

« constructions de sens » nécessaires lors de l'élaboration de l'expérience. L'expérience (les ressources expérientielles) permet de renouveler le style et le genre.

1.4 Synthèse

L'expérience est à la fois sociale et individuelle, située dans une histoire et une activité individuelle et collective. Elle est élaborée à partir de l'activité réalisée et non réalisée. Cette première partie amène à être attentif lors de la capitalisation de l'expérience à l'élaboration de l'expérience sur la base du non réalisé, à prendre en compte le parcours de l'individu porteur d'expérience ainsi que de celui qui accompagne la capitalisation. L'importance du contexte d'élaboration d'expérience, d'utilisation de l'expérience-produit et de communication de l'expérience est établie, ce qui invite à bien contextualiser toute démarche de capitalisation. Enfin, le genre professionnel n'est pas à capitaliser, car il est déjà partagé et connu. Par contre, pour capitaliser l'expérience qui a trait au style, la connaissance du genre professionnel est nécessaire.

À ce stade du cadre théorique, un certain nombre de concepts commencent à s'agréger. L'étude du paradigme de la pensée complexe peut contribuer à mieux envisager la capitalisation de l'expérience.

2. La pensée complexe

Le paradigme de la pensée complexe est venu en réaction du paradigme de la pensée simplificatrice (ou « paradigme de la simplicité », ou « pensée simplifiante »), apparu vers le XVII^{e} siècle.

2.1 Le paradigme de la pensée simplificatrice

Basé sur des modèles et une vision du monde dictés par la physique classique, ce paradigme met en avant « l'objectivité » de l'appréhension d'un objet, matériel ou immatériel. Toute situation, ou tout ensemble va être appréhendé de façon simplifiée, en le découpant en objets plus simples pouvant être étudiés séparément.

Ce paradigme a influencé la constitution des sciences avec une tendance à la catégorisation et à l'hyperspécialisation, ce qui donne lieu à un morcellement du réel en unités de sens. La formation scolaire est basée sur ce morcellement, ainsi que les métiers encore sous influence du taylorisme (division des tâches).

Ce paradigme ne permet pas d'appréhender l'activité de l'entraîneur de haut niveau, qui est décrit comme complexe (Fauquet & Fleurance, 2008 ; Fleurance, 2006, 2007 ; Fleurance & Pérez, 2008 ; Lévêque, 2005 ; Lyle, 2002 ; Pérez, 2009), avec un « *pluralisme des sources d'information, hétérogénéité des valeurs de référence, interactions entre les systèmes normatifs, niveaux d'action enchevêtrés, rationalités multiples, flou de la norme, … la vision du travail de l'entraîneur qui en résulte est tout autre […] affaiblissement de l'universalisme, imprédictibilité, ineffectivité des procédures « clef en main », contradictions, instabilités, évolution dynamique, émergence* » (Fleurance, 2006, p. 15). Il ne permet pas non plus de traiter l'expérience, qui est complexe de par ses différentes dimensions (cf. chapitre 2 - expérience), avec une élaboration complexe, un produit qui est la somme de plusieurs élaborations et une communication qui correspond à une nouvelle élaboration. La capitalisation est elle-même complexe, car faisant appel à plusieurs étapes et activités différentes, mais liées entre elles.

Edgar Morin, penseur transdisciplinaire spécialiste de ces paradigmes, parle d'une pensée réductrice et mutilante (2005 b). Il propose le paradigme de la complexité.

2.2 Le paradigme de la pensée complexe

Le terme « complexe » est issu du latin « complexus », ayant pour signification « contenir », « entrelacer », « tresser » (Ardoino, 2000). Morin et Le Moigne, spécialistes transdisciplinaires de ce paradigme, utilisent ce terme pour désigner le paradigme de la pensée complexe. « Complexe » a alors pour sens « ce qui est lié ensemble », Morin (2005) parlant d'un tissu tissé de constituants hétérogènes inséparablement associés. La représentation est celle d'un système articulant des éléments, système différent de la somme de ses éléments considérés séparément (« *le tout est dans la partie qui est dans le tout* », Morin, 2005, p. 101). L'interaction des éléments dans le système créé des émergences, qui sont des propriétés qui n'existeraient pas en dehors du système. Considérer les interactions – acte de reliance (Le Moigne, 2008) — est un des aspects de ce paradigme. Les autres sont les notions de boucle rétroactive et de dialogique, qui désigne la complémentarité des antagonismes. Morin (1988) évoque l'existence de plusieurs complexités dans la complexité, qui « *s'entrecroise et s'entretisse pour former l'unité de la complexité ; mais l'unité du complexus ne détruit pas la variété et la diversité des complexités qui l'ont tissée* ».

La pensée complexe envisagée à son paroxysme relève du mythe de la complétude, chaque système pouvant être considéré dans un système plus grand : c'est l'axiome de la

pensée complexe. Quand on est dans le paradigme de la pensée complexe, on a conscience que si la simplification n'est pas le reflet du réel, la pensée complexe étant « *animée par une tension permanente entre l'aspiration à un savoir non parcellaire, non cloisonné, non réducteur, et la reconnaissance de l'inachèvement et de l'incomplétude de toute connaissance* » (Morin, 2005 b, p. 11‑12), on peut aller de la pensée simplificatrice extrême à la pensée complexe extrême avec de nombreuses nuances.

2.3 Synthèse

L'activité et l'expérience de l'entraîneur de haut niveau sont complexes, contextualisées, émergentes et changeantes en fonction d'obstacles et de dilemmes (Fleurance, 2006). Entraîner, c'est travailler dans un système interpersonnel hautement complexe (Bowes & Jones, 2006), chaotique et ambigüe (Jones, Bailey, & Thompson, 2013). Le paradigme de la pensée complexe peut être mobilisé pour mieux travailler la capitalisation de l'expérience d'entraîneurs de haut niveau. En effet il invite à prendre en considération les interactions entre les expériences, leur contexte (matériel) et leur environnement (immatériel). Alliant visions microscopiques et macroscopiques, les rétroactions au sein des ressources expérientielles et des savoirs, entre tacite et explicite, sont à questionner d'un point de vue dialogique. Des notions de transition, de rupture sont également investiguables en considérant l'expérience de l'individu et ses savoirs comme des « tout » formant un tout : le parcours des idées est à prendre en compte. La capitalisation vise la diffusion de savoirs, impliquant un travail en amont et des destinataires en aval aussi le degré de complexité de la démarche et de ses produits doit donc être maîtrisable et opérationnel, compromis entre trop simplifié et trop complexe[33]. Ce paradigme permet également d'envisager des interactions entre expérience et savoir ainsi que le possible caractère multidimensionnel de ce qui est capitalisé (s'agit-il uniquement d'expérience ? est-ce que cela a trait uniquement au style de l'entraîneur ?), entre les différentes étapes de la capitalisation dans une perspective non linéaire, ou encore de chercher plus en détail les critères d'identification sur lesquels peuvent être basés une capitalisation de l'expérience.

[33] La pensée complexe englobe une vision parcellaire et simplifiante dans son paradigme, d'un ordre dialogique.

3. Conclusion

Au-delà des synthèses de chacune des deux parties de ce chapitre, soulignons par rapport à notre objet, c'est-à-dire par rapport à la capitalisation de l'expérience, la nécessité de dépasser les clivages, les dichotomies pour établir des données sur chaque étape de la capitalisation de l'expérience d'entraîneurs de haut niveau qui tiennent compte de la complexité et du contexte. Complexité de l'activité, entre réel et réalisé ; de l'expérience-processus ; de l'expérience — produit ; de l'expérience communiquée ; de l'interaction entre le genre et le style. L'étude du parcours de chaque entraîneur participant à une démarche de capitalisation est justifiée, pour comprendre son historicité, ses représentations, sa culture, mais aussi le genre qu'il mobilise et le style qu'il a. Le style n'est pas totalement dissociable du genre professionnel, c'est ce que montrent les travaux de Clot et de Léontiev. Également, en mobilisant davantage la pensée complexe, nous pourrions relire le lien entre expérience et savoir, entre tacite et explicite. La pensée complexe invite enfin à considérer, ce que nous n'avons pas fait jusqu'à maintenant, les relations entre chacune des étapes de la capitalisation.

À ce stade, nous ne savons ni ce qui est capital dans l'expérience d'un entraîneur, ni comment y accéder, la mettre à profit. Les ressources expérientielles de chaque individu sont nombreuses ; une sélection s'impose pour capitaliser des expériences remarquables et pour aider à orienter la communication. Par ailleurs, tout ce qui est capital n'est peut-être pas « capitalisable ». Aussi, il est nécessaire d'aborder les concepts relatifs au « capital ».

Chapitre 4 – Capital et capitalisation

Le capital dans l'approche de Marx

- **L'argent**
- **La marchandise**
- **La force de travail**
- **La plus-value**
- **Synthèse**

Le Capital symbolique, culturel et social

- **Le capital symbolique**
- **Le capital culturel**
- **Le capital social**
- **Synthèse**

Le Capital humain

- **Caractéristiques du capital humain**
- **Critique de la théorie du capital humain**
- **Synthèse**

Le Capital immatériel

- **Économie du savoir et société du savoir**
- **Patrimoine immatériel**
- **Caractéristiques du capital immatériel**
- **Capital intellectuel et professionnels du savoir**
- **Synthèse**

Conclusion sur le capital

Qu'est-ce qui est capital pour l'intervention de l'entraîneur de haut niveau ? Dans ce qui est capital, qu'est-ce qui est capitalisable ? C'est-à-dire, qu'est-ce qui peut être transféré d'un entraîneur à un autre, voire aux générations futures ?

« Capital soleil » en pharmacie, « capital fruits rouges » sur l'étiquette d'un jus de fruit, « capital osseux » mentionné sur certains produits laitiers, « capital santé » entendu à la télévision : le terme « capital » est très usité dans la vie quotidienne. En sciences également : capital avec Marx, capital symbolique, culturel et social avec Bourdieu, capital humain avec Becker et d'autres, moins connus, comme : « *Capital de réputation académique de l'institution* » (Abraham, 2007, p. 43), capital scolaire (Hidri & Louveau, 2005), immobilier (Vandenberghe, 2006), pugilistique (Rennesson, 2007), scientifique (Golsorkhi & Huault, 2006), informatique (Fluckiger, 2007), beauté chez

certaines femmes Maures (Lesourd, 2007), le corps (sportif) comme capital chez des étudiantes (Louveau, 2007). Henochsberg (2005), philosophe, parle de l'extension du « capital » à toutes les sphères de la société. Même si d'après cet auteur le capital « *signifie toujours cette force qui concourt à la production, à l'investissement* » (ibid., p. 98), il indique également que cette notion de force est de plus en plus ambiguë, floue, hétérogène au point que le concept de « capital » tend à perdre sa signification propre.

Dans le dictionnaire de Français dirigé par Amiel & Guerard (1990), le capital est défini comme un bien, une fortune ou une somme de richesses produisant d'autres richesses et comme l'ensemble des moyens financiers et techniques dont dispose une entreprise. Cette définition ne convient pas à la réalité contemporaine du concept. En effet, n'y a-t-il pas des moyens (ressources) autres que financiers et techniques ? Par ailleurs, cette définition sous-tend que le capital est un concept d'entreprise. Or comme les exemples donnés plus haut le montrent, le capital est un concept qui dépasse les frontières d'une entreprise ou d'une institution et qui va jusqu'à qualifier l'humain. D'après Godin (2004), Maître de conférences en philosophie, le capital est relatif à un bien économique qui va produire un supplément de richesse, soit par le simple fait d'être, soit en réalisant un travail avec. Une des caractéristiques du capital est qu'il est productif, il permet un accroissement de richesses/marchandises. Cette définition appartient au champ économique.

De ce balayage du concept et des définitions proposées, il ressort que le mot et le concept ont pénétré bien des domaines. L'objet de ce chapitre est de déterminer ce qu'est un « capital » et plus particulièrement quelles sont les caractéristiques fondamentales du nom et de l'adjectif « capital ». Ceci rapporté à notre propos concernant les entraîneurs de haut niveau. Qu'est-ce que le capital ? Qui le détient ? Quels sont ses usages et rendements ? Comment le transmettre ?

L'exposé débute avec un des premiers théoriciens du concept, Karl Marx (milieu du 19^{e} siècle), dans une approche mettant l'accent sur l'économique. Une seconde et une troisième parties traitent d'approches scientifiques empreintes des travaux de Marx, croisant économie et sociologie. Enfin, une quatrième partie fait référence à d'autres acceptations du concept autour du concept de « capital immatériel ».

1. Le capital dans l'approche de Marx

Auteur central du concept de « capital », Marx est docteur en philosophie. Son œuvre irradie plusieurs communautés scientifiques. Krätke (2005), spécialiste de Marx ayant étudié ses textes (publiés et non publiés), qualifie son œuvre de chef d'œuvre inachevé. Morin (2010, p. 68–69) penseur français contemporain, parle de l'« *extraordinaire fécondité de l'apport marxiste dans les travaux des historiens, des économistes, des sociologues, etc.* ».

Dans son ouvrage intitulé « Le Capital » — croisant philosophie, politique, économie et sociologie — Marx explique comment à partir d'un capital une richesse supplémentaire est créée (par le capitalisme) et comment de cette richesse supplémentaire le capital augmente (Marx, 1906). Parlant de capitalisme, de division du travail et de lutte des classes, Marx précise son analyse du fonctionnement économique du capitalisme à partir de quatre éléments clefs : l'argent, la marchandise, la force de travail et la plus-value.

1.1 L'argent

D'après Marx (2008, p. 239), l'argent se métamorphose en capital grâce à la circulation « *A-M-A »* » ou argent-marchandise-plus d'argent. C'est ce surplus financier qui vient augmenter le capital.

1.2 La marchandise

Le produit du travail se transforme en marchandise par la production capitaliste (Marx, 2008). Une marchandise a deux valeurs dans l'espace de la société capitaliste. Une valeur d'usage et une valeur d'échange (ou valeur proprement dite). Ces valeurs « *n'ont qu'une réalité purement sociale* » (ibid., p. 124). Par exemple dans des pays de sécheresse, l'eau n'a pas la même valeur qu'ailleurs. Son usage est particulièrement lié à la survie et sa valeur d'échange est par conséquent élevée (le contrôle des points d'eau est stratégique dans ces lieux). Mais le produit peut ne pas devenir une marchandise, notamment s'il est consommé par le producteur lui-même. Dans ce cas la production n'est pas gouvernée par la valeur d'échange puisque celle-ci n'est pas escomptée. Pour que la production soit capitaliste, il faut une séparation nette de la valeur d'usage et d'échange et une division du travail développée.

1.3 La force de travail

Dans la production capitaliste, il y a intervention de la force de travail. Notion centrale du capitalisme liée à la division des classes, elle est définie comme « *l'ensemble des facultés physiques et intellectuelles qui existent dans le corps d'un homme, dans sa personnalité vivante, et qu'il doit mettre en mouvement pour produire des choses utiles* » (K. R. M. Marx, 2008, p. 263). Dans la circulation « A-M-A' », A=M en tant que valeur d'échange, mais la valeur d'usage diffère grâce à l'utilisation de l'argent pour acheter la force de travail, les machines et les matières utilisées. C'est ainsi que le transfert de l'argent en capital (lié à la plus-value « A' ») dépend de la force de travail et des matières. La force de travail permet d'avoir l'énergie, les compétences et les idées de transformation (par exemple, transformation du cuir en bottes).

1.4 La plus-value

Le capital est présent à différents niveaux de la circulation de l'argent et des marchandises (Marx, 2008). Quand l'argent est transformé en force de travail et moyens de production, il y a capital. Dans le « A' » on retrouve (sauf si opération à perte) la valeur du capital avancé et la plus-value : cela coûte du travail à l'ouvrier, rien au capitaliste. Ainsi, la plus-value c'est la différence entre la quantité de valeur ajoutée par le travailleur à la marchandise initiale et la valeur de la force de travail nécessaire. C'est la quote-part du travail de l'ouvrier qui ne lui est pas payée mais qui va au capitaliste. Par ailleurs, le capital initial continu à produire de la plus-value et les nouveaux capitaux engendrent aussi de la plus-value.

1.5 Synthèse

Le mouvement « argent – marchandise – argent » » est ce qui définit le capital dans cette approche. Ainsi, comme le dit Henochsberg (2005, p. 98) du Collège International de Philosophie, résumant la conceptualisation du « capital » par Marx, « *le capital est un nom propre […] c'est la valeur qui, par son mouvement, grossit […] le capital est le nom que revêt l'argent quand sa circulation se révèle être productive. "A-M-A »" est la figure du capital : "l'argent qui pond de l'argent". […] En résumé, il s'agit donc d'une substance qui répond à trois caractéristiques précises et liées : elle vaut, elle se meut, ou elle circule, elle enfante la valeur* ». C'est au patron capitaliste qu'appartient le capital, qui sert à plus d'investissement et amène du capital supplémentaire. La transmission est en lien avec la

notion de propriété matérielle et financière. Retenons que le capital doit avoir une valeur, un mouvement et créer de la valeur supplémentaire (Bidet, Duménil, & Lindner, 2014).

Si le modèle d'analyse de Marx, fort d'un siècle et demi, paraît pertinent pour l'étude du capital de nature matérielle et financière, l'expérience n'est pas matérielle. En l'état, la transposition du modèle est donc soumise à précaution. Aussi, nous mobilisons les travaux du sociologue Pierre Bourdieu autour du capital symbolique, qui agit dans la société comme « *force de domination et signe de distinction* » (Godin, 2004, p. 165) pour comprendre comment un type de capital non matériel fonctionne.

2. Le Capital symbolique, culturel et social

Pierre Bourdieu, sociologue, « *était probablement le plus prometteur et le plus doué des quatre enfants terribles de la sociologie française (Boudon, Bourdieu, Crozier et Touraine)* » (Golsorkhi & Huault, 2006, p. 17). Agrégé de philosophie (1954), Bourdieu passe à la sociologie lors de son service militaire en Algérie. Professeur au Collège de France (1981), médaille d'or du CNRS (1993), éditeur et responsable d'un centre de recherche en sociologie de l'éducation, il s'intéresse aux hiérarchies sociales et à leur caractère immuable de reproduction à travers les âges en se basant sur les conceptions marxistes de lutte des classes. En lieu et place de parler de classes, il parle d'agents en position de domination coupables de violence symbolique auprès des agents en position de dominés et ceci à différents étages hiérarchiques. Le capital culturel, le capital social et le capital symbolique sont des éléments déterminants de la reproduction de la hiérarchie sociale d'après lui, davantage que le facteur économique.

2.1 Le capital symbolique

Le capital symbolique correspond à l'autorité et à la légitimité (donc à la possible domination) conférées par les autres formes de capital, dans un champ précis. Par exemple un riche donateur et fin connaisseur en matière d'art moderne, siégera peut-être au sein d'un comité ou conseil d'un musée ou galerie d'art. *A contrario*, le même individu dans le domaine de l'ingénierie automobile n'aura ni autorité ni légitimité. Ce capital est très important dans la domination hiérarchique décrite par Bourdieu. Il détermine les positions et se compose des autres formes du capital de tradition bourdieusienne ; capital culturel, social et économique. Le capital culturel et le capital social intéressent davantage notre objet.

2.2 Le capital culturel

Bourdieu (1979) avance la notion de « capital culturel » pour faire état de l'inégale appropriation individuelle des éléments de culture, des connaissances pour interagir en société, des diplômes, titres, distinction. Il précise les trois formes du capital culturel ; « *à l'état incorporé, c'est-à-dire sous la forme de dispositions durables de l'organisme ; à l'état objectivé, sous la forme de biens culturels, tableaux, livres, dictionnaires, instruments, machines, qui sont la trace ou la réalisation de théories ou de critiques de ces théories, de problématiques, etc. ; et enfin à l'état institutionnalisé* » (ibid., p. 4). Le capital culturel est – comme le capital social et le capital symbolique – la propriété d'un individu, demandant un investissement personnel conséquent. Il est donc difficile à transmettre ou à acquérir.

L'investissement n'est pas forcément financier (temps et énergie) et que ce qui appartient au capital culturel peut donner du capital économique et social.

2.3 Le capital social

Le capital social est l'ensemble « *des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau social de relation* » (Bourdieu, 1980, p. 2). Il correspond à la possibilité de mobiliser un groupe dont les membres possèdent individuellement un capital (économique, culturel, social, symbolique). Il peut être transmis par socialisation.

2.4 Synthèse

Le capital de tradition bourdieusienne permet d'étendre le concept à des éléments non matériels, voire intangibles (titres, distinctions, culture, réseaux), ne donnant pas forcément des retombées financières directes. Ainsi la définition évolue. Un capital est une ressource : pas forcément ce qui va donner plus de richesses matérielles, mais ce qui va permettre d'arriver à un but grâce à une production. On peut investir dans le capital et attendre un retour sur investissement. Contrairement au capital économique dans le capitalisme, là les formes de capital sont utiles *à* et détenues *par* des individus et des groupes. Par contre, ces formes de capital ne se transmettent pas aussi aisément que le capital économique entre deux individus. Le capital culturel par exemple passe d'une génération à la suivante par l'éducation et la socialisation, processus longs, complexes et incertains.

Burt (1997) indique que les individus qui ont un capital social élevé exploitent mieux leur capital humain. De quoi s'agit-il ?

3. Le Capital humain

Le concept de « capital humain » est développé en 1961 par l'économiste américain Théodore Schultz, puis reprit par Gary S. Becker en 1964. Économiste américain ayant obtenu le prix Nobel d'économie (1992), titulaire d'un Doctorat (1955), professeur en Économie et Sociologie à l'Université de Chicago notamment, ce dernier a contribué à élargir l'analyse microéconomique aux comportements humains.

3.1 Caractéristiques du capital humain

Le « capital humain » est constitué des compétences, des idées, des habiletés, des expériences, des savoirs et de la santé (Becker, 1993). Il s'acquiert (éducation, activité physique, etc.), se développe, se préserve (médecine, formation tout au long de la vie, etc.) et doit pouvoir donner un bénéfice. On peut investir dans ce capital humain et en attendre un retour sur investissement (Autier, 2006 ; Becker, 1993). Le succès économique de l'individu, de l'entreprise et de la société dépend d'ailleurs de l'investissement en capital humain, quantitatif et qualitatif tout au long de la vie (Becker, 2002, p. 3[34]).

L'investissement en capital humain consiste en l'ensemble des dépenses effectuées autour de l'éducation et de la santé. De deux types, il y a d'une part les coûts directs (frais de scolarité, de médecine) et de l'autre les coûts d'opportunité (Champy & Étévé, 2005). Ces derniers résident dans l'arbitrage des individus dans leur gestion du capital humain. Par exemple, débuter des études supérieures type école de commerce plutôt que d'entrer immédiatement après le Baccalauréat dans la vie active a un coût d'opportunité généralement estimé « positif » dans le contexte actuel. Dans tous les cas, on espère un retour d'investissement.

Si le capital humain doit être géré, il ne peut l'être qu'avec le consentement de son détenteur. Cela renvoie à deux façons de considérer l'individu. Ou bien l'on assimile l'individu à son capital humain : c'est un bien nécessitant une gestion. Ou bien l'on considère l'individu comme son propre investisseur : c'est un acteur à part entière sur le marché du travail. La théorie du capital humain considère l'employé comme ayant choisi d'investir son capital humain dans cette entreprise plutôt qu'une autre (Autier, 2006). Ainsi l'investissement, la production et le retour sur investissement sont détenus par l'homme « force de travail » en grande partie. Une constante par rapport aux approches classiques du

[34] Becker, G. S. « The Age of Human Capital ». in E. P. Lazear : *Education in the Twenty-First Century.* Palo Alto : Hoover Institution Press, 2002, p. 3-8

Capital est que le retour sur investissement pour l'individu se mesure essentiellement en termes financiers, le capital humain donnant une plus-value : changement de grille ou d'échelon de salaire, intéressement/participation, prime de résultat (Autier, 2006).

Le capital humain bénéficie aux entreprises et au système capitaliste. Pour autant, le capital d'ordre matériel peut être saisi, récupéré, restitué. Par exemple, le capital immobilier peut faire l'objet d'une saisie ou hypothèque par la banque. Quid du capital humain ? Au-delà des cas où le « *coût de formation est financé par un tiers* » (Vandenberghe, 2006, p. 60‑61) (fonction publique, armée, bourse universitaire…), le capital humain appartient à l'individu.

3.2 Critique de la théorie du capital humain

Del Rey critique cette approche du capital comme donnant le primat à l'économie plutôt qu'à l'éducation et plaçant l'économie au centre des systèmes éducatifs[35]. Elle dénonce « *l'école des compétences* » (Del Rey, 2012, p. 11), une vision de l'éducation comme marchandise justifiée par l'adaptation à la société de la connaissance, c'est-à-dire à la nouvelle source de profit économique majeur, le facteur humain.

3.3 Synthèse

Si Becker étend les sciences économiques à d'autres champs du comportement humain, sa pensée reste économique. Tous les investissements sont sur une personne et doivent donner un retour financier à plus ou moins long terme. Il y a rupture néanmoins, l'individu pouvant investir lui-même et acquérir un capital qui lui est propre, ce qui amène des relations avec les employeurs négociées au cas par cas (Lin, 1999). Par ailleurs, le capital est élargi à un ensemble de ressources hétérogènes parmi lesquelles l'expérience et les savoirs, dont l'emploi permet d'accroître la productivité du travail humain.

Ces éléments permettent une avancée par rapport aux théories fondatrices du Capital. Pour autant, pour avancer dans le cheminement il est nécessaire après ce cadre de lecture du Capital de se poser des questions. Qu'est que l'économie de la connaissance et en quoi peut-elle concerner notre objet ? Comment identifier et évaluer « le non-matériel » ?

[35] C'est la posture des économistes depuis plus de deux siècles d'après Vandenberghe (2006).

4. Le Capital immatériel

Il y a deux siècles l'économiste français Say (1972) propose de dépasser la seule prise en compte du matériel, jusque-là prônée par des économistes anglais (Breton, 2006). La production est définie comme création d'utilité et en cela il considère que la prestation d'un avocat (ou tout autre service) est productive. Gide (1931) reprend la théorie de Say sur l'utilité du produit pour définir le capital, la notion de valeur étant pour cet auteur subjective, psychologique, donc indépendante de l'idée de matérialité. Marx (2008) parle d'ailleurs d'une réalité purement sociale comme nous l'avons déjà vu.

Depuis, le capitalisme a évolué en prenant en compte le capital immatériel, créateur d'utilité. Industriel à l'époque de la rédaction de l'œuvre de Marx (Duménil & Lévy, 2006), le capital a souvent un unique propriétaire-gestionnaire à cette époque. Le gestionnaire du capital dirige maintenant une pyramide de salariés, payés pour gérer le capital sans le posséder. La propriété passe d'individuelle à collective puisque le capital appartient aux actionnaires. L'économie mondiale évolue (Emmett, Ritchie, & Fournier, 2008) en se centrant autour des connaissances et savoirs suite à des guerres (Bourret, Cacaly, & Chambaud, 2008). Il est « *admis par tous que les savoirs seront au XXIe siècle l'une des sources essentielles de richesses* » (Bourret et al., 2008, p. 6). Dans ce cadre le « *recueil d'expertise […] revêt une importance décisive* » (ibid., p. 8). Paulré (2008) évoque la dématérialisation du travail, savoirs, expérience et réactivité devenant des éléments centraux. Ainsi, le capitalisme a changé dans l'ère postindustrielle actuelle (Lojkine, 2002), le progrès conséquent entre le XIXe siècle et le XXe siècle est dû à l'immatériel d'après Abramovitz et David (1996).

Ce qui est capital s'est donc élargi et prend maintenant en compte l'immatériel. Certains courants conçoivent la production avec une approche qui englobe les services, les savoirs, les compétences. Parmi ceux-ci, la société du savoir et l'économie du savoir.

4.1 Économie du savoir et société du savoir

Dans la société, la prise en compte croissante de l'immatériel est liée aux atouts stratégiques qu'il représente (UNESCO, 2005). On passe sur une « *société du savoir* » (ibid.), les savoirs étant au cœur de ce nouveau capitalisme. Cette société vise l'abondance, le partage des savoirs à l'opposé du capitalisme qui vise leur privatisation (Gorz, 2004). L'idée est que distribuer du capital immatériel à différents individus ne diminue pas le montant total (Kegels, 2009). Pour certains auteurs, la société du savoir telle qu'elle est actuellement montre une

désintellectualisation globale de la société et donc met en exergue l'enjeu contemporain de la capitalisation du savoir (Blais, Gauchet, & Ottavi, 2008).

L'économie et la société du savoir entraînent une réorganisation dans les organisations publiques et privées en vue de la gestion des savoirs. Elles deviennent des « *organisations apprenantes* » (Réal, 2001, p. 61‑62) au sens de Nonaka & Takeuchi (1997). Dans ce contexte, la ressource humaine fait la différence, les postes sont décloisonnés et le travail en cellule émerge. Les innovations sont le produit de collectifs qui capitalisent le travail d'autres collectifs, même si la compétition pour les promotions peut entraîner la non-communication d'informations et réduire l'efficacité du travail en équipe (Guérin & Wils, 2002).

Ces nouveaux concepts sont au cœur de la stratégie européenne : « *en mars 2000, lors du Conseil européen de Lisbonne, l'Union européenne adopte l'objectif stratégique de devenir, d'ici 2010, "l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde"* » (Kegels, 2009, p. 153).

Un autre aspect du capital immatériel est le « patrimoine immatériel ».

4.2 Patrimoine immatériel

La notion de patrimoine pour les scientifiques du Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) prend sens uniquement dans celle d'histoire. C'est l'histoire qui permet de déterminer ce qui est patrimoine ou non (Azoulay, 2006). La conservation du patrimoine permet d'envisager une réflexion historique et cela constitue un matériau pour la recherche (Charmasson, 2006). Le patrimoine (comme éléments conservés suite à un choix, au détriment d'autres) participe donc « *à la compréhension de l'évolution de nos sociétés contemporaines* » (ibid., p. 9).

A l'UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), le « patrimoine immatériel » est venu complémenter le concept de « patrimoine culturel », en 2003. Soumis à des règles de conformité[36] (UNESCO, 2003) pour le sauvegarder et sensibiliser à son importance, on parle de patrimoine culturel immatériel (PCI). Auparavant le PCI était considéré comme le « *petit patrimoine du peuple* », associé aux traditions populaires et non pris en compte (Turgeon, 2010, p. 390). L'idée est maintenant que ce type de

[36] Pour être labélisé « patrimoine culturel immatériel » par l'UNESCO, cinq critères. Être reconnu comme faisant partie du patrimoine par une communauté, un groupe. Il faut donc l'aval communautaire. Être transmis de génération en génération. Être dynamique en fonction du milieu et des interactions. Procurer un sentiment d'identité et de continuité. Enfin, être conforme aux droits de l'Homme, au respect mutuel entre les communautés et au développement durable.

patrimoine peut contribuer à valoriser les « *savoirs locaux* » (UNESCO, 2005, p. 153). Cela désigne les pratiques, représentations, expressions, connaissances et savoir-faire que les communautés/groupes/individus reconnaissent comme faisant partie de leur patrimoine culturel, transmis de génération en génération. Il est recréé en permanence en fonction du milieu, de l'interaction avec la nature et l'histoire. Le PCI procure un sentiment d'identité et de continuité aux communautés qui en sont détentrices.

La transmission se fait notamment « *par l'éducation formelle et non formelle* » (UNESCO, 2003, p. 7), avec la participation des communautés concernées à toutes les étapes (Turgeon, 2010). Dans l'article 14 de la Convention (UNESCO, 2003, p. 7) il est dit que chaque État signataire doit sauvegarder le PCI, notamment par « *des activités de renforcement des capacités en matière de sauvegarde du patrimoine culturel immatériel et en particulier de gestion et de recherche scientifique […] transmission des savoirs* ».

Ces deux utilisations particulières du concept de capital immatériel que sont l'économie du savoir et le patrimoine culturel immatériel nous amènent à mieux comprendre le contexte du capital immatériel et à en définir les caractéristiques.

4.3 Caractéristiques du capital immatériel

L'immatériel est difficile à circonscrire. En 1981, un groupe de travail a été mandaté par l'État français pour travailler sur les investissements non matériels et la croissance industrielle. Le rapport Bonnaud (1982) a indiqué que l'information et le savoir étaient en train de devenir les déterminants des performances des entreprises et des nations à l'échelle mondiale. Dans l'incapacité de donner une définition unique et définitive (1982), ce rapport était le premier du genre, suivi par celui de l'OCDE dix ans plus tard (1992).

Carter (1996) met en évidence trois caractéristiques économiques majeures qui permettent de différencier l'échange d'un savoir de l'échange d'une marchandise, distinguant capital matériel et capital immatériel (Carter, 1996 ; Epingeard, 1998 ; Ciarcia, 2010 ; Lacarrieu, 2006). Le vendeur ne perd pas son savoir en le communiquant à d'autres. Il reste « incorporé ». L'acheteur n'a pas d'intérêt à obtenir des éléments qu'il a déjà, des choses qu'il sait déjà (alors que des tables ou des véhicules s'additionnent). L'acheteur ne profite qu'après de ce qu'il a acheté (effets indirects). Par ailleurs l'utilité du savoir est très relative de celui qui l'acquiert (Epingard, 1998).

Epingard (1998) fait état de difficultés d'évaluation. Si pour le capital matériel, on évalue son amortissement et sa dépréciation par usure/destruction accidentelle ainsi que son

obsolescence (ordinateurs incapables de supporter les nouveaux logiciels ; bâtiment qui n'est plus aux normes ; machine à écrire dépassée par ordinateur), pour le capital immatériel la durée de vie et l'obsolescence sont difficiles à évaluer. Pour Solomon (2010) il y a plutôt une quantification selon des indicateurs. Par exemple dans les universités, le capital immatériel que représentent les savoirs des chercheurs est quantifié non pas selon la qualité — niveau d'innovation, d'expertise —, mais avec le nombre de publications, de citations, de récompenses, de brevets. Il critique la financiarisation du savoir qui va amener le même genre de crise que la financiarisation du capital par les dégâts qu'elle occasionne. La comptabilisation de ce type de capital entraîne des « *comportements dysfonctionnels destructeurs de valeur* », car « *la nature sociale de l'innovation et des idées s'accommode mal des pratiques de micromanagement inéluctablement engendrées par les mesures comptables* » (Spence, 2011, p. 73). L'auteur prend l'exemple de la recherche scientifique. Les chercheurs auxquels il fait référence sont soumis aux classements de revues et aux évaluations de la recherche, selon le nombre de travaux publiés dans des revues indexées à fort « impact factor ». Cette marchandisation se caractérise à HEC Paris et ESSEC Paris par des primes aux chercheurs lors de publications dans ce type de revue. Les travaux ne sont pourtant pas forcément innovants scientifiquement ou utiles socialement , sans aller jusqu'à rappeler l'affaire Sokal (Sokal & Bricmont, 1999).

Pour autant, la rentabilité du capital productif n'est pas liée à sa nature matérielle/immatérielle, ni à la possibilité ou l'impossibilité d'objectiver investissement et retour sur investissement, mais à l'efficacité de son utilisation (Epingard, 1998), ce que Say et Gide appellent l'utilité. Aussi, le capital immatériel s'évalue par son efficacité.

4.4 Capital intellectuel et professionnels du savoir

Le concept de capital intellectuel prend ses racines dans les travaux sur le capital humain de Becker et recouvre une partie de ce qui constitue le capital immatériel. Pour Edvinsson & Malone (1997, p. 10), le capital intellectuel est ce qui garde « *a company attractive and sustainable in its value creation* ». Issu d'une transformation du rapport capital/travail, d'une rupture avec le fordisme et le taylorisme (Vercellone, 2008), le capital intellectuel porte tant sur le savoir que sur des éléments comme la culture d'entreprise ; il se centre sur les savoirs, connaissances, compétences, expériences et traduit en cela « *le polymorphisme de la connaissance* » (Ballay, 2001, p. 9).

Edvinsson & Malone (1997) indiquent dans l'ouvrage éponyme que le capital intellectuel est composé du capital humain et du capital structurel. Le capital humain consiste

en « *the combined knowledge, skill, innovativeness, and ability of the company's individual employees to meet the task at hand. It also includes the company's values, culture, and philosophy* » et ne peut pas être possédé par une organisation. Le capital structurel consiste en « *the hardware, software, databases, organizational structure, patents, trademarks, and everything else of organizational capability that supports those employees' productivity – in a word, everything left at the office when the employees go home. Structural capital also includes customer capital, the relationships developed with key customers. Unlike human capital, structural capital can be owned and thereby traded* ».

Bouchez (2006) fait apparaître une nouvelle catégorisation professionnelle. Il s'agit des « *knowledge workers* », travailleurs dont les activités sont principalement centrées sur « *la création, la production, la capitalisation, la préservation, la diffusion et la transmission du savoir* » (ibid., p. 36). Bouchez fait la distinction entre deux types de « knowledge workers ». Premier type, les travailleurs du savoir sont sur une application du savoir. Second type, les professionnels du savoir manipulent le savoir, créent, transforment, innovent. En son sein, l'auteur distingue encore deux types d'activité : l'expertise, relative à la transformation mobilisant des compétences expertes en vue de résoudre des problématiques complexes. La création, relative à l'innovation visant à proposer des prestations inventives.

4.5 Synthèse

L'appartenance à l'UNESCO, aux idéologies de société et d'économie du savoir permet de mieux comprendre l'essor de la reconnaissance de la part d'immatériel dans l'activité humaine. Pour autant, cette part d'immatériel reste difficile à saisir, à définir. Les savoirs en font partie et constituent notamment le capital intellectuel. Si dans la capital classique avec le mouvement A-M-A' il s'agit d'un mouvement toujours matériel et principalement financier, ici l'investissement n'est pas que financier, l'immatériel n'est pas financier, et dans le cas des savoirs (part du capital humain au sein du capital intellectuel) le retour sur investissement pour le professionnel et l'organisation consiste en une efficacité de l'intervention proportionnellement améliorée.

Le capital humain appartient au professionnel, qui peut être caractérisé professionnel du savoir selon la distinction de (Bouchez, 2006). Ce capital n'est pas perdu lorsqu'il est transmis, contrairement au capital matériel et financier.

5. Conclusion sur le capital

Il est possible de ne pas être d'accord avec l'utilisation du terme « capital », car il est empreint de capitalisme. Celui-ci peut amener des modifications dans la nature des savoirs et de leurs flux ainsi que dans la gestion de l'humain comme nous l'avons vu. Henochsberg (2005, p. 99) précise que « *le capitalisme est la structure économique qui correspond à la domination du capital* ». Pour lui, le terme et le concept de capital sont à proscrire. Néanmoins, quand on réfléchit sur la capitalisation, on ne peut pas faire l'impasse de l'étude des théories du capital, ici sous un angle apolitique, pour faire le lien avec l'immatériel, l'expérience et le vécu.

Lors d'un travail scientifique on ne peut ignorer la première main, d'où une référence apolitique aux travaux de Marx. Le capital tel que caractérisé par Marx est un concept qui permet de penser le capital immatériel, bien que le contexte diffère. Penser l'investissement, le capital, le retour sur investissement, la force de travail, la plus-value peut se faire avec les ressources expérientielles. Pour autant un capital circule d'après Marx. Cela amène à distinguer le capital « intime », propre à un entraîneur ou à un professionnel, du capital « extime », qui lui peut circuler. Pour devenir « capital » pour une communauté, une ressource expérientielle doit pouvoir circuler et apporter une valeur ajouté.

Les travaux de Becker sur le capital humain amènent une reconnaissance des savoirs, des compétences et de l'expérience. Les travaux plus récents sur l'immatériel, ainsi que « la société du savoir » et « l'économie du savoir » situent cette thèse dans un contexte mondial contemporain et dans une approche de sauvegarde du patrimoine. Pour autant, certains de ces courants et travaux rapportent systématiquement l'immatériel à un investissement économique et à un retour sur investissement mesurable par la performance économique. Or comme le disent Fœssel & Mongin (2010) du fait de la crise, c'est plus qu'un modèle économique qui est remis en cause. C'est l'ensemble de nos moyens d'appréhension du réel qui sont à modifier.

A la suite de la critique de Del Rey (2012) sur la financiarisation de l'éducation, rejointe dans sa pensée par d'autres auteurs (Fœssel & Mongin), nous considérons comme Macherey (2005) que la capitalisation ne doit obéir ni à l'économiste ni au politique, mais au mouvement éducatif, à la diffusion, au développement de l'Homme. À ce titre, nous défendons une approche « bottom-up » où c'est le professionnel qui est autorité de compétence. Les travaux de Bouchez (2006) sur les professionnels du savoir ont des conséquences méthodologiques que nous aborderons dans la partie suivante.

À travers ce chapitre, il s'agissait de mieux identifier ce qui est capital dans l'expérience puis d'identifier au sein de ce capital ce qui est « capitalisable », c'est-à-dire ce qui peut passer du statut de ressource intime à celui de ressource extime, pouvant être diffusée. L'expérience et les savoirs sont un capital selon la valeur d'usage, leur efficacité. Contrairement à ses caractéristiques dans le système capitaliste, le capital sur lequel nous portons notre regard est rendu productif par ceux à qui il appartient. Le capital est une réalité intrinsèquement liée à une personne donnée, éventuellement à une communauté sociale réduite. L'histoire du champ permet de déterminer ce qui est de l'ordre du patrimoine et par extension ce qui est de l'ordre du capital ou non. En illustrant ces propos dans le sport de haut niveau, connaître les savoirs mobilisés par les entraîneurs et leur évolution ces dernières années favorise l'identification de savoirs différents, de savoirs qui sortent du « genre » professionnel (Clot & Faïta, 2000). Cela implique une connaissance du métier et du milieu. Le capital appartient aux agents du système : l'entraîneur n'est pas une simple force de travail dans un système de classes. C'est un individu apportant son propre capital au sein d'une entreprise avec qui il va collaborer. Capitaliser l'expérience d'un entraîneur et rendre public ce capital nécessite un accord – propriété intellectuelle – et demande de l'individu, qui va y accéder, des efforts pour rendre productif ce capital qui n'est pas le sien.

Nous avons vu que l'expérience est compatible avec les outils d'analyse du capital. Également, l'expérience est un capital et cela a des conséquences méthodologiques qui sont présentées dans un chapitre suivant. À ce stade, on ne sait pas comment se déroule le « passage » des ressources intimes à des ressources extimes. S'agit-il toujours de « ressources expérientielles » ? Sous quelles conditions s'agit-il de ressources capitalisables ? Par ailleurs, avec la théorie du capital humain, puis avec le capital cognitif, les auteurs ont mobilisé les termes « savoir » et « compétence ». De quoi s'agit-il ?

Chapitre 5 – Compétences, savoirs et capitalisation

Compétence et expérience

- **Dans le champ du management**
- **Dans le champ des Sciences de l'éducation**
- **Synthèse**

Savoir et expérience

- **Dans des recherches à propos du sport**
- **Dans d'autres champs scientifiques**
  - ***Définition générale et sémantique***
  - ***Catégorisation par rapport à l'action***
  - ***Catégorisation par rapport à la source***
  - ***Synthèse***
- **Synthèse**

Conclusion

Dans ce chapitre plusieurs références anglophones sont convoquées. Nous traduisons « knowledge » par « savoir » et « connaissance » de façon indistincte, car la langue anglaise ne fait pas distinction. Terral (2003) fait le même choix du fait de la difficulté à évaluer la différence de degré de conceptualisation entre ces termes.

Le fonctionnement et les caractéristiques du capital ont été étudiés dans le chapitre précédent. Cela permet de considérer l'expérience de l'entraîneur de haut niveau comme un capital pour lui, car amenant une valeur ajoutée. Néanmoins, deux questions subsistent :

- L'expérience d'un individu est-elle également un capital pour ses pairs ? Sous quelle forme ?
- Nous avons vu avec Astier (2001) dans le chapitre 2 que l'expérience se communique. Quelle forme prend l'expérience communiquée ? Quel statut a-t-elle une fois capitalisée ?

Dans une première partie, nous étudions la compétence, pour comprendre si l'expérience communiquée peut devenir de la compétence. De la même façon, dans la seconde partie c'est le savoir qui est étudié, afin d'examiner l'éventuelle transformation de l'expérience en savoirs.

1. Compétence et expérience

La compétence est une notion très polysémique (Dietrich, Gilbert, & Pigeyre, 2010 ; Loizon, 2008) dans la pratique et les discours, mobilisée dans divers champs. Dans le champ de la formation des entraîneurs sportifs, si la logique d'un certain nombre de diplômes d'entraîneurs est celle des unités de compétence (Bertsch, 2008 ; Lévêque, 2005) et qu'il *« semble que la notion de compétence soit désormais au cœur de la définition des savoirs professionnels »* (Bernardeau-Moreau & Collinet, 2009, p. 45), pour autant, d'après Fleurance & Pérez (2008, p. 206–208) *« la compétence est comme un iceberg »* et elle est par ailleurs peu travaillée par les recherches portant sur le sport, contrairement au savoir.

Aussi nous abordons cette notion sous deux angles. Tout d'abord, l'angle du management où elle s'est développée. Puis, nous nous intéresserons en accord avec Debon (2006), Maître de Conférences à la Chaire de formation des adultes du CNAM, à cette notion dans les Sciences de l'Éducation.

1.1 Dans le champ du management

La définition de la compétence est spécifique à chaque discours scientifique et le concept évolue depuis 1950 (Dietrich et al., 2010). Dans le champ du management, c'est une notion très liée au concept de « capital humain » (abordé dans le chapitre 4 - capital). La notion de compétence permet de s'inscrire en dehors de la logique de poste (héritage fordien) en mettant la personne au centre du travail, affrontant avec responsabilité des événements avec ses compétences. Il s'agit pour ces auteurs d'une logique qualitative liée et adaptée à la société postindustrielle et à la dématérialisation du travail. La compétence se voulant utile (utilitaire) ces auteurs recommandent de l'aborder sous cet angle. Socialement construite, elle est définie par les acteurs et non par le champ scientifique à un niveau théorique.

Guy Le Boterf est une des références majeures dans l'univers des entreprises et de la gestion des ressources humaines (GRH). Pour lui, il n'y a pas une définition pertinente (Le Boterf, 2002). La définition de la compétence requise et la nature des compétences qui peuvent effectivement être mises en œuvre dépendent étroitement des situations et organisations du travail. Dans un ouvrage, il expose un certain nombre de caractéristiques de la compétence. Chaque individu a des ressources personnelles dans lesquelles il puise pour agir avec compétence (Le Boterf, 2010). Il s'agit des connaissances – générales, spécifiques à l'environnement professionnel, procédurales –, des savoirs-faire – opérationnels, expérientiels, relationnels, cognitifs —, des aptitudes, des ressources physiologiques et

émotionnelles. Le Boterf invite à raisonner en termes de combinatoire et non en termes d'addition des savoirs ou ressources. Le concept de compétence a une dimension individuelle — il n'existe pas de compétence sans individu — et une dimension collective, car le professionnel compétent doit se conformer aux normes et règles de son milieu professionnel. Pour agir avec compétence, le professionnel a un « *guidage* », qui correspond à « *l'ensemble des opérations de pilotage que le professionnel effectue pour choisir et mettre en œuvre une pratique pertinente et pour construire et mobiliser une combinatoire appropriée de ressources* » (Le Boterf, 2010, p. 82). Le professionnel compétent est capable de mettre en œuvre des pratiques pertinentes et efficaces, de disposer des ressources adéquates, d'être capable de les combiner et mobiliser en situation de travail (en fonction d'un objectif) et pouvoir les transférer dans une variété de situations (ibid., p. 548).

Mobiliser ce champ se justifie par le fait que les entreprises sont depuis longtemps concernées par les compétences de leurs ressources humaines ou capital humain. Agir avec compétence, c'est mobiliser et utiliser des ressources – parmi lesquelles les savoirs – en vue d'une pratique adaptée à une situation. Pour autant, on peut se demander s'il n'y a pas confusion des genres, les savoirs-faire relationnels dont fait état Le Boterf pouvant également être expérientiels et opérationnels. Voyons maintenant dans le champ des sciences de l'Éducation les approches pouvant être mobilisées.

1.2 Dans le champ des Sciences de l'éducation

Wittorski (2009), professeur en sciences de l'Éducation, indique qu'une prise de distance critique par rapport aux significations attribuées à la compétence est nécessaire. La notion est apparue du fait d'un repositionnement des acteurs sociaux, vis-à-vis du travail et de la qualification. Il s'agit d'une qualité attribuée par un tiers, après constat de l'efficacité de l'action mise en œuvre. L'acte d'évaluation est au cœur de la désignation des compétences et donc de leur production et attribution. Une compétence est ainsi une « *propriété conférée à un sujet individuel et/ou collectif par attribution de caractéristiques construites par inférence à partir de son engagement dans des activités situées, finalisées, donnant lieu à attribution de valeur* » (Barbier, 2011, p. 37).

À propos de la composition de la compétence, Tardif (1996), spécialiste international de la notion et de la mise en œuvre de démarches orientées vers les compétences, caractérise la compétence comme mobilisant des savoirs-faire, connaissances conceptuelles, procédurales, déclaratives et théoriques en donnant priorité à l'action, rejoignant les propos de

Le Boterf. Pour Sarremejane, dans le milieu de l'Éducation Physique et Sportive, la compétence est l'actualisation et la mobilisation d'un ensemble de savoirs au sein d'une situation (Sarremejane, 2004 ; Sarremejane, Sano, & Lémonie, 2010). Il confirme une caractéristique essentielle des compétences : elles associent plusieurs types de savoirs. Elles-mêmes sont organisées en unités coordonnées pour la réalisation d'un objectif. Une compétence ne peut s'enseigner, se transférer, mais les ressources mobilisées peuvent l'être. Les savoirs sont cumulés avec les expériences vécues pour créer la compétence comme potentiel d'action et d'adaptation (ibid., 2004). Ainsi, considérer l'expérience permet de comprendre en partie pourquoi à savoirs égaux deux individus peuvent être de compétence inégales.

À propos du rapport entre activité, compétence et ressources de l'individu, De Terssac (1996, p. 223) présente la compétence comme une « *notion intermédiaire qui permet de penser les relations entre le travail et les savoirs détenus par l'individu* ». Debon (2006) présente également la compétence comme un concept intermédiaire entre activités et savoirs, qui permet d'agir et est repérée dans l'action, combinatoire des croyances, représentations, savoirs, motivations. Carrière & Triby (2010, p. 345), à propos de l'éducateur sportif, indiquent que « *la compétence […] peut être considérée comme une sorte de "méta logiciel" qui permet à la personne de s'adapter, de réaliser et de produire efficacement quelque chose dans une situation donnée* ». Enfin, à la suite des travaux de Schön (1994) de la tradition des ergonomes et de la psychologie du travail, Perrenoud (1998, p. 5) caractérise la compétence comme permettant de « *faire face régulièrement et adéquatement à une famille de tâches et de situations, en faisant appel à des notions, des connaissances, des informations, des procédures, des méthodes, des techniques ou encore à d'autres compétences, plus spécifiques* ». D'après cet auteur, les compétences mobilisent des savoirs dans un espace-temps précis. Si dans l'instant les ressources font défaut, ou si elles ne sont pas mobilisées au bon moment et correctement, il n'y a pas de compétence. Pour lui, la compétence se définit donc dans l'agir.

1.3 Synthèse

Ainsi, la compétence n'est pas un concept scientifique, même si le concept est étudié par des chercheurs. La compétence est à définir localement par les acteurs, c'est-à-dire par les professionnels du champ en question. Dire de quelqu'un qu'il est compétent, c'est lui attribuer une qualité par inférence à partir de son activité. C'est donc un lien entre l'activité et les

ressources qu'il est possible de mobiliser, pour agir au bon moment en vue d'atteindre un objectif précis. À ce titre, l'expérience est un des types de ressource que l'individu peut mobiliser pour agir avec compétence. Il s'agit donc de deux éléments de statut distincts et rien n'indique que l'expérience communiquée peut se transformer en compétence lors de la capitalisation. Voyons maintenant ce qu'il en est du savoir.

2. Savoir et expérience

Comme vu précédemment (chapitre 3), l'intervention de l'entraîneur de haut niveau répond à une perspective systémique (Fleurance, 2006 ; Lévêque, 2005 ; Lyle, 2002). L'activité de l'entraîneur est dite « *dynamique et contextualisée* » (Delalandre & Bedaux, 2009, p. 182). Dans ce cadre, « *les savoirs issus de la recherche scientifique sont d'un autre ordre que ceux produits par la pratique professionnelle* » (Fleurance, 2007). Les savoirs scientifiques ne peuvent être utilisés dans une logique applicationniste, descendants « *du laboratoire » vers « le terrain* » (type « top-down »). Bien que Cathelineau et Target (1990) mettent en relief la séparation malvenue entre savoirs pratiques et savoirs théoriques (travaux sur la formation des éducateurs sportifs en planche à voile) et que les entraîneurs montrent de l'intérêt pour les savoirs scientifiques (Collinet, 2005), il demeure un décalage pragmatique entre les besoins des praticiens et certains savoirs (Reade, Rodgers, & Hall, 2008). Ce décalage est considéré comme contribuant à un « *déficit d'explication »* des phénomènes de l'entraînement, l'explication venant actuellement des savoirs issus de la recherche de tradition généralisante et réductrice (Fleurance & Pérez, 2008, p. 13‑29).

Plusieurs constats. Le premier est qu'il y a différentes catégories de savoirs à l'œuvre. Il conviendrait de les énumérer et définir. Le second est qu'il y a chez ces auteurs une absence de définition systématique des savoirs auxquels ils font référence. D'un point de vue épistémologique, le problème de la reproductibilité de la recherche est posé. Le troisième, en lien avec les précédents, est que les termes utilisés manquent de consistances théorique et pragmatique du fait d'un manque de reliance et de dialectique. Par exemple, que faut-il penser du « savoir scientifique » et du « savoir théorique » ? Est-ce synonyme ? Sinon, quels sont les liens entre ces deux types de savoirs ? Ces notions sont-elles sur le même niveau de compréhension ?

Dans cette partie nous allons caractériser les types de savoirs, d'abord dans les recherches spécifiques au milieu sportif puis dans les recherches en Sciences de l'Éducation.

En mobilisant les différentes notions de savoir, l'objectif est de dépasser les dichotomies d'ordre classique exposées dans ce préambule afin de comprendre les liens avec les ressources expérientielles, lors de l'intervention et lors de la communication de l'expérience.

2.1 Dans des recherches à propos du sport

Les savoirs sont mobilisés par les scientifiques travaillant sur les entraîneurs sportifs principalement pour étudier les types d'apprentissages. L'étude d'articles portant sur le « knowledge » écrit par des scientifiques reconnus dans le champ et publiant dans des revues de référence (Côté, Salmela, & Russell, 1995 ; Lemyre, Trudel, & Durand-Bush, 2007 ; Loquet, 2011 ; Mallett, Trudel, Lyle, & Rynne, 2009 ; McCullick, Belcher, & Schempp, 2005 ; Reade, Rodgers, & Hall, 2008 ; Reade, Rodgers, & Spriggs, 2008 ; Werthner & Trudel, 2006) ne permet pas d'avancer de définition : les savoirs sont mobilisés, mais sans préciser le sens qu'on leur donne. Quelques articles font figure d'exceptions.

Cloes et al. (2009) distinguent les connaissances spécifiques à une discipline sportive et celles relatives à l'entraînement. Abraham & Collins (1998) font la même distinction. Pour le psychologue français Marc Lévêque, l'entraîneur oscille entre des savoirs estampillés et sécuritaires et des intuitions, du savoir lié à l'expérience (2005).

Sur la base de la conférence fondatrice de Collinson (1996) sur les trois types savoirs à posséder pour devenir un enseignant exemplaire, Côté et Gilbert (Côté & Gilbert, 2009 ; Gilbert & Côté, 2013) proposent un modèle reprenant trois types de savoirs, d'ordre professionnels, interpersonnels et intrapersonnels :

- Le savoir professionnel, spécifique au sport, qui inclut les savoirs techniques, tactiques, mentaux, pédagogiques, de méthodologie d'entraînement, de nutrition (etc.). À la suite des travaux sus-cités d'Abraham & Collins (1998 b), cette catégorie regroupe donc les savoirs spécifiques à l'entraînement dans un sport, ceux relatifs à l'entraînement en général et les savoirs pédagogiques, d'intervention ;
- Le savoir interpersonnel, qui inclut les interactions individuelles et de groupes avec les interlocuteurs de l'entraîneur : pratiquants de tous âges, parents, élus, arbitres, sponsors, collègues (etc.). L'objet est de s'adresser différemment et pertinemment à chacun ;

- Le savoir intrapersonnel, c'est-à-dire l'apprentissage contextualisé, la réflexion, telle que mentionnée dans différentes études (Gilbert & Trudel, 2001, 2006, 2013 ; Lemyre, Trudel, & Durand-Bush, 2007 b).

Cette approche est intéressante, car spécifique à l'étude de l'entraîneur sportif et récente. Les savoirs y sont catégorisés par rapport à l'objectif : être un professionnel par la mise en œuvre d'un savoir spécifique au métier et à la discipline, d'un savoir relationnel ou d'un savoir personnel. Allons maintenant chercher définition et catégories dans les sciences de l'Éducation.

2.2 Dans d'autres champs scientifiques

Les recherches en Sciences de l'Éducation mettent en relief la pluralité des savoirs professionnels des enseignants (Altet, 1996) et la pluralité des notions scientifiques utilisées pour caractériser, catégoriser le savoir des enseignants. Afin d'éclairer le savoir, nous mobilisons dans cette partie tout d'abord une définition générale puis nous regroupons les définitions des auteurs de référence selon deux types. D'une part, une catégorisation par rapport à l'action, c'est-à-dire par rapport à l'usage du savoir. D'autre part, une catégorisation par rapport à la source, c'est-à-dire par rapport à la construction du savoir.

2.2.1 Définition générale et sémantique

Jean-Marie Barbier, professeur spécialiste de la question des savoirs et de la formation des adultes, donne une définition « générique » d'un savoir. Il s'agit d'un « *énoncé propositionnel associé de façon relativement stable à des représentations ou à des systèmes de représentation sur le monde et sa transformation, faisant l'objet d'une validation sociale se situant habituellement sur le registre épistémique (vrai, faux) ou pragmatique (efficace/inefficace)* » (Barbier, 2011, p. 118).

Il distingue deux zones sémantiques (Barbier, 1996, p. 9). D'une part, le champ des « *savoirs objectivés* », qui renvoie à des énoncés propositionnels socialement valorisés et communiqués. Leur existence est distincte des agents qui les énoncent ou se les approprient. Les savoirs objectivés formalisent une représentation du réel et font l'objet d'un jugement social sur le registre de leur vérité ou efficacité. Pour Dumet (2013) le savoir est objectivé s'il est matérialisé (dans un livre pour cet auteur ; mais aussi dans un verbatim). D'autre part, le champ des « *savoirs détenus* », qui renvoie aux connaissances, compétences, aptitudes, attitudes, professionnalités. Là le réel dont il est fait état ne peut être qu'inféré sur la base du

constat d'un comportement, d'une pratique, d'une action. Les savoirs sont alors des composantes identitaires indissociables d'un agent individuel ou collectif.

Robin (1998) reprend les travaux de Barbier (1996) et insiste sur l'aspect public et publié (accessible) ainsi que sur la contribution d'un savoir à la formalisation, la vulgarisation, la modélisation et la diffusion des idées. Un savoir est alors un outil d'intelligibilité du réel.

Barth (2004) énonce des caractéristiques du savoir. Il est évolutif dans l'espace et dans le temps. Partagé socialement, dans le cadre d'une culture, des éléments affectifs, cognitifs et sociaux lui donnent un certain sens. Il est dans un contexte, construit et en construction.

Lors d'un entretien, du fait de la distanciation de l'interviewé par rapport à lui-même, son savoir est la seule chose qu'il peut exprimer de façon intelligible à l'intervieweur (Buznic-Bourgeacq, 2009). Mais pour Pellegrini (2010, p. 33, se basant sur Tardif & Gauthier, 2001) « *le savoir doit obéir à des exigences de rationalité et doit pouvoir être motivé et argumenté […] Le sujet doit pouvoir apporter des raisons, des motifs et des causes pour prouver et justifier la pertinence et la validité de ce qu'il dit ou fait* ». Ainsi, un savoir en est un si et seulement si il est rationalisé, explicité et argumenté, en plus d'être communicable.

En reprenant les deux « *genre de discours* » (Astier, 2001, p. 246‑247), on peut dire qu'ils sont tous deux producteurs de savoirs, à condition que le genre « récit », plus singulier, soit néanmoins structuré, explicité, matérialisé.

2.2.2 Catégorisation par rapport à l'action

Sarremejane distingue deux classes de savoirs selon leur proximité à l'action. La première est celle des savoirs théoriques, « *ensemble d'idées, de concepts abstraits plus ou moins organisés appliqués à un domaine particulier* » (Sarremejane, 2002, p. 65). Ces savoirs n'ont pas d'effets pratiques immédiats, mais sont les technologies « *qui cherchent ensuite à instrumenter les théories* » (ibid.). Il distingue deux sous-classes. Celle des savoirs sur l'action, constituée d'éléments descriptifs (exemple règlement) et explicatifs (théories), répondant à la question « *que puis-je savoir sur telle pratique ?* ». Celle des savoirs d'action, registre de règles d'action et de préceptes efficaces. Les savoirs d'action sont théoriques, car dissociés de l'action et empruntent le moyen de langage. Sorte de mode d'emploi issu de l'expérience vécue car d'efficacité prouvée, cette sous-classe répond à la question « *comment dois-je m'y prendre pour réussir tel ou tel acte ?* » (ibid., p. 67). Ces savoirs sont utilisables par des personnes ou situations différentes. La seconde classe, les savoirs en acte concernent

des savoirs appartenant à un domaine de signification, mais avant tout correspondant à une activité concrète et située, requérant efficacité et efficience. Ces savoirs sont composés des savoirs-faire, des savoirs-être (d'attitude ou normatifs, étant des savoirs sociaux en acte ; ibid. p. 68), des savoirs de médiation (métasavoirs). Ces derniers se composent de savoirs déclaratifs « *savoirs sur l'action qui expriment une capacité à connaître et qui présentent aussi une valence méthodologique orientée sur le comment faire selon la forme d'un "mode d'emploi" personnalisé* » et de savoirs procéduraux « *savoirs intégrés à l'action, ils "piloteraient" l'action avec une forte composante "cognitive" en début d'apprentissage. La composante "cognitive" associerait des informations perceptives, proprioceptives, kinesthésiques et intellectuelles (en terme de représentations mentales, de compréhension et de planification de l'action)* » (ibid., p. 68).

Decomps & Malglaive (1996, p. 61‑62) parlent également d'un « *savoir pratique* » équivalent aux savoirs d'action (Champy & Étévé, 2005). C'est un savoir et un métasavoir, car il est superposé aux autres savoirs, mais en est aussi le moteur.

Pour Barbier (1996), la dichotomie savoirs théoriques/savoirs d'action est surinvestie dans le champ. C'est souvent une grille de lecture qui oblige à situer ses actes et son identité d'acteur social. Untel est « théoricien », untel est « homme de terrain ». Ces catégories ne rendent pas compte de la complexité du réel. Par ailleurs, Barbier est en faveur des tentatives qui visent à resituer à leur juste place les savoirs théoriques par rapport à l'épistémologie de leur production et à leur transformation par le langage/la communication. Le lieu de production/acquisition est justement l'objet de la prochaine partie.

2.2.3 Catégorisation par rapport à la source

Mialaret (1996) catégorise en fonction du lieu de production. Savoirs scolaires liés à l'école, sociaux, professionnels, scientifiques, expérientiels : les lieux de production/acquisition sont multiples. Pour autant, est-ce qu'un savoir social ne peut pas être en même temps un savoir expérientiel ou professionnel ? Tardif, Lessard et Lahaye (1991) catégorisent de même en différenciant les savoirs acquis en formation et ceux par l'expérience du métier. Ces derniers, dits « savoirs d'expérience », sont aussi appelés « *savoirs stratégiques* » ou « *pragmatiques* » (respectivement par Tochon, 1993 et Tardif, 1993, cités par Cizeron & Gal-Petitfaux, 2010, p. 39). Cizeron (2013, p. 22) parle de « connaissance ouvragée » dans son Habilitation à Diriger des Recherches et explique qu'il « *s'agit de connaissances liées à l'activité de travail, non pas au sens où elles seraient seulement*

utilisées ou appliquées en situation de travail, mais au sens où elles portent les marques du travail. Elles sont façonnées par l'expérience de travail, et se transforment au fil des modifications des contraintes des situations de travail ».

Mialaret (1996, p. 168‑169) approfondit la constitution d'un savoir qui ne vient pas de la science, mais de l'expérience. Pour lui, un type d'expérience avec des modalités d'objectivation, dans une volonté de donner des fondations plus solides à ses jugements, contribue à la constitution du savoir « *praxéologique* » de l'individu, rejoint en cela par Van Der Maren (1996). Ce savoir construit par l'expérience n'est pas sans rapport avec les ressources expérientielles telles que présentées dans le chapitre 1 (Etat de l'art) du cadre théorique, ces ressources étant construites à partir de l'expérience-produit sur la base d'une réflexion critique. Tochon (1996) propose une définition sur le savoir d'expérience dans le même ouvrage coordonné par Barbier. Pour lui, cela désigne une mise en langage du vécu. Ce savoir est constitué à partir des ressources préexistantes, dont le savoir théorique qui contribue à donner du sens au vécu. On retrouve là de nouveau un rapport avec les « ressources expérientielles » et la communication de l'expérience. Les savoirs d'expérience se situent sur un registre d'efficacité (Dumet, 2013).

2.2.4 Synthèse

Dans cette partie différents auteurs pour différentes catégorisations ont été vus, ces catégorisations rendant plus intelligible le propos :

- ✓ Une approche selon la zone sémantique ;
- ✓ Une approche selon la place sur le continuum de l'action ;
- ✓ Une approche distinguant les sources du savoir ;
- ✓ Une approche différenciant le degré de transversalité des savoirs entre les entraîneurs, avec *des savoirs liés à la discipline et des savoirs relatifs à l'entraînement, ce qui souligne l'importance du contexte*.

Ces approches ne s'opposent pas, au contraire : les catégories sont perméables et se complètent selon le paradigme de la pensée complexe présenté au chapitre 3. Pour autant, ces différences opacifient la définition du « savoir » plus qu'elles ne l'éclairent.

2.3 Synthèse

Sur cet ensemble d'approches, nous retenons principalement celle de Côté & Gilbert (2009) comme ayant une validité scientifique dans les travaux sur les entraîneurs et celle de Barbier (1996, 2011) comme étant un ensemble conceptuel large étant utilisé de façon pérenne dans les Sciences de l'Éducation.

Les savoirs d'expérience mis en rapport avec la définition générale de Barbier sont *de facto* des savoirs selon la validation sociale portant sur le registre pragmatique (efficacité). Dans le cadre d'une capitalisation des savoirs d'expérience, il nous semble que pour dépasser « l'intimité » des savoirs d'expérience, il faut passer des savoirs détenus à des savoirs objectivés, ou de ce que nous appelons les « *savoirs d'expérience détenus* » aux « *savoirs d'expérience objectivés* ». Ces savoirs sont publics, publiés, partagés, explicités suite à un jugement social portant sur leur véracité et leur efficacité (ce jugement social est à prendre en compte dans la démarche de capitalisation).

Les savoirs d'expérience sont donc différents du vécu, mais issus de ce dernier et par cet aspect liés à un contexte de construction. Ils empruntent également au langage, comme dit dans le chapitre 2 - expérience, ce qui les place aussi dans un nouveau contexte, de communication.

3. Conclusion

Les taxinomies sont nombreuses pour les savoirs et les compétences. Si la compétence mobilise le savoir et l'expérience, sa nature est différente. Par contre, le savoir peut recouvrir les savoirs issus de l'expérience, ou « savoirs d'expérience » d'après différents auteurs. À la suite des différentes catégorisations, nous proposons de parler de « savoirs d'expérience objectivés », concernant le devenir matérialisé de l'expérience une fois capitalisée, dans une perspective de diffusion. Il s'agit alors d'énoncés ayant été l'objet d'un jugement social sur le registre de l'efficacité et de la véracité. Ces énoncés sont issus de l'expérience professionnelle du sujet communiquée à autrui (Astier, 2001). Enfin, ces énoncés peuvent être distingués de leurs auteurs et publiés. Les savoirs d'expériences « détenus » sont alors synonymes des « ressources expérientielles » ou ressource pour l'action. Le passage à « objectivés » donne de la légitimité sociale aux savoirs. Cela semble passer notamment par la mise en langage (Tochon, 1996), y compris en communicant à autrui (Astier, 2001).

Si la compétence n'a pas la même nature que l'expérience et le savoir, elle a un rôle d'interface entre l'activité et les savoirs. Elle donne également de la visibilité aux ressources que le sujet mobilise. Inférée sur la base d'un jugement social, cette inférence est basée sur l'activité réalisée et non sur l'activité réelle (cf. chapitre 3 mobilisant Clot et Vygotski). Cela entraîne probablement un déficit d'explication des réussites et échecs, des gens compétents ou non, puisque d'autres variables telles que l'environnement rentrent en jeu. Par conséquent, il est nécessaire dans le cadre d'une approche prenant en compte la complexité de ne pas s'arrêter au visible (résultats, médailles). Par ailleurs, il est intéressant d'identifier des entraîneurs qui ont des compétences que les autres entraîneurs n'ont pas, qui détiennent des savoirs d'expérience que d'autres n'ont pas. Comment identifier les entraîneurs dont l'expérience est à capitaliser et la part de leur expérience à capitaliser pour leurs pairs ?

Chapitre 6 – Le métier d'entraîneur, professionnel du savoir

Sport et entraîneur

- **Les 48 types d'entraîneurs**
- **Les domaines d'intervention de l'entraîneur de haut niveau**
- **Synthèse**

L'entraîneur, un professionnel du savoir

- **Les professionnels du savoir**
- **Caractériser l'expertise**
- **Identifier l'entraîneur expérimenté et expert**
- **Synthèse-critique**

Conclusion

L'expérience de l'entraîneur, à travers ses savoirs d'expérience objectivés, est un capital pour autrui si ces savoirs ont une valeur d'usage. De nombreux savoirs de tous ordres sont diffusés et partagés au sein de la communauté des entraîneurs (Culver & Trudel, 2008). Comment identifier les entraîneurs détenteurs d'une expérience à capitaliser et comment identifier la part de leur expérience qui peut être utile, c'est-à-dire apporter une valeur ajoutée à leurs pairs ?

Répondre à ces questions est nécessaire afin de poursuivre une démarche rationnelle de capitalisation à chaque étape. Aussi, dans un premier temps le statut de l'entraîneur et ses domaines d'intervention sont précisés. Dans un second temps, c'est notamment à travers le concept d'expertise en lien avec celui d'expérience qu'une identification critériée de l'entraîneur est proposée.

1. Sport et entraîneur

Le sport de haut niveau est « *un espace sociocognitif orienté vers la réalisation d'un objectif clairement identifié : le projet "performance"* » (Fleurance, 2006, p. 11). Dans ce contexte et afin d'atteindre cet objectif, l'entraîneur propose un « *entraînement efficace* » consistant en « *l'application cohérente de connaissances […] pour améliorer les*

compétences, la confiance, la relation et le caractère des sportifs dans des contextes d'entraînement spécifiques »[37].

L'entraîneur de haut niveau n'est pas systématiquement un entraîneur national[38], à l'instar de Benoit Gloux, gérant d'une société de nettoyage, qui emmène Julie Bresset jusqu'au titre de championne olympique à Londres en 2012. On identifie régulièrement le contexte du sport de haut niveau à des entraînements de grande qualité prodigués par des entraîneurs « experts ». L'actualité scientifique démontre que ce n'est pas si simple. Nous allons voir que l'on peut schématiquement proposer quarante-huit « profils d'entraîneur » et que les domaines d'intervention de l'entraîneur dépassent le cadre simpliste des « séances d'entraînement ».

1.1 Les quarante-huit types d'entraîneurs

Le cadre international pour la formation des entraîneurs ou *International Sport Coaching Framework* (ISCF) v1.2 (Conseil international pour l'excellence dans l'entraînement sportif et al., 2013, p. 26) propose de distinguer quatre statuts d'entraîneur : l'assistant, l'entraîneur, l'entraîneur avancé et l'entraîneur-chef.

[37] (Conseil international pour l'excellence dans l'entraînement sportif, Association des fédérations internationales des sports olympiques d'été, & Leeds Beckett University, 2013, p. 30)

[38] Un entraîneur national est, d'après le site sports.gouv.fr, « *un technicien de très haut niveau de la discipline fédérale. Il entraîne et manage les collectifs des équipes de France. Il exerce son métier au sein des Pôles France qui rassemblent les sportifs de haut niveau du collectif « équipe de France » (appartenant aux catégories « élites » et « seniors »), ou du collectif « France jeunes ». Il assure le suivi des athlètes sur des compétitions de préparation et de référence (championnat d'Europe, du monde et Jeux olympiques….). L'entraîneur national construit son équipe autour de lui pour entraîner au mieux ses athlètes (optimisation de la performance dans tous les domaines : gestion des images, préparation physique et mentale, diététique, gestion du temps, tactique…)* ».

Descripteur de rôle	Connaissances et compétences[1]
Assistant entraîneur (*Remarque :* le terme *entraîneur adjoint*, contrairement au rôle d'assistant entraîneur, peut s'appliquer à plusieurs niveaux. Par exemple, un entraîneur adjoint dans le niveau élite peut travailler au niveau d'entraîneur avancé/principal.)	Aide lors du déroulement des séances[2]. Planifie, conduit et encadre des séances d'entraînement basiques, parfois sous contrôle. Niveau élémentaire de connaissances, de compétences et de prise de décision pour remplir les fonctions principales avec une aide. Soutient l'engagement des pré-entraîneurs.
Entraîneur	Planifie, conduit et revoit les séances d'entraînement sur une saison, parfois dans le cadre d'un programme plus large. Niveau supérieur de connaissances, de compétences et de prise de décision pour remplir les fonctions principales de manière autonome. Soutient l'engagement et le développement des pré-entraîneurs et des assistants entraîneurs.
Entraîneur avancé/ principal	Planifie, conduit, mène et évalue les séances d'entraînement et les planifications annuelles. Niveau supérieur et intégré de connaissances, de compétences et de prise de décision pour remplir les fonctions principales et conseiller les autres. Travaille de manière autonome et joue un rôle important dans la structure du programme. Gère le développement des entraîneurs, des assistants entraîneurs et des pré-entraîneurs.
Entraîneur en chef	Supervise et contribue à la conduite, l'étude et l'évaluation de programmes sur plusieurs saisons dans des contextes à moyenne et grande échelle, soutenus par l'innovation et la recherche. Niveau de spécialisation et intégré de connaissances et de compétences, reconnu en tant qu'expert avec des qualités de décideur très développées. Souvent impliqué dans la conception et la supervision des structures de gestion et des programmes de développement pour d'autres entraîneurs.

Figure 4 : les quatre statuts de l'entraîneur d'après l'ISCF V1.2

Selon le statut, l'entraîneur n'a pas le même rôle et ne doit pas mobiliser les mêmes savoirs pour agir avec compétence. C'est un premier point pour identifier un entraîneur pour mener une démarche de capitalisation : quel type d'entraîneur cherche-t-on ?

Un second élément qui structure l'identification des entraîneurs interviewés est la mise en relation par Trudel & Gilbert (2006) du contexte d'intervention avec le niveau de compétence. Ils proposent trois contextes et quatre niveaux de compétence, repris dans le tableau ci-dessous. Nous avons réalisé une traduction française basée sur la lecture d'un article et d'une conférence complémentaires (Trudel, 2014 ; Trudel & Gilbert, 2013).

Contexte d'intervention	Niveaux de compétence Stades 1 à 4 de la compétence			
Élite/ **« performance », « haut niveau »**	Débutant	Compétent/dans le sens de « capable »	« Proficient »/ Compétent dans le sens de « chevronné », « expérimenté »	Expert
Développement/ **« perfectionnement »**	Débutant	Compétent/dans le sens de « capable »	« Proficient »/ Compétent dans le sens de « chevronné », « expérimenté »	Expert
Récréatif/ **« loisir », « initiation »**	Débutant	Compétent/dans le sens de « capable »	« Proficient »/ Compétent dans le sens de « chevronné », « expérimenté »	Expert

Tableau 3 : classification bivariable des entraîneurs

On constate que contrairement à ce qui transparait dans le langage profane, un entraîneur peut être un expert (stade 4) sans intervenir dans un contexte de haut niveau. De la même façon, un entraîneur peut intervenir à haut niveau et être débutant (stade 1). Ceci va à l'encontre de recherches qui assimilent l'entraîneur de haut niveau à un expert mettant en œuvre les meilleures pratiques (e.g. Côté, Salmela, & Russell, 1995). Ce type de recherche semble confondre deux champs, qui sont distincts dans la classification de Trudel & Gilbert. Un champ qui concerne « le public d'intervention » et un champ qui concerne « les compétences de l'intervenant ». Par ailleurs, pour Côté, Young, North, & Duffy (2007), le développement de l'entraîneur n'est pas considéré comme linéaire allant d'un niveau loisir à un niveau élite au fil des années de pratique professionnelle : « *for example, excellent coaches working with children are not necessary on a trajectory towards becomping an excellent competitive coach with adults* » (ibid., p. 14). Notons que ces auteurs ne proposent pas eux de catégoriser l'entraîneur en fonction de la finalité de pratique (loisir, perfectionnement, performance), mais en fonction du stade de développement du sportif : années de test (6-12 ans), années de loisir (adolescents et adultes de plus de 13 ans), années de spécialisation (13-15 ans), années d'investissement conséquent dans la pratique sportive (adolescents et adultes à partir de 16 ans).

En combinant le niveau d'intervention avec le niveau de compétence comme le proposent Trudel & Gilbert et en ajoutant les quatre différents statuts de l'entraîneur,

quarante-huit profils d'entraîneurs peuvent être identifiés. Par exemple, « entraîneur-chef intervenant dans le perfectionnement et étant expert dans ce rôle » ou « assistant-entraîneur intervenant dans le haut niveau et étant compétent dans ce rôle ».

Dans cette thèse, à partir de ces données, quel(s) profil(s) retenir pour les entraîneurs participant à la capitalisation ? L'objectif de la capitalisation de l'expérience est d'obtenir des savoirs utiles à d'autres, à commencer par les autres entraîneurs intervenants dans un contexte de haute performance. Aussi, en lien avec la commande effectuée par l'INSEP (voir Introduction), le contexte d'intervention le plus appropriée est celui de « l'élite » dans la classification de Trudel & Gilbert. Second point, pour que les données recueillies soient utiles au plus grand nombre, il faut que ces données se situent 1/dans un registre de grande maîtrise de l'activité d'entraînement 2/dans une vision holistique, systémique de cette activité. Autrement dit, en référence aux deux tableaux ici convoqués, l'entraîneur doit intervenir à haut niveau en tant qu'entraîneur-chef ou entraîneur-principal, et être du point de vue de ses savoirs/compétences dans un registre d'expertise.

Quels sont les domaines d'intervention de l'entraîneur lié au registre d'expertise ?

1.2 Les domaines d'intervention de l'entraîneur de haut niveau

Les approches conceptuelles autour de l'intervention de l'entraîneur sont nombreuses. Il est possible par exemple de citer le Coaching Model (Côté, Salmela, Trudel, et al., 1995), le modèle sur la prise de décision de Mouchet & Bouthier (2006) concernant initialement le joueur de rugby, le Multidimensional Model of Leadership de Chelladurai (2012) ou encore le Mediational Model of Leadership de Smoll & Smith (1989). Pour autant, ces modèles ne détaillent pas les domaines d'intervention de l'entraîneur, c'est-à-dire les domaines où des savoirs et des compétences sont mobilisés, en vue d'atteindre un objectif. Sans mobiliser le modèle de Le Boterf (2010) qui concerne les enseignants et en dépassant les propos réducteurs (Potrac, Brewer, Jones, Armour, & Hoff, 2000) qui considèrent que l'entraîneur intervient uniquement sur l'entraînement physique, mental, technique et tactique (e.g. Durand, Hauw, Leblanc, Saury, & Sève, 2005), deux modèles peuvent être cités. Ces modèles respectent l'idée de Martens (1996 cité par Potrac, Brewer, Jones, Armour, & Hoff, 2000, p. 187) selon laquelle l'entraîneur a besoin « *not only expansive technical knowledge of their sport but also the pedagogical skills of a teacher, the counseling wisdom of a psychologist, the training expertise of a physiologist, and the administrative leadership of a business*

executive » et que ce n'est donc pas simplement un technicien engagé dans la transmission de savoirs (Potrac et al., 2000).

Le premier est celui de la *National Association for Sport and Physical Education* (NASPE), une association professionnelle de référence aux États-Unis, qui a créé un ouvrage dénommé « National Standards for Sport Coaches » (National Association for Sport and Physical Education, 2006). Repris dans des travaux scientifiques (e.g. Blom, Wininger, Zakrajsek, & Kirkpatrick, 2010), ce modèle classe quarante compétences réparties dans huit domaines d'intervention, domaines que nous détaillons dans le tableau ci-dessous :

Domaine	Intitulé	Description
1	Philosophie et éthique	Les standards autour d'une philosophie d'entraînement centrée sur l'athlète et tenant comptent de l'importance du fair-play
2	Sécurité et prévention des blessures	Les standards qui mettent l'accent sur la responsabilité des entraîneurs dans la mise en place de conditions de pratique sécuritaires et dans la conception et la mise en œuvre d'un plan d'urgence
3	Entraînement physique	Les standards qui portent sur le comportement des entraîneurs et leur responsabilité dans l'entraînement physiologie, la nutrition et l'usage de drogues
4	Croissance et développement	Les standards concernant la croissance de l'enfant à l'adulte pour créer des contenus d'entraînement, et la prise en compte des compétitions pour aider les sportifs à se développer socialement, physiquement et émotionnellement
5	Enseignement et communication	Les standards en rapport avec les stratégies pédagogiques verbales et les comportements interpersonnels des entraîneurs
6	Techniques sportives et tactiques	Les standards centrés sur les savoirs dans la discipline sportive nécessaires à l'entraîneur
7	Organisation et administration	Les standards qui identifient le rôle de l'entraîneur dans les tâches quotidiennes et le management d'un programme sportif
8	Évaluation	Les standards fixant les techniques d'évaluation dont les entraîneurs ont besoin pour évaluer les employés, les sportifs et eux-mêmes

Tableau 4 : Les huit domaines du référentiel de la NASPE (traduction libre)

À la lecture de ce référentiel, on constate que l'entraîneur est loin d'être préoccupé uniquement par les séances d'entraînement contrairement aux propos de Durand, Hauw, Leblanc, Saury, & Sève (2005). Ses domaines d'intervention sont élargis et on peut supposer qu'ils le sont plus encore s'il s'agit d'un entraîneur-chef.

Le second modèle est le référentiel métier de l'entraîneur « chef de projet performance », commandité par le Ministère des Sports en France (Fleurance, 2006). Ce référentiel sert de base à l'heure actuelle aux formations et certifications professionnelles mises en place dans le cadre de la formation professionnelle continue des professeurs de sport[39].

Dilemme	**Entre…** **Et…**
N°1	**Entre** concevoir, construire un projet stratégique de performance à X années pour des compétitions internationales **et** réguler et adapter constamment le projet sans « perdre le cap » : la conception, la construction et la régulation du projet de performance.
N°2	Trouver un équilibre « optimal » **entre** charge **et** sous/surcharge de travail dans le projet d'entraînement et de performance : équilibrer la charge de travail.
N°3	**Entre** construire une vision de la performance, envisager ses évolutions au regard de la concurrence internationale **et** individualiser le projet de performance/entraînement en prenant en compte le développement spécifique de chaque athlète/équipe.
N°4	**Entre** développer des qualités générales **et** organiser une préparation spécifique au regard des exigences globales de la performance : développement des qualités générales et préparation spécifique.
N°5	**Entre** avoir des conceptions singulières du développement sportif conserver une cohérence globale du projet collectif de performance/entraînement.
N°6	**Entre** engager et préserver des relations individuelles avec chaque athlète ou chaque membre du collectif de travail **et** initier, organiser des échanges avec des collectifs d'athlètes et/ou d'encadrement.
N°7	**Entre** se servir d'outils d'observation et de mesure rationnels **et** apprendre de l'expérience, faire confiance à ses intuitions et ressentis.
N°8	**Entre** avoir des ambitions, des rêves, des intuitions, des convictions, oser les innovations **et** rester réaliste et rigoureux.
N°9	**Entre** détecter, sélectionner **et** créer, maintenir un collectif d'entraînement et de performance.
N°10	**Entre** instaurer un climat de travail serein, une ambiance de groupe positive à l'entraînement, en compétition **et** affronter les déviances, les conflits et les crises.
N°11	**Entre** carrière sportive, professionnelle, devenir des athlètes **et** résultats immédiats.
N°12	**Entre** autoformation **et** qualification (reconnaissance professionnelle), **entre** implication de soi, travail sur soi **et** économie de soi et de son entourage.
N°13	**Entre** fermeture **et** échanges, **entre** protection **et** veille. **Entre** renforcement de sa culture disciplinaire **et** ouverture.
N°14	**Entre** prendre en compte les contraintes réglementaires du système Sportif de Haut Niveau **et** avoir une autonomie d'action.

Tableau 5 : l'entraineur identifie, affronte et doit résoudre 14 dilemmes génériques d'après Fleurance (2006)

[39] Entretien avec Martine Cornillon, cheffe du département de la formation professionnelle continue (DFC2S), avril 2014.

Il existe d'autres modèles pratiques, comme par exemple les blocs du Master Sport, Expertise et Performance de Haut Niveau conçu pour répondre aux besoins de formation des cadres supérieurs du sport[40], les quatre unités de compétences du Diplôme d'État Supérieur d'entraîneur[41] ou plus largement le modèle des facteurs constitutifs de la capacité de performance du professeur Weineck (1997), modèle qui se retrouve dans de nombreuses philosophies d'ingénierie de formation d'entraîneurs. Il existe également d'autres modèles théoriques, comme celui de Bouthier & Durey (1995) qui concerne uniquement les compétences de managérat d'un entraîneur de rugby, celui de Carrière & Triby (2010) qui concerne la formation des éducateurs sportifs et qui proposent neuf domaines de compétences qui ne reprennent pas le langage des praticiens. Malgré les qualités de ces modèles, nous retenons plus particulièrement l'approche des dilemmes, car c'est un modèle directement issu de l'étude d'entraîneurs de haut niveau en France et qui sert à élaborer l'offre française de formation. De surcroît, l'approche des dilemmes de l'entraîneur est soutenue par le professeur Jones (2006) lors d'une étude autoethnographique d'entraîneur, par les propos de Potrac et al. (2000) sur l'activité principale des entraîneurs et par d'autres auteurs à propos des entraîneurs et des enseignants d'éducation physique (Baghurst & Parish, 2010 ; Ria, Saury, Sève, & Durand, 2001). La notion de « dilemme » semble donc fonctionnelle. Enfin, par rapport aux catégories du NASPE, l'approche par les dilemmes nous semble davantage discriminante de ce qui est capital et de ce qui ne l'est pas, sans que cela soit exhaustif. C'est donc un modèle que le chercheur doit connaître.

1.3 Synthèse

Dans cette partie de la thèse, il est question de l'identification du porteur d'expérience. Dans le sport de haut niveau, l'identification rationnelle d'entraîneurs de haut niveau expérimentés est primordiale. Nous avons dans le cadre théorique abordé l'expérience et nous pouvons dire qu'un entraîneur ayant de l'expérience est quelqu'un qui analyse son vécu dans un souci de critique et de progression. Pour autant, avoir de l'expérience n'est pas réservé à quelques rares élus : il y a un fort pourcentage d'entraîneurs expérimentés qui œuvrent auprès des équipes de France sans qu'ils adoptent une démarche active d'analyse de leur pratique professionnelle.

[40] Entretien privé de mars 2014 avec le Dr Jean-François Robin, responsable pédagogique du Master.
[41] Voir fiche « DESJEPS » sur le site du Répertoire National des Certifications Professionnelles.

Si le chapitre 2, sur l'expérience, permet de considérer distinctement l'entraîneur qui a « du vécu » de l'entraîneur « qui a de l'expérience », cette première partie de chapitre 6 nous invite à distinguer :

- ✓ 1/les statuts que peut avoir un entraîneur : nous retenons l'entraîneur principal et l'entraîneur-chef ;
- ✓ 2/les contextes d'intervention, le haut niveau ici ;
- ✓ 3/le niveau de compétence de l'entraîneur dans ce contexte. Sur ce troisième point, la typologie de Trudel amène à parler « d'expertise ».

Plus largement, par la focalisation sur des niveaux de compétences c'est-à-dire sur une capacité à mobiliser des savoirs pour agir à un moment donné, cette typologie et la modélisation française du référentiel métier de l'entraîneur face à des dilemmes, invitent à revenir sur le concept de professionnel du savoir (Bouchez, 2006) vu dans le chapitre précédent et à étudier « l'expertise ».

2. L'entraîneur, un professionnel du savoir

Dans cette partie, nous reprenons la classification des professionnels du savoir déjà énoncée (Bouchez, 2006) pour voir en quoi elle peut étayer l'identification du porteur d'expérience. Après avoir présenté une synthèse de recherches sur l'expertise, nous présentons des recherches centrées sur l'expertise de l'entraîneur.

2.1 Les professionnels du savoir

En accord avec les propos de Fleurance (2006), il est possible de dire que les entraîneurs de haut niveau sont des professionnels du savoir dont les activités sont principalement centrées sur « *la création, la production, la capitalisation, la préservation, la diffusion et la transmission du savoir* » (Bouchez, 2006, p. 36). Plus particulièrement, les entraîneurs appartiennent au second type de « *knowledge workers* » (ibid., p. 37-38) ceux qui manipulent le savoir, créent, transforment, innovent, en accord avec le constat empirique de Krantz & Dartnell (2001). L'entraîneur de haut niveau expérimenté appartient à cette seconde typologie et en son sein peut être « *expert* » (Bouchez, 2006, p. 38). Ces professionnels du savoir sont plus ou moins reconnus dans leur domaine comme le montre le tableau ci-dessous.

Désignation du professionnel	Caractéristiques
Professionnel « repéré »	Les clients satisfaits et le « bouche-à-oreille » font progressivement leur œuvre.
Professionnel « reconnu »	Les pairs entrent dans le jeu, en compléments des clients, et confèrent un début de légitimité « scientifique » à la production du professionnel, laquelle s'inscrit progressivement dans la durée.
Professionnel « réputé »	C'est l'inscription confirmée dans la durée, la captation de clients plus prestigieux et la reconnaissance des pairs, qui confère souvent la réputation.
Professionnel « consacré »	C'est en quelque sorte l'aboutissement de l'échelle de prestige, qui se confond souvent avec la notoriété (voir le vedettariat).

Tableau 6 : l'échelle de prestige des professionnels du savoir d'après Bouchez (2006)

Pour notre recherche, nous portons attention à des professionnels « réputés » et « consacrés ». Les entraîneurs doivent donc entraîner des athlètes de haut niveau et être reconnus par les pairs. Par exemple, être formateur/conférencier occasionnel ou être nommé à un poste d'entraîneur principal par une Fédération sportive est une marque de la reconnaissance par les pairs. Nous reviendrons sur ce point dans la conclusion du chapitre. Pour le moment, caractérisons l'expertise, en rapport avec les travaux de Bouchez (2006).

2.2 Caractériser l'expertise

Il est difficile de définir ce qu'est l'expertise et ce qu'est un expert. Côté & Gilbert (2009) indiquent que malgré trente-cinq années de recherches et de discussions, « l'expertise » reste une terminologie utilisée sans consensus. Ericsson est un des auteurs ayant travaillé ce champ. Alors qu'à une époque l'expertise est de l'ordre du don, du divin ou du surnaturel, les travaux de ce chercheur permettent de parler en termes d'habiletés acquises et de capacités innées. Ericsson & Charness (1994, p. 725) disent à cet effet que « *recent research in different domains of expertise has shown that expert performance is predominantly mediated by acquired complex skills and physiological adaptations* ».

Cet apprentissage se fait non pas de façon automatique en accumulant du vécu[42] et en étant en activité, mais « *through structured learning and effortful adaptation* » (idib). Actif, le processus de construction de l'expertise semble proche du processus de l'expérience avec notamment une réflexion sur l'action. Une constante dans la littérature est d'ailleurs de poser l'expérience comme un préalable à l'atteinte d'un haut niveau de performance dans l'activité, c'est-à-dire de l'expertise (Ericsson & Charness, 1994 ; Ericsson, Krampe, & Tesch-Romer, 1993). Touboul (2011), dans sa thèse de doctorat en sciences de l'éducation portant sur l'enseignement de la Savate Boxe Française en éducation physique et sportive (EPS), n'arrive pas à distinguer le poids respectif de l'expérience et de l'expertise dans l'intervention des enseignants d'EPS : « *nous n'avons pu déterminer avec précision les effets respectifs de l'expérience et de l'expertise, du fait de leur liaison, de leur imbrication, de leur complémentarité et parfois de leur absence dans les pratiques d'enseignement observées* » (ibid., p. 35), même si il souligne que l'expérience seule ne suffit pas à devenir expert.

Pour les auteurs de référence, l'expertise se distingue de l'expérience dans le caractère « extrême » : les adaptations sont exceptionnelles, dans le cadre d'un effort de vie (« *life-long effort* », Ericsson & Charness, 1994, p. 744) et elles sont orientées par des demandes, des besoins dans des domaines restreints et précisément définis (ibid.). La performance à l'instant T de l'expert est le fruit des efforts soutenus et réguliers visant à augmenter la capacité de performance (Ericsson, Krampe, & Tesch-Romer, 1993 b). Il y a un effort délibéré de progression (« *deliberate practice* », ibid., p. 363 ; ce sont des activités menées dans l'objectif de progresser), dont les effets ne sont pas obtenus immédiatement.

Cela amène Ericsson et Charness (ibid., p. 731) à caractériser un expert. L'expert réalise des performances au-dessus de celles de la moyenne des individus, dans un domaine particulier, du fait d'une extrême adaptation. L'expertise est située, en partie non transférable à d'autres domaines d'activités. Comme le soulignent Nash & Collins (2006) suite à une revue de littérature sur le sujet, les caractéristiques attribuées à l'expertise et à l'expert sont que l'expertise est spécifique à un domaine, développée dans la durée. Les experts reconnaissent les situations plus vite que les novices et mobilisent leurs savoirs plus aisément. Ils classent les problèmes par catégories en identifiant le contexte de chaque problème et en donnant davantage de signification aux indices, aux évènements que les novices. Enfin, les experts sont flexibles et savent s'adapter.

[42] Dit « experience » dans le texte de Ericsson et Charness (1994, p. 731) ; mais en rapport avec les distinctions avancées dans le cadre théorique, la traduction littérale ne peut être soutenue avec le sens donné à « expérience » dans cette thèse.

Concernant les entraîneurs, si l'on considère que l'entraînement est un domaine au sein duquel il y a des entraîneurs-experts, nous proposons la notion de « domaine d'expertise » pour dire qu'un entraîneur de haut niveau que l'on qualifie « d'expert » de manière générale est en réalité expert sur un ou plusieurs points précis de l'entraînement. Ceci en accord avec les considérations de Sève (2004) pour l'entraîneur expert et avec Tochon (1993) pour qui l'enseignant expert est un professionnel spécialisé au savoir spécifique à un domaine d'activité précis. C'est dans ce sens que Barbier (2011, p. 70) définit l'expertise « *attribution de la valeur sociale la plus élevée à l'exercice d'activités spécifiques, et par inférence attribution, aux sujets qui y sont engagés, des caractères correspondants* ». L'étiquette d'expert ne doit pas masquer les champs d'expertise : est-il réaliste de penser scientifiquement et empiriquement qu'un sujet socialement qualifié « d'expert » est expert dans tous les domaines de son métier ? Par exemple, dans les huit domaines de compétence du NASPE ou dans les quatorze dilemmes de Fleurance (2006) ? Il est plus rationnel de penser, en accord avec Barbier, que l'entraîneur est expert sur une ou des activités spécifiques. C'est alors le prisme social qui le catégorise « expert » de manière générale.

En effet, comme l'indiquent Ericsson & Charness (1994), il est plus aisé d'identifier un individu socialement reconnu comme expert que d'identifier sur quels points il excelle. La thèse de Touboul (2011) souligne la difficulté à évaluer l'expertise. Ce sont plutôt des inférences à partir de critères, de caractéristiques externes, qui, associées, donnent une forte probabilité d'expérience et/ou d'expertise effective. Dans un souci de pertinence scientifique et pragmatique pour la capitalisation de l'expérience, il est possible de combiner les deux approches. Faire une première identification sur des critères de performances visibles (résultats en compétition) et sur la reconnaissance sociale. Dans un second temps, investiguer les points d'expertises pour l'entraîneur reconnu comme expert en première identification. Cette perspective aura des implications sur la méthode présentée dans le chapitre 7.

Se poser la question de l'identification de l'expertise permet d'être plus précis sur le profil de l'entraîneur expert. Quels critères la littérature propose pour identifier des entraîneurs experts ?

2.3 Identifier l'entraîneur expérimenté et expert

Devenir un entraîneur expert n'est pas immédiat, se réalise dans la durée et dans un domaine d'activité précis (Côté et al., 2007). Pour identifier un entraîneur expert, nous distinguons une approche orientée vers l'analyse de données factuelles et une approche axée sur les compétences des entraîneurs dit « experts ».

Concernant les faits, les précurseurs Côté, Salmela, & Russell (1995) retiennent cinq critères pour identifier des entraîneurs experts. Être entraîneur depuis dix ans au minimum. Avoir « formé » au moins deux sportifs de niveau national et un de niveau international, seniors. Ils regardent également le niveau atteint par l'entraîneur dans son passé de sportif (régional, national ou international), sans que cela soit discriminant. L'entraîneur doit être reconnu par la fédération nationale comme un des meilleurs dans sa discipline pour entraîner des élites. Enfin, ces auteurs invitent également à étudier des entraîneurs qui interviennent auprès de sportifs qui sont dans leur dernière phase de développement du talent selon le modèle de Bloom (Bloom & Sosniak, 1985), autrement dit qui ont au moins 15 ans de pratique sportive. Pour revenir aux propos de Côté, Salmela, & Russell (1995), l'entraîneur devrait entraîner des athlètes qui ont au moins 15 ans de pratique et qui sont dans un groupe dont le quotidien tourne en grande partie autour du sport de haute performance.

Cet ensemble d'éléments est confirmé par des études plus récentes. Afin d'identifier des entraîneurs-experts, Lemyre, Trudel, & Durand-Bush (2007) parlent de trois critères transversaux aux différentes disciplines sportives. Le nombre de victoires, l'engagement à un niveau national et international et dix ans ou 10 000 heures comme entraîneur. Werthner & Trudel (2006), pour comprendre comment les entraîneurs apprennent à entraîner, ont retenu des entraîneurs qui ont coaché à un niveau national ou international de compétition au moins dix ans, ont été entraîneurs sur au moins une édition des Jeux Olympiques et sont présentement (moment de l'entretien) entraîneurs d'athlètes avec au moins un résultat au top 10 mondial dans les deux années passées.

Les études suscitées parlent de 10 ans/10 000 heures comme entraîneur. On retrouve cela pour les professionnels comme moyenne minimum pour accéder à l'expertise dans un certain nombre de domaines (Chase & Simon, 1973 ; Ericsson et al., 1993 ; Raskin, 1936).

Concernant les approches basées sur la compétence, pour Lyle (2002, p. 256), l'utilisation du terme « *expert* » en sport implique un haut niveau d'efficacité. En faisant une analogie entre l'entraîneur et l'enseignant d'Éducation Physique et Sportive tel que décrit dans les travaux de Loizon (2009), il est possible d'avancer que les entraîneurs experts ne sont pas centrés sur la description et sont capables de proposer des remédiations (Perrenoud,

1999b). Ils sont à la fois efficaces et à la fois capables d'expliciter leur action. Fleurance (2006, p. 18) souligne « *l'importance de l'activité réflexive et introspective sur les actions menées et sur soi dans ces actions* ». D'après Clot (2002), on reconnaît aussi l'expert à sa capacité à transformer en y mettant du sien, donc à s'approprier totalement le genre professionnel avec son style voire en renouvelant le genre. Les experts doivent avoir rencontrés une grande diversité de situations d'après Vergnaud (2010), donc avoir mobilisés leurs savoirs de façon plurielle.

À ce titre, l'expertise — en plus de porter sur un domaine précis — est située et ne peut être séparée des circonstances matérielles et sociales (cf. chapitre 3 et les théories de l'activité). Pour parler d'expertise et d'expert de façon globale, être reconnu dans la durée et obtenir des médailles dans des contextes différents est nécessaire d'après Saury (2004), ce qui rejoint le propos de Vergnaud (2010).

2.4 Synthèse

De cette partie, nous retenons que l'entraîneur peut être assimilé à un professionnel du savoir. Les professionnels du savoir peuvent être classés selon la reconnaissance sociale dont ils sont l'objet. Pour un entraîneur reconnu comme réputé ou consacré dans la classification de Bouchez (2006), il faudrait, en plus d'une reconnaissance fédérale et d'une capacité à transmettre verbalement leurs savoirs lors d'interviews (Rolland, 2011 ; Salmela, 1996), qu'il soit invité sur des conférences et/ou que ses sportifs soient parmi les tout meilleurs Français. Dans le même temps, l'expertise a été définie, y compris pour identifier l'entraîneur-expert. Un expert est un individu qui réalise un effort de progression inscrit dans la durée dans un domaine précis, basé sur l'expérience. Au fil du temps, ses performances dans ce domaine précis deviennent supérieures à la moyenne. Cette expertise lui vaut le qualificatif social d'expert, qualificatif attribué sur la base d'un jugement social tenant compte de ses résultats tangibles.

À ce titre, l'entraîneur-expert peut être défini comme un entraîneur qui contribue significativement à l'obtention d'une performance athlétique supérieure à celle des concurrents (pour le sportif). Si dans la littérature sur l'entraînement, la distinction n'est pas toujours nette entre « entraîneur intervenant auprès de sportifs élites » et « entraîneur expert » (Lemyre et al., 2007), pour ne pas amener de confusion et être précis, à ce stade il parait approprié de parler dans cette recherche « d'entraîneur de haut niveau expert », sur la base du tableau proposé par Gilbert & Trudel. En accord avec Touboul (2011), nous considérons que,

l'expertise étant avant tout une valeur socialement attribuée, c'est en croisant les critères qu'il est possible d'identifier avec une forte probabilité un entraîneur expert. Un ou deux critères ne suffisent pas. Aussi, en reprenant les travaux suscités, nous identifions cinq catégories de critères ;

- Le niveau de l'entraîneur comme sportif (une seule étude) ;
- La formation, le vécu et l'expérience de l'entraîneur comme entraîneur. Les auteurs parlent de dix années minimum comme entraîneur ou de 10 000 heures d'entraînement pour être expert. Il est aussi question du nombre de victoires des sportifs entraînés, ces victoires devant s'inscrire dans la durée et dans des contextes différents idéalement. Des auteurs parlent également de la participation à au moins une édition des Jeux Olympiques ;
- Le niveau des sportifs entraînés. L'entraîneur doit avoir au moins un sportif international, voire dans le top 10 mondial. Ses sportifs doivent se situer dans leur dernière phase de développement, c'est-à-dire dans la haute performance, avec au moins quinze années d'entraînement à leur actif ;
- La reconnaissance sociale. L'entraîneur doit être reconnu par sa fédération comme un des meilleurs du pays, être reconnu par les sportifs et les pairs ;
- Enfin, un expert est quelqu'un qui arrive à expliciter ses actes et conceptions, à proposer des remédiations pendant l'action et à s'approprier le genre professionnel.

3. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons commencé par voir qu'il existe une pluralité de modélisations de l'action de l'entraîneur et qu'il était possible de distinguer *a minima* quarante-huit profils d'entraîneurs en croisant trois variables : le contexte d'intervention, le niveau de compétence et le rôle de l'entraîneur. Dans un champ d'intervention donné et dans un rôle donné (par exemple entraîneur principal de sportifs élites), le niveau de compétence général (par exemple « expert ») ne reflète pas forcément le niveau de compétence dans des domaines spécifiques, par exemple ceux catégorisés par les approches de la National Association for Sport and Physical Education (2006) et de Fleurance (2006). Ceci nous a amené à proposer la notion de « domaine d'expertise ».

Finalement, retenons que pour identifier un entraîneur expert intervenant à haut niveau, il faut croiser les critères de la littérature scientifique sans les établir trop strictement, afin de tenir compte de l'actualité de la recherche en la matière, non finalisée et aussi afin de tenir compte des différences interindividus et interdisciplines. Pour pallier aux nombreux biais que chacun des critères comporte et afin de ne pas catégoriser tel entraîneur « d'expert » puis de capitaliser l'ensemble de son expérience, il nous semble nécessaire dans un second temps d'identifier pour chaque individu expert ses domaines d'expertise.

Conclusion du cadre théorique

Étape 1 : l'dentification de l'entraîneur
Identification de « ce qui est à capitaliser »
Méthode de capitalisation
Passage de l'expérience personnelle à des savoirs
Notre modèle de la capitalisation et la suite de cette recherche : perspective pour la méthode empirique

Au travers des chapitres précédents, des réponses sont apportées aux question de recherche :

- ✓ Comment identifier l'entraîneur porteur d'expérience ?
- ✓ Quelle thématique fixer ?
- ✓ Qu'est-ce que l'expérience ? Qu'est ce qui est capital dans l'expérience ?
- ✓ Comment recueillir l'expérience ?
- ✓ Comment s'opère le passage de l'expérience au savoir ?

Après avoir repris chacun de ces points dans cette conclusion, nous revenons sur les sept étapes retenues à la fin du chapitre 1 – Etat de l'art, par confrontation de deux modèles principaux (De Zutter, 1994 ; Zacklad & Grundstein, 2001), afin de faire un rappel de l'objectif scientifique réactualisé par rapport à l'introduction, dans le prolongement de l'avancée de nos travaux.

1. Étape 1 : l'identification de l'entraîneur

L'identification du porteur du savoir est une zone d'ombre de la majorité des approches présentées dans le chapitre 1, et des deux modélisations de la capitalisation suscitées. Dans le cadre théorique, nous avons travaillé cette question à partir de la littérature sur l'expérience (élaboration et communication), sur les types d'entraîneurs, sur les professionnels du savoir et sur l'expertise. Il en ressort les points suivants :

- ➢ L'entraîneur est prêt à s'engager dans une activité de communication de l'expérience et est capable de s'exprimer sur son expérience (Barbier, 2013a ; Rolland, 2011 ; Salmela, 1996) ;

- L'entraîneur est reconnu dans le milieu par ses pairs et/ou l'institution (Bouchez, 2006 ; Rolland, 2011 ; Salmela, 1996) ;
- L'entraîneur a de l'expérience, c'est-à-dire pas seulement des heures et années de pratique, mais une démarche critique par rapport à son vécu tant « positif » que « négatif », par rapport au « réalisé » et au « non réalisé » (Clot, 2008). L'expérience étant un continuum (Durand et al., 2013), l'expérience d'entraîneurs s'occupant des élites est donc le résultat tant de leurs postes précédents (e.g. entraîneur de club, sportif de haut niveau, coordonnateur de Pôle) que de leur poste actuel et de leur vie quotidienne ;
- L'entraîneur a pour statut « entraîneur principal » ou « entraîneur-chef » (Conseil international pour l'excellence dans l'entraînement sportif, Association des fédérations internationales des sports olympiques d'été, & Leeds Beckett University, 2013) et il intervient à haut niveau (Trudel & Gilbert, 2013) ;
- L'entraîneur est dans ce contexte un expert. On le repère grâce à un ensemble de critères à croiser (Touboul, 2011) :
    - Le niveau de l'entraîneur comme ancien sportif (Côté, Salmela, & Russell, 1995) ;
    - Avoir vécu une grande variété de situations (Saury, 2004 ; Vergnaud, 2010) à travers dix ans ou 10 000 heures minimum (Chase & Simon, 1973 ; Ericsson, Krampe, & Tesch-Romer, 1993 ; Lemyre, Trudel, & Durand-Bush, 2007 ; Raskin, 1936) ;
    - Le niveau des sportifs entraînés. L'entraîneur doit avoir au moins un sportif international (Côté et al., 1995), voire dans le top 10 mondial (Werthner & Trudel, 2006). Ses sportifs doivent se situer dans leur dernière phase de développement, c'est-à-dire dans la haute performance, avec au moins quinze années d'entraînement à leur actif (Côté et al., 1995). Des auteurs parlent également de la participation à au moins une édition des Jeux Olympiques (Werthner & Trudel, 2006).

Cet ensemble de critères est pris en considération pour identifier l'entraîneur porteur d'expérience tout en considérant que l'on est *entraîneur expert dans une discipline donnée (importance de la culture et de la concurrence disciplinaire) pour une mission donnée (e.g. entraîneur-chef) dans un contexte donné (e.g. entraînement des élites).*

2. Étape 2 : identification de « ce qui est à capitaliser »

Ce qui est à capitaliser est ici précisé à partir de données sur l'expérience (produit et communication), sur le genre et le style, le réalisé et le non réalisé, sur la notion de « domaine d'expertise » ainsi que sur le capital.

La littérature sur la capitalisation propose des entrées plutôt thématiques. Il s'agit par exemple de faire la capitalisation des savoirs sur « l'échauffement avant-match ». On mobilise alors des entraîneurs experts, mais qui ne sont peut-être pas experts de cet aspect du métier. Pour rationaliser la démarche, nous avons proposé la notion de « domaine d'expertise » pour signifier qu'un entraîneur catégorisé « expert » est réellement expert sur des points particuliers. La capitalisation peut porter sur ces domaines d'expertise. L'entrée dans la démarche de capitalisation est alors celle des savoirs permettant l'intervention la plus efficace possible (Patton, 2001).

Cette entrée, dans un registre de haute efficacité et d'expertise, permet de parler de capital. En effet, c'est ce qui permet à l'entraîneur d'avoir une valeur ajoutée, c'est-à-dire de se démarquer plus ou moins explicitement de ses pairs. L'histoire du champ et donc la connaissance du métier et du milieu permettent aussi de confirmer ce qui est de l'ordre du genre professionnel ou du style et donc d'identifier des éléments qui sont capitaux. En effet, le genre est bien capital pour la profession, mais il est moins à capitaliser, puisque déjà partagé, que le style.

3. Étape 3 : méthode de capitalisation

Concernant la méthode, les approches usuelles, principalement descendantes, offrent des solutions en termes de systèmes et peu en termes d'entretiens ou autres outils décrits concrètement dans leurs usages pour « capter » l'expérience ou le savoir. De plus, la difficulté de réaliser des analogies sur ce point, soulevée dans le chapitre 1 – Etat de l'art (Bès, 1998), ne conforte pas dans l'idée de réutiliser une méthode issue d'un autre contexte. Pour travailler à proposer une méthode de capitalisation, nous avons mobilisé les concepts d'élaboration et de communication de l'expérience. On arrive aux points clefs suivants :

- Tenir compte du réel de l'activité, des réussites comme des échecs. Plus largement, l'historicité du sujet est à considérer.

- Contextualiser la démarche de capitalisation (contenu, objectifs, destinataire, rôle de l'INSEP) ainsi que le parcours du locuteur et du destinataire.
- La capitalisation passe par le langage de tout ordre à condition qu'il soit « intelligible par autrui » (Albarello et al., 2013, p. 8‑9). Le discours avec production d'un énoncé écrit est le support prioritaire (Astier, 2001 ; Barbier, 2013). C'est la communication de l'expérience, qui répond à cinq paramètres : il s'agit d'un discours porté par une personne ; adressé à une autre personne ou à un collectif ; prenant appui sur une référence (l'expérience) ; de façon rétrospective et projective. C'est également une affirmation d'apprentissage à partir du vécu.
- Cette communication de l'expérience entraîne une réélaboration de l'expérience par les effets du contexte de la communication, du destinataire et des cadres sociaux du langage. Une transposition langagière est à l'œuvre, car il s'agit d'un discours adressé, avec même un enrichissement de l'expérience (Petitmengin & Bitbol, 2009).
- Réaliser plusieurs entretiens pour continuer à élaborer l'expérience et pour créer une culture commune, facilitant la communication de l'expérience.
- La différence de statut praticien – tiers (et non pair) est nécessaire pour que le sujet s'engage dans la communication de l'expérience et qu'il ait un discours plus général (Astier, 2001). Pour autant, à la suite d'Astier qui se met à travailler dans la blanchisserie avec ses sujets de thèse, nous nous positionnons à la fois comme tiers et à la fois comme pair. Il faut à la fois un langage partagé et une différence de statut, injonction paradoxale de la communication de l'expérience. L'entraîneur et le chercheur idéalement doivent avoir ou construire un « *rapport social avec une historicité* » (Barbier, 2013b, p. 25). Le discours doit devenir un « *espace d'élaboration conjointe de significations* » (Astier, 2001, p. 35).
- Remémorer un évènement, une période de vie peut faciliter la communication de l'expérience.

4. Étape 4 : passage de l'expérience personnelle à des savoirs

Cette étape nous semble particulièrement imbriquée avec la méthode mise en œuvre pour capitaliser. En effet, la communication de l'expérience sert à la fois de méthode pour obtenir des données d'expérience et à la fois de méthode pour faire passer cette expérience en savoir. Nous mobilisons ici principalement la communication de l'expérience, les savoirs et le capital.

Premier point, Astier dans sa thèse consacrée à la communication de l'expérience considère que la communication d'expérience est une élaboration de savoirs à propos de l'action et que le communicant ne propose pas à son interlocuteur une verbalisation de l'action, mais une proposition de savoirs (Astier, 2001). Astier distingue alors deux modalités majeures de communication de l'expérience, définissant le « *genre de discours* » (Astier, 2001, p. 246‑247). La première est le récit, démarrant d'un évènement, la dominante étant la singularité (avec une forte contextualisation). La deuxième forme correspond davantage à des propositions de savoirs publiques, avec des généralisations. C'est l'intention communicative dépendant du destinataire, qui oriente vers le choix d'une forme ou l'autre.

Second point, nous proposons de parler de « savoirs d'expérience objectivés », concernant les énoncés matérialisés issus de l'expérience professionnelle du sujet communiquée à autrui (Astier, 2001). L'objectivation donne de la légitimité sociale aux savoirs. Les savoirs objectivés ont les caractéristiques suivantes : les énoncés peuvent être publiés, ils sont socialement valorisés et validés, rationalisés, explicités et argumentés (Pellegrini, 2010). En reprenant les deux « *genre de discours* » (Astier, 2001 b, p. 246‑247), on peut dire qu'ils sont tous deux producteurs de savoirs, à condition que le genre « récit », plus singulier, soit bien structuré, explicité, matérialisé.

Troisième point, pour devenir un capital pour une communauté, un savoir d'expérience doit pouvoir apporter une valeur ajoutée et être communiqué. On retrouve ces deux caractéristiques dans les savoirs objectivés.

5. Notre modèle de la capitalisation et la suite de cette recherche : perspective pour la méthode empirique

Les modèles ayant cours en capitalisation des savoirs (De Zutter, 1994 ; Zacklad & Grundstein, 2001) sont lourds d'implications. Par exemple, l'absence de considération pour

l'identification du porteur d'expérience entraîne une certaine conception du savoir produit, de son management, de sa diffusion, mais aussi et avant tout de sa production. Il nous semble qu'à travers le cheminement théorique, nous avons pu revoir ces deux modèles, sans remettre en cause leur valeur de modèles fondateurs et de généricité, mobilisés par plusieurs autres auteurs. Aussi nous proposons un modèle spécifique à l'état actuel de nos connaissances, pour la capitalisation de savoirs d'expérience d'entraîneurs de haut niveau experts effectué par un ingénieur de capitalisation :

N° de l'étape	Propositions dans notre contexte des entraîneurs de haut niveau
1— Identification entraîneur	***La première étape de toute démarche de capitalisation est d'identifier le détenteur de ce qui est à capitaliser.*** Pour cela, l'ingénieur de capitalisation doit effectuer un choix critérié, qui mix des données qualitatives et quantitatives. La capacité à parler de son expérience, la reconnaissance sociale, l'expérience, l'intervention comme entraîneur principal ou entraîneur-chef et l'expertise sont ces critères. L'ingénieur de capitalisation doit essayer de réunir tous ces critères tout en ayant une certaine flexibilité.
2— Identification de « ce qui est à capitaliser »	***Une fois que les détenteurs de l'expérience sont identifiés, il s'agit de s'interroger sur ce que l'on veut capitaliser avec eux.*** L'ingénieur de capitalisation doit ici démontrer une connaissance du métier et du milieu tout en se centrant sur ce qui fait la valeur de chaque détenteur : son expertise dans des domaines précis. La démarche va porter sur les aspects sur lesquels il est particulièrement efficace. Ceci individuellement.
3— Méthode de capitalisation	***L'ingénieur de capitalisation a réuni différents détenteurs et a identifié avec chacun d'eux ce qui va être capté. Il s'agit donc d'identifier les points clefs de la mise en œuvre d'une communication de l'expérience.*** Le discours est privilégié, sans être absolu. Les traces écrites de chaque entraîneur peuvent être étudiées. L'ingénieur de capitalisation doit adopter une posture favorable à la verbalisation, se présenter et présenter son parcours, contextualiser la capitalisation et la communication de l'expérience en précisant quel est le devenir, quels sont les enjeux et quelles sont les règles déontologiques. Il précise clairement qu'au-delà de lui-même, auditeur, les destinataires sont des entraîneurs qui interviennent dans le système compétitif de leur discipline. Il anime l'entretien (les entretiens) en tenant compte en arrière-plan des référentiels métiers, mais aussi du réel de l'activité, du potentiel formateur des échecs. S'il y a une différence de statut ingénieur-entraîneur, une culture commune est créée. Il est possible de remémorer un événement passé pour favoriser la communication.
4— Passage de l'expérience personnelle à sa possible diffusion	***Pendant la communication de l'expérience et après lors des vérifications des données, l'ingénieur de capitalisation doit veiller à ce que l'expérience du sujet donne des savoirs.*** La communication de l'expérience amène à des savoirs objectivés, si l'ingénieur de capitalisation et le sujet veillent à ce que soient produits des énoncés apportant une plus-value externe, c'est-à-dire en dehors de l'activité du détenteur. Ces énoncés doivent être validés, valorisés, rationalisés, matérialisés, explicités, structurés.
5— Diffusion **6— Feedback et enrichissement du dispositif et des concepts** **7- Actualisation des savoirs**	***Non traité ici.***

Tableau 7 : un modèle de la capitalisation des savoirs

À ce stade, à travers le cadre théorique nous répondons aux questions de recherche et à l'hypothèse. Afin de confirmer de manière empirique, nous posons deux autres hypothèses par rapport à la problématique de la capitalisation (optimisation des quatre premières étapes) et à la problématique du passage de l'expérience au savoir par la communication de l'expérience (intelligibilité), dans la capitalisation.

Concernant la recherche en optimisation, nous faisons l'hypothèse que le modèle ici proposé est opérant pour les étapes une à quatre.

Concernant la production de savoirs d'intelligibilité, au-delà de ceux produits pour mieux comprendre la capitalisation dans la recherche en optimisation, nous faisons l'hypothèse que par la communication de l'expérience sous forme de discours, des savoirs d'expérience objectivés sont produits. C'est la seconde hypothèse à laquelle les prochains chapitres vont apporter une (in-)validation tout en précisant la nature de ce passage de l'expérience au savoir.

Chapitre 7 – Méthode

Élaboration d'une méthode de recherche

- **Les types de données**
- **Les types d'entretiens**
  - ***Quelle(s) méthode(s) d'interaction pour notre recherche ?***
  - ***Méthode d'interaction pour identifier l'entraîneur et se connaître***
  - ***Méthode d'interaction pour capitaliser des savoirs issus de l'expérience***
  - ***Méthode d'interaction avec un tiers pour trianguler les données***
  - ***L'entraînement aux techniques***
- **Les cinq paradoxes de la recherche qualitative**
- **Échantillonnage**
- **Conclusion**

Mise en œuvre de la méthode retenue

- **Généralités**
  - ***La démarche des entretiens et les précautions méthodologiques***
  - ***L'analyse de contenu du corpus***
  - ***La validité des données***
- **La mise en œuvre de la méthode**
  - ***Les textes sur l'entraîneur***
  - ***L'entretien 0 ou l'entretien de présentation et de négociation***
  - ***L'entretien 1 ou l'entretien de la carte d'identité professionnelle***
  - ***Les textes écrits par l'entraîneur***
  - ***Les textes sur la discipline sportive***
  - ***L'entretien 2 et 3 ou l'entretien de capitalisation***
  - ***L'observation***
  - ***L'entretien avec tiers***
- **Synthèses**

Conclusion

Par rapport à nos hypothèses de la conclusion du cadre théorique nous présentons dans ce chapitre la méthode adoptée. Cette méthode doit amener à mettre à jour la production de savoirs objectivés dans le discours des entraîneurs tout en permettant de mieux identifier ces savoirs.

Dans une première partie, nous présentons l'élaboration de la méthode, à partir de l'étude des types de données, des types d'entretiens, des paradoxes de la recherche qualitative, de l'échantillonnage.

Dans une seconde partie, nous présentons la mise en œuvre effective de la méthode, tant au niveau du recueil que des types de traitements retenus pour les données.

1. Élaboration d'une méthode de recherche

Dans cette partie, les types de données, d'entretiens, les cinq paradoxes de la recherche qualitative d'après Van Der Maren (1996) et l'échantillonnage sont abordés. À chaque point, nous en montrons l'impact dans notre étude, avant de synthétiser en conclusion.

1.1 Les types de données

Il existe trois grands types de données à recueillir d'après Van Der Maren (1996).

Les données invoquées sont des données qui sont hors du contrôle du chercheur ; il les invoque (convoque) pour sa recherche. Pour les convoquer, il faut en étudier la transférabilité dans notre recherche. Mais il faut aussi questionner l'objectivité : ne pas invoquer des données qui vont dans le sens de résultats attendus et qui biaisent donc le résultat de la recherche. Ces données sont des archives, des statistiques, des données issues d'autres recherches et aussi les données issues d'une observation normale ou normalisée (Van Der Maren, 2003). Dans notre cas, en plus des données invoquées du cadre théorique, nous distinguons trois types de données invoquées. Les données factuelles issues de sites web, d'articles de presse, qui renseignent sur le parcours et le propos de l'entraîneur. Les données issues d'articles, de livres ou de vidéos, dont l'entraîneur est l'auteur ou non, qui renseignent que la culture disciplinaire et/ou sur ce que l'entraîneur a déjà formalisé. Enfin, des données issues d'une observation normalisée, avec prise de notes, mais sans grille d'observation ni outil électronique, qui perturbent. Au-delà de l'acculturation entraîneur-chercheur, ces données peuvent orienter la tenue des entretiens.

Les données provoquées sont constituées à partir de résultats préétablis en catégories, de type questionnaire. Ce type de donnée n'apparait pas opérant pour répondre à nos hypothèses de recherche.

Enfin, troisième type de données, les données suscitées ou d'interaction. Comme leur nom l'indique, elles émergent de l'interaction entre le chercheur et le ou les participants. Elles sont « *construites dans le cadre de la recherche, mais dans un contexte qui se rapproche des situations naturelles, comme la conversation, le dialogue et le récit, où celui qui raconte partage le contrôle du récit avec ceux qui l'entendent et lui posent des questions ; où les*

questions que l'on pose dépendent du récit que l'on vient d'entendre » (Van Der Maren, 2003, p. 141). Il est possible d'obtenir des données d'une pertinence, d'une validité, d'une fidélité, d'une singularité peu égalées, mais le chercheur peut aussi amener le participant sur des thèmes ou réponses qui correspondent à « *ses espérances* » (Van Der Maren, 1996, p. 84). Et le participant peut éviter les sujets qui ne le mettent pas à son avantage ou dont il n'a pas envie de parler. Dans notre cas, nous proposons d'utiliser principalement ce type de données en accord avec la littérature sur la communication de l'expérience.

De par les avantages et limites respectives de chaque type de données, il est pertinent de les croiser lors d'une recherche afin de réaliser une triangulation (Van Der Maren, 1996) et donc de croiser les points de vue et de recouper les informations.

Nous avons souligné l'usage des données invoquées dans cette recherche, avec pour méthodes l'observation non participante et la recherche bibliographique. Par contre, concernant les données d'interaction, il est encore nécessaire de préciser avec quelles méthodes le recueil est envisagé.

1.2 Les types d'entretiens

1.2.1 Quelle(s) méthode(s) d'interaction pour notre recherche ?

Nous avons bien conscience des méthodes qui ont cours au sein de notre communauté, croisant Sciences de l'Education et STAPS, à travers des associations telles que l'Association pour la Recherche sur l'Intervention en Sport (ARIS). Ces méthodes sont reprises et analysées dans des synthèses, par Champy-Remoussenard (2005), Rix & Lièvre (2005) et plus récemment Mouchet (2016). Venant principalement d'ensembles théoriques tels que la clinique de l'activité (Clot, 2006, 2008 ; Lémonie & Robin, 2010) avec l'autoconfrontation simple, croisée et l'instruction au sosie, tels que l'approche psychophénoménologique (Mouchet, 2014 ; Petitmengin, 2006 ; Vermersch, 2011) avec l'entretien d'explicitation ou encore de l'observatoire du cours d'action (Theureau, 2004, 2006, 2009) avec l'autoconfrontation, ces méthodes et les paradigmes associés ne sont pas en adéquation avec notre objet.

En effet, la compréhension de l'activité ou du vécu d'un entraîneur ou d'un professionnel qui réalise une capitalisation n'est pas l'objectif de la recherche. Accéder au vécu de l'activité, documenter le déroulement des actions dans une situation d'entraînement passée, accéder à l'expérience en activant son élaboration sont des buts poursuivis dans d'autres recherches. L'objectif n'est ni de rendre intelligible l'action vécue, ni de décrire le

flux de l'activité et reconstituer le cours d'expérience, ni de comprendre et transformer l'activité des entraîneurs. Notre objet est la capitalisation des savoirs d'expérience par la communication de l'expérience. Aussi, d'autres méthodes sont à étudier afin de répondre à notre hypothèse tout en menant une capitalisation, pour respecter le « capitaliser pour comprendre, comprendre pour capitaliser ».

1.2.2 Méthode d'interaction pour identifier l'entraîneur et se connaître

L'identification du porteur d'expérience est la première étape de la modélisation de la capitalisation proposée en conclusion du cadre théorique. Pour ce faire et afin de créer une connaissance réciproque (cf. partie précédente de ce chapitre 7), un entretien semi-directif (Van Der Maren, 1996) est indiqué, de type « *life-story* » sur la base de l'étude de Jones, Armour, & Potrac (2003). Le dialogue assez libre autour du parcours de l'entraîneur, principalement présenté par celui-ci dans l'ordre qu'il souhaite et avec peu d'interventions du chercheur permet un meilleur sentiment de partenariat entre les participants et le chercheur (Barnson, 2014).

Sans proposer comme ces auteurs une étude en profondeur (huit heures et cinq entretiens successifs d'un entraîneur de football), nous proposons d'utiliser sur un entretien cette méthode à partir d'un guide thématique basé sur les trois facettes de l'expérience d'un entraîneur que sont son expérience de sportif, son expérience d'entraîneur et sa formation en accord avec les propositions des travaux de Côté (2006), Côté et al. (2013) et Werthner & Trudel (2009). Il s'agit de voir à travers cet entretien si le profil de l'entraîneur correspond à un profil d'entraîneur expert (chapitre 6).

Tout au long de l'entretien, on cherche à identifier les points saillants de l'expertise, ses « domaines d'expertise ». En cela, le guide thématique tient aussi compte des « idées » de l'entraîneur.

1.2.3 Méthode d'interaction pour capitaliser des savoirs issus de l'expérience

Une fois l'entraîneur et ses « domaines d'expertise » identifiés, comment capitaliser des savoirs tout en vérifiant notre hypothèse du passage de l'expérience à des savoirs d'expérience objectivés ?

Puisque nous sommes sur des savoirs basés sur la communication de l'« expérience-produit », faisant appel à la somme des ressources expérientielles de l'individu et non à une expérience liée à un vécu particulier, nous ne pouvons utiliser la méthode du récit expérientiel

qui consiste en la « *narration d'un épisode expérientiel remarquable d'un pair à un autre concernant leur activité* » (Marchand, 2011, p. 105).

Nous utilisons des entretiens semi-dirigés pour l'obtention de données d'interactions qualitatives. L'entretien semi-dirigé permet d'accéder aux conceptions de l'enquêté (Weil-Barais, 1997), de comprendre ce que les personnes pensent ou peuvent penser sur un sujet et d'approfondir des points importants. Cet entretien semi-dirigé a deux caractéristiques principales.

La première, en accord avec les données sur la communication de l'expérience et avec les propos de Le Bellu (2011, p. 353‑354) est l'adoption d'un « *style particulièrement coopératif* » et l'établissement « *d'une relation de confiance privilégiée entre l'analyste et l'expert est primordial […] c'est la qualité du contrat de confiance tacite qui sera établi entre l'analyste et l'opérateur […] Être transparent vis-à-vis de l'opérateur permet de s'assurer de sa coopération et garantit le fait que le porteur de savoir se livrera avec plus ou moins de restrictions à l'analyste, sur son rapport psychologique au geste et de manière plus générale, à son activité de travail. L'accès aux savoirs tacites s'en trouve ainsi facilité* ». Pour cela, nous combinons l'observation non participante avec ces entretiens (Potrac, Brewer, Jones, Armour, & Hoff, 2000). L'objectif est de créer du sens commun, mais aussi d'affiner l'acculturation du chercheur au contexte spécifique de l'entraîneur interviewé. Comme ces observations ne servent que peu à documenter l'activité de l'entraîneur (ce n'est pas l'objet de cette recherche) et que l'observation électronique perturbe tant l'observateur que l'observé (Van Der Maren, 1996), malgré de récentes avancées à la fois dans les technologies et dans leurs usages en recherche, l'usage de caméras n'est pas envisagé pour les observations. Par contre, dans le cadre des objectifs de constitution d'une base de données Grand Insep pour la mission Capitalisation de l'INSEP, une caméra vidéo est mobilisée lors des entretiens.

Seconde particularité, l'entretien est basé sur un guide thématique issu de l'entretien précédent, sur les domaines d'expertises. Ce guide permet d'éviter que le chercheur n'introduise des « *thématiques* » et/ou un « *vocabulaire* » trop personnels (Van Der Maren, 1996, p. 316). Chaque domaine d'expertise identifié avec l'entraîneur constitue une thématique, ce qui fait qu'il n'y a pas une thématique commune avec des questions prédéterminées pour tous les entraîneurs du panel. Sur ce point, le propos de Brustad (2008, p. 39) est éclairant « *it seems that by asking all of the participants the same question from a preconceived guide, we are assuming all participants will find each topic figural in their experience. Rather, what might be relevant for one person in his or her experience might not*

be at all relevant for another. Therefore, if we are interested in the experience of the athlete, we should identify the topic of interest for the study and then allow the participant to describe that experience as he or she lived it ».

1.2.4 Méthode d'interaction avec un tiers pour trianguler les données

Afin de renforcer la validité des données d'identification des domaines d'expertises, un ou deux entretiens avec un ou deux tiers sont envisagés pour chaque entraîneur. Parmi les tiers, mobiliser l'avis du sportif a déjà été réalisé par certains chercheurs pour évaluer l'impact de l'entraîneur sur la performance (Kavussanu, Boardley, Jutkiewicz, Vincent, & Ring, 2008 ; Potrac, Brewer, Jones, Armour, & Hoff, 2000). Pour autant, dans une période olympique (vingt-huit entretiens sur trente se sont déroulés entre dix-huit mois et un mois avant les Jeux olympique), interroger systématiquement un tiers sportif n'est pas forcément compatible avec les sélections sportives, les entraînements et aussi les préoccupations du moment des sportifs.

Aussi, les tiers retenus sont d'anciens sportifs de l'entraîneur, d'anciens collègues, des collègues actuels, voire si l'entraîneur le souhaite des sportifs qu'il entraîne au moment des entretiens. Lors de ces entretiens de type libre avec le tiers, nous cherchons à confirmer ou infirmer l'expertise identifiée avec l'entraîneur, afin de s'assurer qu'il ne s'agit pas uniquement de sa vision, mais d'une réalité pour plusieurs personnes.

1.2.5 L'entraînement aux techniques

Avant de mettre en œuvre les méthodes retenues, pour contribuer à la validité des données obtenues en évitant les erreurs qui contaminent les données, Van Der Maren (2003) recommande de s'entraîner aux techniques.

À ce titre, nous avions au moment de commencer les entretiens en mars 2014 réalisés ceci :

- ✓ Un entretien semi-dirigé dans le cadre d'un Master 1 en Sciences de l'Éducation (Couckuyt, 2010) ;
- ✓ Cinq entretiens semi-dirigés et un questionnaire dans le cadre d'un Master 1 en STAPS (Couckuyt, 2011) ;
- ✓ Cinq entretiens semi-dirigés dans le cadre d'un Master 2 en STAPS (Couckuyt, 2012)

- ✓ Neufs entretiens d'autoconfrontations simples ou croisées (Clot, 2008), six instructions au pair (Rolland, 2011) et un questionnaire dans le cadre d'une recherche auprès de jeunes entraîneurs en karaté (Couckuyt, 2015 ; Couckuyt, Robin, & Sarremejane, 2015b), entre les deux premiers entretiens de thèse (mars et avril 2014) et les vingt-huit suivants (à partir de février 2015).

N'ayant pas d'expérience significative sur l'entretien de type histoire de vie (Jones et al., 2003), nous avons réalisé le 1er entretien de ce type en mars 2014 avec le premier entraîneur et le codirecteur de thèse. Cet entretien a donné lieu, comme pour les suivants réalisés seul, à un débriefing.

1.3 Les cinq paradoxes de la recherche qualitative

Les méthodes de recherches qualitatives ont cinq paradoxes (Van Der Maren, 1996), qui ont des effets positifs et négatifs.

Dans le cadre d'une observation, il faut percevoir d'abord. Or nous opérons sans en avoir conscience une sélection des stimulus et ceci à partir d'un point de vue qui est le nôtre. Nous avons déjà des jugements de valeur qui nous influencent. De plus, il faut pouvoir apprécier les différences pour ne pas catégoriser comme identique des éléments différents comme étant identiques. Après avoir perçu, il faut faire des choix (plus ou moins objectifs) et traduire en observation, ce qui indique déjà une interprétation. Dans notre cas, vu l'usage qui est fait de l'observation, ce paradoxe n'est pas significatif.

En cherchant à restituer le passé, on reconstruit le passé à partir de différents éléments, traces. Lors de cette reconstruction, l'individu amplifie la trace émotionnelle laissée par l'évènement au détriment des autres évènements et des réflexions. Un évènement fort peut occulter la perception, l'importance et jusqu'au souvenir d'autres évènements, pourtant liés, mais moins marquants. La conscience du présent modifie la reconstruction du passé. Dans notre cas, il n'est pas demandé à l'entraîneur de restituer des vécus antérieurs.

Troisième paradoxe, l'hypervalorisation du cas et son idéalisation. Tout d'abord le choix du cas, fait par le chercheur peut conduire à prendre des cas exceptionnels, avec des traits marqués. Cela implique de rester particulièrement circonspect sur la validité externe de la recherche et d'adopter un échantillonnage adapté, limitant le rôle du chercheur. Second point, de la même façon dans le choix des données, les particularités retiennent généralement davantage l'attention du chercheur. Encore une fois, on risque de voir l'exception, la singularité, qui devient la norme. Afin d'assurer la validité externe, le chercheur a de nouveau

intérêt à trianguler les données et à les analyser en double aveugle (Van Der Maren, 1996). Ce paradoxe est prégnant dans cette recherche.

Quatrième paradoxe, l'élaboration réductrice de la complexité du sujet. La recherche oblige à écrire (pour être lu par les pairs, publié, diffusé, *etc*.). Or, le chercheur est limité par ses propres représentations et sa linguistique, mais aussi par une volonté d'être compris d'un grand nombre et valorisé. Aussi, il y a tendance à réduire les contradictions et à rendre cohérent, linéariser et condenser la recherche. Dans notre cas, il y a en plus deux écritures à tenir, une à destination des pairs (de par la recherche) et une à destination des entraîneurs (de par la capitalisation).

Cinquième paradoxe, la subjectivité du chercheur. Il est dans une relation avec le participant, il y a un demandeur et un demandé et le chercheur doit créer du sens entre les dires et la singularité subjective du sujet (en somme, remettre les dires dans un contexte humain, émotionnel, etc.) à partir de sa propre subjectivité. Or sa subjectivité est réelle : il a des attentes, des filtres, des conceptions. Dans notre cas, nous avons pris conscience et investigué notre posture dans l'Introduction de la thèse et dans l'annexe n°1. Le travail est supervisé entretien après entretien par la Direction de thèse (feedbacks réguliers).

1.4 Échantillonnage

L'échantillonnage peut se faire de différentes façons. Sur la base des procédés proposés par Van Der Maren (1996, p. 322) nous retenons « *l'échantillonnage raisonné (ou théorique ou rationnel) […] dans lequel on construit un modèle de l'individu en se basant sur des idées a priori (une théorie, un postulat) concernant les caractéristiques que devraient posséder les individus de l'échantillon* ». Ce modèle de l'individu a été élaboré dans le chapitre 6 et des données ont été soulignées dans le chapitre 1. Ce modèle vise à repérer des entraîneurs de haut niveau expert. Comme souligné dans le chapitre 6 sur l'entraîneur professionnel du savoir, les critères sont à croiser. Aussi, nous distinguons des critères obligatoires et des « compensables » (quand une seule étude porte sur cet aspect) :

- ✓ Critère 1 (obligatoire) : entraîner dans une discipline olympique comme entraîneur principal ou entraîneur-chef. Ceci en cohérence avec le projet de l'INSEP et du Grand INSEP ;
- ✓ Critère 2 (obligatoire) : avoir des sportifs qui sont inscrits sur les listes de haut niveau dans le cadre du Plan d'Excellence Sportive, en dernière phase de développement ;

- ✓ Critère 3 (obligatoire) : avoir des sportifs de niveau international ;
- ✓ Critère 4 (compensable) : avoir au moins un sportif dans le top 10 mondial ;
- ✓ Critère 5 (obligatoire) : avoir une reconnaissance sociale par le cadre d'emploi ;
- ✓ Critère 6 (compensable) : avoir une reconnaissance sociale en étant invité à des conférences, sur des formations, sur des parrainages ;
- ✓ Critère 7 (obligatoire) : être capable d'expliciter son expérience, de formaliser dans un cadre formel en vue d'une diffusion ;
- ✓ Critère 8 (obligatoire) : avoir dix années ou 10 000 heures comme entraîneur dans un contexte d'entraînement d'élites ;
- ✓ Critère 9 (compensable) : avoir au moins une participation à une édition des Jeux olympiques comme entraîneur ;
- ✓ Critère 10 (obligatoire) : avoir entraîné avec des statuts/dans des contextes différents.

Enfin, bien que cela apparaisse comme critère dans une étude, le niveau d'ex-sportif n'est pas pris en compte suite aux doutes qu'il y a sur le rapport entre niveau de sportif et niveau d'entraîneur (Sarremejane, Sano & Lémonie, 2010 ; Schempp, McCullick, Grant, Foo, & Wieser, 2010).

Enfin, dans un souci de parité et en rejoignant les propos de Barbusse (2016) nous cherchons à faire une place dans l'échantillonnage aux entraîneuses qui remplissent les critères. L'objectif est d'être entre 8 % d'entraîneuses, ce qui respecte les données de l'étude de Lemieux et Mignon, datant de 2006, et 1/3 d'entraîneuses parmi les femmes interrogées, respectant le tiers de sportives sur les listes de haut niveau et le tiers de licenciées sportives.

1.5 Synthèse

Nous envisageons le processus de recherche comme un processus collaboratif (Lémonie & Robin, 2010), à travers des entretiens avec l'entraîneur, mais aussi avec des observations et des échanges avec des tiers. Voyons maintenant comment ces éléments sont déclinés concrètement dans cette recherche.

2. Mise en œuvre de la méthode retenue

Dans cette partie, après des généralités nous allons aborder la mise en œuvre effective de chaque item de la méthode retenue, avant de conclure par des synthèses sur le sujet. Nous abordons ici une perspective chronologique qui reprend le déroulé de la démarche effectivement mise en œuvre.

2.1 Généralités

2.1.1 La démarche des entretiens et les précautions méthodologiques

À travers les paradoxes de la recherche qualitative et les caractéristiques des méthodes de recueil des données, différents aspects sur lesquels le chercheur doit prendre des précautions ont été mentionnés. D'autres éléments sont à prendre en considération.

Soignant les prises de contact, le chercheur doit pendant l'entretien être capable de transmettre par son attitude et ses propos son intérêt pour ce que la personne dit, sans critiquer, juger ou banaliser. Il doit savoir contrôler ses propres paroles, pensées et sentiments, écouter et ne pas constamment interrompre son interlocuteur, afin d'éviter entre autres le conformisme social (Asch, 1987). Il pose avec pertinences des questions ouvertes et quand poser des questions fermées, gérer les silences et les réponses, être constamment attentif, s'adapter au déroulé de l'entretien. Le rythme « *d'expression et de réflexion* » de l'interviewé est respecté (Van Der Maren, 1996, p. 313), les questions du chercheur suivent la pensée du participant en reformulant, en ayant une attitude miroir. Tout est fait pour que l'entraîneur ne se sente pas jaugé, pressé, mais au contraire qu'il se sente écouté. Le chercheur veille également à ne pas clore l'entretien sur un moment intense, où les émotions sont fortes.

Avant chaque entretien, « *le thème et les objectifs* » sont indiqués le plus clairement possible (Van Der Maren, 1996, p. 313), tout comme l'usage des données, les procédés d'enregistrement et de retranscription des entretiens. Chaque entretien débute par un rappel du contexte de la recherche, des clauses de propriété, d'anonymat et de confidentialité. Puis le discours est adressé en précisant qu'on s'intéresse à l'expérience et à l'expertise du sujet à des fins de diffusion à des entraîneurs inscrits dans une démarche d'entraînement à la compétition.

En accord avec le linguiste Faïta (1995) nous prêtons attention à la relation dialogique pour ne pas tomber dans l'écueil d'un professionnel qui se soumet au chercheur en cherchant à s'exprimer dans les termes et catégories qui sont celles du chercheur. Ainsi, Faita propose pour obtenir un dialogue véritable et réciproque d'accorder de l'importance à ce qui entoure

l'interaction, notamment au jeu des rapports de place, aux différences de statuts. Pour cela, nous précisons à l'entraîneur systématiquement que c'est lui l'expert et que nous accordons de l'importance à sa parole. Quand un entraîneur demande « c'est bon, c'est dans le thème ? » ou « c'est bon, tu as ce dont tu as besoin ? », nous remettons en perspective par rapport à la visée de capitalisation et donc de diffusion, basée sur une expertise singulière que cet entraîneur détient, et non sur les « besoins » ou « cadres » d'un chercheur. En cela et sur cet aspect, nous adoptons une certaine neutralité.

D'autre part, toujours afin de rester dans une posture de chercheur nous prenons en considération notre subjectivité de chercheur comme Mallett & Coulter (2016). À ce titre et afin de ne pas contaminer les données, nous ne nous autorisons pas à mobiliser dans notre pratique personnelle d'entraîneur les savoirs obtenus tant que la démarche entière n'est pas close avec l'entraîneur en question. Second point, pour augmenter la réflexivité et la sincérité de notre engagement de chercheur, nous menons une démarche de « *self-reflexivity* » à propos de notre relation avec chaque entraîneur participant à la recherche (Tracy, 2010, p. 842). Des débriefings sont mis en place à différents moments de la recherche et du travail avec chaque entraîneur, assuré par le codirecteur de thèse qui propose ainsi une supervision à court et moyen terme favorisant une attitude déontologique et favorable à cette recherche qui croise optimisation et intelligibilité.

2.1.2 L'analyse de contenu du corpus

Le corpus de données, notamment les entretiens avec les entraîneurs, est analysé.

Cette analyse est basée sur l'obtention d'un fichier audio, intégralement transcrit en verbatim, avec numérotation des échanges dans un logiciel de traitement de texte. Lors de la transcription, il y a un dilemme entre respecter le discours dans sa forme orale ou le rendre intelligible pour la forme écrite, comme plusieurs entraîneurs le demandent. Zeitler (2011, p. 119) fait un parallèle à ce propos avec « *l'archéologie sous-marine* ». Nous nous adaptons aux demandes de formes de chaque participant. Puis le verbatim est envoyé à chaque entraîneur, qui a le temps de la lecture et de la réflexion. Il peut éventuellement demander des changements, retraits ou ajouts avant d'accepter le document final (Tracy, 2010).

Après validation par l'entraîneur, deux codeurs identifient séparément, c'est-à-dire en double-aveugle, le contenu à retenir. Cette étape pourrait être opérée par un logiciel d'analyse qualitative (Yamb, FreeQDA, Aquad7, Tropes, ou encore Alceste). Pour autant, comme le souligne Wanlin (2007), l'usage de logiciels d'analyse est difficile, car il est nécessaire de

trouver le plus adapté à la recherche. Par ailleurs, la validité des données ne change pas entre l'analyse humaine et l'analyse assistée par logiciel, seulement la rapidité d'exécution uniquement si le chercheur a choisi le bon logiciel et en maîtrise l'usage.

Le codage est ainsi opéré par le chercheur, en double-aveugle soit avec le codirecteur de thèse, soit avec un étudiant de Master 2 Sport, Expertise et Performance de Haut Niveau (Paris V – INSEP), formé pour la tâche. Un consensus de 85 % minimum est attendu (Van Der Maren, 1996), puis les différences restantes sont discutées et résolues. Seuls les items faisant consensus sont conservés. Les éléments codés sont repris dans des catégories thématiques, en rapport avec la recherche. Nous faisons le choix, dans cette recherche à dominante d'optimisation, de retenir des catégories d'analyse qui font sens pour les entraîneurs (les participants à la recherche et la communauté), « *de façon à ce que ces indicateurs demeurent accessibles aux praticiens* » (Cizeron, 2013, p. 71), sachant que « *penser la restitution plus largement qu'au sein du milieu académique implique notamment d'adopter un style d'écriture qui ne s'adresse pas qu'aux spécialistes, mais qui permette de partager la compréhension* » (Charmillot, Cifali, & Dayer, 2006, p. 177). Pour cela, nous distinguons l'identification des domaines d'expertise, l'identification de « savoirs d'expérience » puis leur codage en savoirs objectivés et en « autres savoirs d'expérience » (catégorie qui émerge *a posteriori*, après les premiers résultats).

2.1.3 La validité des données

La validité des données dépend en partie de la posture du chercheur. À ce titre, des vidéos étant réalisées sur les entretiens (vidéos pouvant servir pour un montage à diffuser), nous en regardons certaines à distance des entretiens, en présence d'une tierce personne souvent, afin de prendre du recul. La transcription et lecture du verbatim est également une source de connaissance sur notre rapport à l'interviewé. Le 2^{e} analyste (double-aveugle) exerce un regard critique sur les interactions de l'intervieweur, lors de la lecture des verbatims. C'est en étant à l'écoute de nos ressentis et en tâchant de prendre du recul, de la hauteur et de l'objectivité que nous menons la recherche. Tout n'est pas anticipable. Comment réagir face à un entraîneur qui nous prend pour un élève à instruire ? Qui nous prend pour un pair auquel il ne faut pas se confier ? Face à un refus de caméra voire de dictaphone ?

Tout au long de la démarche avec chaque entraîneur, nous gardons une « *vigilance permanente pour éviter de tomber dans des injonctions d'action* » (Bossard & Blanchard-Laville, 2015, p. 41) et pour ne pas instrumentaliser l'entraîneur comme producteur de savoir.

Au contraire, nous le considérons comme possesseur d'un capital qu'il gère librement. Dans notre démarche d'accès à l'expertise et à l'expérience de l'entraîneur, les enjeux (dévoilement professionnel intime ; dévoilement des « cartes maîtresses » demandé trop rapidement) peuvent orienter l'entretien vers une fermeture. Nous nous efforçons de ne pas projeter des pensées ou présupposés de chercheur et/ou d'entraîneur, « *de ne pas trop anticiper, nous en remettant au dispositif que nous mettons en place pour que, d'une part, la parole […] puisse émerger le plus facilement possible et que, d'autre part, nous soyons dans une attitude d'écoute clinique, autrement dit tendant à être sans trop d'attente, mais prête à accueillir ce qui advient, l'ouverture à l'inattendu étant absolument constitutive de notre démarche* » (Bossard & Blanchard-Laville, 2015, p. 44).

Il faut constamment se poser la question si nous développons des savoirs utiles pour l'amélioration des pratiques des entraîneurs (Lacourse & Thibault, 1996). Des espaces-temps d'écritures et de communication (colloques, journées d'étude, rédaction de la thèse, rédaction d'articles), comme tenir un journal (Hess, 2010) réflexif sur les entretiens, sont des indicateurs précieux. Ces éléments concourent à la validité de la recherche.

On distingue deux types de validité. La validité interne ou consistance programmatique (Van Der Maren, 1996) : est-ce que le programme de recherche est cohérent et consistant ? La validité externe ou le rapport des conclusions à la réalité : est-il possible d'étendre les conclusions à d'autres chercheurs, d'autres acteurs et d'autres terrains (dans l'espace et dans le temps) ?

La validité interne des données se fait principalement par triangulation des données, avec différentes sources (différents entretiens, différents types de données) et différents protagonistes (chercheur – 2^{d} analyste lors du double-aveugle – entraîneur – tiers). Le fait de communiquer les résultats à l'entraîneur permet aussi de vérifier la fidélité des propos et le degré d'accord du participant.

La validité externe des données se fait principalement par le contrôle par d'autres chercheurs (directeurs de thèses, inscriptions en colloques, articles, journées de laboratoire.

Après avoir discuté de façon générique de notre démarche d'entretien, du codage et de la validité des données, nous présentons dans une perspective chronologique la méthode. À ce titre, à chaque étape nous précisons les spécificités en termes d'entretien, mais aussi d'analyse (s'il y a lieu) et de validité des données obtenues.

2.2 La mise en œuvre de la méthode

2.2.1 Les textes sur l'entraîneur

Pour réaliser l'échantillonnage, nous croisons plusieurs sources écrites. La liste des entraîneurs présents dans chaque pôle France de l'INSEP, en consultant le site internet de cet institut. La liste des résultats français aux derniers Jeux olympiques, et en cherchant les entraîneurs des sportifs médaillés. Ces deux procédures garantissent l'identification d'entraîneurs qui interviennent dans un contexte de haut niveau dans une discipline olympique. Un troisième aspect est de contacter les responsables de Pôle olympique par rapport à nos critères afin qu'ils nous orientent vers un ou plusieurs entraîneurs.

Néanmoins, une fois les entraîneurs non principaux enlevés, une fois les entraîneurs « anonymes » (le sportif est médaillé olympique, mais on ne trouve pas de données sur son entraîneur) écartés, il reste un certain nombre d'entraîneurs. En prenant le parti de ne pas nous centrer sur une discipline ou une famille sportive (e.g. les sports collectifs) et de nous concentrer sur les sports des Jeux Olympiques d'été, la liste se réduit. En privilégiant les entraîneurs de l'INSEP pour des raisons de proximité géographique, nous étudions le profil expert des entraîneurs grâce à des données invoquées, par une recherche internet, en mobilisant le métamoteur Copernic ou encore en consultant le portail documentaire de l'INSEP. Les données obtenues contribuent à affiner l'identification d'entraîneurs experts sur la base de nos dix critères qui sont les catégories d'analyse pour identifier l'entraîneur.

Enfin, les entraîneurs retenus sont contactés afin de présenter dans un mail ou par téléphone la démarche brièvement et de demander un rendez de 10-30 minutes pour présenter plus en détail la démarche et échanger. Nous en retenons dix.

2.2.2 L'entretien 0 ou l'entretien de présentation et de négociation

Ainsi, l'entraîneur est généralement contacté par mail, avec une adresse mail neutre, qui ne laisse transparaître ni notre profil de chercheur ni notre profil d'entraîneur.

Lors d'une première rencontre dénommée « entretien 0 » ou « E0 », nous explicitons notre posture de chercheur et d'entraîneur, laissant entrevoir que nous avons des savoirs et une réflexivité permettant à la fois de nous distancier « du terrain » et à la fois d'analyser celui-ci. Nous explicitons également la codirection avec le Directeur de thèse qui est spécialiste en philosophie et histoire du sport et le codirecteur de thèse qui est spécialiste en ingénierie de formation de cadres du sport de haut niveau et en analyse du travail.

Cette première rencontre est aussi un moment de socialisation utilisé pour « *augmenter l'empathie et la connaissance d'autrui* » (Lacourse & Thibault, 1996, p. 301).

Nous précisons à l'entraîneur à cette occasion, avant collaboration, à l'aide d'un PowerPoint (annexe n°2), les enjeux professionnels et scientifiques de cette recherche.

Sont également précisées les différentes strates de notre éventuelle collaboration ; collaborer signifie que nous pouvons utiliser les données obtenues et validées pour la thèse et toute autre activité scientifique. Malgré tout, toutes données que l'entraîneur souhaiterait ne pas voir diffusées seraient conservées et non utilisées. Ensuite, un second niveau de collaboration consiste en l'utilisation des données pour écrire un article dans une revue professionnelle, pour des interventions en formation. Une troisième strate, évoquée, mais non discutée lors de la présentation aux entraîneurs, consiste en la rédaction d'un ouvrage et en la diffusion exhaustive des données auprès de formateurs en STAPS. Chaque strate est discutée lors de l'E0, sachant que nous laissons la porte ouverte aux changements d'opinions, « chemin faisant ». Ceci permet d'avoir une base autour de notre recherche scientifique et de permettre à chacun, en fonction de sa disponibilité et de son souhait, de réguler la diffusion (fond et forme) des savoirs issus de la collaboration. La collaboration est ainsi « *variable selon les praticiens* » (Lacourse & Thibault, 1996, p. 304), chaque entraîneur tirant un certain profit de la recherche grâce à ces possibilités de publications, sans surcharger les praticiens qui ne souhaiteraient pas consacrer de temps à la valorisation de la capitalisation (Lacourse & Thibault, 1996).

Nous rencontrons douze entraîneurs parmi les entraîneurs retenus puis contactés. Sur les douze, un entraîneur de judo et une entraîneuse de gymnastique ne donnent pas suite, pour cause des contraintes de la préparation des Jeux olympiques.

Cet entretien 0 ne fait pas l'objet d'une analyse des données.

2.2.3 L'entretien 1 ou l'entretien de la carte d'identité professionnelle

Avec les dix entraîneurs qui participent à cette recherche, la démarche se poursuit avec l'entretien pour obtenir des données sur le parcours, afin de compléter la première identification du profil d'expert effectuée par la recherche sur les entraîneurs. Les domaines d'expertises sont identifiés, l'expertise est vérifiée en fonction des critères exposés.

Suivant le design de l'étude de Werthner & Trudel (2009), l'entretien est lancé par une question ouverte : « *Peux-tu nous narrer ton profil, comment tu en es venu à être entraîneur de haut niveau en Pôle France ?* ». Ensuite, des sous-questions sont utilisées « *to aid in the*

dialogue and also effectively explore the less formal learning situations […] when necessary » (Werthner & Trudel, 2009 b, p. 438), en fonction du guide d'entretien composé de thèmes question issus des travaux de Côté (2006), Côté et al. (2013) et Werthner & Trudel (2009) sur le parcours de l'entraîneur : formation, expérience sportive, expérience professionnelle et sur les idées (guide d'entretien en annexe n°3).

Ces catégories servent à des fins de mise à jour du parcours de l'entraîneur, sous une forme intelligible pour les praticiens (Charmillot et al., 2006 ; Cizeron, 2013). Pour l'analyse des données, nous utilisons ces catégories afin de répondre aux dix critères de l'identification de l'entraîneur de notre panel. Les données sont croisées avec celles des textes sur l'entraîneur (cf. infra) et éventuellement avec les compléments de données issus de l'entretien 2 (dans lequel on revient sur certains points manquants de l'entretien 1). Nous utilisons également ces données pour identifier dans les propositions de l'entraîneur ses domaines d'expertises, notamment à travers le thème « ses idées ». Ces données sur les domaines d'expertises sont alors croisées avec l'entretien avec tiers, les textes déjà produit par l'entraîneur et éventuellement les propos de l'entretien 2.

À la suite de ce premier entretien, l'expertise est confirmée pour nos dix entraîneurs, sauf pour un entraîneur d'origine cubaine qui parle un français moyen, pour le critère 7 « *être capable d'expliciter son expérience, de formaliser dans un cadre formel en vue d'une diffusion* ». Néanmoins, ayant déjà interagi avec lui avec succès en 2011 dans le cadre de notre mémoire de Master 1, nous le conservons dans notre panel à ce stade de la démarche.

2.2.4 Les textes écrits par l'entraîneur

Suite à l'E1, nous consultons les éventuels textes (et vidéos le cas échéant) dont l'entraîneur est l'auteur. C'est un point d'appui pour l'acculturation à cet entraîneur et pour vérifier la cohérence entre ses écrits et les domaines d'expertises qu'il a soulevé lors de l'E1. Cette recherche est effectuée après l'E1, afin de ne pas contaminer l'entretien en ayant déjà des « idées préconçues » sur l'expertise de l'entraîneur.

2.2.5 Les textes sur la discipline sportive

Les textes sur la discipline sportive sont également recherchés à ce moment. En mobilisant les bases de données, le site Wikipédia, les ouvrages disponibles à la médiathèque de l'INSEP et à la Bibliothèque Nationale de France, une sensibilisation à la culture sportive spécifique à la discipline dans laquelle l'interviewé entraîne est recherchée.

Cet ensemble ne fait pas l'objet d'un traitement de données.

2.2.6 L'entretien 2 et 3 ou l'entretien de capitalisation

En pratique et en tenant compte des données sur la communication de l'expérience comme activité créant une expérience propre à l'interviewé et commune interviewé-intervieweur, nous réalisons deux entretiens semi-directifs avec chacun des entraîneurs, en laissant plusieurs semaines entre chaque. Ces entretiens peuvent permettre de revenir sur l'entretien 1 (données à préciser notamment), mais portent principalement sur les domaines d'expertises de l'entraîneur. Ces entretiens sont menés par le chercheur qui étaye sa conduite d'entretien autour des domaines d'expertises en tenant compte des éventuels écrits de l'entraîneur et aussi de son observation de séance (voir un exemple de guide d'entretien en annexe n°4). Enfin, le chercheur a connaissance de l'approche des dilemmes de l'entraîneur de haut niveau (Fleurance, 2006).

Pour présenter sous une forme intelligible aux praticiens et cohérente avec notre notion de « domaine d'expertise », nous choisissons de coder les savoirs en fonction des catégories qui correspondent pour chaque entraîneur à leurs domaines d'expertises préalablement identifiés et un autre codage en fonction des catégories suivantes : « savoirs d'expérience objectivés » et « autres savoirs d'expérience communiqués ». La première catégorie regroupe des « énoncés propositionnels validés du point de vue de l'efficacité/véracité, valorisés, rationalisés, matérialisés, explicités, structurés, communiqués, issus de l'expérience ». La seconde catégorie regroupe des « énoncés propositionnels validés du point de vue de l'efficacité, matérialisés, communiqués et issus de l'expérience ».

2.2.7 L'observation

L'observation non participante, sans dispositif d'enregistrement, est mobilisée entre les entretiens. L'idée est de s'acculturer au cours d'une tenue de séance ou d'un coaching en compétition, mais aussi de montrer notre intérêt pour la pratique de l'entraîneur. Enfin, voir l'entraîneur réellement à l'œuvre permet de concrétiser certains propos lors des entretiens, en ayant un point d'appui commun et récent.

Les données recueillies lors de l'observation ne sont pas traitées, car n'ayant pas toujours du sens au regard des domaines d'expertises.

2.2.8 L'entretien avec tiers

À un moment de la recherche, si possible à la fin, nous demandons à l'entraîneur de nous désigner un ou plusieurs tiers, collègues ou sportifs passés ou présents. L'idée est, lors d'un entretien informel de 10 à 30 minutes, de vérifier auprès du tiers les domaines d'expertises énoncés par l'entraîneur en posant la question « de ton point de vue, sur quels points l'entraîneur X est particulièrement compétent/apprécié ? ».

Cet entretien fait l'objet d'une prise de notes. Le traitement est réalisé en confirmant et en infirmant la congruence avec les domaines proposés par l'entraîneur. Cela contribue à établir la validité interne de la recherche.

2.3 Synthèses

Le corpus de donnée est regroupé pour une vue d'ensemble dans le tableau ci-dessous.

Source de données	Description	Objectif
Interview formelle type « life-story » **[Corpus]**	*Une seule *Guide d'entretien identique entre les différents entraîneurs *Durée 1-2 h *Verbatim	*Etablir un langage commun entre entraîneur et chercheur *Vérifier l'expertise *Identifier les domaines d'expertises
Interviews formelles type communication de l'expérience **[Corpus]**	*Deux pour chaque entraîneur *Guide d'entretien qui émerge des domaines d'expertises *Durée 1-2 h *Verbatim	*Répondre plus particulièrement aux hypothèses de recherche *Produire des savoirs d'expérience
Discussions	*Plus ou moins formelles *1-60min *Pas de nombre déterminé	*Maintenir un rapport *Faire le suivi des précédentes interviews *Le participant vérifie et valide les données, puis l'interprétation (si ce n'est pas fait par email)
E-mails	*Pas de nombre déterminé	*Prise de rdv *Envoi des verbatims *Envoi des synthèses interprétatives *Obtenir les CV et autres documents *Compléter une information
Observations	*Observation non participante *1-3 h *Prise de notes en lien avec les interviews *Pas avant l'entretien 1	*Devenir familier avec le contexte et le coach *Préciser des éléments de discours
Entretien 0	*Non enregistré *10-30min	*Présenter la démarche *Demander si volontariat
Entretien avec tiers **[Corpus]**	*Non enregistré *10-60min	*Trianguler les données en vérifiant les domaines d'expertise d'un point de vue externe

Textes de l'entraîneur [Corpus]	*Textes et autres supports	*Trianguler les données en vérifiant les domaines d'expertise *Acculturation
Textes sur l'entraîneur [Corpus]	*Articles de presse *Données fédérales *Données factuelles	*Acculturation *Identification expert
Données sur la discipline sportive	*Ouvrages, articles, encyclopédie, vidéos	*Acculturation

Tableau 8 : sources et éléments du corpus de données

La chronologie type est représentée sous la forme du schéma suivant.

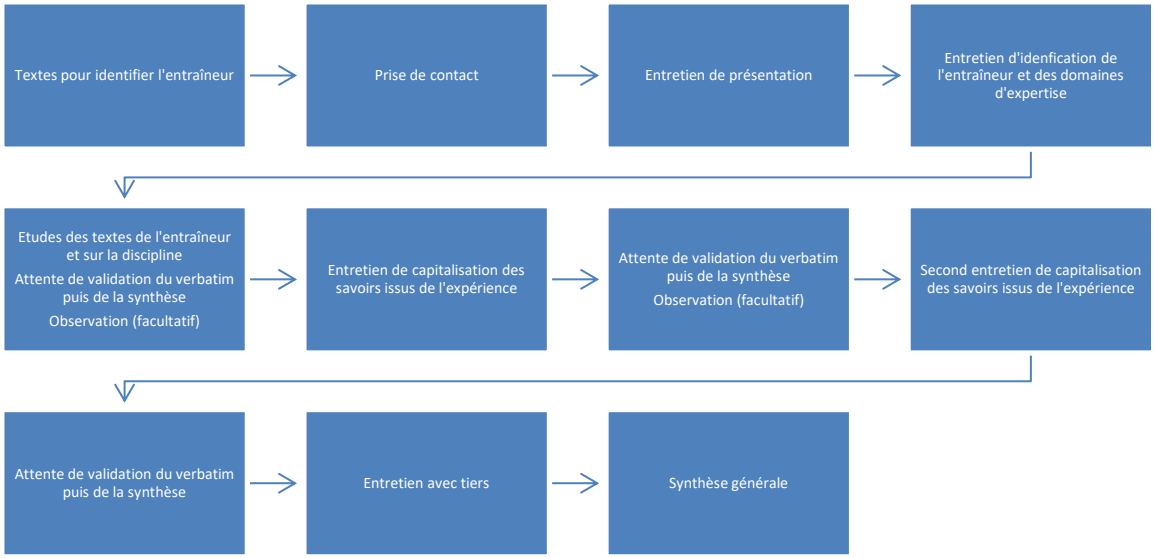


Figure 5 : les étapes de la méthode de recherche

Le détail du recueil des données pour chaque entraîneur participant est précisé dans le tableau ci-dessous.

Source de données	**G. Ontanon** ***Athlétisme — sprint***	**JP. Guyom-arch** ***Pentathlon moderne***	**F. During** ***Canoe-Kayak — sprint***	**G. Halin** ***Basket-Ball***	**H. Obry** ***Escrime — épée***	**PT. Pesqué** ***Judo***	**J. Fabre** ***Natation — synchronisée***	**LM. Gonzales Cosme** ***Boxe anglaise***	**A. Coquet** ***Natation — plongeon***	**Y. Morisseau** ***Haltérophilie***	**Totaux/ moyennes**
Interview formelle type « life-story »	17/03/2014 1 h 16 – 21 pages	09/03/2015 1 h 7 – 21 pages	09/04/2015 1 h 34 – 22 pages	08/04/2015 1 h 15 – 24 pages	01/06/2015 1 h 37 – 24 pages	07/09/2016 1 h 33 – 33 pages	05/11/2015 0 h 50 – 14 pages	13/11/2015 1 h 24 – 13 pages	08/12/2015 1 h 10 – 18 pages	16/12/2015 1 h 30 – 24 pages	13 h 27/1 h 20 194/19,4 pages
Interviews formelles type communication de l'expérience	01/04/2014 2 h 10 – 42 pages 12/02/2015 0 h 53 – 16 pages	14/05/2015 1 h 57 – 33 pages 25/06/2015 2 h 2 – 31 pages	26/05/2015 1 h 27 – 35 pages 10/03/2016 1 h 8 – 21 pages	07/10/2015 0 h 50 – 13 pages 09/02/2016 1 h 9 – 20 pages	25/11/2015 1 h 38 – 29 pages 28/04/2016 1 h 30 – 30 pages	25/01/2016 1 h 11 – 24 pages 02/06/2016 0 h 52 – 11 pages	22/02/2016 1 h 2 – 19 pages 12/07/2016 1 h 3 – 21 pages	04/04/2016 1 h 4 – 12 pages 09/06/2016 0 h 45 – 9 pages	01/03/2016 1 h 30 – 25 pages 08/07/2016 1 h 56 – 39 pages	31/03/2016 1 h 33 – 26 pages 06/06/2016 1 h 23 – 26 pages	14 h 22/1 h 26 258/25,8 pages 12 h 40/1 h 16 224/22,4 pages
Discussions	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
E-mails	29	44	78	71	87	39	45	24	53	88	558/55,8 mails
Observations	28/03/2014	06/06/2015 18/06/2015	14/12/2015	03/10/2015	02/05/2015 16/06/2016	07/01/2016 11/01/2016 25/01/2016	12/07/2016	09/06/2016	01/03/2016 08/07/2016	27/05/2016 30/05/2016 06/06/2016	17/1,7 observations
Entretien 0	10/02/2014	02/02/2015 (téléphone)	12/03/2015	12/03/2015	17/03/2015	03/09/2016	18/06/2015	22/05/2015	02/09/2015	03/09/2015	X
Entretien avec tiers	Entraîneur-adjoint S. Gaidi 12/07/2016	Collègue JM. Berrou 17/06/2015	Collègue N. Parguel 01/02/2016 Sportif M. Beaumont 01/02/2016	Aucun disponible malgré relance de février 2016 à avril 2017	Collègue R. Naejus 12/05/2016 Sportif G. Grumier 30/05/2016	Sportif S. Goulet 09/01/2016 Ex-sportif K. Le Blouch 23/01/2016	Collègue L. Obry 14/12/2016	Collègue M. Ricard et responsable de Pôle P. Denis 24/03/2016	Sportif M. Rosset 03/06/2016	Collègue S. Suywens 26/04/2016 Ex-sportif M. Borot 26/04/2016 Ex-responsable	15/1,5 tiers

										JC. Volmer 12/05/2016	
Textes de l'entraîneur	0	6	6	18	3	4	0	0	0	3	40/4
Textes sur l'entraîneur	3	3	1	4	3	1	6	2	1	2	26/2,6
Données sur la discipline sportive	X	X	X	X	X	X	x	X	X	X	X

Tableau 9 : le corpus de données pour chaque participant

3. Conclusion

Du fait de la double valence optimisation/intelligibilité et de l'orientation donnée, cette méthode est à la fois instrument et objet de recherche. Mise en œuvre à partir de février 2014, elle a permis d'obtenir des résultats, qui sont l'objet du prochain chapitre.

Chapitre 8 – Résultats et interprétation

Pour chaque entraîneur, dans ce chapitre :

- **Son profil d'entraîneur de haut niveau expert**
  - ***Sa carte d'identité professionnelle***
  - ***Conclusion par rapport aux dix critères de l'échantillonnage***
- **Ses domaines d'expertise**
- **Ses savoirs**
  - ***L'identification de savoirs***
  - ***Son discours – synthèse***

Interprétation des données

- **Le profil d'entraîneur de haut niveau expert**
  - ***Critère 1 (obligatoire) « entraîner dans une discipline olympique comme entraîneur principal ou entraîneur-chef. Ceci en cohérence avec le projet de l'INSEP et du Grand INSEP »***
  - ***Critère 2 (obligatoire) « avoir des sportifs qui sont inscrits sur les listes de haut niveau dans le cadre du Plan d'Excellence Sportive, en dernière phase de développement »***
  - ***Critère 3 (obligatoire) « avoir des sportifs de niveau international »***
  - ***Critère 4 (compensable) « avoir au moins un sportif dans le top 10 mondial »***
  - ***Critère 5 (obligatoire) « avoir une reconnaissance sociale par le cadre d'emploi »***
  - ***Critère 6 (compensable) « avoir une reconnaissance sociale en étant invité à des conférences, sur des formations, sur des parrainages »***
  - ***Critère 7 (obligatoire) « être capable d'expliciter son expérience, de formaliser dans un cadre formel en vue d'une diffusion »***
  - ***Critère 8 (obligatoire) « avoir dix années ou 10 000 heures comme entraîneur dans un contexte d'entraînement d'élites »***
  - ***Critère 9 (compensable) « avoir au moins une participation à une édition des Jeux olympiques comme entraîneur »***
  - ***Critère 10 (obligatoire) « avoir entraîné avec des statuts/dans des contextes différents »***
  - ***Synthèse***
- **Les domaines d'expertise**
- **Les savoirs**

Conclusion

Dans ce chapitre, nous allons présenter les résultats issus de la méthode mobilisée. Ces résultats sont des données traitées. En effet, dans le cadre d'une recherche en optimisation, nous mettons les verbatims et leur première analyse en annexe.

Pour chaque participant, nous avons trois axes d'analyse distincts dans cette étude :

- L'étude de l'adéquation entre le profil de l'entraîneur interviewé et les critères de l'étude. Dans les parties suivantes, nous adoptons une présentation de la « carte d'identité professionnelle » (en termes intelligibles pour d'autres praticiens) de chaque entraîneur avant de conclure sur cette adéquation ;
- La mise à jour des « domaines d'expertises » ;
- L'identification de savoirs. Nous optons pour la présentation de la synthèse du discours de l'entraîneur lors de nos entretiens (en termes intelligibles pour d'autres praticiens) avant de conclure par rapport à cette identification.

Puis, nous croisons toutes les données obtenues sur chacun de ces trois axes de manière à proposer une interprétation des données qui tienne compte de l'ensemble du corpus, avant de se positionner par rapport aux hypothèses.

Notons que dans tout ce chapitre, les entraîneurs sont appelés par l'initiale de leur prénom suivie par l'initiale de leur nom. S'ajoute le cas échéant une numérotation, le premier numéro désignant l'entretien « 1 », « 2 » ou « 3 » et le second numéro après un point « . » désignant le n° de prise de parole lors de l'entretien en question. Par exemple, lors de l'entretien n°2, la 36e prise de parole de l'entraîneur Guy Ontanon est notée « GO2.36 ».

1. Guy Ontanon

Guy Ontanon (noté « GO ») est un entraîneur d'athlétisme officiant à l'INSEP. Les trois textes sur cet entraîneur mentionnés dans le tableau 9 du chapitre 7 sont les suivants :

- ✓ Son Curriculum Vitae[43], noté « GO.SE1 » pour « Guy Ontanon Source Externe N° 1 » ;
- ✓ Sa présentation sur sa page personnelle[44], notée « GO.SE2 » ;
- ✓ L'article sur Wikipédia.org qui lui est dédié[45], noté « GO.SE3 ».

Il n'y a pas de sources internes (« SI ») c'est-à-dire dont l'auteur est l'entraîneur, pour Guy Ontanon.

Les verbatims des entretiens 1, 2 et 3 se trouvent en annexe n°5.

Abordons son profil.

1.1 Son profil d'entraîneur de haut niveau expert

Dans cette partie nous mobilisons les textes sur l'entraîneur ainsi que l'entretien 1. Les entretiens 2 et 3 peuvent aussi apporter des précisions. Après une présentation globale reprenant les catégories « expérience professionnelle », « formation », « expérience de sportif », nous traitons les données par rapport aux dix critères de l'expertise retenus.

1.1.1 Sa carte d'identité professionnelle

Expérience de sportif

GO est un ancien basketteur (Excellence régionale) de 1977 à 1992, de niveau national en universitaire. Il est également dans le cadre de ses études d'EPS sur les compétitions nationales universitaires en athlétisme. Enfin, il est classé 15/2 en tennis (GO.SE1 ; GO.SE2)

Formation

GO a un parcours qu'il qualifie « d'assez atypique ». Après un baccalauréat technique, il s'oriente vers l'UFR STAPS de Lille (GO1.4) pour devenir maître auxiliaire (1983), puis professeur d'EPS (1992) (GO1.7). Il obtient en 1995 une certification d'entraîneur fédéral expert en sprint-haies, puis en 2011 le DESJEPS spécialité courses (GO.SE1).

[43] Fichier pdf communiqué par email
[44] http: //guy.ontanon.free.fr/GUY_ONTANON/Fiche_personnelle.html
[45] https: //fr.wikipedia.org/wiki/Guy_Ontanon

Expérience professionnelle

Jeune entraîneur-joueur (GO1.13), GO commence à entraîner des poussines et benjamines en basket-ball à 16 ans, pour aider son père (GO1.17). Puis il entraîne principalement des garçons (GO1.14), jusqu'en excellence régionale (GO1.12). Notons qu'il est enseignant à l'école de tennis à Nogent-sur-Oise de 1990 à 1995 (GO.SE1).

Arrivant à la fin d'un cycle au sein du Basket-ball, il met à profit sa polyvalence « athlétisme » dans le cadre de ses études (GO1.5). Dans le cadre de l'UNSS, il s'implique en athlétisme et lance dans l'agglomération creilloise un Pôle de rassemblement des élèves pour créer un groupe important d'entraînement (GO1.7). Ce groupe innovant est piloté avec un champion de l'époque (recordman du Monde en relais 4* 100m), Jean-Charles Trouabal (GO1.8). Jeune entraîneur d'athlétisme, GO bénéficie de l'expérience de cet athlète de haut niveau qui lui fait « *découvrir sa manière de percevoir le sprint d'athlète de très haut niveau* » (GO1.93). Dans le même temps, GO entraîne des athlètes en club, avec dès 1994 des cadets-juniors en réussite au niveau des championnats de France et des sélectionnés pour les championnats du Monde junior (GO1.8).

Il est repéré par la Fédération Française en la personne de Georges Maïsetti (1994). Cet homme est considéré comme son « *père spirituel de l'athlétisme* » (GO3.3), qui le « *prend un peu sous son aile* » (GO2.2). Alors entraîneur responsable des relais, Maïsetti est mondialement reconnu dans le champ (GO2.3) et il « transmet » par la suite en partie son savoir à GO (GO2.2). Celui-ci se l'approprie de façon active puisqu'il contribue à l'amélioration d'un système vidéo-informatique d'amélioration du passage du témoin en sprint relais (GO2.4). Un an et demi après la rencontre avec G. Maïsetti, il s'occupe de l'équipe de France junior de relais (1995). Aux championnats du Monde à Sydney, « *les garçons font vice-champions du Monde, on bat le record de France qui datait de 20 ans d'âge dans le 4*100, les filles font quatrième à un millième de la troisième place* » (GO1.21). Il poursuit jusqu'en 1998, les garçons sont vice-champions d'Europe, les filles sont championnes du Monde à Annecy sur le 4*100 (GO1.22). En 1999, il devient adjoint de Patrick Bourbeillon sur l'équipe de France sénior masculine de relais (GO1.22). De 2002 à 2006, il est détaché de l'Éducation nationale comme entraîneur national à temps plein (GO.SE1).

Bien qu'ils s'agissent d'opportunités (GO1.24) et que son parcours soit progressif, GO arrive dans le monde fédéral de l'athlétisme qui lui est inconnu jusque-là (GO1.28). Les « *rouages, les règles, les "comment on se comporte"* » (GO1.30) sont différents. Si en basket

« *tu as ces notions de partage, dans les sports comme l'athlétisme le comportement est davantage individualiste* » (GO1.36). Malgré tout, il prend des décisions, y compris sur un championnat du Monde, privilégiant la rigueur et le sens du collectif pour constituer l'équipe de relais plutôt que les individualités. De plus il arrive dans cet univers avec ses idées et conceptions d'entraîneur de basket (GO1.56), en matière de tactique de course, mais aussi de collectif d'entraînement (GO1.56), ce qui n'est pas habituel du genre de l'entraîneur d'athlétisme.

En parallèle de ce changement disciplinaire, GO dit avoir évolué lentement sur ses « *comportements, ma vision des choses, ma manière de concevoir l'entraînement* » (GO1.38), mais aussi sur son autoformation.

> « *Quand je regarde les plans d'entraînement que je faisais dans les années 92-93-94 parce que j'ai tout gardé sous informatique et que je regarde maintenant ce que j'ai fait/ce que je fais maintenant […] Il y a une évolution permanente. Ça va partir peut-être de la rencontre avec un champion, de la rencontre avec un chercheur, avec un autre entraîneur, une émission que je vais avoir entendue, enfin peu importe. Ou un livre que je vais lire. Quand je vois l'évolution même au niveau de l'excellence, moi c'est dans les rapports humains, dans ma manière de me comporter où j'essaye de faire moi aussi des efforts. C'est-à-dire qu'entre les premières années où je dévorais des bouquins – parce que je te disais j'avais besoin de m'approprier des contenus – je dévorais des bouquins de technique, j'en bouffais à plus savoir quoi en faire. Bioméca, physio, j'ai fait plein de choses. Et puis maintenant je me dis bon ça en pas mal d'années ça n'a pas évolué, la manière de courir tu coures de la même manière, la physio ça n'évolue pas non plus sur des choses radicales. Et puis je m'aperçois que ma lecture c'est quoi ? C'est de la philo, c'est des choses où je modifie des choses dans mes lectures, pour devenir, pour être peut être un peu plus sage, un peu plus philosophe à travers mes séances d'entraînement* » (GO1.62).
>
> « *Au tout début de mes années quand j'ai commencé à entraîner, au début des années 90, j'étais un super-photocopieur, c'est-à-dire que je faisais la photocopie de ce que j'apprenais dans les livres et ce que j'apprenais auprès de mes pairs reconnus comme Fernand Urtebise ou des gens comme ça et on s'aperçoit que ce n'était pas du tout pertinent* » (GO3.38)

Il a une passion pour les nouvelles technologies (GO1.46) et se voit comme un créatif qui va « *chercher, fouiller, créer, transformer* » (GO1.49). Ses pairs le reconnaissent comme tel, car il est surnommé « gadgetoman » (GO3.18). Sa conception de l'entraînement est une conception humaniste (Lyle, 2002). Elle est due à son père (GO1.16, GO1.73) qui a passé « *des heures et des heures avec moi, à m'apprendre des choses, à m'emmener à la pêche, à m'apprendre des trucs. Enfin voilà quand je parlais de comment transformer quelqu'un, transformer un homme. À un moment donné il n'est pas véritablement un homme, il n'est pas bon au sens que tu pourrais le voir quoi. Et tu le transformes en quelqu'un de bien* » (GO1.73). D'autres personnes ont été ou sont marquantes pour lui, telles que son épouse, Georges Maïsetti, Phil Jackson, John Smith avec qui il échange en anglais (GO1.76, GO1.87). Il échange aussi avec les chercheurs du laboratoire de l'INSEP (GO1.93).

Une expérience professionnelle marquante fut son passage au Team Lagardère, de 2006 à 2010 comme « *directeur du développement du haut niveau athlétisme* » (GO2.41) :

« *mes plus belles années de coach […] l'ambiance favorable au travail […] Ce Team Lagardère c'était un plateau technique, la réunion d'un ensemble de personnes expertes dans différents domaines qui étaient réunis et qui étaient là pour travailler, pour aider l'athlète à devenir performant […] Et cela c'est la manière dont j'ai toujours pensé le sport de haut niveau* » (GO2.41)

Il reprend un poste d'entraîneur national à partir de 2011 (GO.SE1). Notons qu'il est également préparateur physique de différents sportifs de haut niveau, formateur et conférencier depuis 2006 (GO.SE1 ; GO.SE3). Il a également rédigé cinq articles (GO.SE1).

Voici les meilleurs résultats de certains des sportifs qu'il a entraînés (GO.SE1 ; GO.SE2 ; GO.SE3) :

Niveau de compétition/sportif	**Championnat de France**	**Open ou coupe internationale**	**Championnat d'Europe**	**Championnat du Monde**	**Jeux olympiques**
Jimmy Vicaut	-	-	2*Or 1* Argent Record d'Europe au 100 m	8e en 2015	Demi final en 2012 7e en 2016
Yannick Fonsat	3*Or	-	1*Or	-	-
Arnaud Assoumani (paralympique)	Record de France du 60 m	-		1*Or 2*Bronze	1*Or 1*Argent
Christine Arron	Record de France du 60 m	5*Or	-	1*Or 2*Bronze	1*Bronze
Ronald Pognon	Record de France du 100 m		1*Bronze Record d'Europe 60m en salle	1*Or	-
Muriel Hurtis	Record de France 200 et 60 m en salle	-	2*Or	2*Or	1*Bronze

Tableau 10 : les résultats de l'entraîneur

1.1.2 Conclusion par rapport aux dix critères de l'échantillonnage

Pour valider ou invalider l'expertise de cet entraîneur par rapport à nos critères, nous mobilisons le tableau ci-dessous.

Critère 1 (obligatoire) : entraîner dans une discipline olympique comme entraîneur principal ou entraîneur-chef. Ceci en cohérence avec le projet de l'INSEP et du Grand INSEP ;	GO entraîne en athlétisme sur des distances olympiques. Il est au moment des entretiens responsable de son groupe d'entraînement au sein du Pôle France INSEP d'Athlétisme.
Critère 2 (obligatoire) : avoir des sportifs qui sont inscrits sur les listes de haut niveau dans le cadre du Plan d'Excellence Sportive, en dernière phase de développement ;	Les sportifs de son groupe sont inscrits sur les listes. Ils ont, au moment de l'entretien, une carrière déjà construite. Les sportifs qui viennent voir GO ont un background important dans la discipline.
Critère 3 (obligatoire) : avoir des sportifs de niveau international ;	Ils sont tous d'un niveau international, aspirant à atteindre les podiums internationaux, voire la première place olympique.
Critère 4 (compensable) : avoir au moins un sportif dans le top 10 mondial ;	Au moment des entretiens, Jimmy Vicaut est champion d'Europe en salle (sprint). En 2015 il est 8e au Championnat du Monde. En 2016, il est 7e aux Jeux olympiques.
Critère 5 (obligatoire) : avoir une reconnaissance sociale par le cadre d'emploi ;	GO est un fonctionnaire entièrement détaché sur des missions de professeur de sport depuis 2002, avec des débuts il y a 20 ans.
Critère 6 (compensable) : avoir une reconnaissance sociale en étant invité à des conférences, sur des formations, sur des parrainages ;	GO est formateur et conférencier pour diverses entreprises.
Critère 7 (obligatoire) : être capable d'expliciter son expérience, de formaliser dans un cadre formel en vue d'une diffusion ;	Vu son expérience de formateur, de conférencier et l'écriture d'articles, vu son aisance lors du premier entretien, ce critère est rempli.
Critère 8 (obligatoire) : avoir dix années ou 10 000 heures comme entraîneur dans un contexte d'entraînement d'élites ;	GO a depuis 2002 douze années à temps plein, soit près de 20 000 heures officiellement. À cela s'ajoutent huit années à temps partiel (en plus de son travail de professeur d'EPS).
Critère 9 (compensable) : avoir au moins une participation à une édition des Jeux olympiques comme entraîneur ;	De 2004 à 2016, GO a des sportifs aux Jeux olympiques en tant qu'entraîneur principal, soit quatre éditions des Jeux.
Critère 10 (obligatoire) : avoir entraîné avec des statuts/dans des contextes différents.	GO a une polyvalence avec près de vingt années de l'enseignement de l'EPS. Il a entraîné au tennis, au basket en compétition, à l'athlétisme olympique et paralympique. Enfin, il a entraîné comme adjoint et comme entraîneur principal, des collégiens jusqu'aux adultes, du loisir jusque l'élite.

Tableau 11 : adéquation critères de la recherche/profil de l'entraîneur

À la lecture de ce tableau, Guy Ontanon est bien un « entraîneur de haut niveau expert » par rapport à notre recherche. Voyons maintenant les domaines d'expertises relevés dans les entretiens.

1.2 Ses domaines d'expertise

Ici, nous croisons les données de l'entretien tiers, les textes de l'entraîneur et l'entretien 1 (principalement). Il en ressort trois domaines d'expertise organisés en corrélation avec la « recherche de l'excellence » :

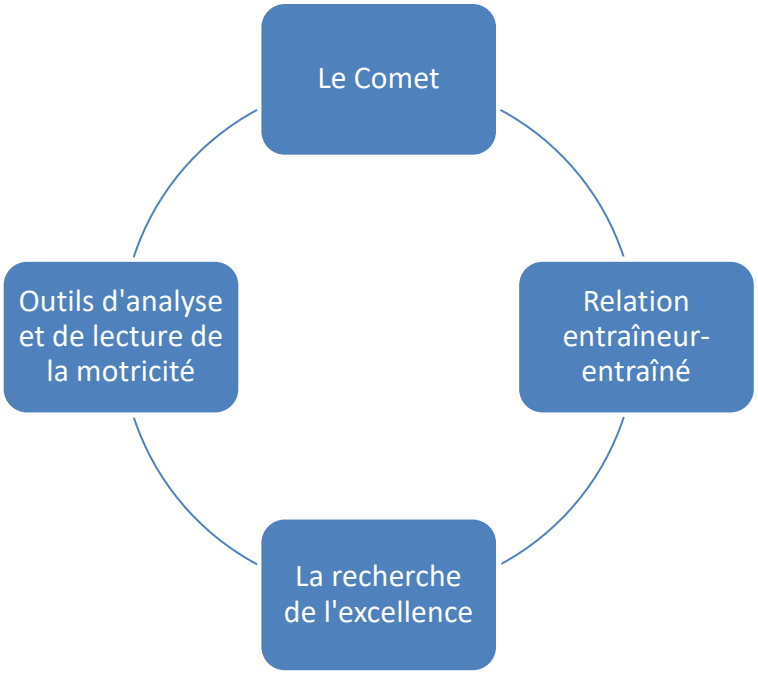


Figure 6 : représentation visuelle des domaines d'expertise de GO

L'identification de ces domaines est cohérente au sein de la triangulation des données. En effet, l'entretien avec un collègue de GO fait ressortir les points suivants (en gras, les points congruents avec les domaines d'expertise) :

- ✓ **Guy a la capacité de délégué ce qu'il ne maîtrise pas, afin de rester dans la recherche de l'excellence** ;
- ✓ **Très compétent en analyse vidéo et en connaissance des technologies autour de l'entraînement**. Il se met en difficulté à apprendre/à miser sur de nouvelles choses ;
- ✓ **Il voit très bien les choses, sait ce qu'il veut regarder et a une forte culture disciplinaire. Souvent, Salah doit utiliser la vidéo pour revoir ce que Guy a vu à l'œil nu ;**
- ✓ C'est un des rares coachs à avoir amené 2 sportifs sous les 10sec (Pognon – Vicaut) ;
- ✓ En 2008 six athlètes de Guy sont qualifiés aux JO ;
- ✓ **Plutôt très proche, très humain avec ses sportifs. Dans un milieu où les sportifs sont parfois professionnels, mais peu autonomes, cette proximité n'est ni positive ni négative. Le rapport aux sportifs est difficile à gérer et GO a sa propre posture ;**

- ✓ **Volonté de faire des hommes ;**
- ✓ **Utilise depuis 2006 ou 2007 un appareil, le Comet, sur lequel il a beaucoup de recul. Travail en finesse. Les chercheurs ont permis l'ajout de sorties d'ordinateur et le couplage avec l'optojump. Le travail est maintenant très individuel.**

Abordons maintenant ses savoirs tels qu'ils ressortent à travers les situations de communication de l'expérience.

1.3 Ses savoirs

Dans une première sous partie, pour l'identification des savoirs, nous distinguons la catégorie des « savoirs d'expérience objectivés » et celle des « autres savoirs d'expérience communiqués ». Pour cela, nous classons dans une des deux catégories de savoirs les propositions relevées dans la synthèse. Cette synthèse du discours - validée par l'entraîneur – est présentée dans une seconde partie. Elle est organisée en catégories correspondant aux domaines d'expertise, avec identification d'énoncés propositionnels, ou « propositions », notées « [P1] » à « [PX] ».

1.3.1 L'identification de savoirs

Pour rappel, nous distinguons ici deux catégories par rapport à notre étude : les « savoirs d'expérience objectivés » et les « autres savoirs d'expérience communiqués ». La première catégorie regroupe des « énoncés propositionnels validés du point de vue de l'efficacité/véracité, valorisés, rationalisés, matérialisés, explicités, structurés, communiqués, issus de l'expérience ». La seconde catégorie regroupe des « énoncés propositionnels validés du point de vue de l'efficacité, matérialisés, communiqués et issus de l'expérience ». Notons que par le fait que l'entraîneur les ait communiqués, cette condition est remplie *de facto*. Tous les savoirs présentés dans la synthèse (et celle des autres entraîneurs) sont des savoirs issus de l'expérience (les analystes sont attentifs à cet aspect), sont tous matérialisés (dans un verbatim rapportant les propos de l'entraîneur, voire dans un texte écrit par l'entraîneur) et sont tous validés du point de vue de l'efficacité (en témoigne les résultats de l'entraîneur et la triangulation des données sur les domaines d'expertise).

Aussi, pour mettre les énoncés propositionnels de chaque entraîneur dans la catégorie des « savoirs d'expérience objectivés » il faut qu'ils soient valorisés, rationalisés, explicités, structurés. Notons que leur valorisation est effectuée par l'entraîneur qui choisit de proposer

ces savoirs et non d'autres. Néanmoins, la valorisation gagne en consistance avec la diffusion des données (une des étapes de la capitalisation). Nous laissons ce critère de côté pour le moment donc. Il faut donc chercher à identifier pour chaque énoncé propositionnel s'il est rationalisé, explicité, structuré. Dans le cas contraire, l'énoncé appartient aux « autres savoirs d'expérience communiqués ». Voyons dans le tableau ci-dessous de quoi il en retourne pour Guy Ontanon.

Type de savoir d'expérience	Les énoncés propositionnels
Objectivé : 19 sur 24	[P1] « La recherche de l'excellence passe par le souci du détail à chaque instant » [P3] « La relation entraîneur entraîné autour d'une empathie et d'un perfectionnisme réciproque permet de performer » [P5] « La performance passe aussi par une relation adaptée et évolutive au besoin » [P7] « L'ambiance à l'entraînement est à gérer par l'entraîneur » [P8] « Adapter la forme du feedback et observer les acquisitions stabilisées » [P10] « Être attentif à chacun permet de gérer l'ambiance » [P11] « Les outils informatiques restent des instruments pour faciliter le travail. Leur utilisation est circonstanciée et demande une maîtrise » [P12] « Le couplage de l'informatique avec la vidéo et l'œil du maquignon permet sur du sprint relais d'améliorer le passage du témoin tout en responsabilisant l'athlète. Cela recouvre des enjeux de détection, de sélection et de formation » [P13] « Le couplage de l'informatique avec la vidéo et l'œil du maquignon permet sur du sprint individuel de se rapprocher de la réalité de la course effectuée. En cela, les zones de développement sont identifiées de manière objective » [P14] « Ponctuellement, ce système peut être enrichi d'outils supplémentaires pour obtenir d'autres données et d'autres pistes d'intervention : Dartfish, optojump, écran géant. Le facteur humain est alors déterminant » [P15] « L'intervention de l'entraîneur est basée sur un système d'observation et d'intervention, avec du matériel spécifique, des caméras, une position adaptée de l'entraîneur » [P16] « L'usage de la machine "Le Comet" permet une adaptation fine de la charge d'entraînement en survitesse ou résistance » [P17] « L'usage de la machine "Le Comet" permet de courir au-delà du record mondial, probablement du fait d'un progrès neuromoteur et d'une ouverture psychologique » [P18] « Avec une machine de ce type, fini les mises en danger de l'intégrité du sportif avec les élastiques » [P19] « L'utilisation de cette machine répond à deux règles essentielles. Celle de la spécificité de la séance et celle de la progressivité, avec nécessité d'une expertise technique sur le travail en survitesse » [P20] « L'expertise technique exigée comme prérequis à la survitesse consiste à savoir se corriger sur un sprint. Cela passe par une progression de la course sur plat jusqu'à un travail de gammes techniques sur Le Comet » [P21] « Avec Le Comet, le protocole du résisté-relâché-résisté est possible et pertinent » [P22] « La planification de l'entraînement avec cette machine répond

	à des procédures scientifiques utilisées avec d'autres outils d'entraînement » [P23] « La charge est à gérer avec attention, en débutant seulement au bout de six semaines le travail en résistance à raison d'une séance hebdomadaire et en ajoutant une séance en survitesse au bout de six semaines de résistance. Au besoin, il est possible de coupler résistance et assistance sur une même séance » [P24] « Le travail fin permis par le potentiomètre en résistance et en survitesse permet d'identifier les points forts et les points faibles pour chaque athlète en fonction de la difficulté »
Non objectivé : 5 sur 24	[P2] « La recherche de l'excellence passe par une équipe qui travail de manière systémique » [P4] « La relation entraîneur entraîné est enrichie d'une troisième dimension, le groupe d'entraînement » [P6] « Le partage de normes et de savoirs communs contribue à la dynamique du collectif » [P9] « S'échauffer en compétition passe par des incontournables séquencés »

Tableau 12 : la répartition des savoirs pour Guy Ontanon

Ainsi nous relevons dix-neuf savoirs d'expérience objectivés chez GO et cinq autres savoirs d'expérience. Voyons maintenant à quels éléments de discours ils se réfèrent.

1.3.2 Son discours – synthèse

Recherche de l'excellence

La recherche de la performance, de l'excellence est un leitmotiv de tout entraîneur de haut niveau.

[P1] « La recherche de l'excellence passe par le souci du détail à chaque instant »

Chez GO, cela se traduit par un souci du détail à l'entraînement et en compétition.

« *Peut-être même trop perfectionniste c'est-à-dire que je vais souvent me remettre en cause, je vais souvent remettre en cause même des choses que j'ai faites. Même si elles ont marché. Je reste persuadé que je n'ai jamais trouvé la bonne chose. Pour moi l'excellence n'existe pas. Je la recherche, mais pour moi elle n'existe pas en tant que telle. Toujours obligé d'aller la rechercher, la gratter. Je reste toujours le coach insatisfait quoi* » (GO1.33)

Ce souci du détail est orienté vers un objectif :

« *Je reste très soucieux de ce que je cherche à produire ou à faire produire à l'athlète, ou à extirper de l'athlète […] une carrière de sportif de haut niveau, elle est relativement courte, elle est courte, trop courte et qu'un entraîneur n'a pas le droit, ne doit pas s'accorder le droit de gâcher ça. C'est-à-dire qu'au contraire, on doit toujours rechercher le très haut niveau pour la personne. D'où ce degré d'exigences que moi je peux avoir vis-à-vis de moi* » (GO1.60)

Cette recherche passe par un travail hors séance qui est décrit comme conséquent (GO1.37) et qui empiète sur la vie privée.

[P2] « La recherche de l'excellence passe par une équipe qui travail de manière systémique »

Une vision systémique est obligatoire pour GO (GO1.66). Par exemple pour Jimmy Vicaut,

> « *C'est la vitrine du groupe. Il a un morphotype qui est très atypique. Hyperlordosé. […] en plus il est lourd […] Cela devient compliqué. Et pour des garçons comme cela, je vais faire en sorte, il va y avoir des modifications, j'essaie de modifier techniquement, on essaye de travailler en associant d'autres personnes qui viennent œuvrer pour justement essayer de transformer les choses, de l'assouplir, de travailler sur cette mobilité du bassin. Il y a vraiment une individualisation qui est faite sur ce garçon. Et après, dans la course, cela va être essayé de corriger, mais en m'adaptant à ce morphotype très particulier* » (GO2.29)

Dans les professionnels associés autour de cette recherche d'excellence, il y a le head coach, « chef de projet performance », mais aussi « *le laboratoire de biomécanique […] l'œil expert de la danseuse […] l'œil expert du kinésithérapeute* » (GO2.30).

<u>Relation entraîneur entraîné</u>

[P3] « La relation entraîneur entraîné autour d'une empathie et d'un perfectionnisme réciproque permet de performer »

La recherche de l'excellence passe en grande partie par la relation entraîneur entraîné pour GO.

Cette relation se base pour lui sur de l'empathie (GO1.77) même si pour lui, « râler » après ses athlètes est le signe d'une bonne relation entre lui entraîneur et eux entraînés.

> « *Tu sais ça c'est un peu le style où je me dis tant que tu râles, tant que tu dis des choses à l'athlète, c'est bon signe. Le jour où tu ne lui dis plus rien, c'est que c'est fini […] s'inquiéter le jour où je n'interviens plus dans leurs séances et où je commence à les l'ignorer et il commence à y avoir de l'indifférence. Et s'il y a de l'indifférence, c'est que tu n'as plus ce contact avec le sportif* ». GO1.58

Il décrit son perfectionnisme de coach comme un perfectionnisme réciproque idéalement. Il y a un cercle vertueux entre l'entraîneur qui se demande beaucoup, qui demande beaucoup à l'athlète, et l'athlète qui est également exigeant avec lui-même et avec le coach (GO1.34). Il décrit deux profils d'athlètes : ceux qui sont très demandeurs et poussent le coach dans ses « retranchements » et ceux qui sont insuffisamment actifs :

> « *Tu as des athlètes qui vont te tirer, t'aspirer vers le haut, parce qu'ils ont la même, les mêmes exigences que toi, ou ça va te pousser dans tes retranchements. On va dire qu'ils sont presque les "coachs du coach". Ils t'aspirent vers le haut. Et il y en a où à un moment donné tu as l'impression que c'est toi qui en veux plus qu'eux. Tu as l'impression que par les compétences – enfin les qualités – qu'ils ont, toi tu as envie de les aspirer et parfois toi tu sais qu'ils peuvent atteindre ça, mais eux ils restent là quoi* » (GO1.34)

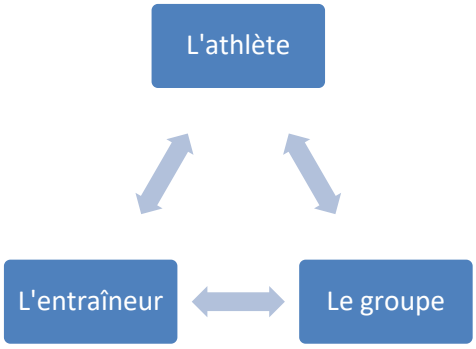
Dans la seconde catégorie, GO constate des transformations positives :

> « *Progressivement, parce que tu lui enseignes, parce que tu lui apprends, le rapport au groupe, le rapport à toi, le rapport aux gens, le rapport à la compétition, parce qu'il évolue, il devient bon, il se transforme, et ce gars devient un homme, un homme à part entière. Moi l'image du champion c'est à la fois le gars qui fait de la performance, mais qui a aussi de vraies valeurs humaines et qui est capable au moins de les exprimer vis-à-vis de ses partenaires de groupe, vis-à-vis des gens* » (GO1.63).

[P4] « La relation entraîneur entraîné est enrichie d'une troisième dimension, le groupe d'entraînement »

Ce rapport au groupe qu'il décrit semble central pour lui pour atteindre la performance (GO1.75). Il en parle à plusieurs reprises et ne s'arrête pas à la relation entraîneur entraîné qu'il veut « très forte » :

> « *Je ne pourrais pas entraîner un gars tout seul. J'ai besoin de ce rapport au groupe, parce que le groupe apporte quelque chose à l'individu. Et l'individu apporte quelque chose au groupe bien sûr* » (GO1.56)



[P5] « La performance passe aussi par une relation adaptée et évolutive au besoin »

Guy a évolué dans ses rapports humains (GO2.39), suite à des critiques, à des autocritiques, de départ du groupe d'entraînement. Avant le Team Lagardère (2006), il décrit sa connaissance des athlètes comme ceci :

> « *C'est-à-dire qu'avant je pense que j'étais, je me voulais très proche de mes athlètes, mais, je veux dire que cette proximité, elle était peut-être un peu factice […] cela se passait pendant les temps d'entraînement, et après j'avais l'impression de ne pas suffisamment connaître chaque individu au sein du groupe* » (GO2.39).

Pendant son travail au Team Lagardère, il a mis en place un rendez-vous régulier qui amène une meilleure connaissance réciproque :

> « *Quand je suis arrivé dans le groupe Lagardère, toutes les 6 semaines je faisais une rencontre avec chaque athlète. Chaque athlète, je le voyais individuellement, on discutait de ce qui se passait dans leur scolarité, dans leur boulot, dans leur vie personnelle, on échangeait, mais c'était très formel. Il y a eu du mieux* » (GO2.39)

Puis depuis son retour à l'INSEP, il a changé son fonctionnement et partage des moments extraentraînement avec son groupe :

> « *Depuis 3 ans à peu près […] j'ai un peu changé encore ma manière de fonctionner avec eux. C'est-à-dire qu'autant avant, quand j'étais à la cafétéria ou autre, j'étais toujours avec des entraîneurs, avec des chercheurs, avec les gars d'ici […] je me suis mis à manger avec mes athlètes, et là, je me suis rendu compte que je découvrais plein de choses […] les gars ils vont s'exprimer, ils vont parler de leur vie, ils vont parler de certaines choses. Et puis, quand tu quittes le repas et que le groupe te dit : "Coach, tu viens, on va aller prendre un café", et tu vas avec eux* » (GO2.39)

Pour autant, des limites sur la vie privée sont conservées

> « *Je ne rentre pas dans le privé de leur vie […] Mais ils savent que si j'ai un souci particulier, et le pourquoi je ne suis peut-être pas disponible sur telle ou telle journée, ils sont alertés. C'est une manière aussi pour eux de mieux s'approprier la relation entre nous, d'être plus compréhensifs, d'accepter aussi, et aussi montrer que toi, tu as aussi des faiblesses, tu as des lacunes* » (GO2.40)

Ces moments peu conventionnels permettent de mieux connaître les sportifs :

> « *J'apprends beaucoup plus si tu veux de mes athlètes dans ces moments de vie – à table, café, si on sort – que je ne vais apprendre d'eux ici à l'entraînement* » (GO1.75)

Il peut ensuite mieux intervenir à l'entraînement (GO1.75), faire passer un message à table, mais aussi éclaircir un point avec un athlète suite à l'entraînement :

> « *Plutôt que d'attendre, il s'est passé quelque chose à l'entraînement, cela s'est mal passé, et là, si cela s'est mal passé tu ne rentres pas chacun chez toi, ou tu ne vas pas manger avec les autres coachs, et puis tu laisses les gars dans un coin. C'est-à-dire qu'à table, tu peux ré-évoquer ce problème et corriger en disant "je t'ai dit cela, ce n'est pas parce que je t'en veux ou quoi que ce soit, mais voilà ce que j'attends de toi". Et puis, cela se résout au café. Parce que derrière, tu vas reprendre le café avec ce gars-là, et puis c'est aplani* » (GO2.39)

En procédant différemment de ses pairs, il estime que le groupe :

> « *A pris une très forte stabilité. Il n'y a plus des départs, des entrées et des sortants […], mais moi au sein du groupe, il y a une très forte stabilité, et je trouve que c'est un groupe qui est extrêmement soudé, je n'ai jamais eu ce groupe soudé comme cela* » (GO2.39)

Cette stratégie semble lui éviter d'être un « *entraîneur Kleenex* » (GO1.41). En effet dans l'athlétisme de haut niveau, « *le pilote dans l'avion* » (GO1.43) peut être le sportif quand il est médiatisé et titré. Il faut donc construire un « *rapport d'hommes* ».

[P6] « Le partage de normes et de savoirs communs contribue à la dynamique du collectif »

La stabilité dans le groupe favorise des constructions de sens partagées. Les nouveaux venus dans le groupe ont « *un travail d'apprentissage, de jargon spécifique* » (GO2.24). GO est satisfait quand il :

> « *Entends un des tout meilleurs ou un autre qui est capable d'apporter aussi lui à un moment donné, sa contribution au progrès d'un de ses partenaires dans le groupe* » (GO2.24).

Cela contribue à la bonne ambiance dans le groupe.

[P7] « L'ambiance à l'entraînement est à gérer par l'entraîneur »

GO décrit l'ambiance comme un incontournable pour atteindre la performance.

> « *Si tu arrives avec les sourcils en accent circonflexe, que tu tires 6 pieds de long, tu n'es pas disposé à apprendre des choses, ou quand tu sais que la relation au coach va être compliquée, ou toi-même que la relation au groupe va être compliquée. C'est difficile de faire passer un message, il faut qu'il y ait cette confiance que tu peux avoir dans ton coach, mais aussi toi dans le groupe, dans le groupe et dans les individus. Cela me paraît important d'essayer d'avoir cette bonne ambiance. Je ne peux pas fonctionner s'il n'y a pas une bonne ambiance dans le groupe* » (GO2.26)
>
> « *Tu as du rendement dans la production de ce que tu vas faire à l'entraînement, s'il y a la bonne ambiance* » (GO2.38)

Il raccroche la bonne ambiance à l'envie des sportifs d'apprendre, de pousser le coach dans ses retranchements comme nous avons pu le décrire plus haut : la bonne ambiance est liée à un but commun (GO2.27) et :

> « Quand il y a ce degré d'exigence qui est assez élevée, pour moi cela fait partie de la bonne ambiance, celle qui t'aspire vers le haut » (GO2.27)

Il y a un équilibre à maintenir :

> « *Il ne faut pas que cette bonne ambiance, elle débarque vers le "on ne fait plus rien". Tu as un niveau d'équilibre qu'il faut maintenir, et ce niveau d'équilibre, la frontière elle est fine, entre le moment où je suis sur la conduite de la plaisanterie avec eux, mais cela met de la bonne ambiance, et puis à un moment donné où cela peut partir* » (GO2.38)

Cette bonne ambiance est l'objet d'une stratégie de l'entraîneur, d'abord inconsciente et progressivement mise à jour :

> « *Et cela fait partie des stratégies pédagogiques quelque part de dire : "je régule, je ne suis pas monocorde sur l'ensemble de ma séance et je ne dirige pas". Effectivement, il y a des temps forts, des temps faibles, et il faut jouer avec ces temps forts et ces temps faibles au cours de la séance, enfin là tu montres deux temps […] Je pense que c'est l'expérience qui fait qu'à un moment donné tu arrives à réguler ces moments, ces temps forts et ces temps faibles* » (GO2.38)

[P8] « Adapter la forme du feedback et observer les acquisitions stabilisées »

GO décrit sa direction de séance. Il a un fil rouge et il s'adapte à la situation (GO2.10). Comme il y a des normes internes au groupe, les athlètes savent l'objectif de la séance, quel exercice va suivre, ce qu'il faut corriger (GO2.11 ; GO2.15).

Pendant ses interventions il cherche à proposer des feedbacks soit par la démonstration soit pas l'image, soit par le verbal, car « *on sait que d'un individu à l'autre, c'est différent* » (GO2.21).

> « *je sais que certains, la verbalisation, ce n'est pas la peine* » (GO2.23)

Quand il dirige, il donne un « *cheminement dans l'échauffement* » (GO2.26). Il note un décalage entre l'entraînement – les sportifs sont plus « *attentistes* » - et la compétition, où GO s'aperçoit que ses athlètes se sont approprié les codes, les routines (GO2.32). Les athlètes regardent dans sa direction et communiquent de façon non verbale avec l'entraîneur (GO2.32).

[P9] « S'échauffer en compétition passe par des incontournables séquencés »

Un bon échauffement de compétition a plusieurs étapes. Tout d'abord, l'athlète se place à un endroit qui lui convient, avec de la musique, puis il fait un ou deux tours avec des gammes athlétiques. Il enchaîne avec des lignes droites, une mobilisation articulaire avec l'aide d'un tiers (coach ou kinésithérapeute), des étirements actifs avant de mettre les pointes pour des gammes de course et des accélérations. Enfin, il travaille le placement dans les starting-blocks.

[P10] « Être attentif à chacun permet de gérer l'ambiance »

GO essaye d'être attentif à tous ses athlètes, même s'ils sont de niveaux et de potentiels différents, car cela peut contribuer à dégrader l'ambiance

> « *Sinon, là cela va contribuer à cette mauvaise ambiance de groupe qui pourrait naître parce que je vais mettre en évidence, je vais mettre en phare un seul garçon en lumière. Pour moi, c'est important de mettre tout le monde à pied d'égalité* » (GO2.34)

<u>Outil de lecture de la motricité et de la tactique</u>

GO a des préoccupations pédagogiques, comme s'adjoindre les services d'un entraîneur lorsqu'il a la charge des juniors (GO1.21). En effet, en compétition il constate qu'il n'a pas le temps de voir les courses tout en gérant l'échauffement de la deuxième équipe de relais, les filles ou les garçons.

Pour répondre à ces préoccupations, il s'est constitué des outils basés notamment sur l'utilisation de matériel technologique. Professeur d'EPS, pour présenter le CAPEPS en 1990-1991 (dossier pédagogique) il créé un système introduisant de la vidéo dans Excel et facilitant l'analyse des situations en basket-ball (GO3.9). Des situations de remédiations sont proposées en fonction de l'observation effectuée (GO3.10) :

> « *L'enseignant était capable d'animer suite à ce qui avait été identifié comme lacune et il y avait les remédiations qui étaient proposées et que tu pouvais décliner parce que sur ces trois situations qui étaient proposées […] il y avait la manière de simplifier ou de complexifier cette situation donc tu pouvais la décliner en réduisant l'espace, en réduisant le temps de jeu […] il y avait différents paramètres qui étaient indiqués* » (GO3.12)

Michel Calmet, intervenant en judo l'aide à concevoir ce « système expert » (GO3.10). Il collabore ensuite avec Robert Mérand à l'INRP (GO3.11) et à la création du boîtier « clip handball, clip basket » destiné aux professeurs d'EPS.

> « *C'était quelque chose qui te proposait des situations après une analyse du nombre de tirs ratés, du nombre de contre-attaques réussies, d'interceptions voilà et tu avais des touches qui étaient dédiées donc d'un côté tu avais un petit peu les touches pour l'équipe bleue, l'équipe rouge et puis A étaient dédié, je ne sais pas à l'attaque, au tir réussi, B c'était une contre-attaque, C c'était… Mais quand tu expliquais ça aux élèves, ils étaient capables de tenir le boîtier* » (GO3.18)

[P11] « Les outils informatiques restent des instruments pour faciliter le travail. Leur utilisation est circonstanciée et demande une maîtrise »

Entraîneur de basket, il filme et réalise des statistiques (GO1.49). Il poursuit lorsqu'il devient entraîneur d'athlétisme en conservant les mêmes outils de lecture, mais « *pas forcément les mêmes décryptages* » (GO1.52). Certains coachs le qualifient d'entraîneur « *en "attaché-case"* » (GO1.51, GO3.17) du fait de sa passion et de sa compétence d'utilisation des technologies. Pour lui, les outils informatiques restent des outils c'est-à-dire des instruments pour faciliter le travail et doivent donc être maîtrisés pour bénéficier de leurs fonctions avancées (GO3.18). Lorsqu'il devient entraîneur de l'équipe de France junior, il est

formé par Maïsetti qui a un système particulier d'observation des relais 4*100 mètres (GO1.24). Ce dernier « *a eu l'idée de pouvoir observer et de rendre précis, objectif, les sélections qu'il était capable de faire et l'équipe qu'il était capable d'aligner sur le terrain* » (GO3.3).

[P12] « Le couplage de l'informatique avec la vidéo et l'œil du maquignon permet sur du sprint relais d'améliorer le passage du témoin tout en responsabilisant l'athlète. Cela recouvre des enjeux de détection, de sélection et de formation »

Ce système, qu'il estime comme une innovation qui permet de compléter l'œil du maquignon dans la recherche de l'excellence (GO2.6), consiste en un dispositif d'enregistrement vidéo des relais, couplé avec une analyse de la « zone tampon » (moment du passage du relais). Selon les résultats de l'analyse, l'entraîneur peut amener des remédiations grâce à des marques, à des repères au sol. GO collabore avec Maïsetti pour automatiser une partie de l'analyse grâce à l'informatique (logiciel tableur ; GO1.24). Les vitesses lors de la transmission du témoin sont calculées, permettant d'ajuster le point de passage entre le donneur et le receveur (GO2.4). En plus de donner lieu à une correction sur la piste, les graphiques possibles grâce à l'outil informatique permettent à l'entraîneur de montrer visuellement (mise en forme facilitante ; GO3.9) à l'athlète les vitesses (GO2.5), contribuant à son implication dans l'entraînement et dans la recherche de l'excellence. L'entraîneur corrige le placement des athlètes et peut aussi prendre la bonne décision sur la composition de l'équipe de relais puisque ce « *n'est pas forcément le meilleur coureur qui est sur le terrain* » (GO2.5). C'est donc un outil d'amélioration de la performance et de rationalisation du processus de sélection. Il y a observation des motricités et des vitesses, interprétation, conception d'une remédiation puis intervention. Ce système serait actuellement utilisé uniquement par Dimitri Demonière (GO3.8) qui l'a peut être enrichi avec l'usage des tablettes et des smartphones (GO2.8), notamment avec le logiciel Dartfish qui permet de gagner beaucoup de temps sur le traitement des vidéos (GO3.4 ; GO3.8). C'est un de ses anciens athlètes puis entraîneur adjoint.

[P13] « Le couplage de l'informatique avec la vidéo et l'œil du maquignon permet sur du sprint individuel de se rapprocher de la réalité de la course effectuée. En cela, les zones de développement sont identifiées de manière objective »

La collaboration Maïsetti-Ontanon a permis à ce dernier d'avancer dans l'observation et de comprendre des choses qui sont maintenant déclinées sur le sprint individuel (GO3.3). En effet, les vitesses évoluent sur le sprint (accélération puis tentative de maintien de la

vitesse, avec chute). Le système d'analyse permet à GO d'objectiver les vitesses, les temps, les foulées, selon la distance (10 mètres, 30 mètres, 50 mètres, etc.), avec précision (GO3.4). Pour lui, cela contribue à la performance du diagnostic et donc de dégager des pistes d'amélioration, pour l'entraîneur, mais aussi pour l'athlète qui visionne la vidéo et l'analyse, contribuant à le rendre davantage acteur de sa performance (GO3.4).

[P14] « Ponctuellement, ce système peut être enrichie d'outils supplémentaires pour obtenir d'autres données et d'autres pistes d'intervention : Dartfish, optojump, écran géant. Le facteur humain est alors déterminant »

Pour le sprint individuel, GO a enrichi le système grâce à Dartfish, le couplage ponctuel avec des cellules photoélectriques, l'optojump et le feedback grâce à un écran géant au bord de la piste. L'athlète obtient juste après sa course « *sa moyenne des foulées, il a sa meilleure fréquence, on est passé dans une autre dimension, mais ça permet d'avoir un vrai feedback sur la prestation de l'athlète en temps réel* » (GO3.6). Inconvénient du système enrichi de matériel technologique, cela mobilise deux chercheurs en plus de l'entraîneur, d'où le caractère ponctuel (GO3.7). Il va faire évoluer son usage des technologies, avec des capteurs WiFi par exemple, en collaboration avec les scientifiques du sport de l'INSEP (GO2.64). À son avis, le facteur limitant de l'utilisation d'un système d'analyse vidéo est le temps et l'humain :

> « *Quand tu es dans un sport on va dire riche où tu peux t'octroyer les services d'un spécialiste de la vidéo ou qui va être capable de décrypter la bande et puis ensuite de pouvoir te transmettre les analyses pour décision, c'est plus facile que lorsque toi tu as fait une animation journalière sur le terrain avec tes sportifs et que derrière - comme moi je l'ai fait pendant de nombreuses années - où derrière tu retournes dans ta chambre d'hôtel, tu ne participes pas à la vie d'équipe, à la vie collective parce que tu es dans les observations* » (GO3.8)

En parallèle de cet outil d'ajustement des marques décliné en outil de feedback précis auprès du sprinteur, GO semble utiliser des schémas de lecture de la motricité, confrontant un idéal type avec la réalité individuelle de l'athlète. En tout cas il fait état d'une lecture systémique de la motricité :

> « *Oui, je le vois faire en course des fermetures trop importante […] cheville, jambe, jambe cuisse, et cuisse tronc, il fait des supers brisures. Je sais qu'il le fait, donc j'interviens directement parce qu'automatiquement ce cassé-là, fait que cela engendre un autre cassé de cheville, cela va engendrer le cassé au niveau du tronc. Évidemment derrière, j'essaie d'intervenir sur lui parce que là, le défaut il est flagrant, il est manifeste* » (GO2.18)

[P15] « L'intervention de l'entraîneur est basée sur un système d'observation et d'intervention, avec du matériel spécifique, des caméras, une position adaptée de l'entraîneur »

Pour apporter une remédiation il se sert donc entre autres de matériel (GO2.31) et de feedback vidéo (GO2.19), l'idéal étant pour lui d'avoir des caméras devant/derrière/côtés/au-

dessus/en dessous comme il a connu au Team Lagardère (GO2.59). Sinon, la position latérale d'observateur lui semble le meilleur compromis pour un départ,

> « *Parce que tu vas voir l'alignement à la sortie des starting-blocks tu vas voir les réglages des starts, comment les pieds se posent dans les starts, la position des mains par rapport à la ligne, comment est située la ligne d'épaule par rapport à la ligne de départ, est-ce que c'est quelqu'un qui va prendre plus de risques avec des épaules devant, les épaules en arrière ? Est-ce que le bassin est bien en rétroversion ou pas en rétroversion ?* » (GO2.59)

La machine – Le Comet

GO utilise une machine permettant d'appliquer une résistance au sprinteur ou au contraire de l'accompagner en survitesse (jusqu'à 3-4 km/h en plus ; GO2.52). Fabriqué par HP Cosmos, « Le Comet » (GO3.21) est relié à l'athlète par un filin métallique et un baudrier ajustable. Il a découvert cet outil d'entraînement grâce à ses relations avec la recherche, lorsqu'il était au Team Lagardère (GO2.42). Il fut le premier dans l'univers de l'athlétisme à l'utiliser, en tout cas de façon médiatisée (GO2.43), avec des sollicitations de chaînes de télévision et d'entraîneurs étrangers (GO2.42).

[P16] « L'usage de la machine "Le Comet" permet une adaptation fine de la charge d'entraînement en survitesse ou résistance »

La machine lui permet une adaptation de la charge plus poussée qu'avec des élastiques, poulies, plans inclinés et chariots lestés (GO2.45). Ce potentiomètre permet aussi de régler finement l'assistance et la résistance, et ceci même au cours de la course, permettant à l'entraîneur d'ajuster constamment en fonction de ce qu'il observe, athlète dont la technique se dégrade ou athlète à l'aise (GO3.24 ; GO3.26 ; GO3.31). Par exemple, pour mettre en survitesse uniquement au départ, l'élastique ne permet pas un réglage fin du moment de la course où l'assistance devient nulle (GO3.24). La machine elle permet d'aider le départ et d'arrêter toute assistance au moment précis décidé par l'entraîneur (GO3.29 ; GO3.30), ce qui favorise un travail par phases de course. Également, si le travail se situe sur l'accélération, ou sur la phase de maintien/perte de vitesse, là où l'élastique n'a plus d'efficacité, le potentiomètre est toujours opérant pour le 100 mètres. Pour qu'un élastique soit efficace sur une distance importante de l'ordre de 10 à 20 mètres, il faut le tendre excessivement ce qui peut poser problème sur les premiers mètres (l'assistance serait trop élevée). L'avantage de la machine repose donc sur ses possibilités d'utilisation : réglage fin de l'intensité au moment souhaité (GO3.28).

[P17] « L'usage de la machine "Le Comet" permet de courir au-delà du record mondial, probablement du fait d'un progrès neuromoteur et d'une ouverture psychologique »

Cette machine a permis à son meilleur sprinteur de courir plus vite que le recordman du monde, grâce à la survitesse (GO2.46). Globalement, il voit une augmentation des amplitudes de course tout en conservant les temps de contact (GO2.47). Il suppose qu'il y a un déblocage psychologique, nerveux qui se produit progressivement

> « *Je me dis qu'il y a un déblocage qui se fait. Tu fais sauter un verrou, dans la tête tu fais sauter un verrou aussi. Les garçons qui n'ont pas fait cela, et qui passent à ce type de travail, tu t'aperçois que les chronos après sur la piste s'améliorent aussi, lorsqu'ils sont en situation normale, spécifique* » (GO2.48)
>
> « *On est en train d'apprendre au système à mieux se synchroniser, à mieux se coordonner* » (GO3.29)

[P18] « Avec une machine de ce type, fini les mises en danger de l'intégrité du sportif avec les élastiques »

L'utilisation de la machine permet un travail en toute sécurité, là où l'élastique peut comporter des risques de rupture et donc de blessures par choc de l'élastique sur une partie du corps (GO3.27). Également, en cas de souci pendant la course, avec l'élastique le sportif a du mal à s'arrêter correctement en urgence, alors que sur la machine il y a un potentiomètre avec frein électromagnétique qui permet au sportif de s'arrêter de façon plus sécurisée (GO3.26 ; GO3.27).

[P19] « L'utilisation de cette machine répond à deux règles essentielles. Celle de la spécificité de la séance et celle de la progressivité, avec nécessité d'une expertise technique sur le travail en survitesse »

Première règle, il utilise la machine en séance à part entière, jamais avec de la musculation (GO2.50). Seconde règle, si le travail en résistance peut être abordé rapidement, le travail en survitesse requiert une technique de haut niveau et stable (GO2.56)

> « *Dans la course assistée, là, il y a danger, tu peux aller jusqu'à risquer l'intégrité physique de ton sportif, donc là on n'y va pas. Je ne les laisse pas passer s'ils n'ont pas le bagage technique suffisant* » (GO2.58)

Par exemple,

> « *Un sprinteur qui a tendance à courir en cycle arrière, à se botter les fesses […] lorsque je vais le mettre dans la machine, le fait qu'il soit tiré, il va encore accentuer ce défaut, et je vais le mettre à plat ventre* » (GO2.52)

[P20] « L'expertise technique exigée comme prérequis à la survitesse consiste à savoir se corriger sur un sprint. Cela passe par une progression de la course sur plat jusqu'à un travail de gammes techniques sur Le Comet »

Pour évaluer cette technique, il observe la capacité de correction à hautes vitesses, signe que le travail en survitesse est possible. Avant d'arriver sur ce « *degré d'expertise du sprinteur* » (GO2.56), GO veille à transformer le pattern de course sur piste plate, puis à

passer sur des plans inclinés (GO2.52), sur de la course avec élastique (GO2.57) et sur un travail de gammes techniques avec la machine :

> « *Je les habitue à travailler aussi, faire des gammes techniques comme tu as vu là sur la séquence du vendredi avec la machine. Ils vont commencer à faire du travail de foulée tractée, du travail de griffé, mais avec la machine. Et là, ils se rendent compte des sensations que cela procure et ils essaient de les retrouver dans l'exercice direct de course assistée* » (GO2.57)

[P21] « Avec Le Comet, le protocole du résisté-relâché-résisté est possible et pertinent »

Les réglages de la machine autorisent la mise en place de protocole de « *résisté-relâché-résisté* » (GO3.32), qui appartient aux procédés de « contraste de charge » en musculation.

> « *Pendant 20 mètres, je peux mettre une résistance importante, puis les 20 mètres suivants, en fonction des plots que j'ai posés, relâcher pour qu'il se libère, donc essayer de travailler sur la puissance maximale au niveau des poussées et de la création de vitesse et puis remettre un petit peu encore de la résistance les 20 mètres suivants* » (GO3.32)

[P22] « La planification de l'entraînement avec cette machine répond à des procédures scientifiques utilisées avec d'autres outils d'entraînement »

Au niveau de la planification, se basant sur les travaux de Miller et Quièvre à l'INSEP au début des années 2000, il met en place une phase d'entraînement n° 1 orientée vers l'accroissement de la force par augmentation de la charge ; travail de force en musculation avec travail sous résistance sur la piste, orienté vers la phase de démarrage (GO2.46 ; GO3.35) : sortie des blocs, accélération, ceci dans des séances séparées. L'objectif est de progresser sur l'impulsion, le pic de force (GO2.49). Puis il va passer à une phase n° 2 orientée vers l'accroissement de la force par augmentation des accélérations (GO3.34).

> Cela donne, au niveau de la musculation : « *dans ma deuxième phase, il faut que j'essaye par différents types de procédés qui vont me permettre d'améliorer justement la qualité de l'impulsion motrice, la qualité de ma force. Je vais essayer d'augmenter ma force par différents procédés, c'est-à-dire que je vais commencer à mobiliser mes 200 kg là, qui étaient en exemple, de plus en plus vite grâce à différents outils. Ma boîte à outils, je vais aller chercher de l'isocinétisme, je vais aller chercher de la pliométrie, des dropjump* » (GO3.38)
>
> Et au niveau de la course « *temps de contact de plus en plus brefs, je vais commencer à augmenter ma fréquence gestuelle […] et qu'est-ce qui va me permettre aussi d'augmenter à un moment donné le paramètre de fréquence gestuelle, c'est aussi d'avoir des contractions musculaires qui sont de plus en plus rapides donc jouer sur le système neuromusculaire […] la machine elle va m'assister, elle va me permettre d'avoir des cadences plus importantes* » (GO3.38)

Une phase d'affûtage précède les échéances majeures :

> **«** *Dans les trois semaines où on est dans les phases de grosse compétition, ou dans la partie qui précède juste les grandes compétitions ou le moment fort, il va y avoir des alternances entre le moment de départ des starts, la résistance, la phase assistée, des départs libres ou courses libres* » (GO2.51)

[P23] « La charge est à gérer avec attention, en débutant seulement au bout de six semaines le travail en résistance à raison d'une séance hebdomadaire et en ajoutant une séance en survitesse au bout de six semaines de résistance. Au besoin, il est possible de coupler résistance et assistance sur une même séance »

La quantité de travail avec la machine selon la modalité « résistance » ou « survitesse » lui vient de son expérience en matière de programmation hebdomadaire (GO3.54). En résistance, lors de la phase n° 1 de 12 semaines, il ne fait aucun travail en résistance avec Le Comet les six premières semaines (GO3.50), puis c'est une séance par semaine pendant les six suivantes (GO3.51). En phase n° 2, il reste sur une fois par semaine. Pour la survitesse, en phase n° 1 il n'y a pas de séance (GO3.42) tandis qu'en phase n° 2 c'est une séance par semaine en moyenne :

> « *La machine elle va arriver avec petit dosage au début et puis en affûtage, c'est une fois par semaine parce que c'est hyper sollicitant sur le plan neuromusculaire. Tu as une fatigue psychologique qui s'installe et une fatigue musculaire aussi qui s'installe parce que les contractions sont extrêmement rapides* » (GO3.42)

Si le travail avec Le Comet n'est jamais dans la même séance que le travail en musculation, des séances hybrides « résistance » et « survitesse » sont possibles :

> « *Au début un petit travail de résistance, ils ont 3 minutes ils reviennent en assistance. Donc là, ils vont être sur une séance hybride, on fait un mix des deux* » (GO3.45)

[P24] « Le travail fin permis par le potentiomètre en résistance et en survitesse permet d'identifier les points forts et les points faibles pour chaque athlète en fonction de la difficulté ».

Enfin, le travail en résistance et en survitesse permet d'identifier plus facilement les défauts (GO3.46). C'est donc également un outil favorisant l'observation et la remédiation :

> « *On a axé sur la sortie, sur les angles, sur les postures, sur le langage du pied, la sortie du pied à la sortie du starting-block enfin il y a plein de secteurs individualisés qui vont te permettre de venir retravailler* » (GO3.46)

Passons maintenant au second entraîneur du panel, spécialiste du pentathlon moderne.

2. Jean-Pierre Goyomarch

Jean-Pierre Guyomarch (noté « JPG ») est un entraîneur de pentathlon moderne masculin officiant à l'INSEP. Les deux textes sur cet entraîneur mentionnés dans le tableau 9 du chapitre 7 sont les suivants :

- ✓ Son Curriculum Vitae[46] orienté sur les résultats de ses sportifs de 2013 à 2016, noté « JPG.SE1 » ;
- ✓ Le site sportquick[47], noté « JPG.SE2 ».

Il y a quatre sources internes (« SI ») pour Jean-Pierre Guyomarch :

- ✓ Son article dans une revue de l'INSEP (Guyomarch & Canti, 2007), noté « JPG.SI1 » ;
- ✓ Son interview avec un collègue pour le compte de la Fédération Française en 2014[48], noté « JPG.SI2 » ;
- ✓ Un document privé[49] sur sa vision des fondamentaux en pentathlon moderne, noté « JPG.SI3 » ;
- ✓ Son intervention lors des Entretiens de l'INSEP[50] en 2013, noté « JPG.SI4 ».

Les verbatims des entretiens 1, 2 et 3 se trouvent en annexe n°6.

Notons que l'ensemble des règles de présentations des données a été précédemment explicité.

Abordons son profil.

2.1 Son profil d'entraîneur de haut niveau expert

Dans cette partie nous mobilisons les textes sur l'entraîneur ainsi que l'entretien 1. Les entretiens 2 et 3 peuvent aussi apporter des précisions. Après une présentation globale reprenant les catégories « expérience professionnelle », « formation », « expérience de sportif », nous traitons les données par rapport aux dix critères de l'expertise retenus.

[46] Fichier excel communiqué par email
[47] http: //www.sportquick.com/dicostar/pentathlon-moderne-56/guyomarch-jean-pierre-11009.html#.VPcQIi7Aphk
[48] http: //www.ffpentathlon.fr/ffpentathlonmoderne/fichiers/File/2013-2014/Actualites/Expert_PM/interview_expert_en_pentathlon_jpg_et_jmb.pdf
[49] Fichier word communiqué par email
[50] Récupérée sur le site RS2P

2.1.1 Sa carte d'identité professionnelle

Expérience de sportif

Né en 1965 JPG a commencé le pentathlon par l'escrime (1972) et l'équitation (1976) (JPG1.25), son père étant gendarme à la Garde Républicaine (JPG1.1). Puis il a fait du tir avec un gendarme entraîneur de l'US Métro. En seconde au lycée Charlemagne, ce monsieur lui parle du pentathlon et JPG se met à courir et nager (JPG1.1). Il intègre la section sports-études à Fontainebleau, pour deux ans, au sein de laquelle il devient champion de France junior avant de rentrer à l'INSEP en septembre 1983 (JPG1.1). Il y passe le bac en 1983 et est sélectionné pendant ses trois années de junior sur les trois championnats du monde (JPG1.2). sénior à partir de 1987 (JPG1.2), il est champion de France en 1988 et remplaçant aux Jeux (JPG1.3). Jusqu'à la fin de sa carrière en 1997 (JPG1.6), il est régulièrement en équipe de France, il participe à deux championnats du Monde, à deux championnats d'Europe et obtient une médaille par équipe aux championnats d'Europe (JPG1.4), en 1995 (JPG.SE2). Il est par ailleurs champion de France en 1995 et 1997 (JPG1.5). Il termine sa carrière 6^{e} d'une coupe du Monde en 1997 (JPG1.14).

Notons que sa vision actuelle d'entraîneur n'est pas sans lien avec son propre parcours dans le pentathlon. En effet la Fédération vers 1980 fait venir un entraîneur hongrois réputé, Lisman Laszlo, qui regroupe les meilleurs Français à l'INSEP progressivement (JPG1.28). JPG arrive en 1983 dans un collectif qui commence « *à être huilé, avec un groupe avec des installations à disposition et donc cet entraîneur-là qui avait déjà trouvé ses marques et qui est venu vraiment pour amener un vrai plus avec beaucoup d'exigence et de rigueur et qui s'est traduit quand même on peut le souligner par un titre de champion du Monde en 87* » (JPG1.28). Cet entraîneur prend en compte le jeune JPG, alors en retrait et l'inspire (toujours). JPG était un pentathlète sans point fort et sans point faible (JPG1.31), avec à l'entraînement un niveau supérieur à l'escrime, mais une difficulté à le gérer en compétition en format « une touche » (JPG1.31/32/33). Ce manque de régularité en compétition sur l'escrime, prépondérante déjà à l'époque, lui fait rater une belle carrière (JPG1.32). Son équitation est empreinte du monde militaire. Très académique, il manque d'habitude face aux obstacles, ce qui fait que les deux sports qu'il débute le plus tôt sont ceux où il est « *peut-être le plus fragile* » (JPG1.35). Concernant le tir, cette épreuve « *vraiment technique voir même à dominante mentale* » lui a toujours plu, car en difficulté il a dû trouver des solutions en « *gestion des émotions gestion du stress* » (JPG1.38), « *par la démarche que cela demande, introspective de concentration. Et puis encore une fois c'est une épreuve où je me suis*

retrouvé en difficulté, donc c'est une épreuve où j'ai été obligé quand même d'aller chercher les solutions individuellement et j'y suis arrivé donc finalement ça m'a beaucoup enrichi également » (JPG1.37). La natation lui a demandé beaucoup d'efforts, car il l'a commencé sur le tard (JPG1.39). Il trouve que finalement ces épreuves où il était en difficulté lui ont permis d'avoir une meilleure analyse et de construire des stratégies (JPG1.39).

Formation

Après son bac, il a passé une licence STAPS à l'INSEP. Il était « *programmé pour le CAPEPS* », mais a bifurqué sur le professorat de sport (JPG1.5) qu'il obtient en 1991 (JPG1.9). Il est détaché jusqu'en 1997 (JPG1.8). Il continue à se former en passant les BEES1 et 2 en pentathlon (JPG1.11), le BEES1 de tir en 1994 et le BEES1 d'escrime en 1995 (JPG1.10).

Il poursuit avec un diplôme de sophrologie, pratique qu'il a « *en tant sportif et qui m'a beaucoup aidé dans ma pratique de compétition* » (JPG1.11), en 1996-1997 sur ses weekends (JPG1.12). Je lui demande s'il fait de la sophrologie à ses sportifs, étant diplômé. Il explicite sa posture. Pour lui, une relation particulière s'installe entre sophrologue et sportif, incompatible avec la relation entraîneur-entraîné (JPG1.83). Donc pour travailler avec un sophrologue, il faut que ce soit une personne distincte de l'entraîneur, comme cela a été fait sur 2004-2008 (JPG1.83). L'entraîneur recadre, « *prend un rôle souvent pas facile quoi et de faire des séances de sophro ça peut faire un peu le mélange des genres et donc pour garder ce recul* » (JPG1.84) il faut distinguer les rôles et missions (« *on est là aussi pour taper sur les doigts, mettre des coups de pied au c** quand ça ne va pas, on n'est pas toujours le gentil* », JPG1.85).

Expérience professionnelle

À partir de 1995 il s'occupe d'un club de pentathlon au Racing (JPG1.12), deux fois puis trois fois par semaine, avec des adolescents (JPG1.13). Avant l'arrêt de sa carrière, il s'était positionné auprès de la fédération comme souhaitant devenir entraîneur de Pôle (JPG1.15). L'été 1997, suite à des changements fédéraux, un poste d'entraîneur adjoint à l'INSEP se libère (JPG1.15). Durant trois saisons il est l'adjoint de Christian Roudaut sur les hommes (JPG1.17/18), avec une responsabilité prononcée sur la natation et le tir. La transition – devenant entraîneur de sportifs qui étaient ses camarades et concurrents en équipe de France – s'est « *très bien passé, je pense que j'ai su avoir la bonne posture […] me mettre en retrait et eux ont eu l'intelligence de trouver leur intérêt également, je pense, parce qu'encore une fois sur la partie tir et la partie natation très rapidement c'était*

complémentaire par rapport à l'organisation du staff » (JPG1.19). Il estime que ces trois années ont été « *essentielles* », « *peut être les plus utiles dans sa construction d'entraîneur* », car il a pu voir « *vraiment le métier de près* » sans être en « *première ligne* » (JPG1.19). Il croit « *que souvent on lance des entraîneurs quand ils ne sont pas près* » ; lui a eu le temps de se préparer, et « *l'entraîneur est quand même une plaque tournante il est au milieu de tout, de voir toutes les problématiques de la fonction, et donc quand vraiment là on m'a proposé après les Jeux de 2000 de devenir le numéro 1 avec tout ce que cela peut comporter, et bien là j'étais prêt* » (JPG1.22). Il devient donc en 2000 entraîneur responsable des hommes, y compris de 2-3 juniors (JPG1.71). Comme d'autres entraîneurs qui n'ont pas connu les grands succès à l'international, il espère les obtenir en tant qu'entraîneur par le biais de ses sportifs (JPG1.68).

Il analyse sa longévité grâce aux évolutions, en plus de la variété de ce sport. Quand il est devenu entraîneur, une compétition se déroulait sur cinq jours, maintenant un. L'escrime est passée de 3 min à 1 min, le tir à balles est passé à plomb puis laser, la course et le tir sont combinés (JPG1.79). Pour « *un entraîneur c'est des révolutions et c'est des remises en question totales* », « *c'est ce qui est le plus passionnant dans ce métier* » (JPG1.80). Les athlètes changent, ce qui renforce la variété et la remise en question (JPG1.80). De plus, le fait d'être en relation constante avec des entraîneurs de course, tir, natation, escrime et équitation est important pour évoluer, « *c'est passionnant c'est enrichissant et je pense que ça nous aide à garder aussi de la fraîcheur et de l'envie* » (JPG1.86).

Il nous a communiqué les résultats de ses sportifs sur la période 2013-2016 (JPG.SE1) :

Niveau de compétition/sportif	**Championnat de France**	**Open ou coupe internationale**	**Championnat d'Europe**	**Championnat du Monde**	**Jeux olympiques**
	-	3*Or 1*Argent 7*Bronze	1*Or 4*Argent	3*Or 1*Argent 1*Bronze	4e et 20e places

Tableau 13 : les résultats de l'entraîneur

Si dès 2008 il a eu des sportifs dans le top 10 mondial, avant les entretiens les titres ont été nombreux : « *champion du Monde en 2013, on a été champion d'Europe également, en 2014 on a été vice-champion du Monde, vice-champion du Monde de relais, vice-champion d'Europe par équipe. Donc j'ai 3 athlètes garçons qui sont dans le top 8 […] 2 qui ont été déjà identifiés comme médaillables pour Rio* » (JPG1.74).

2.1.2 Conclusion par rapport aux dix critères de l'échantillonnage

Pour valider ou invalider l'expertise de cet entraîneur par rapport à nos critères, nous mobilisons le tableau ci-dessous.

Critère 1 (obligatoire) : entraîner dans une discipline olympique comme entraîneur principal ou entraîneur-chef. Ceci en cohérence avec le projet de l'INSEP et du Grand INSEP ;	Le pentathlon moderne est une discipline olympique. JPG est entraîneur-chef des masculins.
Critère 2 (obligatoire) : avoir des sportifs qui sont inscrits sur les listes de haut niveau dans le cadre du Plan d'Excellence Sportive, en dernière phase de développement ;	Ses sportifs sont tous inscrits sur les listes de haut niveau et répondent tous à la dernière phase de développement.
Critère 3 (obligatoire) : avoir des sportifs de niveau international ;	Le niveau est international, y compris pour les moins performants.
Critère 4 (compensable) : avoir au moins un sportif dans le top 10 mondial ;	Au moment des entretiens, il a trois sportifs dans le top 10 mondial.
Critère 5 (obligatoire) : avoir une reconnaissance sociale par le cadre d'emploi ;	En poste depuis quinze ans, JPG a une grande stabilité professionnelle.
Critère 6 (compensable) : avoir une reconnaissance sociale en étant invité à des conférences, sur des formations, sur des parrainages ;	JPG a déjà été interviewé, invité pour une conférence.
Critère 7 (obligatoire) : être capable d'expliciter son expérience, de formaliser dans un cadre formel en vue d'une diffusion ;	JPG s'est montré à l'aise lors du premier entretien. Il a déjà rédigé des documents/été interviewé à des fins de diffusion.
Critère 8 (obligatoire) : avoir dix années ou 10 000 heures comme entraîneur dans un contexte d'entraînement d'élites ;	JPG a quinze saisons de compétitions comme entraîneur-chef et trois saisons comme entraîneur adjoint à haut niveau. Cela représente plus de 30 000 heures avec des élites.
Critère 9 (compensable) : avoir au moins une participation à une édition des Jeux olympiques comme entraîneur ;	Quatre participations de 2000 à 2012 comme entraîneur (cinquième en 2016).
Critère 10 (obligatoire) : avoir entraîné avec des statuts/dans des contextes différents.	JPG a entraîné en club et en Pôle, du loisir jusqu'à l'élite. Sur l'élite, il a été adjoint puis responsable.

Tableau 14 : adéquation critères de la recherche/profil de l'entraîneur

À la lecture de ce tableau, Jean-Pierre Guoymarch est bien un « entraîneur de haut niveau expert » par rapport à notre recherche.

2.2 Ses domaines d'expertise

Ici, nous croisons les données de l'entretien tiers, les textes de l'entraîneur et l'entretien 1 (principalement). Il en ressort cinq domaines d'expertise :

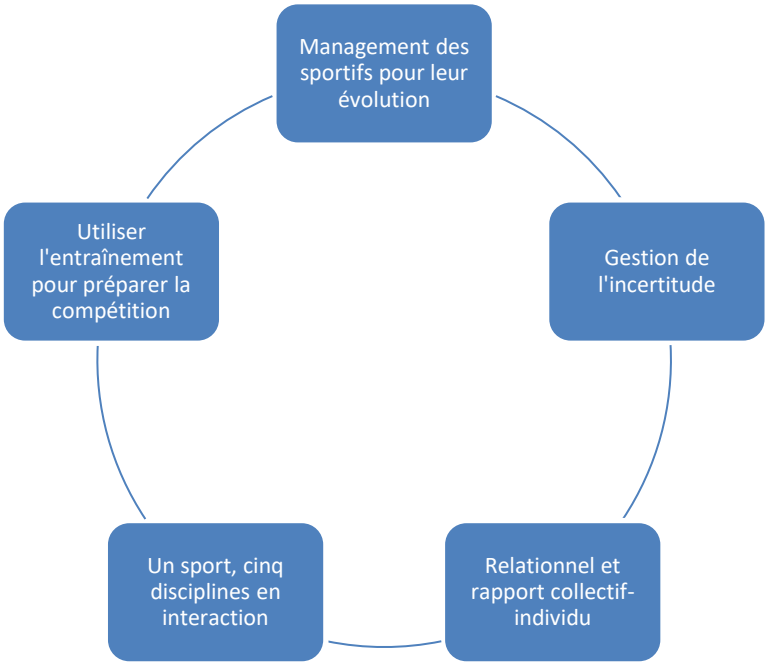


Figure 7 : représentation visuelle des domaines d'expertise de JPG

L'identification de ces domaines est cohérente au sein de la triangulation des données. En effet, l'entretien avec un collègue de JPG fait ressortir les points suivants (en gras, les points congruents avec les domaines d'expertise) :

- ✓ Une volonté d'aider les autres entraîneurs sans s'imposer ;
- ✓ **La création de routines adaptatives avec ses sportifs à l'entraînement, routines mises en place en compétition** ;
- ✓ **Une vision systémique de la discipline et une recherche de la prise de conscience de l'incertitude dans chaque discipline, pour mieux la gérer ;**
- ✓ **Une capacité à passer sur deux olympiades de sportifs sans podiums internationaux à des sportifs compétitifs ;**
- ✓ Une volonté d'apprendre et de s'entourer, avec par exemple des scientifiques sur des champs qu'il ne maîtrise pas ;
- ✓ **Une vision du collectif avant l'individu, pour mieux servir finalement les individualités.**

Les documents venant de lui soulignent un ancrage dans ces domaines (JPG.SI2, SI3, SI4 : socle collectif pour traiter ensuite l'individuel ; JPG.SI2 sur le relationnel ; JPG.SI1, SI3 pour le rapport entraînement-compétition et les cinq disciplines en interaction).

Abordons maintenant ses savoirs tels qu'ils ressortent à travers les situations de communication de l'expérience.

2.3 Ses savoirs

Dans une première sous partie, pour l'identification des savoirs, nous distinguons la catégorie des « savoirs d'expérience objectivés « et celle des « autres savoirs d'expérience communiqués ». Pour cela, nous classons dans une des deux catégories de savoirs les propositions relevées dans la synthèse. Cette synthèse du discours - validée par l'entraîneur – est présentée dans une seconde partie. Elle est organisée en catégories correspondant aux domaines d'expertise, avec identification d'énoncés propositionnels, ou « propositions », notées « [P1] » à « [PX] ».

2.3.1 L'identification de savoirs

Il faut donc chercher à identifier pour chaque énoncé propositionnel s'il est rationalisé, explicité, structuré. Dans le cas contraire, l'énoncé appartient aux « autres savoirs d'expérience communiqués ». Voyons dans le tableau ci-dessous de quoi il en retourne pour Jean-Pierre Guyomarch.

Type de savoir d'expérience	Les énoncés propositionnels
Objectivés : 31 sur 42	[P1] « L'entraînement est fait de cycles au sein des collectifs et des performances » [P2] « La fixation d'objectif est fondamentale. Fixer un objectif n'est pas forcément viser un podium » [P3] « L'entraîneur fait face à l'incertitude et doit s'adapter, réguler, à l'échelle de sa carrière, d'une olympiade ou d'un cycle d'entraînement » [P4] « L'incertitude est une donnée inhérente à l'entraînement et à la compétition. Il faut donc la prendre en compte et la gérer » [P5] « Pour apprendre à appréhender l'incertitude, il y a la stratégie basée sur la stabilité, la reproduction et donc le gain en confiance et en certitude et la stratégie inverse » [P6] « Avoir des îlots de certitude auxquels le sportif peut se raccrocher constamment » [P7] « Gérer l'équilibre entre certitude et incertitude, entre situations d'entraînement stables et instables » [P8] « Préférer l'acceptation et le traitement de l'incertitude en proposant des discours et des contenus d'entraînement pour éduquer le sportif » [P9] « Le niveau d'incertitude doit être individualisé sur chaque aspect, pour chaque sportif »

	[P11] « Pour appréhender la diversité des partenaires en escrime, il faut trouver des partenaires de tout type » [P13] « En escrime, le pentathlète n'a pas la meilleure progression s'il se base sur des éléments trop stables concernant son adversaire. Il doit avoir des îlots de certitude quant à son escrime et une capacité d'adaptation en ayant rencontré différents opposants dans de nombreuses situations » [P15] « Pour gérer l'incertitude en compétition, il faut s'entraîner constamment avec différents chevaux » [P17] « En tir il y a quatre principales catégories d'incertitude : le pas de tir, les concurrents qui tirent à côté, la météo, la position/classement » [P18] « Pour préparer à l'environnement lors du tir, il faut utiliser les pas de tir en intérieur et en extérieur » [P19] « Pour préparer aux différents pas de tir, il faut régulièrement modifier celui-ci et modifier les consignes de tir » [P21] « En course à pied et natation il y a une principale catégorie d'incertitude : le parcours/matériel » [P23] « La relation entre le groupe et le sportif est à gérer pour créer une émulation positive. Cela passe par des entraînements en partie strictement identiques et communs aux différents sportifs » [P25] « Faire passer l'entraînement collectif avant l'entraînement individuel » [P26] « L'approche individuelle est basée sur un échange réel et réciproque en fonction du profil et du passif du sportif » [P28] « Le pentathlon est un sport composé de cinq disciplines. S'il peut être ponctuellement analysé de manière analytique, cela demeure un tout indissociable » [P29] « Le pentathlète pratique un sport où la progression se fait pas à pas, dans les différentes disciplines. La variété de la pratique permet de s'entraîner avec rigueur dans chacune des disciplines en se régénérant avec les autres » [P33] « L'escrime et le tir se distingue sur l'adversité, mais se rejoignent sur la nécessité d'être à la fois engagé et détaché pour s'adapter. Sur ce point l'équitation a également des interactions avec l'escrime et le tir » [P34] « L'escrime en pentathlon a trois fondamentaux. Toucher l'adversaire 1/25^{e} de seconde avant lui ; imposer son jeu à l'adversaire pour gêner le sien ; gérer l'émotionnel lié à la succession de matchs à une touche » [P35] « L'équitation en pentathlon a trois fondamentaux. Le classique impulsion-équilibre-direction de l'équitation ; prendre en compte la singularité de chaque cheval en 20 minutes ; savoir reconnaître le parcours de la compétition en amont. Ceci dans un contexte de compétition stressant » [P36] « Le tir en pentathlon a quatre fondamentaux. La gestion du stress liée à la course et aux autres tireurs : lâcher la gâchette progressivement : aligner les éléments de visées : gérer le compromis vitesse/précision » [P37] « La course à pied et la natation en pentathlon reprennent les fondamentaux énergétiques et techniques des athlètes et des nageurs » [P38] « Les notions d'erreur et d'erreur acceptée permettent au sportif de mieux vivre l'entraînement et la compétition, puisque le sport est une activité où les erreurs sont nombreuses » [P39] « L'entraînement est le lieu où le sportif peut expérimenter, rater, apprendre à gérer ses émotions face aux réussites et aux erreurs, apprendre à se connaître, ceci afin de gérer l'incertitude » [P40] « La notion de "niveau moyen" et de régularité permet de se caler et de rester serein par rapport à la spécificité du pentathlon qui est que le n° 1 mondial n'est pas le meilleur dans les cinq disciplines prises séparément » [P41] « Performer en pentathlon passe par la mise en œuvre du niveau moyen à l'aide du briefing et du débriefing de compétition »

	[P42] « L'acceptation de l'erreur, l'entraînement comme un brouillon, la reconnaissance de son propre niveau moyen ainsi que la mise en place d'un briefing et d'un débriefing permettent de réaliser une compétition en étant engagé ET serein »
Non objectivé : 11 sur 42	[P10] « En escrime il y a cinq principales catégories d'incertitude : les adversaires, l'environnement, l'arbitrage, le matériel, le format de compétition en une touche gagnante » [P12] « Développer la réussite à une touche à travers la variété des mises en situation » [P14] « En équitation il y a deux principales catégories d'incertitude : le cheval et le matériel » [P16] « Même si la diversité est recherchée, il existe certaines exceptions » [P20] « Pour préparer à la position de chasseur ou de chassé le jour J, cela passe par des mises en situation explicites à l'entraînement » [P22] « Varier les parcours de course tout en restant sur du travail principalement en Vitesse Maximale Aérobie » [P24] « Le groupe bénéficie de deux voire trois leaders : l'entraîneur, un sportif très performant, un sportif leader par la personnalité. Un sportif peut être leader par la performance et par la personnalité » [P27] « La répartition des séances d'entraînement se fait entre collectif et individuel, entre les cinq disciplines et un sport » [P30] « Tenir compte des séances qui précèdent et qui suivent pour entraîner » [P31] « Ne pas oublier que pousser à l'extrême, les disciplines sportives ne sont pas totalement compatibles »

Tableau 15 : la répartition des savoirs pour Jean-Pierre Guyomarch

Ainsi nous relevons trente et un savoirs d'expérience objectivés chez Jean-Pierre Guyomarch et onze autres savoirs d'expérience. Voyons maintenant à quels éléments de discours ils se réfèrent.

2.3.2 Son discours – synthèse

Management pour passer d'athlètes peu performants (années 2000) à des athlètes performants

[P1] « L'entraînement est fait de cycles au sein des collectifs et des performances »

JPG indique que quand il prend poste comme entraîneur-chef en septembre 2000, le précédent collectif – très performant – a pris sa retraite. Il a donc « tout à reconstruire » (JPG1.73). L'olympiade 2000-2004 est compliquée, en 2004 deux athlètes vont aux Jeux à « leurs niveaux », puis ensuite sur 2004-2008 les résultats commencent à revenir, une dynamique se met en place avec trois athlètes performants, « *Jean-Maxence Bérou qui venait de la natation, Cédric Pla et puis John Zakrzewski* » (JPG1.73), avec de bons résultats, dont une 4e place en championnats du Monde, une 3e place en championnats d'Europe en 2008 (JPG1.74). Par la suite, la progression continue avec un collectif qui a évolué, avec des titres :

« *champion du Monde en 2013, on a été champion d'Europe également, en 2014 on a été vice-champion du Monde, vice-champion du Monde de relais, vice-champion d'Europe par équipe. Donc j'ai 3 athlètes garçons qui sont dans le top 8 […] 2 qui ont été déjà identifiés comme médaillables pour Rio* » (JPG1.74). Il déclare qu'après avoir eu à gérer des problèmes de « pauvre » il doit gérer des problèmes de « riches » avec deux places aux Jeux pour 3 voire 4 athlètes (JPG1.64). Lui, la Fédération, la MOP, le Ministère et les sportifs veulent une médaille individuelle aux Jeux, chose qui manque au palmarès (JPG1.75).

Il parle de cycles que l'entraîneur subit en partie (JPG2.16), « *plus ou moins sous contrôle comme la détection, comme la formation dans les pôles, comme l'organisation du PES, mais aussi le hasard* […] *des arrêts de carrière un peu prématurés, blessures* ». Le staff est donc dans l'adaptation. La période « 2000 » était identifiée comme fin de cycle. Il s'est retrouvé à l'INSEP avec peu d'athlètes, peu performants (JPG2.16). Ça a été une période de transition et de « *réflexion générale au niveau de la Fédération* », des prises de décisions sur la réorganisation du PES avec plus de moyens à Font-Romeu et Aix en Provence et en mettant l'accent sur la course et la natation. L'objectif est que les juniors arrivent à l'INSEP avec de bonnes compétences en course et en natation, et que le pôle INSEP puisse faire progresser sur les disciplines qui nécessitent plus de matériel et de logistique, l'équitation, l'escrime et le tir. Cette vision a été partagée par l'ensemble des cadres techniques (JPG2.16).

[P2] « La fixation d'objectif est fondamentale. Fixer un objectif n'est pas forcément viser un podium »

Par ailleurs, un travail motivant de fixation d'objectif a été mené. En effet, même sans avoir des objectifs élevés de performance, la qualification olympique était un objectif mobilisateur pour chaque athlète (JPG2.21). L'envie d'aller aux Jeux a motivé des athlètes et contribué à créer de la concurrence. En effet, comme « *les athlètes partaient en Coupe du Monde, s'ils n'étaient pas performants bon dommage ils allaient à la 2e ils n'étaient pas performants, mais quelque part ils savaient presque en début de saison qu'ils feraient les Championnats d'Europe, qu'ils feraient les Championnats du Monde, on baignait un peu dans une médiocrité* ». Le staff a décidé de mettre un critère pour aller au championnat d'Europe et du Monde : avoir fait au moins une fois dans les 18 premiers à une Coupe du Monde, ce qui était « *une révolution à ce moment-là* » (JPG2.21), amenant « *une dynamique, une énergie positive, mais vraiment même incroyable. Et je crois que les résultats d'aujourd'hui finalement ils sont aussi le résultat de la philosophie qu'on a mis en place* » (JPG2.22). Ainsi en 2000, il n'y avait pas d'objectifs de performance type podium (JPG2.19),

mais néanmoins une « *aventure qui est de toute façon aussi formatrice pour l'entraîneur et qui est souvent aussi enrichissante au niveau humain et je pense aussi c'est cette période-là qui m'a permis de continuer à me construire, à me former pour sûrement aujourd'hui être plus performant et plus à même de répondre aux objectifs là à ce moment très élevés qu'on s'est fixés* » pour amener un athlète d'une « *25e place mondiale à la 15e* » par exemple (JPG2.20).

De 2004 à 2008 un collectif s'est remis en place, avec performances en Coupe du Monde et deux athlètes qualifiés à Pékin (JPG2.16) : les premières victoires participent à la construction de la performance bien au-delà de celle des acteurs immédiats pour JPG.

Après les Jeux de Pékin, il décide d'orienter un peu plus sur la partie escrime (JPG2.16, 17). À partir de 2008 les objectifs ont été plus individuels, plus élevés. Du fait de gros soucis de santé du leader, le collectif a pris deux ans de retard et a été performant à partir de 2013/2014 (JPG2.17). Dès 2013 « *le projet Rio s'est mis en place que ce soit au niveau du projet avec l'organisation du fonctionnement, avec la mise en place progressive parce que c'est à ce moment-là qu'on a mis en place un staff* », le projet Tokyo étant en ligne de mire avec le même groupe (JPG2.17).

Parmi les nouveautés après les JO de 2012, « *une règle de sélection également qui doit être formatrice qui est aussi très ambitieuse […] une base de données pour pouvoir avoir une analyse vraiment précise de l'adversité et puis également des forces et des faiblesses de nos athlètes* » (JPG2.17). Les résultats sont au rendez-vous avec trois podiums en finale de Coupe du Monde (dont une victoire, pas arrivé depuis 1999), champion du Monde par équipe (pas arrivé depuis 1997), 4 athlètes dans le top 10 aux championnats du Monde de 2013. En 2014 4e et 5e aux championnats d'Europe, vice-champion du monde par équipe (JPG2.18). « *Comment on fait quand on a des athlètes pas trop performants ? On fixe des objectifs qui sont adaptés aux athlètes que l'on a* » (JPG2.18).

[P3] « L'entraîneur fait face à l'incertitude et doit s'adapter, réguler, à l'échelle de sa carrière, d'une olympiade ou d'un cycle d'entraînement »

En regardant ces quatre olympiades avec recul, il décrit ça comme subir et s'adapter, car cela ne se passe pas souvent comme prévu ; la gestion de l'incertitude est une notion aussi valable pour les entraîneurs « *on évolue avec nos athlètes, alors sans parler des blessures et des contre-performances, les aléas d'une carrière, les problèmes de formation qu'on peut rencontrer. Ce n'est pas toujours aussi linéaire qu'on voudrait […] mon curseur il est à 95 % dans la régulation* » (JPG2.20). Il se base sur une trame et adapte « *en fonction des états de*

fatigue, des bobos, des maladies, des soucis perso, des problèmes de formation ou autres […] chaque athlète a un temps de maturation très singulier » (JPG2.20).

Reconnaître l'incertitude et s'y préparer

[P4] « L'incertitude est une donnée inhérente à l'entraînement et à la compétition. Il faut donc la prendre en compte et la gérer »

Dans son approche, il met l'accent sur « *la gestion de l'incertitude* » - « *je pense que c'est essentiel dans mon approche en terme de processus d'entraînement* » (JPG1.42) -, car c'est dans « l'ADN » de ce sport, avec en plus la difficulté commune à tous les sports de « *préparer un événement dont on ne connaît pas le résultat* » (JPG1.41).

JPG parle tout au long des trois entretiens de l'incertitude, ce qui est « *le plus passionnant* » (JPG3.4). Il pense que les entraîneurs expérimentés savent « *que c'est quand même le plus important* » (JPG3.4) et lui-même a évolué sur ce sujet. Certainement tous les entraîneurs aimeraient se rassurer en pensant que le rapport entraînement/compétition est automatique, mais cela n'est pas le cas, à cause des incertitudes. Il pense que c'est sur cette gestion des contenus d'entraînement pour préparer à la compétition qu'il a beaucoup évolué « *en vieillissant* » (JPG3.16). Par exemple « *chaque compétition est différente* » (JPG3.4). Le travail de l'entraîneur est certes de « *diminuer* » l'incertitude, mais avant tout de savoir que l'incertitude existe (JPG3.4). En effet, pour performer l'objectif n'est pas d'occulter l'incertitude, mais de la « *gérer le mieux* » (JPG3.4). Le propre de la compétition en pentathlon, en plus de l'incertitude liée à l'épreuve, c'est d'avoir une incertitude liée à l'adversaire, « *on ne sait pas ce qu'ils vont faire* » (JPG3.5), ce qui fait que pour chaque épreuve, il y a « *plusieurs chemins* », « *il va se passer des choses qui auraient pu ne pas se passer, mais en tout cas qui vont se passer, et qui ne se repasseront jamais* » (JPG3.5). La compétition et la performance à haut niveau sont donc uniques, singulières, non reproductibles.

[P5] « Pour apprendre à appréhender l'incertitude, il y a la stratégie basée sur la stabilité, la reproduction et donc le gain en confiance et en certitude, et la stratégie inverse »

On peut imaginer deux stratégies d'entraînement extrêmes : entraîner pour diminuer l'incertitude (par exemple, répéter le geste du tir au pistolet pour qu'une fois en compétition le geste soit reproductible malgré le soleil de face) ou entraîner à accepter et à gérer l'incertitude (JPG3.4) (par exemple, répéter le geste du tir, mais dans des conditions très variables pour

permettre à l'athlète d'apprendre à résoudre des problèmes et donc le rendre capable de gérer l'incertitude en compétition). Autrement dit, soit s'entraîner tout le temps dans des situations instables, soit s'entraîner tout le temps dans des situations très stables (JPG3.6). En s'entraînant tout le temps « *dans des situations très stables, qu'est-ce qu'il va se passer ? […] tout le temps en confiance […] créer un geste technique très juste, et performant […] on peut imaginer que c'est parce qu'elle a créé de la confiance, et un geste technique très fiable, qu'elle saura le jour de la compétition s'adapter* » (JPG3.6). En s'entraînant tout le temps dans des situations instables, le sportif « *va être souvent en situation d'échec, donc il ne va pas être très confiant, il va avoir un geste qui, finalement, ne va pas se stabiliser* » (JPG3.6), et au niveau mental « *trop d'incertitudes va être néfaste, et va, au contraire, créer du doute, créer une perte de confiance, et ne va pas créer de performance* » (JPG3.16).

Cela pose des questions pour l'entraînement. Par exemple, le geste de tir doit être automatisé « *on doit le régulariser, on doit mettre un certain cadre* », mais on peut penser qu'il n'y a pas deux mouvements identiques, physiquement « *s'il y avait un ordinateur, une machine qui prendrait musculairement tout ce qu'il se passe, ça serait à chaque fois différent* » et mentalement « *ce qu'il se passe dans l'athlète, dans la tête de l'athlète au moment où il monte* » (JPG3.5). Du coup pour JPG « *le geste de tir, chaque fois, c'est un acte plutôt créatif* » (JPG3.5). Aussi, l'athlète est sur une « *page blanche* » à écrire, au quotidien : « *ce n'est pas facile à accepter pour tout le monde* » (JPG3.5).

[P6] « Avoir des îlots de certitude auxquels le sportif peut se raccrocher constamment »

Il faut réussir à la fois à créer de la confiance chez l'athlète et à la fois à ne pas trop en créer, citant Edgar Morin « *la phrase d'un philosophe qui dit que "vivre, c'est traverser un océan d'incertitudes à travers des archipels de certitudes", moi, voilà, j'aime bien cette phrase parce qu'une compétition de pentathlon, une journée de pentathlon, c'est "traverser un océan d'incertitudes à travers des archipels de certitudes"* » (JPG3.5 ; 1.61 ; 1.62).

Pour réussir à s'adapter à l'incertitude, « *"la glorieuse incertitude du sport"* », il faut pour JPG créer de l'incertitude pour favoriser l'ouverture et l'adaptabilité chez les sportifs, mais aussi « *des îlots de certitudes* » lors des entraînements (JPG3.16). Les îlots de certitude se créé par la confrontation à des conditions variées « *avec des adversaires différents à l'escrime, dans des situations différentes au tir au combiné, voir à l'équitation puisqu'on les sort aussi, des fois on va à Saumur, des fois on va dans des clubs d'équitation* », en « *les sortants de leur contexte, ils vont s'habituer à faire face à des problématiques différentes et à*

donc trouver des solutions par eux-mêmes » (JPG1.63). Pour lui, c'est un des rôles de l'encadrement. Il faut préparer les sportifs à être « *capable d'être dans le moment présent […] être capable d'écrire le scénario* » (JPG3.16). « *La meilleure façon de, de gérer ça, c'est de rester centré sur sa routine […] je leur dis toujours : "c'est ton geste qui conditionne le résultat, et ce n'est pas le résultat ou la situation de compétition qui conditionne ton geste"* » (JPG3.16).

Pour mieux traverser un océan d'incertitude à travers des archipels de certitude en compétition, JPG utilise le briefing, dont l'utilité est de « *rappeler à chaque athlète […] dans chaque épreuve, les choses simples sur lesquelles […] il doit s'appuyer, les choses simples qu'il a travaillées, les choses simples qu'il maîtrise, et, et les choses simples qui vont lui permettre de tracer sa route, c'est le chemin pour construire la performance […] ces archipels de certitudes, l'idée, c'est que dans chaque épreuve, l'athlète, et vraiment, ça doit être très simple, très, très simple, il doit savoir dans chaque épreuve, dans chaque discipline, il doit pouvoir s'appuyer sur deux – trois choses […] il sait que ça, il va le contrôler, il va le maîtriser, et avec ça, quoi qu'il arrive, et quoi qu'il pourrait se passer autour de lui, il va rester régulier, et qu'il trouvera des solutions pour s'adapter aux différentes situations* » (JPG3.5). Également pour développer des îlots de certitudes « *des carnets d'entraînement peuvent être utiles* » (JPG1.62) ou au contraire non puisque certes il faut « *s'appuyer sur des îlots de certitudes* », mais en partant du principe que le déroulement de la compétition sera singulier « *c'est toi qui écris le scénario tu commences sur une page blanche* » et donc il ne faut pas penser à l'avance trop comment les choses vont se passer (JPG1.63).

[P7] « Gérer l'équilibre entre certitude et incertitude, entre situations d'entraînement stables et instables »

Par rapport aux deux extrêmes de l'entraînement, JPG parle d'un « *compromis entre les deux* » (JPG3.6). Si s'entraîner uniquement dans la stabilité ne satisfait pas ses objectifs, il a également remarqué que lorsqu'il avait « *un peu abusé des situations changeantes, incertaines à l'entraînement* » il avait eu des résultats « *un petit peu moins bons* » (JPG3.6). Il propose l'exemple du marathonien qui se prépare pour un « *championnat du monde en Afrique du Nord au mois d'août* » (JPG3.8). La particularité de cette compétition sera de gérer la chaleur. Deux stratégies : « *aller trois mois au Maroc avant* » ou « *en Suède […] au frais* » (JPG3.8). Celui qui se prépare avec la chaleur risque de se fatiguer, car son organisme doit gérer la chaleur tous les jours (JPG3.8). Peut-être que celui qui va s'entraîner à des températures moyennes va mieux s'entraîner et lors de la compétition « *va arriver en pleine*

forme, il va s'adapter à la chaleur, parce que lui, il sera au maximum de sa forme, et il saura s'adapter » (JPG3.8).

[P8] « Préférer l'acceptation et le traitement de l'incertitude en proposant des discours et des contenus d'entraînement pour éduquer le sportif »

JPG lui se positionne un peu plus à la fois dans le discours et à la fois dans les contenus sur « *le fait d'accepter de l'incertitude, de créer de l'incertitude, et puis de la rendre normale cette incertitude, d'expliquer aux athlètes* » (JPG3.4). Néanmoins, il sait que trop d'incertitude amène de l'échec et du doute, et qu'il est difficile de progresser dans ces conditions (JPG3.16).

[P9] « Le niveau d'incertitude doit être individualisé sur chaque aspect, pour chaque sportif »

Le compromis entre certitude et incertitude est fonction du sportif. JPG dit « *je le découvre en te le disant, finalement, ce que je fais tous les jours sans m'en rendre compte, c'est que j'adapte le niveau d'incertitudes à l'entraînement en fonction du niveau des athlètes […] c'est intéressant ces entretiens, je me rends compte qu'il y a une évolution dans le degré de l'incertitude que je mets en place dans les situations d'entraînement, mais qui est liée au progrès et au niveau des athlètes, et à leur personnalité* » (JPG3.16). Il indique qu'au sein même de ses quatre prétendants aux JO, il différencie le niveau d'incertitude, en ne mettant « *pas les mêmes niveaux d'incertitudes* » en fonction de leur personnalité (JPG3.16).

JPG explique que certains sportifs ont besoin d'îlots de certitudes solides, car ils sont « *plus cartésiens* », « *plus sujets aux doutes* » (JPG3.6). Pour cela, les « *archipels de certitudes vont être peut-être plus importants à construire* » (JPG3.6). D'autres ont une capacité à mieux accepter l'incertitude et à la gérer (JPG3.6).

JPG explicite pour chaque discipline du pentathlon les principales sources d'incertitudes.

[P10] « En escrime il y a cinq principales catégories d'incertitude : les adversaires, l'environnement, l'arbitrage, le matériel, le format de compétition en une touche gagnante »

Pour se qualifier pour la finale, il y a une centaine de compétiteurs et en finale il y a 36 compétiteurs, « *jamais les 36 mêmes* » (JPG1.42). De plus, l'escrime en une touche fait qu'il y a peu d'historique entre les tireurs et beaucoup de nouveautés dans l'opposition. En finale, il y a 35 adversaires très différents « *des grands, des petits, des rapides, des lents, des*

attaquants, des défenseurs, des malins, des plus physiques » (JPG3.4). La salle peut être remplie, bruyante (JPG3.16). L'arbitre peut se tromper, et « *pour peu que ça t'arrive deux fois de suite, tu fais quoi ? L'arbitre vient de te voler deux touches : ça y est, tu lâches tout ?* » (JPG3.16). L'épée que le sportif préfère fonctionne pas ou peu. Or, « *ils en ont toujours une qu'ils préfèrent parce qu'ils ont une meilleure sensation* » (JPG3.16). Enfin, comme chaque assaut est gagné en une touche, il n'y a « *pas le droit à l'erreur* » (JPG3.4), « *ça va tellement vite que de toute façon, il va falloir trouver les solutions dans le moment […] questions "d'à-propos", "d'instinct"* » (JPG3.4)

[P11] « Pour appréhender la diversité des partenaires en escrime, il faut trouver des partenaires de tout type »

JPG aborde la gestion de l'entraînement en escrime. Il a deux maîtres d'armes dans le staff et la difficulté de son travail n'est ni « *d'organiser les séances* », ni de « *donner la leçon d'escrime* » ni de coacher en compétition, mais de « *trouver des partenaires* » (JPG3.8). En effet, le groupe INSEP est restreint : huit personnes, qui se « *connaissent parfaitement* » (JPG3.8) ce qui ne correspond pas à la réalité de la compétition.

Pour pallier au manque de partenaires, tous les sportifs sont inscrits en club d'escrime et y vont une ou deux fois par semaine, pour rencontrer des opposants « *de tous niveaux, des jeunes, des vieux, des filles, des garçons, des pas très forts, et des très forts, et nous, encore une fois, il faut aussi qu'on tire des pas très forts, parce que les pas très forts, ils ne réagissent pas toujours comme un tireur plus expérimenté* » (JPG3.8). La différence de niveau en faveur des pentathlètes les engage à « *trouver des solutions plus simples, il faut mettre en place des stratégies adaptées* » (JPG3.8). De plus, les quatre meilleurs tirent régulièrement avec l'équipe de France escrime épée homme, ce qui est « *une chance inouïe* » (JPG3.8). Les athlètes de JPG doivent proposer « *pour compenser un peu leur niveau plus faible, un engagement maximal* » : ils sont « *aspirés vers le haut* » (JPG3.8). Mais il s'agit aussi de ne pas en abuser ; si les pentathlètes ne s'entraînaient qu'avec ces escrimeurs SHN, ils perdraient l'envie de s'entraîner, à force de perdre (JPG3.15). Troisième point, les sportifs participent à des compétitions d'escrime tout l'hiver avec la Fédération Française d'Escrime (JPG3.8). Quatrième point, le team France va régulièrement au Pôle Espoir d'escrime de Reims (JPG3.8). Dernier point, JPG organise à l'INSEP des « *entraînements ouverts* » et « *fait venir des partenaires de l'extérieur* » (JPG3.8).

L'entraînement en escrime consiste donc déjà par une recherche d'une « *diversité des adversaires qu'on fait rencontrer à nos athlètes* » (JPG3.8), afin de créer la « *diversité des*

situations de combat, qui sont multiples et qui sont infinies » (JPG3.11). Grâce à cette diversité d'adversaires et à cette diversité de situations de combat, l'athlète « *va pouvoir développer des nouvelles capacités à s'adapter et à trouver des solutions* » (JPG3.12).

[P12] « Développer la réussite à une touche à travers la variété des mises en situation »

Ensuite, les séances sont rarement des séances d'assauts libres, mais plutôt des séances en 15 touches, en une touche, des séances avec des matchs en 5 ou 3 touches. Des variables sont utilisées, par exemple « *varier les situations de combat en disant que ceux qui sont à droite, ils commencent le match au fond de leur terrain* » (JPG3.8) ou ne pas compter les touches doubles (quand les escrimeurs se touchent en même temps), ou tirer avec des filles, qui tirent différemment que les garçons, ce qui oblige ces derniers à trouver des solutions (JPG3.9).

Il y a aussi les leçons individuelles, pour « *l'acquisition des gestes techniques, le renforcement des gestes techniques, mais il y a aussi la mise en place de situations de combat avec, pour l'athlète, plusieurs possibilités de réaction du maître d'armes* » (JPG3.10). Ces leçons servent aussi à équilibrer stabilité et instabilité des situations d'entraînement. En effet, en acquérant « *des nouveaux gestes qui vont servir à augmenter les solutions à des problèmes donnés, renforcer ceux qui sont déjà acquis, et puis travailler dans des situations bien fermées qui mettent l'athlète en confiance* » (JPG3.15), les leçons donnent des outils pour affronter les situations nouvelles et aussi donnent un espace-temps au pentathlète-escrimeur pour se poser sur des situations davantage codifiées.

[P13] « En escrime, le pentathlète n'a pas la meilleure progression s'il se base sur des éléments trop stables concernant son adversaire. Il doit avoir des îlots de certitude quant à son escrime et une capacité d'adaptation en ayant rencontré différents opposants dans de nombreuses situations »

Avec ses Maîtres d'armes, JPG se pose « *souvent et régulièrement la question de la vidéo, filmer nos adversaires, voire nos tireurs aussi* ». Il se demande aussi si les « *tireurs ne pourraient pas après chaque match tenir des carnets d'entraînement ?* » (JPG3.15). JPG avec son staff estime que ce n'est pas une bonne façon de se rassurer – ils l'ont déjà expérimenté -, car même si grâce aux vidéos/au carnet le tireur sait que son adversaire « *7 fois sur 10, il fait ça, mais 3 fois sur 10, il fait ça* » (JPG3.15), à la fin il reste 30 % et « *l'incertitude, elle ne sera pas totalement diminuée* » (JPG3.15). Quand JPG était athlète cela ne l'a pas rassuré de savoir comment fonctionnait statistiquement tel ou tel adversaire (JPG3.15). La philosophie

« *c'est plutôt de se dire : "soucions-nous, occupons-nous de nous, imposons, demandons à nos athlètes d'imposer leur escrime, leur filière, d'amener l'adversaire où ils ont envie, de mener le combat", et c'est la meilleure façon quelque part de diminuer l'incertitude* » (JPG3.15) ; autrement dit, diminuer l'incertitude de l'assaut en s'imposant. Il précise que c'est une philosophie propre au combat à une touche du pentathlon et que sur un assaut de 15 touches en escrime « *tu as le droit de vouloir, tu as le droit d'essayer pour voir, tu peux te tromper* » alors qu'en pentathlon « *il faut voir avant d'essayer* » (JPG3.15).

[P14] « En équitation il y a deux principales catégories d'incertitude : le cheval et le matériel »

En pentathlon, le cheval est tiré au sort et le cavalier a 20 minutes de « *prise en main* » (JPG3.4), pour « *faire connaissance* » (JPG3.16). C'est là qu'il y a de l'aléatoire, avec des fois le cheval qui ne va rien faire sur les 20 min de prise en main puis va tout faire sur le parcours (JPG3.16) et inversement.

Sur le matériel, maintenant chaque compétiteur amène sa selle en compétition et la fixe, mais avant les sportifs pouvaient monter sur une selle à l'envers, mal réglée, etc. : « *sur le matériel, il peut se passer des trucs hallucinants* » (JPG3.16).

[P15] « Pour gérer l'incertitude en compétition, il faut s'entraîner constamment avec différents chevaux »

Les pentathlètes-cavaliers sont loin de la « *notion de couple, cavalier – cheval, un cavalier avec un cheval, Jacques Lou-Pierre Durand* » (JPG3.16). Les pentathlètes ont 20 minutes « *pour faire comprendre au cheval qu'il est là pour bosser, que le patron, c'est là-haut* » (JPG3.16). Le sportif doit donc s'adapter rapidement au cheval… et faire en sorte que ce dernier s'adapte rapidement à lui également ! Pour cela, JPG a besoin de « *chevaux gros, des chevaux maigres, des chevaux rapides, des chevaux lents, des chevaux bons* » (JPG3.16). C'est un « problème », car le Pôle France a une « *super-convention avec la Garde républicaine* » : les chevaux sont « *un petit peu dans un, dans un même moule* », « *ils sont presque trop bons, donc ils sont plutôt faciles à manier, ils sont de bonne composition, et finalement, on n'a pas que des chevaux comme ça en compétition* » (JPG3.16). Du coup, JPG demande des chevaux différents à la Garde et met en place des situations variées : sans obstacle, avec, gestions de courbes, enchaînements d'obstacles (JPG3.16). Il cherche également depuis 2 ans (entretien de juin 2015) de trouver des sites différents. Par exemple, les « *athlètes médaillables qui vont à Saumur sur 2 – 3 jours, 4 – 5 fois dans l'année, avec un autre encadrant […] discours différent* » (JPG3.16).

Ainsi, en vue de « *permettre aux athlètes de, bah de développer leurs capacités à s'adapter à toujours des chevaux et des situations différentes […] il y a plein de choses qu'on aimerait faire, et qu'on est un peu limité, soit par le cadre militaire, soit par le budget qui est très élevé en équitation* » (JPG3.16)

[P16] « Même si la diversité est recherchée, il existe certaines exceptions »

JPG évoque le cas d'Élodie Clouvel, ancienne nageuse de haut niveau, qui a commencé tard le pentathlon et donc l'équitation. Au début, le but n'était pas qu'elle monte différents chevaux, mais qu'elle monte « *toujours le même cheval, le plus gentil* », afin de « *limiter l'incertitude* » (JPG3.16).

[P17] « En tir il y a quatre principales catégories d'incertitude : le pas de tir, les concurrents qui tirent à côté, la météo, la position/classement »

Les pas de tir sont tous différents ainsi que les dessous des cibles, les supports, les tables « *il y en a qui vont être plus hautes ou plus basses* » (JPG3.5). La place sur ce pas de tir n'est pas anodine « *le pauvre gars qui tire le poste 8, c'est à l'endroit où il y a un pilier, et un pilier qui le gêne* » (JPG3.5) « *On part aux championnats du monde lundi […] on a reçu une photo, ce que je te disais, du stand de tir, c'est hallucinant, donc là, on a modifié notre stand de tir parce qu'effectivement, il y a un support de cible qu'on n'avait jamais vu, et qui est très perturbant pour les athlètes* » (JPG3.5)

Incertitude en fonction des concurrents qui tirent à côté « *une fois à côté de nous on a un mec qui tire vite et une fois on a un mec qui fait du bruit, une fois on est bien placé, une fois on est moins bien placé* » (JPG1.42), « *un gars qui tire très vite, ça, c'est déstabilisant par exemple* » (JPG3.5).

Le tir au pistolet laser « *une fois il y a du soleil de face, une fois il y a du soleil de côté, une fois il y a du vent, une fois il fait chaud, une fois il fait froid, une fois le stand de tir est biscornu* » (JPG1.42).

L'athlète à l'avance ne sait pas s'il sera dans une position de « *chassé* » ou de « *chasseur* » (JPG3.5). Donc incertitude sur le classement et la position, qui conditionne le tir « *"Est-ce que j'assure un peu mon tir, ou est-ce qu'au contraire, puisque je dois aller chercher des places devant, est-ce que je prends plus de risque ?" Donc déjà, ça, à l'avance, ils ne le savent pas, donc il faut avoir la capacité, le jour de la compétition à s'adapter déjà rien qu'à cette incertitude de classement* » (JPG3.5).

[P18] « Pour préparer à l'environnement lors du tir, il faut utiliser les pas de tir en intérieur et en extérieur »

À l'INSEP « *on a la chance […] d'avoir deux stands de tir, un indoor, un outdoor* », ce qui est important pour avoir différentes conditions de luminosités et de bruits (JPG3.16). Ainsi, à l'intérieur « *les conditions de température, de vent, sont tout le temps les mêmes, et puis dehors, entre le soleil, le vent et la chaleur, il peut y avoir des, et de visibilité aussi parce que quand il y a du soleil on voit moins, il y a des situations très changeantes* » (JPG3.16). Plein air (JPG3.5), donc la météo intervient « *le soleil peut être aussi gênant, et il peut faire chaud, c'est un gros problème aussi avec le problème de la main qui gonfle quand il fait chaud* » (JPG3.5). JPG dit qu'au moment de l'entretien il prépare les championnats du Monde et entraîne plutôt en indoor pour « *sécuriser mes athlètes dans le geste, avec cette idée que de toute façon, parce qu'ils sont confiants dans leurs gestes, parce qu'ils auront été performants à l'entraînement, qu'ils auront touché la cible, qu'ils auront eu des bons résultats, ils vont se sentir forts, et que donc, au moment de la compétition, cette confiance-là leur permettra de s'adapter* » (JPG3.16)

[P19] « Pour préparer aux différents pas de tir, il faut régulièrement modifier celui-ci et modifier les consignes de tir »

Il aménage le milieu : « *diminuer la cible* », et les consignes « *imposer des contraintes de temps* » en demandant de « *tirer plus vite […] au-delà de leur zone de confort* », mais aussi faire « *des répétitions très longues du geste, c'est-à-dire que je pars du principe que s'ils sont capables de garder le bon geste avec le bon rythme pendant 1 minute, voire 1 minute 30 […] arriver sur le pas de tir à 185 de pulse avec le stress de la compétition […] ils sauront qu'ils n'ont que 5 – 6 – 7, allez 8 fois le bras à monter, quand ils savent qu'ils sont capables de monter 30 fois correctement* » (JPG3.16).

[P20] « Pour préparer à la position de chasseur ou de chassé le jour J, cela passe par des mises en situation explicites à l'entraînement »

Il fait des entraînements de combiné avec des rôles au départ : « *une fois tu es chasseur, une fois tu es chassé, ben, on joue sur les intervalles, des fois, je les fais partir en même temps sur une série de course – tir, ils partent tous ensemble, et des fois, je les fais partir certains 10 secondes avant […] envie de rattraper l'autre* » (JPG3.16).

[P21] « En course à pied et natation il y a une principale catégorie d'incertitude : le parcours/matériel »

Au niveau de la piscine, « o*n peut se retrouver aussi sur une piscine avec des plots qui sont pentus, ou qui sont glissants, enfin voilà, on peut se retrouver avec une profondeur particulière, avec une fosse à plongeon, on peut se retrouver avec un mur assez glissant pour la culbute* » (JPG3.5).

Pour la course à pied – cross-country -, en 4 fois 800 mètres, une « *fois cela va être sur une piste - on peut mettre les pointes - une fois ça va être sur terrain complètement mixte - où on ne pourra pas mettre les pointes parce qu'il y aura un peu de béton des fois - ça va être que sur du béton, des fois il y aura des côtes, des fois il y aura des virages très serrés […] on ne peut pas trop comparer nous les temps d'une compétition à l'autre parce que des fois il y a une minute rien que sur la course parce que des parcours très difficiles* » (JPG1.44 ; 3.5). Il estime que pour un coureur de 1500 ou 3000 m il s'agit d'une « *énorme incertitude* » (JPG1.44). « *Aux jeux à Londres, il y avait 4 x 800 avec vraiment une grosse dénivelée* » (JPG3.5)

La gestion de l'incertitude « *n'est quand même pas quelque chose d'essentiel […] je n'ai pas d'objectif de les mettre dans des situations vraiment incertaines* » (JPG3.17) : l'incertitude est moindre (JPG3.5).

[P22] « Varier les parcours de course tout en restant sur du travail principalement en Vitesse Maximale Aérobie »

En course à pied, il met à l'entraînement des parcours variés, avec « *du travail de côte* », « *différentes allures* » de course de la VMA « *courte* » à la VMA « *longue* » (JPG3.17)

<u>Relationnel, socle collectif puis individualisation</u>

[P23] « La relation entre le groupe et le sportif est à gérer pour créer une émulation positive. Cela passe par des entraînements en partie strictement identiques et communs aux différents sportifs »

Le groupe est important également, car il « *tire vers le haut* » (JPG2.25), « *chaque individu apporte au collectif et le collectif apporte aux individus* » (JPG2.35), ce qui « *a une force vraiment étonnante* » (JPG2.37). En 2015 avec plusieurs athlètes qualifiables l'objectif est d'être dans les deux meilleurs « *ça, c'est au quotidien ils ne peuvent pas se relâcher, le groupe est fort, chaque individualité est forte et donc ça aspire vers le haut* » (JPG2.25). Cela sert à « *développer une énergie positive, une émulation, une ambiance* » (JPG2.35). Ses athlètes ont créé un « club-café » et partent en vacances ensemble (JPG2.54). Pour lui la

qualité du collectif actuel est due aux critères de sélection relevés depuis 2000 (JPG2.28). Le partage d'objectif en épreuve équipe est également une force (JPG2.35). L'entraînement en commun est important, « *quel que soit l'âge, quel que soit le niveau, quels que soient les profils* » (JPG2.35). Il représente environ 70 % de l'entraînement total, soit 30 % d'individuel (JPG2.56). Il est important que les meilleurs ne se sentent pas plus importants que d'autres et inversement, et que la DTN ne mette pas trop de différences entre les athlètes (JPG2.35). Les sportifs sont plus réceptifs à l'entraînement individuel quand ils ont une base collective (JPG2.35).

[P24] « Le groupe bénéficie de deux voire trois leaders : l'entraîneur, un sportif très performant, un sportif leader par la personnalité. Un sportif peut-être leader par la performance et par la personnalité »

JPG parle de la place du leader. Pour lui, le leader avant tout c'est lui et il doit le rester (JPG2.38). Les sportifs ont également un leader qui « aime la compétition » et qui « *il aspire les mecs dans le même état d'esprit, il n'a peur de rien, c'est pour être performant, c'est pour finir devant, c'est pour éclater les autres. C'est un gars qui a toujours envie de s'entraîner, qui est toujours plutôt demandeur pour en faire plus, qui montre l'exemple au quotidien voilà et qui a un objectif élevé, mais très élevé en lui d'être champion olympique* » (JPG2.39). JPG a eu un 2008-2012 un leader par les performances, mais pas par la personnalité (JPG2.47, 48). Son leader actuel est leader par les performances et par la personnalité, « *ce serait un leader dans la vie de toute façon* » (JPG2.48). À l'hiver 2014-2015 ce leader a été blessé et le groupe ne fonctionnait plus pareil, son retour était attendu (JPG2.50). S'il n'a pas « *programmé que lui soit leader, ça s'est fait naturellement* », il apprécie que dans le cadre de son approche collective il y en ait un (JPG2.53). La blessure du leader fait partie des choses que l'entraîneur « subit » (JPG2.54).

[P25] « Faire passer l'entraînement collectif avant l'entraînement individuel »

JPG indique avoir évolué sur l'approche avec le sportif et le collectif. Il s'appuie maintenant sur une approche d'abord collective « *pour avoir une meilleure approche individuelle après. Ça s'est fait progressivement* » (JPG1.40). Auparavant, il partait d'une feuille blanche avec chaque sportif. Du coup, « *il n'y avait pas de dynamique qui se créait il n'y avait pas d'émulation il n'y avait pas de concurrence* » (JPG1.41). L'approche collective est aussi facilitante pour accepter les règles fondamentales pour JPG tel que le caractère obligatoire de l'entraînement, la ponctualité, valable pour le leader ou le moins bon ; *a priori* les athlètes sont très contents que les règles soient strictes et égales pour tout le monde, car

c'est juste (JPG2.40). Avec l'approche collective, il obtient de l'émulation, il obtient des résultats probants et peut donc avoir une approche individuelle dans un second temps (JPG1.41 ; JPG.SI4).

[P26] « L'approche individuelle est basée sur un échange réel et réciproque en fonction du profil et du passif du sportif »

Dans sa relation avec ses sportifs JPG les amène progressivement à une collaboration, en fixant ensemble les résultats avec des athlètes qui portent leur projet, ce qui donne « *un sens à leur pratique* » (JPG2.21). L'athlète doit pouvoir s'imaginer atteindre les objectifs pour que cela soit « *porteur* » (JPG2.33). Sinon, « a*u contraire même ça peut amener de la tension, de la crispation plutôt qu'amener quelque chose de positif* » (JPG2.33). Les objectifs sont fixés lors d'entretiens. Les objectifs de compétition sont fixés avec les athlètes, car « *c'est à eux de s'approprier le projet et puis je crois que les objectifs font partie des moyens qui permettent de donner un sens à la pratique pour chaque athlète. Je crois que c'est important de donner du sens à sa pratique. Et je crois qu'il faut qu'ils soient acteurs sinon ils subissent des objectifs que l'entraîneur va leur soumettre* ». Un objectif sert à « *aller de l'avant, c'est pour évoluer, c'est pour progresser, c'est pour bien analyser sa pratique, c'est pour bien analyser ses points forts, ses points faibles* » (JPG2.33). Cette fixation d'objectif en collaboration est un des aspects difficiles du métier « *c'est le relationnel avec les athlètes voir comment on peut construire avec chacun* » (JPG1.20).

L'entraînement est ensuite individualisé en fonction de deux critères, le profil de l'athlète et le niveau/temps de pratique (JPG2.56). Concernant le profil de l'athlète, cela dépend si l'athlète est fort en course ou en natation, ou en escrime. Celui qui est très bon en course va courir 5 fois alors que celui qui est moins bon va courir 8 ou 9 fois, par exemple (JPG2.56). Concernant le niveau/temps de pratique, JPG gère la charge de la façon suivante. Une athlète de haut niveau expérimenté et performant aura une charge élevée sur les 30 % d'individuel alors que les juniors auront une charge moins importante (JPG2.56).

[P27] « La répartition des séances d'entraînement se fait entre collectif et individuel, entre les cinq disciplines et un sport »

Au niveau de la répartition du volume d'entraînement, 30 heures d'entraînement en 25 sessions (JPG2.59) sont réparties du lundi au vendredi, tous les samedis matin et parfois le dimanche matin (JPG2.60). Le matin, trois sessions (sauf pour ceux qui ont cours qui en font deux) : soit tir soit leçon d'escrime, puis course, puis natation (JPG2.64). L'après-midi il y a davantage d'individualisation et il y a soit le tir soit l'escrime pas fait le matin (JPG2.65),

ainsi que l'équitation et les séances d'assauts (JPG2.66). Devenir un champion de pentathlon est lié à ce volume et à la charge inhérente. Son expérience sur 20 ans invite à penser que le champion a la « *capacité à s'entraîner beaucoup sans se blesser et de façon régulière* » (JPG2.61, 82).

Un sport, 5 disciplines en interaction et leurs fondamentaux

[P28] « Le pentathlon est un sport composé de cinq disciplines. S'il peut être ponctuellement analysé de manière analytique, cela demeure un tout indissociable »

Bien que décrivant le pentathlon de manière analytique, JPG est formel : le pentathlon est un seul sport. Si certains pays ont tenté d'avoir un entraîneur spécialiste dans chaque épreuve, cela n'a pas été concluant, car il y a de « *vraies interactions […] un entraîneur qui n'entraînerait que dans l'une des 5 épreuves sans tenir compte de ce qui se passe à côté je pense qu'à un moment donné il passerait à côté de choses importantes* » (JPG1.39). L'organisation qu'il a mis en place au Pôle France comprend un entraîneur spécialiste du pentathlon qui s'appuie sur des compétences supplémentaires « *soit pour le soulager soit pour le renforcer* » (JPG1.39), tout en gardant comme objectif d'aller à l'essentiel, de garder la performance comme un tout et de ne pas trop ajouter de « *gens dans le staff qui seraient très spécialistes de quelque chose parce que souvent ce n'est pas une source de plus-value et au contraire c'est, au-delà des problématiques à gérer une personne supplémentaire dans l'organisation dans le staff voir dans le relationnel avec les athlètes, cela n'amène pas toujours une plus-value si la personne n'est pas capable de prendre en compte la globalité du processus d'entraînement* » (JPG1.39).

[P29] « Le pentathlète pratique un sport où la progression se fait pas à pas, dans les différentes disciplines. La variété de la pratique permet de s'entraîner avec rigueur dans chacune des disciplines en se régénérant avec les autres »

Le pentathlon est un sport « *avec ses particularités et justement une des particularités de ce sport c'est les interactions entre les différentes disciplines que ce soit à l'entraînement bien sûr et puis en l'occurrence en compétition* » (JPG2.76). Ainsi, à l'entraînement l'objectif est d'augmenter les performances sur les cinq disciplines, progressivement (JPG2.80) en faisant de la « *quantité de qualité* » (JPG2.97). Le chercheur propose la comparaison le pentathlète à une fourmi, besogneuse, ce qu'approuve JPG « *c'est une bonne image* […] *s'entraîner beaucoup, de façon régulière, à avoir une analyse juste de sa pratique* […] *l'image de la fourmi qui travaille, qui est laborieux* » (JPG2.82). On habitue le sportif à

enchaîner les cinq disciplines afin d'équilibrer ses performances. En compétition, l'objectif est de reproduire au maximum malgré le stress et les imprévus. Le briefing sert à cela, à distance de la compétition, mais aussi lors de la compétition. En fonction des performances en compétition, de nouveaux objectifs sont fixés. Le fait d'avoir cinq disciplines, cinq spécialités, fait que le sportif « *peut toujours continuer à progresser* » (JPG2.80).

Il décrit la variété offerte au pentathlète dans ce sport « *assez fun* » (JPG2.82) même s'il faut être besogneux. En équitation, les chevaux sont tous différents, l'escrime est un jeu, les adversaires sont nombreux, le tir c'est la « *concentration avec soi-même* » avec des stratégies depuis qu'il est combiné avec la course à pied, et l'ensemble des épreuves demande une « *vraie capacité de réflexion* » (JPG2.82).

[P30] « Tenir compte des séances qui précèdent et qui suivent pour entraîner »

Pour entraîner en pentathlon, il faut prendre en compte la séance qui précède et celle qui suit. Ce n'est pas une addition de cinq sports (JPG3.30). Par exemple, JPG a deux maîtres d'armes dans son staff, à qui il demande d'être présent sur d'autres épreuves que l'escrime afin « *de comprendre ce que vivent les athlètes au quotidien à l'entraînement dans chaque épreuve pour pouvoir mieux comprendre quand ils sont fatigués, pour savoir mieux la dynamique globale […] quand est-ce qu'ils peuvent appuyer […] lever le pied* » (JPG3.30).

[P31] « Ne pas oublier que pousser à l'extrême, les disciplines sportives ne sont pas totalement compatibles »

Il faut faire attention aux interactions peu heureuses. Normalement, un cavalier ne court pas, un nageur « *n'est pas un terrien quoi, ils sont tout mous, Phelps, t'as vu comment il est fait, il n'a pas de dos, enfin il ne pourrait pas courir, il se blesserait, et souvent, ils ont les articulations très laxes, les chevilles complètement démontées* » (JPG3.37).

[P32] « Les séances de natation et de course à pied s'enchaînent bien si l'entraîneur commence par une séance de course, s'il ne cumule pas deux séances de VMA et deux séances difficiles »

Lors de la natation, le sportif allongé et en apesanteur a un retour veineux plus facile que debout sur la terre, le volume d'éjection systolique se développe, ainsi que le débit cardiaque et donc le VO2 (JPG3.37). C'est profitable à la performance en course à pied. Dans la planification hebdomadaire, quelques règles entre natation et course à pied :

- ✓ Pas deux séances de VMA le même jour ;
- ✓ Tous les jours course et natation, une séance difficile une plus facile ;

- ✓ Eviter de courir après la natation, « *dans l'eau tu te ramollis un peu et après il faut être tonique en course* » (JPG3.37).

[P33] « L'escrime et le tir se distingue sur l'adversité, mais se rejoignent sur la nécessité d'être à la fois engagé et détaché pour s'adapter. Sur ce point l'équitation a également des interactions avec l'escrime et le tir »

Dans ces disciplines il y a une arme dans la main, mais pour le tir il n'y a pas d'adversaire direct. Le lien se fait plutôt dans l'attitude, entre « *l'engagement et le détachement* » et souvent quand le sportif a la bonne attitude dans une des deux disciplines, il a la bonne dans l'autre (JPG3.37). Le sportif doit « *trouver ce compromis entre engagement parce qu'il faut de l'engagement, et en escrime, c'est un sport de combat, mais un certain détachement, un certain relâchement, et là, on refrôle un peu tout ce qu'on a dit tout à l'heure sur l'acceptation de l'erreur, et sur la gestion de l'incertitude* » et savoir « *j'ai les ressources en moi pour trouver les solutions* » (JPG3.37). JPG invite le sportif à parfois lâcher prise et « *souvent, en tir, je leur dis : "il faut presque se regarder tirer, tiens, ah, là, j'ai tiré à droite, tiens, ma main a tiré à droite, comme si moi, j'étais spectateur"* » (JPG3.37). Le lien se fait également dans la vision de l'arme comme étant le prolongement du bras, de la main (JPG3.37).

Avec le cheval, on retrouve les notions de prolongement du corps, d'engagement et de détachement. L'athlète doit avoir « *l'impression que c'est le cheval qui saute, que toi, tu es au-dessus, spectateur, et que ton corps, il fait corps avec le cheval* » au niveau de ses mollets (JPG3.37). Il est de nouveau lucide, calme, dans une « *notion de détachement, et de calme et de relâchement […] le relâchement, c'est peut-être d'ailleurs le fil conducteur des cinq épreuves* » (JPG3.37). L'adaptabilité est une capacité transversale aux cinq disciplines (JPG3.37).

[P34] « L'escrime en pentathlon a trois fondamentaux. Toucher l'adversaire 1/25^{e} de seconde avant lui ; imposer son jeu à l'adversaire pour gêner le sien ; gérer l'émotionnel lié à la succession de matchs à une touche »

En épée « *c'est d'abord qu'on doit toucher, et se défendre avec sa pointe […] je crois qu'on doit toucher l'adversaire 1/25ème de seconde avant lui […] tout le reste est construit autour de ça […] la distance, travail de tempo, de rythme* » (JPG3.30).

D'un point de vue stratégique, la gestion en pentathlon demande de gérer 35 adversaires différents. Pour l'ancien entraîneur national et DTN de l'escrime Michel Sicard, maître d'armes pour les pentathlètes depuis 2013, on peut considérer cela comme « *"c'est un*

match de 35. Tu fais un match de 35 touches où à un moment donné, il y aura des passages où tu seras moins bien, des passages, tu vas être mieux" » (JPG3.32). JPG conserve sa réflexion en 35*1 mais apprécie cette vision différente qui permet « *d'un petit peu moins saucissonner, peut-être que les erreurs d'arbitrage aussi si t'enchaînes deux défaites, t'enchaînes deux défaites, des fois pour les athlètes, c'est : "mince, je viens de perdre deux fois, il faut que je gagne"* » (JPG3.32). Il redit que de toute façon, pour diminuer l'incertitude, la meilleure façon c'est de s'imposer à l'adversaire en « *l'empêchant lui de développer son jeu* » (JPG3.32).

Lors des temps morts entre deux matchs, il faut « *trouver des solutions aussi, éliminer la partie émotionnelle entre chaque match, d'une victoire ou d'une défaite pour alterner des moments intenses […] éliminer donc l'émotionnel, se relâcher pour pouvoir durer la totalité de l'épreuve* » (JPG3.32).

[P35] « L'équitation en pentathlon a trois fondamentaux. Le classique impulsion-équilibre-direction de l'équitation ; prendre en compte la singularité de chaque cheval en 20 minutes ; savoir reconnaître le parcours de la compétition en amont. Ceci dans un contexte de compétition stressant »

En équitation, les fondamentaux sont « *impulsion, équilibre et direction* » : « *impulsion, c'est dans le mouvement en avant, un cheval qui avance, parce que si on serre les jambes, le cheval n'avance pas […] l'équilibre, c'est un cheval équilibré, c'est-à-dire qu'un cheval, pour sauter, c'est comme si tu veux sauter, et que tu as quelqu'un sur le dos, si la personne sur le dos met du poids, enfin c'est la répartition du poids […] soit léger vers l'avant pour pouvoir lever quand il va prendre son élan […] la direction […] diriger son cheval exactement comme on souhaite le diriger* » (JPG3.32).

Une première compétence du pentathlète – cavalier semble la capacité à s'adapter et à découvrir son cheval en 20 minutes, « *prendre en compte la singularité de chaque cheval et être à l'écoute* » (JPG2.86). Une deuxième, bien reconnaître le parcours en amont. Tout ceci dans un contexte lourd « *il y a beaucoup de chevaux qui s'échauffent en même temps puisqu'on part toutes les 2 minutes, il y a des entraîneurs de plusieurs langues, il faut rester plutôt très calme, cette capacité à rester calme, lucide, et ça, ce n'est pas évident à faire ; ça, c'est l'expérience qui fait qu'on arrive aussi à, à évoluer* » (JPG3.32). La capacité à s'adapter est de nouveau majeure, avec en plus des chevaux, des parcours « *tout le temps différent, et c'est infini ça aussi* » (JPG3.33).

[P36] « Le tir en pentathlon a quatre fondamentaux. La gestion du stress lié à la course et aux autres tireurs : lâcher la gâchette progressivement : aligner les éléments de visées : gérer le compromis vitesse/précision »

Le tir reste une épreuve « *même s'il est combiné à la course* » (JPG3.33). JPG la qualifie de « *très dure* » du fait de la difficile et obligatoire « *gestion du stress* » pour rester immobile et être précis (JPG3.33). Il indique que « *les fautes en tir ont deux origines, c'est soit des fautes de visée, soit des fautes de lâché* » (JPG3.33). Dans les fondamentaux il y a donc, requérant une éducation, le lâcher de la gâchette qui doit être « *le plus doux possible, le plus progressif possible […] il ne faut pas provoquer le coup : on doit être surpris […] il faut être doux, et il ne faut pas le provoquer, et voilà, il faut l'attendre* » (JPG3.33). Il faut également « *faire le point sur les éléments de vision, donc il faut voir les éléments de visée nets, et la cible "floue" […] c'est de toujours éduquer l'œil à rester plus sur ces éléments de visée qu'il doit aligner plutôt que l'œil sur la cible qu'il veut atteindre, et ça, ce n'est pas facile, et c'est même paradoxal* », ne pas regarder la cible, car l'œil humain ne peut pas voir bien à 10 m et aligner également les organes de visée (JPG3.33).

Ensuite, on peut aussi penser à gérer le compromis vitesse/précision (JPG3.34) selon deux approches : tirer vite, mais moins précis, tirer lentement, mais de façon précise (JPG3.33). Avec l'expérience JPG constate que le meilleur moyen « *de ne pas passer beaucoup de temps au pas de tir, c'est de toucher la cible, c'est de d'abord tirer bien […] "tirer bien avant de tirer vite"* » ce qui permet de construire et de préserver davantage la confiance en soi (JPG3.34).

[P37] « La course à pied et la natation en pentathlon reprennent les fondamentaux énergétiques et techniques des athlètes et des nageurs »

Sur la course à pied et la natation, les fondamentaux sont avant tout énergétiques et techniques (JPG3.34).

Sur la course, le sportif a entre 10 et 15 secondes de récupération sur le pas de tir, donc « *c'est un 3 200 cassé […] 100 % de la VMA, donc énergétiquement, on doit avoir une VMA la plus élevée possible, une VMA qu'on doit pouvoir tenir le plus longtemps possible, si possible pendant les 4 x 800, donc c'est quasi impossible, mais on y tend, on travaille* » (JPG3.34). À l'entraînement on recherche la baisse du coût énergétique, qui passe par l'orientation de « *toute la force du pied dans le bon sens, avoir un bassin bien fixé, bien horizontal, et puis un petit travail de coordination, de musculation également* » (JPG3.36).

En natation, les concepts de « *corps projectile, et le corps propulseur* » sont la base, afin d'être le plus « *aérodynamique possible, créer le moins de résistance possible, donc dans les phases non nagées, comme la reprise de nage, la coulée ou le plongeon* » (JPG3.36). L'athlète doit « *créer de la vitesse en s'appuyant sur les masses d'eau […] coordonner les actions motrices, et garder un alignement et des capacités de corps projectile optimales quoi pour diminuer les résistances* » (JPG3.36). D'un point de vue énergétique le 200 m nage libre dure environ « *2 minutes pour les garçons, et donc c'est une épreuve totalement mixte qui sollicite à la fois le système aérobie, le système anaérobie* » (JPG3.36).

Le travail fait en course à pied en aérobie sert probablement en natation, ce qui amène à faire « *un petit peu plus de spécifiques en natation* » (JPG3.36). Il dit avoir aussi polarisé l'entraînement sur la saison 2014-2015, avec beaucoup d'allures lentes et du travail à allure de course, pour de bon résultats (JPG3.36).

Utiliser l'entraînement pour préparer la compétition

[P38] « Les notions d'erreur et d'erreur acceptée permettent au sportif de mieux vivre l'entraînement et la compétition, puisque le sport est une activité où les erreurs sont nombreuses »

En lien avec la gestion de l'incertitude, il nous parle de la notion « *d'acceptation de l'erreur* » (JPG1.43 ; JPG3.20). Il explique qu'au « *pentathlon, mais je crois que dans beaucoup de sport ça va être comme ça, au pentathlon, le mec qui va gagner la compétition, il va faire plein d'erreurs* » (JPG3.20). Pour lui, même à un niveau tel que celui de Federer en tennis il y a des erreurs, alors en pentathlon il est difficile de faire (le vécu le prouve) 35 victoires/35 à l'escrime ou 20/20 au tir. La faute fait donc partie de l'activité et doit être acceptée ce qui signifie « *surtout garder la bonne attitude quand elle survient, puisque l'erreur est acceptable* » (JPG3.20). La bonne attitude face à l'erreur, pour en faire le moins possible, c'est quoi ? C'est rester « *le plus détaché possible pour pouvoir faire la meilleure analyse possible, et pour pouvoir rester sur sa logique, sur son plan, pour pouvoir justement tout de suite corriger* » (JPG3.20). Cette logique, ce plan, pour JPG cela passe par « *des choses simples* » (JPG3.20), que le sportif pourra se rappeler dans l'instant, malgré le stress de la compétition.

Au contraire, « *si le mec parce qu'il veut que tout soit parfait, si le mec parce qu'au bout de deux petites fautes, il commence à s'énerver, à se crisper, et à commencer à sortir de ses routines, de son plan, ça, si ça arrive en compétition, ça, c'est très dommageable* »

(JPG3.20). Avec le temps JPG a centré l'entraînement sur la préparation à la compétition de haut niveau où les sportifs font « *face à de l'incertitude, qu'ils vont faire face à de l'adversité, qu'ils vont devoir donner le maximum, s'engager, et qu'il y aura des échecs — parce qu'il y a toujours des échecs, et il n'y a pas un mec qui a été champion olympique qui n'ait pas subi des gros échecs avant* » (JPG3.40). Les sportifs en pentathlon sont attendus sur du long terme avec régularité pour pouvoir progressivement de mieux en mieux gérer les compétitions (JPG3.40).

[P39] « L'entraînement est le lieu où le sportif peut expérimenter, rater, apprendre à gérer ses émotions face aux réussites et aux erreurs, apprendre à se connaître, ceci afin de gérer l'incertitude »

Accepter l'erreur, ça commence à l'entraînement « *si on n'a pas le droit de faire d'erreurs à l'entraînement, on a le droit d'en faire où de toute façon ? Et la meilleure façon de ne pas en faire en compétition, c'est d'en faire à l'entraînement, et de les accepter, parce que si on les accepte, on a la bonne attitude face à l'erreur, et on a surtout la lucidité pour les analyser, et a priori, quand on fait une erreur, et qu'on l'ait analysé, finalement, c'est une erreur utile* » (JPG3.20 ; 3.25). C'est aussi donner du sens à l'entraînement (JPG3.24). Pourquoi je fais ci ou ça ?

JPG est donc pour le droit à l'erreur et prône une attitude face à l'erreur : « *quand elle arrive ce n'est pas un drame et donc on va garder sa ligne de conduite […] cela s'éprouve déjà à l'entraînement* » (JPG2.98). Sans cette préparation, gérer une erreur ou un imprévu contrarie la suite de la performance, à cause d'attitudes négatives. Pour cela, JPG préconise d'aborder « *l'entraînement comme un brouillon ça me paraît essentiel* » (JPG1.43). Il faut alors développer, face aux erreurs inévitables, des attitudes pour éviter « *la colère, la frustration, les comportements qui quand ils arrivent en compétition de toute façon sont très néfastes* ». Il indique avoir beaucoup progressé là-dessus « *au cours de mon expérience d'une façon empirique* », sachant sans doute maintenant « *mieux utiliser l'entraînement pour préparer la compétition* » (JPG1.43). Il cherche donc moins à rationaliser ce qui se passe à l'entraînement et davantage à « *persuader les athlètes que face à l'incertitude ils sauront trouver les solutions. Et c'est à nous de créer au quotidien à l'entraînement les conditions pour leur permettre de s'adapter toujours à des problèmes nouveaux* » (JPG1.43). C'est en lien avec l'origine du pentathlon, qu'il nous rappelle. Le pentathlète est un sport qui est sensé reproduire le « *messager pendant la guerre qui doit transmettre un message qui part à cheval qui doit traverser les lignes, les lignes ennemies, son cheval est abattu, il doit courir pour*

continuer, à un moment donné il doit se battre à l'épée, se défendre avec son pistolet et finir par traverser une rivière pour transmettre son message » (JPG1.59).

L'analyse est très importante. JPG, quand il était athlète, ne savait pas identifier pourquoi il ratait et pourquoi il réussissait (JPG2.98).

[P40] « La notion de "niveau moyen" et de régularité permet de se caler et de rester serein par rapport à la spécificité du pentathlon qui est que le n° 1 mondial n'est pas le meilleur dans les cinq disciplines prises séparément »

Qu'est-ce que cette notion de niveau moyen ? Il s'agit du niveau que l'athlète peut faire en toute circonstance : au milieu de la nuit, sans échauffement, malade (JPG2.97). C'est donc un niveau non maximal, mais stable, solide, pour affronter les imprévus de la compétition, tel que « *au tir il y a du vent, il y a du soleil, on arrive à l'escrime l'arbitre on s'est fait voler 2 touches pour commencer la compétition les 2 premiers matchs on se fait voler 2 touches, j'arrive à l'escrime je casse mes 2 meilleures épées* » (JPG2.97).

La régularité est importante, et être à son niveau moyen est le meilleur moyen d'être au meilleur niveau sur une compétition. Il ne faut pas chercher à battre son record sous peine de ne pas avoir de régularité dans les autres épreuves (JPG2.76) : en compétition les sportifs doivent faire « *uniquement ce qu'ils savent faire […] déjà éprouvées à l'entraînement, qu'il a déjà éprouvées en compétition* » (JPG2.77). Par la régularité et ce niveau moyen, en se basant sur un minimum de certitude, l'athlète engrange de la confiance (JPG2.76), reste stable et peut atteindre son meilleur niveau (JPG2.77). Qui dit « *régularité dit confiance* » (JPG2.98). « *Celui qui a cette capacité à ne pas perdre ses moyens, à faire ce qu'il sait faire, à faire bien les choses simples, celui-là il va avoir de la régularité, il va être toujours classé et puis après à l'entraînement on a une base de travail pour monter son niveau moyen et puis c'est ça qui fait que petit à petit à chaque fois son niveau moyen qu'on augmente à l'entraînement il l'a en compétition* » (JPG2.77).

[P41] « Performer en pentathlon passe par la mise en œuvre du niveau moyen à l'aide du briefing et du débriefing de compétition »

Concernant les briefings/débriefings, JPG a commencé par faire des débriefings puis s'est rendu compte qu'un débriefing était plus intéressant quand il y avait un briefing avant. JPG est très ouvert sur la forme, car les athlètes sont très différents et donc nécessitent différents contenus et formes de briefing (JPG2.33). L'objectif des briefings est de poser une stratégie adaptée au « niveau moyen » et à l'objectif de l'athlète (JPG2.77).

Lors du briefing, JPG et l'athlète mobilisent un « *tableau au début où on parle des objectifs de résultats, où en gros on identifie avec chaque athlète l'objectif de base, donc ça c'est la perf minimum qu'on doit réaliser. L'objectif normal et l'objectif ambitieux* » (JPG2.105). À ces moments, il faut « oser » parler des résultats, car cela fait partie de la compétition. Le briefing est aussi pour certains une « *excuse pour se rencontrer avec l'entraîneur, pour se poser, pour échanger, c'est un moment privilégié* » (JPG2.105). La notion de « niveau moyen » est maintenant assez partagée dans le collectif et a fait ses preuves. Cela a donc du sens pour les athlètes, qui sont donc assez d'accord sur les objectifs (JPG2.105) et qui mettent des choses simples, mais pleines de sens pour eux pour y arriver, par exemple en termes d'attitude (JPG2.106). Lors des compétitions, les athlètes peuvent s'appuyer sur le tableau du dernier briefing et JPG l'a avec lui, car s'il doit intervenir auprès d'un athlète avant tout il relit ce qu'ils ont défini ensemble, ce qui a plus de sens (JPG2.112). Dans le débriefing le même tableau est utilisé, mais en mettant les résultats, les objectifs atteints : normal ou élevé ? Les résultats pour chaque épreuve sont inscrits puis le débriefing épreuve par épreuve est critique, en se demandant si le plan a été suivi, ce qui a été bien fait ou moins bien fait, et en tâchant de se projeter sur la compétition suivante. C'est un moment avant et après une compétition où l'athlète se « *pose* » et essaye de considérer objectivement avec son coach ce qu'il peut faire puis ce qu'il a fait et pourquoi. Ce moment fait partie des 30 % d'individualisation (JPG2.112).

Du coup, se transcender en pentathlon c'est « *déjà de pouvoir suivre son plan […] les briefings qu'on a mis en place et […] qui prennent leur valeur, parce qu'il y a 5 disciplines la journée dure 12 heures, donc il y a des gestions de temps morts très importants […] pas se faire polluer par toutes les incertitudes* » (JPG2.100).

[P42] « L'acceptation de l'erreur, l'entraînement comme un brouillon, la reconnaissance de son propre niveau moyen ainsi que la mise en place d'un briefing et d'un débriefing permettent de réaliser une compétition en étant engagé ET serein »

JPG cherche aussi à faire comprendre que le résultat est la conséquence de ce que le sportif met en place à l'entraînement, « *ça ne peut pas être l'objectif […] "l'enjeu ne doit pas tuer le jeu"* » (JPG3.24). Ainsi, l'entraînement doit être abordé comme « *un brouillon […] on a le droit d'essayer des choses* » (JPG3.24). Il ne faut pas que le sportif soit toujours à surveiller ses résultats à l'entraînement, car c'est usant alors qu'à haut niveau « *l'entraînement, dans toutes les épreuves que ce soit au niveau stratégique, physique ou mental, sert à remplir les batteries, ça ne doit pas être spécialement dur, mais remplir les*

batteries pour aller en compétition avec des batteries pleines, et ces batteries, si on passe son temps à les vider à l'entraînement, on arrive en compétition, et il n'y a plus rien dans le sac » (JPG3.24). Le sportif qui veut que « *tout soit parfait à l'entraînement […] qui veut toujours être dans le résultat, lui, il s'use, il s'use, il court après quelque chose qui est impossible parce que de toute façon, tout n'est pas toujours parfait, il faut quand même accepter, il faut accepter que tout ne soit pas parfait, et c'est une qualité, mais il faut faire attention, il y a des athlètes, c'est limite, les sportifs de haut niveau, ce n'est pas maladif, mais c'est aussi un défaut à un moment donné, et puis, de ne jamais accepter… Il faut se donner le droit à l'erreur […] on va oser plus* » (JPG3.25). Certains sportifs acceptent aussi trop l'erreur (JPG3.26). Le sportif doit trouver le compromis entre engagement et dégagement (JPG3.25), être acteur de son projet, donner du sens à son entraînement, ne pas subir les séances (JPG3.26), gagner en autonomie (JPG3.27). À charge pour l'entraîneur d'apprendre au sportif ces éléments (JPG3.26).

Cinq épreuves, c'est par rapport à une seule « *5 fois plus de possibilités d'incertitude et donc de perturbation* » (JPG2.97). Quand une épreuve est réussie ou ratée, il n'est pas possible de faire comme si elle n'a « *pas existé* » (JPG2.76). La compétition se construit progressivement en fonction de ce qui précède. JPG explique à ses athlètes qu'ils n'ont pas pour rôle de calculer leurs points, et que le classement dépend aussi de l'adversité (JPG2.76). Aussi, il faut se « *recentrer sur ce qu'on a mis en place au niveau de l'entraînement* », sur le plan « *qu'on a mis en place au niveau du briefing qui s'axe principalement sur des choses simples qu'ils savent bien faire* » (JPG2.76).

JPG conclu l'entretien final en disant que des trois entretiens, c'est celui qui l'a amené à s'exprimer le plus, et qu'il relira « *attentivement ce que tu m'enverras parce qu'il y a sûrement des choses que je garderai comme j'ai gardé là ce que j'ai écrit* » (JPG3.43). Il souligne que l'entraînement est en perpétuelle évolution dans la tête de l'entraîneur (JPG3.47) et que « *c'est un problème en France, que les entraîneurs, ils ne laissent pas beaucoup de traces* » (JPG3.54).

Passons maintenant au troisième entraîneur du panel, spécialiste du canöe-kayak.

3. François During

François During (noté « FD ») est un entraîneur de canöe-kayak officiant à l'INSEP/Vaires sur Marne. Le texte sur cet entraîneur mentionné dans le tableau 9 du chapitre 7 est le suivant :

- ✓ Son Curriculum Vitae[51], noté « FD.SE1 ».

Il y a cinq sources internes (« SI ») pour François During :

- ✓ Un document privé[52] intitulé « *Principes 2013 – 2016 de l'équipe de France de Canoë-Kayak de vitesse, collectif sénior* », noté « FD.SI1 » ;
- ✓ Un second document privé intitulé identiquement mais sous la forme de tableau, noté « FD.SI2 » ;
- ✓ Un article sur le sprint 200m, paru dans une revue de la Fédération Française de Canoë-Kayak (During & Fargier, 2010), noté « FD.SI3 » ;
- ✓ Le « Plan Cadre d'Entraînement »[53] de la saison 2014-2015, noté « FD.SI4 » ;
- ✓ La programmation d'une semaine d'entraînement[54], noté « FD.SI5 ».

Les verbatims des entretiens 1, 2 et 3 se trouvent en annexe n°7.

Notons que l'ensemble des règles de présentations des données a été précédemment explicité.

Abordons son profil.

3.1 Son profil d'entraîneur de haut niveau expert

Dans cette partie nous mobilisons les textes sur l'entraîneur ainsi que l'entretien 1. Les entretiens 2 et 3 peuvent aussi apporter des précisions. Après une présentation globale reprenant les catégories « expérience professionnelle », « formation », « expérience de sportif », nous traitons les données par rapport aux dix critères de l'expertise retenus.

3.1.1 Sa carte d'identité professionnelle

Expérience de sportif

Avant d'être sportif de haut niveau, FD a fait de nombreux sports (FD1.13). Il ne commence le kayak qu'en 6e, à raison d'une séance par semaine avec l'UNSS (FD1.14). Il

[51] Fichier word communiqué par email
[52] Fichier word communiqué par email
[53] Fichier excel communiqué par email
[54] Fichier excel communiqué par email

voulait faire de l'aviron en même temps que le foot, mais c'est sur le même créneau, aussi FD s'inscrit au kayak en 6e, et l'année d'après en club. Il fait du foot, du judo, de la gym, de la planche à voile, du fun board et du ski alpin avec ses parents « *j'ai une culture un peu plein air* » (FD1.14). Appréciant la compétition, il ramène régulièrement des médailles en Kayak.

FD a donc été sportif de haut niveau en kayak de 1991 à 1998 (FD.SE1), sur les distances olympiques de l'époque, le 500 et le 1000 mètres (FD1.6), avec un bon niveau en coupe du Monde sur le 200 mètres. Il participe au Championnat du Monde junior, fait un championnat du Monde en sénior et est remplaçant pour les Jeux Olympiques d'Atlanta (FD1.6). De 1991 à 1998 il est sur des Coupes du Monde et des championnats du Monde dans les 10 premiers en Kayak une place et quatre places, de 200 à 1000 m. Il obtient également 16 médailles en championnat de France dont neuf titres (FD.SE1).

Il s'arrête « *en 1998 […] à peine 25 ans* » (FD1.6). Actuellement, il a repris le Kayak et a concouru au championnat de France vétéran en 2014 (FD1.15).

Formation

Durant sa carrière, il réalise des études STAPS jusqu'à la maîtrise (non validée, en 1997, FD1.11, FD1.9), au départ dans l'idée de devenir professeur d'EPS, puis dans l'idée d'être entraîneur. Il a commencé les diplômes fédéraux à 15 ans, à 16 ans il est « initiateur », à 18 ans il est « moniteur ». Rapidement il fait des vacations pour l'équipe technique régionale, sur les stages cadets/juniors lors des vacances scolaires (FD1.6). Il valide le BEES1 en 1994 (FD1.10) avec un stage d'encadrement des compétiteurs dans son club (FD1.6) et la licence STAPS en 1995 (FD.SE1). Il prépare et obtient le professorat de sport en 2000 (FD.SE1).

Il s'est nourri de toutes les personnes rencontrées (FD1.49). Ses entraîneurs de club, l'entraîneur de Créteil qui cherchait à créer vraiment une bonne ambiance d'entraînement. Maintenant FD y pense « *quand il y a une bonne ambiance, on travaille mieux et on crée plus de performance dans la joie* » (FD1.49) bien qu'il soit plus préoccupé par bien faire les contenus d'entraînement. Son entraîneur de pôle France, Jean-Paul Hanquier, a sans doute « *beaucoup compté notamment sur ce côté un peu discours individualisé. Prendre en compte chaque individu et puis chercher le meilleur de chacun sans se chercher à leur calquer un masque* » (FD1.49). Avec Sylvain Curinier, entraîneur de slalom, il trouve une proximité dans l'approche de l'entraînement (FD1.49). Il cite ses parents, avec son éducation, son père, Bertrand During étant un philosophe qui a beaucoup travaillé dans les STAPS (FD1.49).

Il est ainsi dans une « *formation continue permanente* » (FD1.15). Par exemple, il est responsable du sprint depuis 2012. Or le 200 mètres est devenu olympique en 2009, il a donc fallu créer « *la planification du 200 […] elle n'existait pas […] pas de recul, pas de culture, rien là-dessus* » (FD1.15). En effet, le 200 m était aux championnats du Monde, mais la politique fédérale était de préparer que les distances olympiques (FD1.19). FD a alors rencontré des collègues : Florian Rousseau, du cyclisme sur piste, Renaud Longuièvre, de la course à pied, Guy Ontanon, Michel Gilot avec qui il travaille en haltérophilie (FD3.111 ; 3.113). Il voit avec Florian Rousseau des similitudes et s'inspire pour sa première planification du 200 m de la planification des pistards (FD1.15). Il trouve que « *pouvoir discuter avec des collègues qui réfléchissent aux mêmes problématiques, et bien ça fait bien gagner du temps et ça fait former à une vitesse grand V* » (FD1.16).

Il suit par ailleurs des cursus de formation professionnelle à l'INSEP, dont un certificatif sur l'accompagnement « action-type »,

Expérience professionnelle

En 1998, il arrête sa carrière et travail à plein temps comme entraîneur du club de l'US Créteil. Puis il est recruté en 1999 par la FFCK pour être « *entraîneur du bataillon de Joinville, la section canoë-kayak* » ce qui fut une « *expérience très enrichissante* » avec des athlètes de haut niveau des trois disciplines fédérales : course en ligne (sa spécialité), descente de rivière et slalom (FD1.6). Il doit s'adapter au contexte du bataillon et aux spécificités des sportifs et des trois disciplines (FD1.6). En 2000, il devient en plus entraîneur adjoint pour « *l'équipe de France de descente* » (FD1.6). Deux ans après le bataillon ferme, en juin 2002. FD veut poursuivre, et choisit donc de présenter le concours de professeur de sport, avec succès, devenant en septembre 2001 stagiaire au poste de CTR Coordonnateur en Ile de France (FD1.7). « CTRc », coordonnateur de 3 CTR (équipe technique régionale), durant 3 ans (FD1.7). Sa mission consiste à mettre en place les formations, à faire de la détection et à diriger des commissions. En 2004, c'est avec ce CV qu'il candidate comme entraîneur national avec succès. En 2005-2006 il est responsable des moins de 23 ans, à partir de 2007, il est sur l'équipe sénior, responsable du sprint (FD1.7).

En 2013-2014 il est adjoint du directeur des équipes de France (FD2.30 ; FD2.33) et head-coach (FD2.34). Son poste d'adjoint s'est arrêté, car pour bien faire il aurait dû arrêter d'entraîner à plein temps et donc recruter un nouvel entraîneur. Il n'avait pas le temps d'être à la fois head coach et à la fois responsable de l'entraînement en sprint (FD2.38). Au moment des entretiens il œuvre au Pôle France INSEP/Vaires-sur-Marne et est responsable du

sprint/équipe sénior (FD1.2) hommes (FD1.4 ; FD3.7). Ce qui est appelé « sprint » en CK, c'est un effort de 34 secondes en K1, 30 secondes en K2 et 39 secondes en canoë (FD1.2), que l'on peut comparer avec le 50 m en natation ou le 200 mètres en course à pied. Les sportifs sont généralement des spécialistes de cette distance olympique (FD1.2). FD entraîne les céistes et les kayakistes, avec par exemple en 2014 un K2 3e au championnat du monde et un C1 finaliste (FD1.4). Il explique qu'en termes d'épreuves olympiques, il y a le K1, le K2 et le C1 sur 200 mètres. En dehors de l'olympisme, il existe aussi le K4, le C2 et le C4 sur le 200 mètres (FD1.5).

Voici les meilleurs résultats de certains des sportifs qu'il a entraînés depuis 2010[55] :

Niveau de compétition/sportif	Championnat d'Europe	Championnat du Monde	Jeux olympiques
Maxime Beaumont	2014 : 2e en K2 500 m – 6e en K2 200m 2013 : 3e en K2 200m 2012 : 2e en K1 200m	2015 : 4e en K-2 200m – 2e en K-1 200m 2014 : 3e en K-2 200 m 2013 : 4e en K2 200m – 3e en K2 500m 2011 : 4e en K1 200m	2016 : 2e en K1 200 m – 7e en K2 200m 2012 : 4e en K1 200m
Sébastien Jouve	2014 : 2e en K2 500m – 6e en K2 200m 2013 : 3e en K2 200m	2015 : 4e en K-2 200m 2014 : 3e en K-2 200 m 2013 : 4e en K2 200 m – 3e en K2 500m 2011 : 1er en K2 200m 2010 : 1er en K2 200m – 1er en K4 1000m	2016 : 7e en K2 200m
Arnaud Hybois	-	2011 : 1er en K2 200m 2010 : 1er en K2 200m – 1er en K4 1000m	-
Mathieu Goubel	2010 : 2e en C1 1000 m – 2e en C1 500m	2012 : 1er C1 500m – 2e C1 1000m	2012 : 5e C1 1000 m – 7e C1 200m

Tableau 16 : les résultats de l'entraîneur

3.1.2 Conclusion par rapport aux dix critères de l'échantillonnage

Pour valider ou invalider l'expertise de cet entraîneur par rapport à nos critères, nous mobilisons le tableau ci-dessous.

[55] Résultats communiqués lors des entretiens et des emails

Critère 1 (obligatoire) : entraîner dans une discipline olympique comme entraîneur principal ou entraîneur-chef. Ceci en cohérence avec le projet de l'INSEP et du Grand INSEP ;	FD entraîne en canoë-kayak sur des distances olympiques. Il est au moment des entretiens responsable de son groupe d'entraînement au sein du Pôle France INSEP/Vaires-sur-Marne.
Critère 2 (obligatoire) : avoir des sportifs qui sont inscrits sur les listes de haut niveau dans le cadre du Plan d'Excellence Sportive, en dernière phase de développement ;	Les sportifs de son groupe sont inscrits sur les listes. Ils ont, au moment de l'entretien, une carrière déjà construite.
Critère 3 (obligatoire) : avoir des sportifs de niveau international ;	Ils sont tous d'un niveau international, aspirant à atteindre les podiums internationaux, voire la première place olympique.
Critère 4 (compensable) : avoir au moins un sportif dans le top 10 mondial ;	Au moment des entretiens, Maxime Beaumont et Sébastien Jouve sont dans le top 5 mondial.
Critère 5 (obligatoire) : avoir une reconnaissance sociale par le cadre d'emploi ;	FD est un professeur de sport depuis 2000 qui a progressivement évolué dans ses responsabilités et dans le niveau des sportifs qu'il entraîneur.
Critère 6 (compensable) : avoir une reconnaissance sociale en étant invité à des conférences, sur des formations, sur des parrainages ;	Sur ce point, rien de connu à part son intervention en formation sur du 200 m.
Critère 7 (obligatoire) : être capable d'expliciter son expérience, de formaliser dans un cadre formel en vue d'une diffusion ;	Vu son aisance lors du premier entretien, ses fonctions de responsable et les documents qu'il rédige, ce critère est rempli.
Critère 8 (obligatoire) : avoir dix années ou 10 000 heures comme entraîneur dans un contexte d'entraînement d'élites ;	FD a entraîné au bataillon de Joinville quatre années. Depuis 2004, il entraîne des élites. Au moment des entretiens il a quinze années d'entraînement des élites.
Critère 9 (compensable) : avoir au moins une participation à une édition des Jeux olympiques comme entraîneur ;	De 2008 à 2016, FD a des sportifs aux Jeux olympiques en tant qu'entraîneur principal, soit trois éditions des Jeux.
Critère 10 (obligatoire) : avoir entraîné avec des statuts/dans des contextes différents.	FD a entraîné dans un cadre de service militaire, dans un cadre de club, de région puis de Pôle national. Ses sportifs allaient du loisir lorsqu'il était moniteur sur les vacances, au haut niveau en Pôle, d'abord sur les moins de 23 ans puis sur les plus de 23 ans. Il a aussi entraîné en club et en région.

Tableau 17 : adéquation critères de la recherche/profil de l'entraîneur

À la lecture de ce tableau, François During est bien un « entraîneur de haut niveau expert » par rapport à notre recherche. Voyons maintenant les domaines d'expertises relevés dans les entretiens.

3.2 Ses domaines d'expertise

Ici, nous croisons les données de l'entretien tiers, les textes de l'entraîneur et l'entretien 1 (principalement). Il en ressort quatre domaines d'expertise :

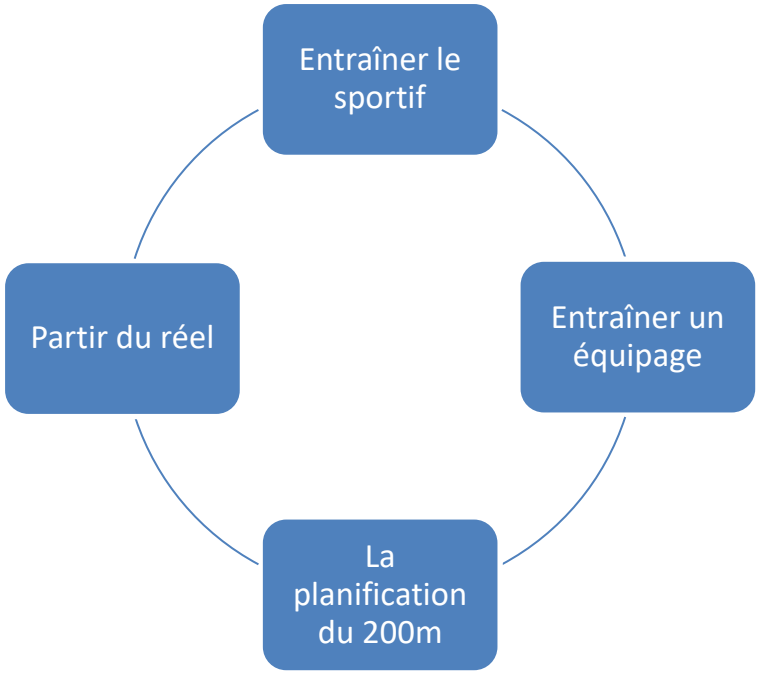


Figure 8 : représentation visuelle des domaines d'expertise de FD

L'identification de ces domaines est cohérente au sein de la triangulation des données. En effet, les entretiens avec un sportif que FD entraîne et avec un de ses collègues font ressortir les points suivants (en gras, les points congruents avec les domaines d'expertise) :

- **FD est un des rares entraîneurs français à avoir développé une expertise sur le 200m ;**
- **Il s'intéresse aux singularités de chaque sportif, sans devenir familier ;**
- **Il n'hésite pas à s'entourer quand il ne se juge pas suffisamment compétent ;**
- **C'est un spécialiste du K2, avec de nombreuses réussites.**

Les documents autour de ses principes et de son plan-cadre entraînement, ainsi que l'article paru en 2010, corroborent ces données (FD.SI1, 2, 3, 4 et 5).

Abordons maintenant ses savoirs tels qu'ils ressortent à travers les situations de communication de l'expérience.

3.3 Ses savoirs

Dans une première sous partie, pour l'identification des savoirs, nous distinguons la catégorie des « savoirs d'expérience objectivés « et celle des « autres savoirs d'expérience communiqués ». Pour cela, nous classons dans une des deux catégories de savoirs les propositions relevées dans la synthèse. Cette synthèse du discours - validée par l'entraîneur –

est présentée dans une seconde partie. Elle est organisée en catégories correspondant aux domaines d'expertise, avec identification d'énoncés propositionnels, ou « propositions », notées « [P1] » à « [PX] ».

3.3.1 L'identification de savoirs

Il faut donc chercher à identifier pour chaque énoncé propositionnel s'il est rationalisé, explicité, structuré. Dans le cas contraire, l'énoncé appartient aux « autres savoirs d'expérience communiqués ». Voyons dans le tableau ci-dessous de quoi il en retourne pour François During.

Type de savoir d'expérience	Les énoncés propositionnels
Objectivés : 9 sur 13	[P1] « Le réglage adéquat du matériel conditionne l'efficacité et la gestuelle. Le réglage tient compte de la taille du sportif, de son poids, de sa puissance, de son style et de ses sensations » [P2] « Un appui efficace passe par une phase de traction aquatique longue possible par une rotation du corps propre à chacun » [P3] « L'augmentation de la vitesse passe par une phase verticale longue et une phase aérienne courte, jusqu'à atteindre un certain point d'équilibre par rapport aux compétences du sportif » [P4] « La gestion des différentes phases et les réglages matériel sont directement lié à la coordination du sportif, qui s'entraîne à différentes cadences, avec des surcharges afin d'augmenter la perception du bassin et du gainage » [P7] « La planification est réalisé dans un document annuel appelé "Plan Cadre d'Entraînement", qui permet de respecter la ligne directrice fixée tout en gardant de la flexibilité » [P8] « La planification du 200m comporte des semaines avec un volume moindre d'entraînement qu'en 500 ou 1000m, et une décroissance à l'échelle de l'olympiade du volume au profit de séances qualitatives » [P10] « Une méthode d'analyse du profil moteur et psychologique du sportif permet d'intervenir de manière individuelle, en différenciant le coaching » [P11] « L'usage de deux technologies, le lecteur vidéo Dartfish et le Minimax, permet d'objectiver l'entraînement et de travailler sur le lien entre la réalité objective et la réalité vécue par le sportif » [P13] « Une fois l'équipage composé, il faut notamment décider qui est « meneur »
Non objectivé : 4 sur 13	[P5] « L'entraînement du 200m n'est pas à dominante force-endurance, mais à dominante de force, dans le cadre d'une culture équivalente à celle des athlètes sprinters » [P6] « L'entraînement du 200m en capacité aérobie ne vise pas le développement extrême de cette aptitude, mais l'amélioration des placements et de la technique » [P9] « Quels que soient les contenus et formes d'entraînement, il faut toujours penser au transfert utile à la performance du sportif » [P12] « L'équipage de kayak est composé à partir des meilleurs individus »

Tableau 18 : la répartition des savoirs pour François During

Ainsi nous relevons neuf savoirs d'expérience objectivés chez FD et quatre autres savoirs d'expérience. Voyons maintenant à quels éléments de discours ils se réfèrent.

3.3.2 Son discours – synthèse

Entraîner le sportif

Pour FD, l'entraînement du sportif commence avec un matériel adapté. Puis, il explique les modalités pour augmenter sa vitesse à partir des critères pour obtenir un appui aquatique efficace. Enfin, il aborde la progression dans la coordination du kayakiste.

[P1] « Le réglage adéquat du matériel conditionne l'efficacité et la gestuelle. Le réglage tient compte de la taille du sportif, de son poids, de sa puissance, de son style et de ses sensations »

Le matériel est une source d'erreurs chez les plus jeunes. Soit parce qu'ils utilisent un matériel non personnel et non adapté, soit parce qu'ils utilisent un matériel personnel non personnalisé (FD3.48). Cela se situe notamment au niveau de la pagaie et du bateau.

Cela peut être « *une pagaie trop grosse ou trop petite ou trop grande* » (FD3.48). Avec une pagaie trop petite, le sportif va avoir tendance « *à aller chercher l'eau […] il va peut-être aussi pagayer trop vite juste parce que sa pagaie est trop petite. Et donc il va tourner un peu* » (FD3.49). Avec une pagaie trop grande « *il va être amené à fuir parce qu'il ne peut pas assumer l'appui qui est créé par une pagaie trop grande donc il va pousser fort sur son bras supérieur et se retrouver vite en oblique arrière et il va créer un mauvais appui juste parce qu'en fait c'est la seule solution qu'il a trouvé* » (FD3.50). FD invite à comparer avec le vélo, la taille de la pagaie est l'équivalent du braquet du sprinteur. Aussi, la pagaie est un peu plus grande en 200 m qu'en 1000 m, et/ou la pelle voit sa surface augmentée (FD3.52). En équipage, les arrières augmentent légèrement la taille de la pagaie pour avoir plus d'appui (FD3.53).

Les bateaux sont réglables. Avant de les régler, il faut choisir la taille adaptée : « *aujourd'hui il y a M, ML, L XXL et triple XL* » pour le monoplace (FD3.59), « *4 tailles pour les K2. Pour les K4 par contre il y a 2 tailles* » (FD3.60). Pour les régler, il faut régler la profondeur et la hauteur grâce aux crémaillères, en faisant attention à ces changements afin que « *l'assiette du bateau* » soit correcte (FD3.62 ; FD3.63). Pour le réglage en profondeur, un grand dans un bateau « *trop petit pour lui souvent ce qu'il va être obligé de faire c'est de mettre le siège tout au bout et la barre tout à l'autre bout et du coup il est mal calé le bateau va être trop sur l'arrière* » (FD3.64). Inversement un petit dans un grand bateau, le bateau

serait trop sur l'avant. Il y a aussi l'aspect subjectif des athlètes « *qui se sentent mieux plutôt serrés d'autres qui se sentent bien avec de l'espace. Ça va vraiment dépendre aussi de comment il s'assied dans le siège. Il y a deux-trois formes de sièges différentes, et tu peux t'assoir plutôt sur l'arrière plutôt en plein milieu plutôt sur l'avant et tout le monde ne s'assied pas pareil* » (FD3.69). Pour le réglage en hauteur, plus haut, « *on augmente les leviers il faut aussi agrandir sa pagaie* », plus bas « *on est plus précis voilà il faut choisir son style de pagayer par rapport au style de pagayage par rapport aux caractéristiques de chacun il va falloir adapter* » (FD3.71). Il ne faut surtout pas laisser le bateau dans sa configuration de base, et ne pas imager un champion. Il faut essayer (FD3.71).

Comment savoir que le bateau/siège est bien réglé ?

Il « *faut avoir les jambes semi-fléchies il y en a qui diront qu'il faut être capable de tendre une jambe et d'aller toucher le fond du bateau* » (FD3.66). Cette règle est aménagée, par exemple en 200 m pour avoir plus de puissance les sportifs se rapprochent légèrement des cale-pieds pour ne « *jamais aller à l'extension complète* » (FD3.67) et être toujours « *en pression* » sur les cale-pieds pour une bonne transmission (FD3.68).

FD explique qu'il faut parfois convaincre les sportifs de changer leur réglages, ce qui n'est pas évident, car le progrès n'est pas perceptible immédiatement quand on modifie le matériel. Là encore, chacun est différent (FD3.72 ; 3.74).

[P2] « Un appui efficace passe par une phase de traction aquatique longue possible par une rotation du corps propre à chacun »

Créer un appui efficace passe par la plantation de la pagaie dans l'eau avec un angle d'environ 45° pour « *être rapidement la pagaie la plus verticale possible dans l'eau* », puis « *se tracter sur un trajet le plus long possible pagaie verticale* » (FD3.34). C'est appelé la « *phase verticale* » et non pas la « *phase horizontale, car la pagaie doit être à la verticale et c'est son inclinaison qui est observée* » (FD3.70). Avoir la pagaie le plus longtemps en traction verticale est important, car une pagaie en oblique amène du tangage, en oblique avant en levant l'avant du bateau, en oblique arrière en enfonçant l'arrière, éléments qui perturbent la glisse (FD3.35).

Pour que cette phase dure longtemps, « *il y a ce qu'on appelle "la rotation", ça nous permet de faire avancer le bateau en gardant la pagaie verticale. On règle aussi avec la main supérieure cette verticalité de la pagaie. La particularité du kayak ou du canoë c'est que la pagaie on l'a dans les mains elle n'est pas fixée au bateau* » (FD3.36). Du fait des profils différents (en lien avec l'action-type), « *il y en a qui vont plus ou moins pousser sur leur bras*

supérieur ça va dépendre en fait de comment ils s'organisent avec le bras inférieur comment ils s'organisent avec leur rotation et donc tout le monde ne fait pas exactement la même chose et il y en a qui vont avoir plus ou moins d'oblique avant ou d'oblique arrière » (FD3.37). Du coup, ce que l'entraîneur étudie c'est « *si c'est trop, si ça perturbe la glisse du bateau ou si c'est efficace* », efficacité ramenée aux fondamentaux « *créer son appui, avoir une phase verticale la plus longue possible, avoir le temps de se tracter pour envoyer le bateau le plus loin possible devant* » (FD3.37).

[P3] « L'augmentation de la vitesse passe par une phase verticale longue et une phase aérienne courte, jusqu'à atteindre un certain point d'équilibre par rapport aux compétences du sportif »

Nous avons vu les critères d'efficacité de la pagaie lors de la phase aquatique. Est-il possible d'améliorer la phase aérienne ?

Lors de cette phase, le sportif peut « *augmenter ou diminuer la cadence* » (FD3.41) en accélérant ou pas le geste aérien (FD3.42 ; FD3.43). Néanmoins, le procédé à ses limites : plus on va vite dans l'air et dans l'eau, plus le bateau passe vite, et donc plus le temps dans l'eau se raccourcit ainsi que le temps en l'air (FD3.44). Imaginons un jeune sportif qui accélère : à un moment, il ne sera plus capable d'avoir un réel appui dans l'eau. Il faut donc être entraîner aux différentes vitesses, et que le sportif soit « équilibré » dans ses capacités à créer de la vitesse, tant dans la phase aérienne qu'aquatique.

[P4] « La gestion des différentes phases et les réglages matériel sont directement lié à la coordination du sportif, qui s'entraîne à différentes cadences, avec des surcharges afin d'augmenter la perception du bassin et du gainage »

FD rappelle qu'il a uniquement en charge des sportifs de haut niveau, qui ont globalement une coordination efficace (FD3.28). C'est-à-dire « *qu'ils appuient au bon moment sur leurs jambes par rapport à quand ils créent l'appui avec leur pagaie […] créer un appui dans l'eau et avec les jambes et les abdos faire en sorte que le bateau glisse devant cet appui, se tracter devant cet appui* » (FD3.29). En kayak, il y a donc un mouvement de « pédalage » avec les pieds sur le cale-pied, tandis qu'en « *canoë en position shake c'est-à-dire sur un genou et en fente avant là c'est un peu compliqué en terme d'équilibre notamment. Mais de la même façon voilà il va falloir que les jambes et le bassin soient solides pour que tout ce qu'on a pris dans l'eau ça se transmette au bateau et qu'il n'y ait pas des pertes au milieu parce que le corps ne serait pas suffisamment solide* » (FD3.29). Partant de ce constat, exacerbé en canoë, mais bien présent en kayak, FD intervient sur deux facteurs : le gainage et

la perception du bassin (FD3.29). Il estime que les plus jeunes, en clubs, devraient passer davantage de temps à faire du gainage. Lui a mis en place des séances d'athlétismes, qui servent à développer la culture du sprint, mais aussi à apprendre « *à avoir une bonne perception du placement de leur bassin, chose qui se fait des fois un peu naturellement quand ils sont en kayaks, mais que certains kayakistes ne se sont jamais posé la question s'ils étaient assis plutôt de façon neutre plutôt en rétro ou plutôt en antéversion* » (FD3.29).

Il travaille la coordination spécifique par de la « *musculation spécifique, du travail de frein, du travail avec des lests, du travail avec des cadences basses c'est-à-dire qu'on augmente le temps aérien on garde un appui presque maximum voire maximum. En augmentant le temps aérien, si c'est mal coordonné on va dire on a la sanction directe c'est-à-dire qu'on n'est pas stable. Quand on se retrouve en l'air si on a déjà commencé à appuyer d'un côté qu'on continue à trop appuyer de l'autre ou que les bras et les jambes ne sont pas en train de faire la même chose on va se casser la figure* » (FD3.30). La cadence basse, dont il parle dans un article de la revue l'Écho des Pôles (FD.SI3), est ainsi pour lui « *un moyen très efficace de travailler […] cette coordination et ce gainage* ». En articulant avec d'autres paramètres, comme le frein, il peut insister sur un aspect ou un autre. Avec un frein, moins de risque de tomber à l'eau, mais beaucoup de difficulté en cadence basse à créer un appui (FD3.30).

La planification du 200m en canoë-kayak

Actuellement, les meilleurs en 200 m en France ont fait 10 ans de 500m ou de 1000m (FD1.17) : au départ, la planification était également empreinte des planifications du 500 et du 1000. À partir de 2012, la planification est spécialisée sur le 200m (FD1.17). Il explique que lui n'a pas de sprinteurs qui sont « *nés sprinteurs* » (FD1.17), mais que la nouvelle génération sera des sportifs spécialisés depuis plusieurs années.

Il identifie plusieurs changements pour passer d'une planification d'entraînement en 500 ou 1000m à une en 200m.

[P5] « L'entraînement du 200m n'est pas à dominante force-endurance, mais à dominante de force, dans le cadre d'une culture équivalente à celle des athlètes sprinters »

Un des grands changements c'est l'approche des qualités physiques, en passant d'une focale sur la force-endurance à une focale sur la « *force tout court* » (FD1.17). L'haltérophilie a été introduite, avec des mouvements globaux, ainsi que du travail d'athlétisme orienté pour le kayak avec Michel Gillot, sprinteur. Le but est de travailler le gainage, la perception du

bassin et la fréquence gestuelle, mais aussi d'avoir un discours empreint de « *culture du sprint* » pour mieux « *devenir sprinter* » (FD1.17). Le travail peut aussi être fait avec Philippe Clerc, haltérophile. Pour FD, il est intéressant d'avoir des intervenants pour apprendre les bonnes techniques, la bonne coordination (FD1.17).

[P6] « L'entraînement du 200m en capacité aérobie ne vise pas le développement extrême de cette aptitude, mais l'amélioration des placements et de la technique »

Autre changement, lors du travail en « EB1 » ou « endurance de base 1 » (capacité aérobie), ses sprinteurs sont concentrés sur les placements et la technique davantage que sur leur cardiofréquencemètre. On est passé d'un geste économique à un geste puissant, avec recherche « *d'un appui maximum* », avec du fractionné court (FD1.17).

Ces changements ont été diffusés du sommet vers la base par le « *biais peut être de certaines formations* » et de la revue fédérale où FD a « *eu en charge de faire des articles sur le 200 m* » (FD1.20).

[P7] « La planification est réalisé dans un document annuel appelé "Plan Cadre d'Entraînement", qui permet de respecter la ligne directrice fixée tout en gardant de la flexibilité »

Il utilise un outil, le PCE ou « *plan-cadre d'entraînement où le volume était calculé en heures* » (FD1.32).

Jeune entraîneur, il se voyait partir sur des « *planifications très rigoureuses avec des tests VO2, un entraînement très, on va dire, rigoureux, le plus scientifique possible, le plus objectivé possible* » (FD1.56). Maintenant, c'est toujours son objectif, mais il programme semaine après semaine, afin de pouvoir s'adapter « *à tout ce qui se passe, que ce soit la météo - on est un sport plein air - et à l'état de forme, à finalement des idées qui me viennent* » (FD1.56). Avec l'expérience, il respecte sa ligne directrice, mais ne se met pas trop de contraintes « objectives » qui iraient à l'encontre de l'adaptabilité (FD1.56). Le plan cadre entraînement donne la ligne directrice, et en récupérant le carnet d'entraînement (s'il a été rempli), FD peut comparer le prévu en amont – le prévu la semaine précédente – le réalisé par les sportifs (FD1.57) : « *ce que j'ai prévu pour un an. Ensuite je le compare à ce que j'ai réellement programmé et ensuite comme j'ai quand même quelques athlètes qui me remplissent leur carnet d'entraînement, je compare ça avec ce qui a été effectivement réalisé par un athlète* » (FD1.58). Chaque année il fait le bilan avec ce qui a été programmé en début d'année, ce qui a été programmé en cours d'année et le réalisé des sportifs. Cela l'aide « *à*

faire le bilan du cours de ma planification, mais en utilisant du réel » (FD2.8 ; FD2.10). Il souligne qu'il s'« *adapte au contexte* » (FD2.13).

Il ne s'« *interdis jamais d'adapter tout au long de l'année, à tout moment, avec la ligne directrice pour justement ne pas partir non plus dans toutes les directions et que les athlètes s'y retrouvent plus* » (FD2.4). La ligne directrice impose naturellement les semaines « *de développement, les semaines de récupération par rapport aux dates de compétitions qui ont été choisies comme étant les objectifs* » (FD2.5).

[P8] « La planification du 200m comporte des semaines avec un volume moindre d'entraînement qu'en 500 ou 1000m, et une décroissance à l'échelle de l'olympiade du volume au profit de séances qualitatives »

Par rapport à la planification du 1000m qui donnait des semaines de 20 h, la planification du 200m amène à des semaines de 16-17h (FD1.32), le volume étant important pour progresser par rapport aux appuis aquatiques.

Dans le PCE annuel, il y a une case « volume d'entraînement spécifique », qui concerne tout ce qui est fait en Kayak, et volume d'entraînement général, qui est appelé « PPG » : « *musculation, la course à pied, mais aussi la natation et tout ce qu'on peut faire d'autre, le Ski-de-fond, le Roller* » (FD2.7). Sur une saison, au début il est sur du 50/50, l'hiver pas ou peu de Kayak donc 100/0 ou 70/30 maximum, reprise du bateau à la sortie de l'hiver 50/50, puis 30/70 quand il fait de nouveau bon et que les sportifs s'approchent des échéances majeures. Le fait d'avoir un premier pic de forme pour les sélections fin avril/début mai et un deuxième pic pour les championnats du Monde le troisième WE d'août permet d'avoir du temps de septembre à avril pour s'entraîner sans objectif fort (FD2.6).

« *À l'échelle d'une olympiade* » (FD1.58), plus de volume aérobie et de PPG en début d'olympiade, pour aller de plus en plus vers le spécifique. La dernière année, plus la qualité que la quantité, plus de bateaux l'année des Jeux (FD2.7), avec un volume qui descend à peine « *pour l'athlète ce n'est pas très sensible* » (FD2.7).. Prise en compte des études/de la vie professionnelle sur les deux trois premières années et concentration sur le sport l'année des Jeux. Idem sur la diététique, libre au début, et plus sérieuse à proximité des Jeux. Pour FD, il s'agit d'une « *montée en pression* » (FD1.58), afin de « *ne pas être au taquet dès le départ et ne faire que s'épuiser quoi* ». Il développe ainsi l'idée d'une montée en puissance progressive (FD2.14 ; FD.SI1, SI2). Il a constaté en 2010 de très bons résultats, des résultats corrects en 2011 et 2012, et pas de médaille aux Jeux. Il veut donc que le meilleur résultat et la meilleure saison ce soit celle des Jeux (FD2.14). Il priorise la performance sur les Jeux

Olympiques, mais n'est pas contre des performances en amont, telles que le Bronze aux championnats du Monde 2014 (FD2.15). Cette montée en puissance est au niveau de la planification, mais aussi « *en termes de récupération, en termes de suivi, tout ce qu'on peut mettre autour de l'entraînement pour améliorer l'entraînement et la performance* » (FD2.17). À son sens, cela permet de conserver des marges de progression en nutrition, en préparation mentale, d'études, de récupération (FD2.19 ; FD2.22).

Partir du réel

Dans sa volonté de proposer un entraînement au service de la performance, il dit partir du sportif à la fois pour utiliser les bonnes formes d'entraînement et à la fois pour adapter son coaching. Par ailleurs, il utilise quelques nouvelles technologies pour avoir un entraînement basé sur le réel objectivé par ces technologies tout en prenant en compte le vécu du sportif.

[P9] « Quels que soient les contenus et formes d'entraînement, il faut toujours penser au transfert utile à la performance du sportif »

À propos de la culture du sprint qu'il va chercher avec des sprinteurs et des haltérophiles, pour FD, on peut tout faire, à condition que cela serve à aller plus vite sur l'eau « *pour moi, ce n'est pas des activités qu'on ajoute comme ça, juste pour occuper le temps ou quoi, c'est à la fin, c'est pour être fort en bateau* » (FD1.33). Il fait du transfert en mettant de la machine à pagayer au milieu de la séance de musculation, ou en faisant une sortie kayak après la musculation. Le coup de pagaie est global, il part du bas et remonte jusqu'aux bras « *les jambes c'est le point d'appui, c'est le socle, si ce n'est pas solide, tu ne peux pas transmettre et faire avancer ton bateau. La pagaie c'est le point fixe, le bateau doit passer devant* » (FD1.35). On évite ainsi les mouvements parasites du bateau (oblique avant, oblique arrière, dauphinage, tangage) qui perturbent la glisse (FD2.79).

[P10] « Une méthode d'analyse du profil moteur et psychologique du sportif permet d'intervenir de manière individuelle, en différenciant le coaching »

FD a des sportifs de haut niveau, donc avec une bonne technique, qui nécessite des petites évolutions en fonction des postures, ce qui l'a amené à s'intéresser à la méthode Action Type, qui est en accord avec sa philosophie de coach, « *je n'essaie pas de coller un modèle sur l'athlète, mais je pars de ce que fais l'athlète* » (FD1.40), tout en respectant les fondamentaux. Il développe cet outil avec son collègue Nicolas Parguel depuis 2005-2006,

après avoir plusieurs fois travaillé avec Ralph Hyppolyte un des concepteurs de la méthode (FD1.46).

Les profils moteurs développés dans la méthode Action Type amène des différences de mouvement ; un va avoir une rotation plutôt dorsale, l'autre plutôt lombaire, pour un même résultat (FD1.41). L'entraîneur en connaissant ces profils peut individualiser son discours et ses correctifs, ne pas parler d'une rotation dorsale à quelqu'un qui est organisé à partir d'une rotation lombaire et inversement : « *pour avoir le même objectif, augmenter l'amplitude, il y en a je vais dire d'augmenter l'amplitude dans le siège par exemple, d'engager plus la hanche et tout va suivre. Et d'autres je vais dire : "bien solide dans tes abdos et envoies fort tes épaules" et à la fin, j'ai la même chose, l'amplitude sur l'avant qui a progressé* » (FD1.42).

En plus des profils moteurs, le profil psychologique est dégagé par la méthode Action Type, ce qui est utile « *sur le coaching* » (FD1.43). C'est intéressant, car les sportifs sont entraînés « *en groupe, pour profiter de l'émulation. Mais on voulait pouvoir individualiser dans le groupe* » (FD1.46).

Cette méthode lui a permis d'individualiser son vocabulaire (FD2.71). Il comprenait bien les sportifs aux styles proches du sien et arrivait à leur parler pertinemment (FD2.74), mais moins avec d'autres. « *Je voyais bien qu'il y a des athlètes qui ne faisaient pas comme ça et ils allaient vite pour autant* » (FD2.78) « *je me disais, mais comment ils s'organisent ?* » (FD2.75). « *Effectivement j'étais sur la bonne voie, c'est ce qui m'a plu, en tout cas pour moi ça le confirmait et je pense qu'il n'y a pas de doute qu'effectivement on n'est pas tous des clones […] bien partir de l'individu et faire en sorte que les fondamentaux soient respectés* » (FD2.75). Cela lui a aussi permis de gagner du temps, de comprendre plus vite les profils, de ne pas chercher à faire pagayer un sportif dissociant hanches et épaules comme un sportif les associant (FD2.82 ; FD2.90). Cela évite les blessures et permet de travailler sur le potentiel, et pas « *à contre-courant* » (FD2.82). Par exemple, Usain Bolt et Asafa Powell ne courent pas pareil, mais sont tous les deux très performants (FD2.97).

Cela amène FD à réfléchir sur le terme « fondamentaux », fort usité dans les disciplines sportives. Il se demande si finalement un certain nombre de fondamentaux en Canoë-Kayak ne sont pas en réalité des « *particularités dues à la façon de s'organiser* » (FD2.101 ; FD2.102).

[P11] « L'usage de deux technologies, le lecteur vidéo Dartfish et le Minimax, permet d'objectiver l'entraînement et de travailler sur le lien entre la réalité objective et la réalité vécue par le sportif »

FD utilise des outils d'analyse du geste avec vidéo, notamment DartFish (FD1.62), ce qui permet de montrer à « *l'athlète effectivement comment sa pagaie elle est, et du coup, qu'est-ce qu'il doit faire pour objectiver, pour améliorer, optimiser les choses* » (FD1.63). Pour lui l'usage de Dartfish permet au sportif de se voir en 3e personne. Le thème de la séance et son objectif est partagé au début de celle-ci, et le sportif donne son ressenti avant de visionner la séquence vidéo. Il y a donc une mise en relation entre la réalité de l'image, la réalité vécue par le sportif et l'objectif partagé (FD2.67).

Précurseur en France sur l'utilisation du Minimax[56] avec son collègue M. Fargier (FD3.77), FD a découvert l'appareil grâce aux Lettres aux entraîneurs rédigées à l'INSEP par Jean-Émile Mazer, qui leur a fourni un Minimax à tester à travers l'INSEP (FD3.80). FD a travaillé avec François Bieuzen et Antoine Couturier à la recherche, obtenant « *un logiciel pour faire des résumés simplifiés des données qu'on avait pour ne garder que celles qu'on voulait suite à une course* » (FD3.81). Cela a permis « *d'objectiver des fois on va dire un peu tous ces ressentis dont on parle pour l'évaluation d'un coup de pagaie* » (FD3.81 ; FD3.82). Après s'en être servi très souvent au début pour se l'approprier, il s'en sert maintenant « *quand les conditions sont bonnes pour ne pas me dire de toute façon il y avait le vent de face il y avait ceci cela […] sur les séances moi essentiellement de sprint […] en course tout le temps* » (FD3.83). C'est autorisé en compétition, car il n'y a pas de retour direct à l'athlète (FD3.85). Le boîtier est petit, léger et donc avoir une influence non significative sur la performance.

C'est onéreux pour un club. Peu ou pas de clubs en France l'utilise de ce fait (FD3.88). FD recommande aux clubs d'utiliser une application pour smartphone mobilisant le GPS/accéléromètre du smartphone, comme « Nelo Coach »[57] (FD3.89), qui permet d'obtenir un grand nombre d'informations, dont la cadence (FD3.90). Cette application « *coûte 19 euros et elle donne je dirais la plupart des données qu'on peut utiliser dans le minimax avec une fiabilité peut-être un tout petit peu inférieure, mais largement suffisante pour l'entraînement au quotidien* » (FD3.91).

[56] http: //www.catapultsports.com/fr/
[57] http: //www.nelo.eu/news/article/nelo_coach_app

Entraîner un équipage - L'équipage ou la coordination interpersonnelle

La composition d'un équipage performant passe par sa sélection et la mise en place de la meilleure organisation possible. Fd propose deux idées-clefs à ce sujet.

[P12] « L'équipage de kayak est composé à partir des meilleurs individus »

Les sélections en CK c'est deux finales de 200m, dont les temps sont additionnés (FD1.52). Les meilleurs individus font le K2, sachant que l'entraînement sur la saison est essentiellement en monoplace même pour ceux qui font le K2 (FD1.53). C'est en mettant deux sportifs rapides en K1 que l'on obtient un bon K2 jusqu'à maintenant (FD1.54). Généralement les deux premiers au classement sélectif sont en K2, parfois le 1er est en K1 et le 2e et 3e en K2 si le 1er et le 2e ne veulent pas être ensemble. En effet, « *pour faire un équipage performant, une des premières choses c'est que les athlètes aient la volonté de partager ce projet* » (FD1.52).

[P13] « Une fois l'équipage composé, il faut notamment décider qui est "meneur" devant et qui est "pousseur" derrière et coordonner les deux kayakistes »

Pour travailler la coordination intraéquipage, l'entraîneur procède avec le duo à « *ce qu'on appelle "les réglages"* » (FD2.125). Il s'agit de déterminer qui est devant et qui est derrière puis d'optimiser ces placements. Comment déterminer qui est à l'avant et qui est à l'arrière ? Le profil physiologique est le critère déterminant, avec en général le plus puissant des deux à l'arrière. Le poids est aussi un critère pour avoir de l'inertie, difficile à vaincre au départ, mais qui entraîne le bateau ensuite, ce qui est favorable y compris contre le vent de face (FD2.142 ; FD2.144). Comme il y a des styles de pagayeurs, certains ayant un tempo plus marqué que d'autres (FD2.19), l'appréciation du tempo est un élément pris en compte en K2 et K4 pour décider qui est mis à l'avant du bateau (FD3.21). Également, celui qui a un appui aquatique un peu plus long est plutôt orienté vers l'arrière du bateau (FD3.39 ; 3.40). Ces éléments sont des principes, à articuler avec d'autres éléments comme sentir ce qui se passe dans le dos pour l'équipier avant, sentir les mouvements du bateau afin de s'adapter (FD2.145 ; FD2.146), car les relances partent de l'arrière et l'avant doit sentir pour qu'il y ait interactions (FD2.146). Il y a aussi « *prise en compte du caractère de chacun* » (FD2.147).

En K2, FD teste les 2 configurations possibles, et que des fois certains sportifs ont du mal à fonctionner ensemble dans une configuration (FD3.22), ce qui induit qu'au-delà de leurs caractéristiques propres, ils vont évoluer soit à l'avant soit à l'arrière en fonction de leur partenaire (FD3.23). La meilleure composition est établie (FD2.126) puis le but est de créer une équipe, un équipage (FD2.127).

Cela passe par un projet commun, et si la stratégie « all out » (aller le plus vite possible) est claire, la façon de procéder est à déterminer et à partager pour que les « *deux équipiers soient tout le temps en train de faire la même chose, au même moment, tout au long de la course et si possible tout au long des entraînements parce que comme ça on ne perd pas de temps* » (FD2.127). Est-ce « *qu'on va faire trois coups de pelle puissants ? Comment on va monter la cadence ? Comment on va chercher à entretenir la vitesse ? Plutôt en puissance ? Plutôt en fréquence ?* » (FD2.127).

Les équipiers partagent la même planification au même moment (FD2.128). Il est nécessaire que leurs états de forme soient similaires lorsqu'ils montent dans le bateau, d'autant qu'il faut régler la synchronisation, avec l'arrière légèrement en avance sur l'avant « *au minimum bien ensemble au dégagé et sur la phase verticale* » (FD2.130).

En principe, un équipage décidé ne change pas (FD2.134), mais tout reste possible, FD est ouvert si c'est en faveur de la performance (FD2.135)

Passons maintenant au quatrième entraîneur du panel, spécialiste de basket-ball.

4. Grégory Halin

Gregory Halin (noté « GH ») est un entraîneur de basket-ball féminin junior officiant à l'INSEP au Centre de Formation du Basket-Ball (CFBB). Il est également entraîneur de l'équipe de France féminine. Les deux textes sur cet entraîneur mentionnés dans le tableau 9 du chapitre 7 sont les suivants :

- ✓ Son Curriculum Vitae[58], noté « GH.SE1 » ;
- ✓ Le site wikipédia[59] avec la page portant sur le CFBB, noté « GH.SE2 » ;

Il y a dix-huit sources internes (« SI ») pour Gregory Halin, qui sont issues de son site en ligne[60] :

- ✓ « L'art de la passe » - 11/2006, noté « GH.SI1 » ;
- ✓ « L'adresse vue par Grégory Halin » - 12/2007, noté « GH.SI2 » ;
- ✓ « Etude statistique sur l'adresse au tir en compétition internationale dans le basket féminin » - 10/2007, noté « GH.SI3 » ;
- ✓ « Les transitions défensives » - V1.6, 02/2014, noté « GH.SI4 » ;
- ✓ « Une autre idée du pick and roll » - 12/2007, noté « GH.SI5 » ;
- ✓ « La défense de l'équipe de France U20 féminine », s.d., noté « GH.SI6 » ;
- ✓ « Activité des bras et utilisation des mains en défense » - V2.4, 10/2010, noté « GH.SI7 » ;
- ✓ « Options défensives sur le pick and roll » - V1.7, 02/2011, noté « GH.SI8 » ;
- ✓ L'attaque de l'équipe de France cadettes 91 » - v2.0, 09/2007, noté « GH.SI9 » ;
- ✓ « Réflexions sur la formation offensive des jeunes joueuses » - 09/2007, noté « GH.SI10 » ;
- ✓ « Le petit jeu » - V1.3, noté « GH.SI11 » ;
- ✓ « Le pick and roll, réponses offensives en fonction des choix défensifs » - V2.1, 02/2011, noté « GH.SI12 » ;
- ✓ « Fondamentaux individuels offensifs et intentions tactiques » - V1.5, noté « GH.SI13 » ;
- ✓ « Moins vite, moins haut, moins fort ! » - V1.6, s.d., noté « GH.SI14 » ;

[58] Fichier word communiqué par email
[59] http: //fr.wikipedia.org/wiki/Centre_f%C3%A9d%C3%A9ral_de_basket-ball_%28f%C3%A9minin%29
[60] http: //www.dimensions2815.sitew.fr/#Articles_2009_et_apres.A

- ✓ « Vers un basket intelligent et intelligible » - V1.7, 02/2014, noté « GH.SI15 » ;
- ✓ « Aspects pédagogiques de l'entraînement » - 11/2010, noté « GH.SI16 » ;
- ✓ « Le démarquage : pas si simple... » - V1.3, 02/2014, noté « GH.SI17 » ;
- ✓ « Formation, polyvalence et spécialité » - V2, s.d., noté « GH.SI18 ».

Les verbatims des entretiens 1, 2 et 3 se trouvent en annexe n°8.

Notons que l'ensemble des règles de présentations des données a été précédemment explicité.

Abordons son profil.

4.1 Son profil d'entraîneur de haut niveau expert

Dans cette partie nous mobilisons les textes sur l'entraîneur ainsi que l'entretien 1. Les entretiens 2 et 3 peuvent aussi apporter des précisions. Après une présentation globale reprenant les catégories « expérience professionnelle », « formation », « expérience de sportif », nous traitons les données par rapport aux dix critères de l'expertise retenus.

4.1.1 Sa carte d'identité professionnelle

Expérience de sportif

GH a débuté le basket-ball car ses parents jouaient au basket-ball, vers 6-7 ans (GH1.2). Après une interruption pour deux années de football car « *dans la cour de récrée on jouait au foot* » il est revenu au basket qui lui plaisait plus, et a fait toutes les catégories de jeunes (GH1.2) jusqu'à ce qu'il arrête sa carrière en sénior à 24-25 ans (GH1.5). A 15 ans il est détecté sur un tournoi international pour faire partie de l'Équipe de France cadets en 1989, et intègre en même temps le pôle France Basket INSEP (GH1.2). Il a 25 sélections entre 1988 et 1989 en équipe de France cadet (GH.SE1). Il fait partie de la première génération à avoir été intégrée à l'INSEP en s'y entraînant, en y vivant et en étant engagée sur le championnat national (GH1.2).

Suite à son passage sur le pôle France, aujourd'hui appelé Centre Fédéral, il a joué espoir en proA/première division (GH.SE1). Il se qualifie de « *bon joueur de niveau 2e division* » (GH1.3). Puis il a eu une pratique personnelle variée « *du ju-jitsu, du Krav maga, de la boxe française* » (GH1.14). Après il a eu une période autour de la course à pied semi-

marathon et marathon, qu'il a repris en 2014 car il veut « *garder un peu le côté compétiteur donc je me fixe un objectif et je m'entraîne pour atteindre cet objectif* » (GH1.22 ; GH1.23).

Formation

En parallèle de sa carrière sportive, il fait ses études, une maîtrise STAPS, obtenue en 1994, qui n'a « *servi à rien je le précise* » (GH1.3 ; GH1.5). Il explique que ce dont il se sert aujourd'hui, il l'a « *appris sur le tas […] quand j'ai commencé à travailler je me suis formé en fait, seul, confronté à des problèmes* » et pas en formation, où il n'a rien appris (GH1.49). Il pense avoir « *rencontré très peu de personnes avec le recul et les connaissances que j'ai maintenant qui m'ont apporté beaucoup de choses dans la formation* » (GH1.42). Parmi ces rares personnes, Lucien Legrand coach INSEP, sur « le versant coach », Gilles Pinsard, coach club Orléans, qui lui a appris « *des choses simples quand j'ai commencé le basket […] je m'aperçois que c'est un très bon formateur d'ailleurs il travaille toujours avec les jeunes ça fait 20 ans* » (GH1.42). Pour lui, l'erreur souvent des clubs est de mettre un jeune inexpérimenté pour entraîner les petites catégories d'âge, alors qu'il faudrait des « *experts dans les catégories jeunes* » car « *en terme de méthodologie, comment former, ça s'apprend, c'est quelque chose qui s'apprend, il faut de l'expérience* » (GH1.42).

Il essaye de prendre exemple de coachs expérimentés, soit en direct soit à travers des vidéos ou documents accessibles sur internet, en regardant ce dont il pourrait s'inspirer « *dans la façon de fonctionner, dans la façon d'aborder des contenus ou dans la pédagogie* » (GH1.51). Il s'intéresse peu aux bouquins, même s'il connaît les références sur le basket, mais pour lui ce n'est pas là qu'on apprend à entraîner (GH1.51).

Par rapport à ses diplômes, il ne regrette pas de les avoir passé, obtenant le BEES1 en 1993 et le BEES2 en 1997 (GH.SE1), ce qui lui a « *servi à avoir accès à un concours. Comme on est dans une culture française du diplôme c'est-à-dire si tu as des gens bons c'est des gens qui ont un diplôme alors que moi je pense que c'est complètement faux […] qui n'ont pas forcément de diplôme et qui sont très bons […] c'est le système français, le système des grandes écoles, les élites, tu fais une grande école donc tu es reconnu, mais il y a des gens qui partent de rien qui sont de très bons chefs d'entreprise, des coachs qui n'ont pas eu de formation particulière, mais qui sont très bons […] le diplôme ça ne veut rien dire* » (GH1.56). Il obtient le concours d'Educateur Territorial des Activités Physiques et Sportives (ETAPS) en 1996 (GH.SE1) et le concours de professeur de sport en 2002 (GH.SE1).

Il a un site web qui lui sert de dépôt à un ensemble de documents. Sur la genèse de cette série de documents, il rappelle qu'il est devenu head coach en 2004. Il a commencé à

réfléchir sur ce qu'il voulait écrire en 2004-2006 (GH3.3) pour une première écriture en 2006, « *j'avais déjà des idées, mais ça m'a permis aussi de les formaliser de les concrétiser sur certains sujets* » (GH3.2). Il a « *toujours eu envie de partager un petit peu mes réflexions* » et il y avait « *des thèmes qui me venaient que je souhaitais approfondir* » (GH3.4). Professionnellement, il pense « *que le processus de démocratisation et de diffusion des connaissances, des savoirs et des savoir-faire je pense que c'est aussi important en tant qu'entraîneur national moi je considère que ça fait partie de nos attributions* » (GH3.4) et « *structurer aussi un peu les idées, savoir où on en est sur ce thème-là et quelque part après ça clarifie les choses dans la pratique au quotidien* » (GH3.18).

La majorité des articles qu'il a écrit et mis sur son site web ont d'abord été publiés dans la revue fédérale (GH3.6), dans « *ce qu'on appelait les "pages jaunes" dans la revue fédérale et c'était un article technique d'un coach, sur n'importe quel sujet* » (GH3.7).

Dans ses articles, il apporte de l'intérêt à la définition des termes (GH3.24), car en basket « *énormément de termes anglo-saxons* » sont utilisés (GH3.21) et « *on peut prendre n'importe quel coach déjà de Pro A de tous les niveaux qui utilisent des termes déjà différents sur la même chose* » (GH3.22). Aussi, il a dans ses articles « *la volonté de clarifier des choses pour moi et peut-être des personnes* » (GH3.24).

Expérience professionnelle

De 1989 à 1994 il entraîneur à Saint-Maur des Fossés, Orléans et Vichy auprès de jeunes (GH.SE1).

En 1995, il trouve une annonce pour être ETAPS ou éducateur sportif territorial « *auprès des écoles primaires à St Maurice à côté […] j'ai fait ça pendant 7 ans* » (GH1.6). Il entraîne en même temps en club dès l'arrêt de sa carrière de joueur en 1997 (GH1.11) toutes les catégories plusieurs années à Charenton (GH1.10). Il s'occupe des garçons et des filles, avec davantage de garçons néanmoins (GH1.13).

Sur cette période, il reste en lien avec l'INSEP puisqu'il vient « *bénévolement 1 fois par semaine avec Jean-Marc Touzet qui est maintenant à la formation ici et qui était à l'époque sur le pôle basket en préparation physique […] c'était la génération Parker et tout les premières années où je prenais les plus jeunes en fait, j'avais 5-6 joueurs* » (GH1.17).

Au bout de 7 ans ETAPS, il décide de passer le concours de professorat de sport (GH1.18) et devient assistant des entraîneurs des garçons en septembre 2002 à l'INSEP (GH1.20). En 2004, il passe sur les filles en tant que head coach des U16, nouvellement créé à l'INSEP pour la version féminine, en accord avec « *le DTN de l'époque Jean-Pierre De*

Vincenzi » (GH1.24). Il est également sur l'Équipe de France U16 l'été (GH1.24). De 2004 à 2008 il est avec les U16, et depuis 2008 il est avec les U18 (GH1.26).

En parallèle, il est l'été sur les équipes de France féminines, U16 de 2004 à 2007 (médailles d'or et d'argent, GH1.28 ; 1.29), U18 de 2007 à 2010 (idem), U20 de 2010 à 2013 (5e, « *un peu déçu sur ce que j'ai pu faire sur les moins de 20* », GH1.28), et depuis 2013 « *coach-assistant de l'Équipe de France Sénior* » (GH1.26). Il a ainsi, depuis 10 ans, été sur toutes les catégories féminines orientées vers la performance internationale (GH1.26 ; GH1.27).

Passionné de formation, il se voit peut être entraîner les plus jeunes en club « *pour essayer de transmettre les choses essentielles* » lors de sa retraite (GH1.47).

Voici certains résultats de certaines des sportives qu'il a entraînés depuis 2013 comme entraîneur adjoint :

Niveau de compétition/sportif	**Open ou Coupe du Monde**	**Championnat d'Europe**	**Championnat du Monde**	**Jeux olympiques**
Équipe de France féminine	-	1*Ar (2015)	¼ de finale en 2014	4e place (2016)

Tableau 19 : les résultats de l'entraîneur

Notons que pour GH, les résultats en Nationale 2 de ses juniors ne sont pas significatifs car elles jouent, dans le cadre de leur formation, contre des séniors.

4.1.2 Conclusion par rapport aux dix critères de l'échantillonnage

Pour valider ou invalider l'expertise de cet entraîneur par rapport à nos critères, nous mobilisons le tableau ci-dessous.

Critère 1 (obligatoire) : entraîner dans une discipline olympique comme entraîneur principal ou entraîneur-chef. Ceci en cohérence avec le projet de l'INSEP et du Grand INSEP ;	GH entraîne en basket-ball, sport olympique. Il est au moment des entretiens entraîneur-chef des juniors féminines au sein du CFBB INSEP.
Critère 2 (obligatoire) : avoir des sportifs qui sont inscrits sur les listes de haut niveau dans le cadre du Plan d'Excellence Sportive, en dernière phase de développement ;	Les sportives de son groupe du CFBB sont inscrites sur les listes. Ils ont, au moment de l'entretien, une carrière en début de construction et sont au début de la dernière phase de développement. Par ailleurs, les sportives de l'équipe de France séniore sont également sportives de haut niveau dans la dernière phase de développement.
Critère 3 (obligatoire) : avoir des sportifs de niveau international ;	Les sportives du CFBB seront pour certaines les futures membres de l'équipe de France. Les sportives de l'équipe de France ont un niveau international.
Critère 4 (compensable) : avoir au moins un sportif dans le top 10 mondial ;	Au moment des entretiens, il a obtenu comme adjoint un ¼ de finale en championnat du monde, soit un top 8. Deux ans après, c'est la 4e place aux Jeux olympiques.
Critère 5 (obligatoire) : avoir une reconnaissance sociale par le cadre d'emploi ;	GH est un professeur de sport, en poste depuis 2002. Auparavant il était intervenu en préparation physique sur le CFBB. Par la suite, il est nommé sur des catégories d'âge allant croissantes, tant au sein du CFBB qu'au sein de l'équipe de France. Il a fait toutes les catégories d'âge de ces deux entités.
Critère 6 (compensable) : avoir une reconnaissance sociale en étant invité à des conférences, sur des formations, sur des parrainages ;	GH participe à des séminaires en club et il est auteur de nombreux documents mis sur son site en ligne.
Critère 7 (obligatoire) : être capable d'expliciter son expérience, de formaliser dans un cadre formel en vue d'une diffusion ;	GH a écrit à travers différents documents sur son site en ligne environ une centaine de pages. Ces documents ont la plupart été publiés auparavant dans la revue fédérale.
Critère 8 (obligatoire) : avoir dix années ou 10 000 heures comme entraîneur dans un contexte d'entraînement d'élites ;	GH, au moment des entretiens, entraîne depuis 2002 au CFBB et 2004 en équipe de France. Il a ainsi treize années et plus de 20 000 heures officiellement.
Critère 9 (compensable) : avoir au moins une participation à une édition des Jeux olympiques comme entraîneur ;	GH a une participation aux Jeux olympiques.
Critère 10 (obligatoire) : avoir entraîné avec des statuts/dans des contextes différents.	GH a entraîné en club, il a été ETAPS avec les missions multisports associées, préparateur physique sur le CFBB, puis il a eu sur les féminines toutes les catégories du CFBB et de l'équipe de France.

Tableau 20 : adéquation critères de la recherche/profil de l'entraîneur

À la lecture de ce tableau, Gregory Halin est bien un « entraîneur de haut niveau expert » par rapport à notre recherche. Voyons maintenant les domaines d'expertises relevés dans les entretiens.

4.2 Ses domaines d'expertise

Ici, nous croisons les données de l'entretien tiers, les textes de l'entraîneur et l'entretien 1 (principalement). Il en ressort trois domaines d'expertise :

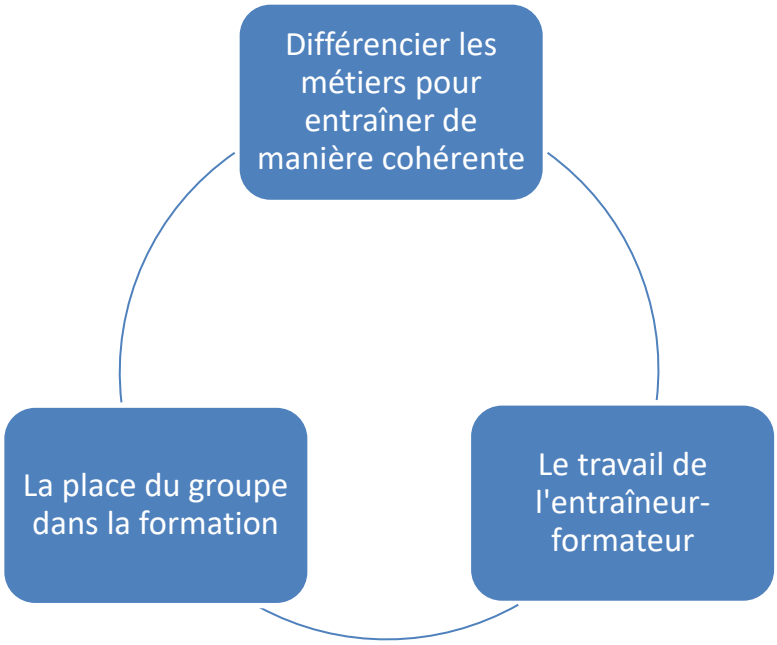


Figure 9 : représentation visuelle des domaines d'expertise de GH

L'identification de ces domaines ne peut être validée par triangulation des données. En effet, malgré les relances, sur une période de plus d'un an nous n'avons pu avoir un entretien avec le tiers désigné par GH ni avoir une proposition d'un nouveau tiers.

Par contre, les documents GH.SI14, 15, 16 et 18 confirment effectivement l'identification du domaine « le travail de l'entraîneur-formateur ».

Abordons maintenant ses savoirs tels qu'ils ressortent à travers les situations de communication de l'expérience.

4.3 Ses savoirs

Dans une première sous partie, pour l'identification des savoirs, nous distinguons la catégorie des « savoirs d'expérience objectivés « et celle des « autres savoirs d'expérience communiqués ». Pour cela, nous classons dans une des deux catégories de savoirs les propositions relevées dans la synthèse. Cette synthèse du discours - validée par l'entraîneur – est présentée dans une seconde partie. Elle est organisée en catégories correspondant aux domaines d'expertise, avec identification d'énoncés propositionnels, ou « propositions », notées « [P1] » à « [PX] ».

4.3.1 L'identification de savoirs

Il faut donc chercher à identifier pour chaque énoncé propositionnel s'il est rationalisé, explicité, structuré. Dans le cas contraire, l'énoncé appartient aux « autres savoirs d'expérience communiqués ». Voyons dans le tableau ci-dessous de quoi il en retourne pour Grégory Halin.

Type de savoir d'expérience	Les énoncés propositionnels
Objectivés : 8 sur 13	[P1] « Entraîner une équipe de France de Basket Ball est une activité qui revêt des caractéristiques et un objectif différent de celui d'entraîner des jeunes sur l'année entière. D'un côté la performance à court terme, de l'autre la formation pour la performance à moyen et long terme » [P2] « La performance en compétition n'est pas la finalité de la formation, mais contribue à celle-ci » [P3] « L'entraîneur-formateur travail sur des éléments simples et laisse une part de liberté, d'autonomie pour que la formation ne devienne pas du formatage » [P4] « En lien avec l'autonomie générale, la créativité sur le terrain est un point clef dans le milieu professionnel que l'entraîneur-formateur cherche à développer » [P5] « L'entraîneur-formateur pose un cadre et ouvre le champ des possibles, donne le droit à l'erreur » [P9] « La formation consiste à focaliser le jeune avant tout sur sa propre activité, qu'il peut maîtriser davantage que les partenaires et les adversaires, source d'incertitude » [P10] « Un groupe où il y a une bonne entente n'est pas forcément sain. Des non-dits peuvent émerger et l'entraîneur a alors à intervenir pour relancer la dynamique »
Non objectivé : 5 sur 13	[P6] « L'entraîneur-formateur travaille autour d'un socle commun et de compétences personnelles afin de former les meilleures futures joueuses. Le collectif du CFBB vient en second, et l'adversité en dernière position » [P7] « La préparation physique dans la formation tourne autour de la motricité et de la capacité à supporter les charges d'entraînement » [P8] « La capacité à apprendre ainsi que la compréhension du basket-ball sont des éléments-clefs chez la joueuse en formation » [P11] « Il y a deux types de leaders, les leaders par leurs performances et les leaders par leur rôle dans et hors du terrain sur l'équipe. Certaines années il manque un leader et d'autres années il y a de la concurrence et des conflits à cause d'un trop grand nombre » [P13] « Lors de la sélection à l'entrée du Centre Fédéral, les aspects psychologiques et notamment l'interinfluence présumée sont des critères importants afin d'avoir un groupe cohérent où chaque jeune fille a la possibilité de s'exprimer »

Tableau 21 : la répartition des savoirs pour Grégory Halin

Ainsi nous relevons huit savoirs d'expérience objectivés chez GH et cinq autres savoirs d'expérience. Voyons maintenant à quels éléments de discours ils se réfèrent.

4.3.2 Son discours – synthèse

Différencier les métiers pour entraîner de manière cohérente

GH distingue les deux métiers qu'il exerce en tant qu'entraîneur. D'une part, il se qualifie d'entraîneur-formateur (GH1.29) et d'autre part d'entraîneur. De quoi s'agit-il ? Qu'est-ce qu'un entraîneur-formateur ? Quel est le rôle de la compétition dans la formation ?

[P1] « Entraîner une équipe de France de Basket Ball est une activité qui revêt des caractéristiques et un objectif différent de celui d'entraîner des jeunes sur l'année entière. D'un côté la performance à court terme, de l'autre la formation pour la performance à moyen et long terme »

GH explique que quand il prend en charge une équipe l'été « *c'est pour avoir des médailles c'est pour gagner* » (GH1.29). *A contrario,* sur le centre fédéral, son « *cœur de métier c'est formateur* », il travaille « *vraiment à long terme* » motivé de voir des jeunes « *progresser et ensuite ils partent dans le milieu professionnel* » (GH1.29). Il n'aimerait pas être coach d'une équipe pro et pour lui ce n'est pas le même métier (GH1.29).

Il explique qu'il a deux valences dans sa mission de coach l'été (GH1.39) :

- « *faire performer les individus* » pour l'équipe
- « *former une équipe* » qui soit performante

Du coup, l'été il n'est pas sur les modifications techniques, il « *enlève sa casquette de formateur* » pour mettre « *l'autre casquette qui est j'ai des joueuses, je dois avoir le meilleur résultat possible en 1 mois et ½, qu'est-ce que je peux faire ?* » (GH1.39).

Ainsi, lui est principalement entraîneur-formateur. Il définit la formation « *pour moi former c'est donner des outils aux jeunes dont ils vont se servir par la suite* » (GH1.34). Ces outils peuvent être physiques, techniques, culturels, comportementaux, tactiques, mentaux. La pertinence de ces outils est évaluée « *dans la compétition, parce que la compétition est importante chez les jeunes parce que former pour former ça n'a aucun sens* » (GH1.35). Certains sportifs réinvestissent immédiatement, d'autres cela vient des mois ou des années après, car 1/« *les mécanismes d'apprentissage et de perfectionnement sont différents en fonction des individus* » 2/« *il y a des problèmes de gabarit : chez les grands gabarits la maturité physique elle est tardive donc il y a des choses qui vont se transformer, mais peut-être plus tard quand ils auront une base physique suffisante pour pouvoir exploiter ces outils techniques* » (GH1.36). L'entraîneur formateur donne des outils, explique comment,

pourquoi, à quel moment s'en servir par rapport à son propre profil de joueur ou de joueuse (GH1.36).

[P2] « La performance en compétition n'est pas la finalité de la formation, mais contribue à celle-ci »

GH indique qu'une limite du système de jeu dans le championnat national où d'année en année les joueuses du CFBB ne peuvent ni monter ni descendre dans le classement est que « *les joueuses sont dans une sorte de confort il n'y a pas la pression du résultat du samedi* » (GH3.52). Mais cette absence de pression a des conséquences sur l'entraînement, plus orienté formation à moyen/long terme, et donc « *ça laisse aussi du temps pour travailler d'autres choses* », sachant que l'aspect compétition du métier de basketteuse professionnelle s'apprendra à la sortie du CFBB (GH3.52 ; GH3.53).

Même si les résultats victoire/défaite du weekend ne sont pas primordiaux, « *la compétition fait partie de la formation* » (GH1.45), « *tout ce qu'on a mis en place la semaine en formation il faut le retrouver aussi dans la compétition* » (GH1.61). Il explique que si le ratio temps passé à former/temps passé à préparer les performances du weekend est en faveur de la formation, il manipule tout au long de la planification les % respectifs, avec un début d'année plus dans la formation, puis un peu moins, au profit de la préparation des weekends, et durant la période compétitive, il y a de nouveau des fluctuations (GH1.62).

Par contre, si 10 mois de l'année il n'y a pas de pression majeure, sur les équipes nationales, 6 semaines par an les joueuses ont la pression sur le championnat d'Europe, à commencer par la sélection (GH3.52 ; GH3.53). GH pense que cela s'équilibre « *s'il n'y avait que le centre fédéral sans aucune compétition à enjeu […] ça ne marcherait pas. Dans la formation ce n'est pas possible, la formation c'est aussi apprendre à gagner, jouer sous pression c'est ça. Donc l'un sans l'autre ça ne marcherait pas. Et inversement s'il n'y avait que de la compétition pour gagner donc c'est bien on forme les gens peut-être on aurait moins de temps pour donner les bons outils aux joueuses pour apprendre à jouer pour plus tard* » (GH3.53).

<u>Le travail de l'entraîneur-formateur</u>

GH développe ses idées par rapport au rôle de l'entraîneur-formateur en basket-ball. Former, c'est former « *au métier de* » (GH2.8) : tous les éléments attendus en équipe de France et dans le milieu professionnel du basket doivent être apportés. Avec « *l'expérience* », il sait « *ce qui est essentiel […] plus ce vers quoi il faut aller* » (GH1.66).

[P3] « L'entraîneur-formateur travail sur des éléments simples et laisse une part de liberté, d'autonomie pour que la formation ne devienne pas du formatage »

Il invite à simplifier le jeu et à trouver un compromis avec un jeu discipliné, structuré et de la place pour « *l'initiative, l'expression du jeu, la possibilité au joueur de le faire* » (GH3.40). Ce second aspect du jeu n'est pas usuel, c'est « *une philosophie à développer pour que plus tard on arrive à avoir ça* » (GH3.40). Pour GH, ce développement se situe plutôt à l'échelle de l'individu (GH3.40) et se base sur un travail en autonomie.

L'autonomie, c'est être capable de faire des choses seules (GH2.12). Il y a aussi l'autonomie collective sur le terrain, c'est-à-dire gérer les problèmes et prendre des décisions avec ses coéquipiers « *ce n'est pas le coach qui doit télé guider, en tout cas moi c'est ma philosophie […] la communication. "Je t'ai fait une passe, on a perdu le ballon, on essaie de voir pour la prochaine fois ceci cela", ça c'est de l'autonomie* » (GH2.12).

L'autonomie est donc une compétence qu'il a souhaité développer à travers des objectifs de travail personnels (GH1.76) avec mise en place d'entraînements. En effet, GH a des entretiens en début de saison, où il demande à la joueuse ses points forts. GH recentre en demandant un ou deux points à développer et un à améliorer, et ensuite avec la joueuse ils se concentrent là-dessus (GH1.76). Il explique que cette démarche focalisée fonctionne. Il propose des moments d'entraînement dans la semaine en autonomie, où chacune peut revenir davantage sur les points qui lui sont propres (GH1.76). Lors de ces entraînements, GH est disponible, mais les joueuses gèrent. Si elles ne font pas, ou qu'elles ne respectent pas ce qui a été convenu lors des entretiens, GH leur rappel l'accord et les laisse se reprendre en main ou non. Ce type d'entraînement est complémentaire avec les entraînements « *organisés d'équipe, par poste, individualisés […] ça se nourrit pour pouvoir progresser […] il faut manipuler en fonction des cycles, en fonction des moments dans la saison, plus de ça moins de ça, en fonction des individus "et bien toi si c'est le plan physique niveau aérobie c'est moyen donc à la fin de la séance tu prends ton short tu vas sur la piste avec les préparateurs physiques 2 fois par semaine"* ». Autrement dit, « *il y a un tronc commun qui est obligatoire et après il y a les individus* » (GH1.76).

Avant chaque match, deux joueuses préparent la rencontre avec des vidéos donnés par GH (GH2.46 ; GH2.47) la rencontre du weekend, puis présentent à leurs coéquipières « *un message, un contenu qui va servir à l'équipe* » (GH2.49). Cela dans le sens de l'autonomie, de la démarche active de sportive qui se prépare à être professionnelle du basket-ball (GH2.50 ; GH2.51).

« *Ce qui structure la formation justement c'est tous les éléments qui sont à la fois à la marge de l'entraînement et dans l'entraînement parce que justement ce sont des éléments structurants de la performance* » dit-il (GH2.8). Aussi, le matériel à utiliser comme basketteuse professionnelle, la rigueur, la ponctualité (GH2.8), tenir un carnet d'entraînement, où les objectifs, les séances, les routines sont notés (GH2.10), savoir regarder (GH1.94) sont des choses apportées à la joueuse pour lui donner de l'autonomie.

La place de l'autonomie dans son système n'est ni exclusive ni aléatoire « *je sais vers quoi je veux aller, je sais comment je vais y arriver, par quels moyens, mais aussi je sais que c'est moi qui suis responsable de mon projet. C'est mon style de coaching, de formateur* » (GH3.62). Il distingue « *formation* » et « *formatage* », ne croyant « *pas à la formation autocratique, dogmatique, tu apprends, tu fais ça, tu ne discutes pas ça a des vertus parce que tu développes certaines choses* », lui visant à la compréhension du basket-ball par la joueuse (GH3.62).

[P4] « En lien avec l'autonomie générale, la créativité sur le terrain est un point clef dans le milieu professionnel que l'entraîneur-formateur cherche à développer »

Après l'autonomie, il parle de la créativité, un autre point qu'il pense faire différemment de ses collègues. Il explique « *ça fait peur aux entraîneurs de lâcher un peu* » (GH1.88). Pourtant, l'expression des joueuses est un point clef pour lui (GH2.16). Pour lui, une joueuse créatrice c'est une joueuse spécialiste de la création (GH2.20), ce qui est un atout dans le milieu professionnel auquel ses joueuses sont destinées. La création, c'est « *savoir oser jouer et tenter des choses dans un cadre bien sûr* » (GH3.36).

Les filles sont plutôt disciplinées et manque de créativité et de prise d'initiative, y compris durant un match : « *elles sont très scolaires* » (GH1.83). De nouveau, c'est en lien avec le format d'entraînement en autonomie : « *"si tu as besoin tu viens vers moi" c'est une démarche active. "J'ai besoin de travailler un truc je vais vers toi coach !"* » (GH1.83). À ce propos il explique que l'interventionnisme (« *couper le jeu, arrêter sans arrêt pour corriger* »), très français d'après lui, n'est pas positif à son sens, voire est contre-productif (GH1.94).

En lien avec une idée dans un de ses articles, il explique qu'il a souhaité mettre en place des moments où les joueuses ne doivent être ni en survêtements CFBB ni en en tenue de basket mais s'habiller à leur façon, donc toutes différemment : « *les filles n'aiment pas dépasser la ligne, surtout il ne faut pas se mettre en avant […] je me suis dit "peut-être ça serait intéressant de définir des moments où c'est l'équipe" donc là oui à ce moment-là quand*

on va en entraînement ou quand on est en représentation extérieure le maillot France c'est indispensable parce que c'est un temps fort d'équipe et on doit être au service de l'équipe. Mais à certains moments moi là j'avais fait référence à certains repas et j'avais dit aux filles "au petit-déjeuner vous vous habillez comme vous voulez". Alors c'était symbolique bien sûr, mais c'était pour dire : "on attend de vous que vous soyez au service de l'équipe et en même temps que vous soyez vous-mêmes, au service de l'équipe" » (GH3.29). D'autres mesures symboliques peuvent aller dans le même sens (GH3.30).

[P5] « L'entraîneur-formateur pose un cadre et ouvre le champ des possibles, donne le droit à l'erreur »

Sa philosophie de coach est de donner un cadre de vie, un cadre de jeu, un cadre pour la compétition, et à l'intérieur de ce cadre leur « *laisser la possibilité de se tromper, de commettre des erreurs, d'aller chercher plus loin que leur simple petit pré carré sans prendre de risque […] créer et ne pas attendre encore une fois que ce soit le coach qui le fasse parce que le coach ne pourra rien faire sur le terrain* » (GH2.13). Avant même de commencer, il faut leur laisser « *la possibilité de* » (GH2.15). Bien sûr, le coach propose un retour sur ces créations « *"tu as le droit de le faire et tu as le droit de te tromper et moi je vais t'expliquer, je vais essayer de t'aider pour te faire comprendre que cette création tu peux la faire peut-être là c'est plus intéressant à ce moment-là"* » (GH2.14). Ainsi, il guide ses joueuses afin qu'elles puissent au mieux créer des situations favorables individuellement et pour le collectif, avec une focale sur les situations et/ou sur les outils techniques, selon les besoins de chaque joueuse (GH2.15). L'objectif finalisant est que chaque joueuse soit capable (soit outillée) de sortir du système « *pour faire face à l'incertitude parce que le jeu c'est que de l'incertitude* » (GH2.15).

[P6] « L'entraîneur-formateur travaille autour d'un socle commun et de compétences personnelles afin de former les meilleures futures joueuses. Le collectif du CFBB vient en second, et l'adversité en dernière position »

En formation le dispositif est centré sur la personne, ce qui ne signifie pas que l'on soit dans un registre égoïste ou égocentré (GH3.74). La formation est centrée sur l'individu, puis secondairement sur l'équipe, et enfin sur l'adversaire, alors que les coachs d'équipes professionnelles « *ont une grosse partie liée à l'adversaire* » (GH3.74). Pour GH, c'est lié au niveau et à l'âge. Avec des jeunes, les variables sont moindres pour faciliter les acquisitions, alors que chez les professionnels, le niveau individuel est normalement très bon, le travail

collectif est bon et c'est sur la 3e variable, l'adversité, qu'une partie de l'entraînement est focalisée (GH3.74).

La formation s'articule donc autour d'un niveau « *standard minimum* » dans chaque aspect du jeu, en dehors de la spécialité de la joueuse où nécessairement son niveau doit être élevé très au-dessus du standard (GH3.81). Ce socle commun, les fondamentaux, pour toutes les joueuses, est enrichi des « *compétences liées au profil et au registre de jeu* » (GH2.5).

[P7] « La préparation physique dans la formation tourne autour de la motricité et de la capacité à supporter les charges d'entraînement »

La préparation physique, au sens de « *motricité* » est « *fondamentale* » et dépend en grand partie de ce que les joueuses ont fait en sport et en EPS avant d'arriver au centre (GH1.66). Il faut avoir « *un niveau minimum aérobie* » pour « *encaisser les charges d'entraînement* » ; le vécu montre que des sportifs pris sur le CFBB pour leur technique étaient blessés à répétition faute d'une incapacité à supporter les charges (GH1.67).

[P8] « La capacité à apprendre ainsi que la compréhension du basket-ball sont des éléments-clefs chez la joueuse en formation »

La capacité à apprendre, c'est-à-dire à s'approprier les propositions de l'entraîneur-formateur est importante. C'est « *la capacité à transformer* » le propos du coach en quelque chose de significatif pour soi, appliqué concrètement (GH1.67). GH parle de joueuses qui tout de suite se transforment en fonction du feedback, et d'autres où les transformations sont difficiles à déceler.

Un point qui différencie les individus, c'est le « *"Q.I basket"* » : « *est ce qu'ils sont capables d'appréhender de reconnaître les situations en temps réel* » (GH1.71). C'est un vrai manque chez les filles, il y a une « *très grande différence de culture basket et tactique entre les filles et les mecs au même âge* » (GH1.71).

[P9] « La formation consiste à focaliser le jeune avant tout sur sa propre activité, qu'il peut maîtriser davantage que les partenaires et les adversaires, source d'incertitude »

Pour GH, « *l'incertitude est liée à ce qu'on ne maîtrise pas* » (GH3.71) :

- « *quel arbitrage on va avoir aujourd'hui* »
- « *le niveau de l'adversaire* »
- « *quel contexte* »
- « *les tribunes* »

Or, « *surtout chez les jeunes il a beaucoup de ces facteurs qui influencent négativement souvent la performance alors qu'en théorie — et c'est le cas pour les meilleurs — il faut d'abord s'occuper de ce qu'on maîtrise* » (GH3.71). S'occuper de soi, c'est la

première chose à faire « *ce qu'on sait faire, pourquoi on doit le faire, comment on doit le faire. Parce que ça ça dépend de nous donc ça déjà ça permet de réduire l'incertitude liée à son propre jeu pour justement se rassurer et s'appuyer sur quelque chose de concret* » (GH3.71). Il a constaté que quand ses joueuses sont en difficulté, c'est plus pour les éléments qui dépendent d'elles que sur ce qu'ils ont « *préparés contre l'adversaire* », ce qui lui fait dire « *que si on ne faisait rien du tout contre l'adversaire est ce qu'on serait plus mauvais je ne suis pas sûr. D'ailleurs cette année le seul match qu'on a gagné c'est le seul où on n'a rien fait contre l'adversaire* » (GH3.71).

C'est pour lui concordant avec la posture de gérer l'incertitude d'abord par rapport à soi-même, « *Ça c'est l'essentiel. Et après l'adversaire si on peut le faire tant mieux, si on a le temps, si on a les joueuses, les individus qui sont en mesure d'interpréter et de reproduire ce qui a été fait par rapport à l'adversaire* », en tenant compte que pour s'occuper de l'adversaire, il faut des joueuses capables de prendre en compte les informations qu'on leur donne cet adversaire, ce qui est peu le cas sur sa promotion actuelle, par rapport à d'autres années (GH3.72).

La place du groupe dans la formation

GH a souligné lors des entretiens qu'il forme des individualités du fait que les juniors se côtoient sur deux années de championnats et iront après dans différents clubs. L'objectif n'est donc pas de former une équipe qui performe sur les matchs. La gestion du groupe, pour lui, « *n'est pas le cœur du métier de formateur. C'est-à-dire que gérer les individus dans le groupe et autour du groupe c'est quelque chose de particulier d'ailleurs c'est ce qu'on retrouve le plus au niveau professionnel* » (GH3.50). Néanmoins, le groupe a un rôle et une influence.

[P10] « Un groupe où il y a une bonne entente n'est pas forcément sain. Des non-dits peuvent émerger et l'entraîneur a alors à intervenir pour relancer la dynamique »

Sur la saison 2015/2016, le groupe des U18 « *s'entend très très bien humainement* » (GH3.44). D'expérience, GH indique que ce n'est « *pas du tout la garantie de l'efficacité collective et de la victoire. Ça peut même être un frein parce que comme naturellement les filles ne sont pas enclines à exprimer des choses on va dire de manière frontale comme les mecs toujours par-derrière "elle pense ça je pense, ça" sauf exception donc lorsqu'on est en difficulté cette dimension-là est préjudiciable* » (GH3.45). Il constate que « *dans l'histoire des équipes qui gagnent […] j'ai souvent vu des équipes de filles où les relations n'étaient pas*

forcément les meilleures […] dans toutes les disciplines quand on regarde les plus grands champions ce n'est pas les plus gentils c'est des gens qui ont du caractère affirmé, dans une équipe c'est important » (GH3.47).

En effet, ne pas se dire les choses parce que l'on s'entend bien et qu'on ne veut pas de conflit est gênant quand le conflit « *est quelque part moteur d'un groupe qui gagne* », et du coup il faut faire « *émerger qu'il y a un problème à leur manière et bien des fois ça n'incite pas les individus à se dépasser et parfois un bon vieux conflit ça aide* » (GH3.46). Quand il y a des conflits GH apprécie « *"ah enfin, enfin il se passe quelque chose"* » (GH3.46).

Quand il n'y en a pas suffisamment, « *des fois artificiellement il faut créer des conditions des réunions des situations pour que ça génère un peu du conflit* » (GH3.46). Comment ? Par exemple en faisant « *en sorte que les joueuses ce jour-là détestent le coach, générer une frustration chez elles pour qu'entre elles elles se resserrent contre le coach […] le fait de se rebeller quelque part ça crée une synergie entre les joueuses et donc d'aller chercher quelque chose qu'on n'obtiendrait pas s'il n'y avait pas ça* » ou encore « *faire une réunion et puis évoquer des points de dysfonctionnement et les mettre face à leurs responsabilités, les laisser s'exprimer là-dessus c'est ce qu'on a fait avec ce groupe cette année […], mais je m'aperçois que ça reste superficiel* » sachant que « *dès que le temps passe un peu cela revient sur les bonnes vieilles habitudes donc il faut constamment en fait réalimenter le feu pour qu'il se passe des choses* » (GH3.47).

[P11] « Il y a deux types de leaders, les leaders par leurs performances et les leaders par leur rôle dans et hors du terrain sur l'équipe. Certaines années il manque un leader et d'autres années il y a de la concurrence et des conflits à cause d'un trop grand nombre »

GH explique qu'il y a des leaders du jeu, « *indiscutables sur le plan basket* », mais qui n'ont aucun leadership dans l'équipe. Il y a des leaders de vestiaire, pas forcément performants sur le terrain, mais qui impulse « *l'engagement, l'intensité, le fait de taper le poing sur la table et puis de mettre les gens face à leurs responsabilités alors que ce n'est pas des joueuses forcément majeures ça c'est des profils qui sont très intéressants dans une équipe ça permet de fédérer les joueuses, c'est un peu sous-jacent, mais c'est très important* » (GH3.48). Enfin, il y a ceux qui sont leaders de jeu et leaders d'équipe, et « *ça dépend des générations ça dépend des joueuses, des fois il n'y en a pas, des fois il y en a 2-3 et c'est la guerre et d'ailleurs je parlais des équipes qui ont gagné et bien c'est ça. Quand elles arrivent à peu près à jouer ensemble ça se passe bien* » (GH3.48).

[P12] « L'entraîneur-formateur a une relation d'écoute et d'accompagnement tout en gardant une certaine distance »

Sa relation avec ses joueuses, c'est « *répondre à leurs attentes et en même temps leur apporter les bonnes choses au bon moment* » pour ce qui est du basket (GH3.62). En dehors du basket, dans la relation il « *ne force rien c'est-à-dire qu'il y a des temps forts il y a des moments où on est ensemble, on mange ensemble, on peut des fois rigoler tout ça il n'y a pas de soucis, mais je reste convaincu qu'il faut une certaine distance* », distance d'autant plus importante avec des jeunes pour développer la confiance, rester crédible en n'étant ni trop copain, ni trop autocratique (GH3.63). Il s'agit de répondre aux attentes du jeune dans une optique d'amélioration du jeu et du jeune, pas dans une optique d'amitié.

[P13] « Lors de la sélection à l'entrée du Centre Fédéral, les aspects psychologiques et notamment l'interinfluence présumée sont des critères importants afin d'avoir un groupe cohérent où chaque jeune fille a la possibilité de s'exprimer »

Sur la sélection et lors de la formation, il accorde avec ses collègues importance aux « *aspects psychologiques à savoir sociabilité, rapport aux autres, leadership, détermination, projet, tout ce qui est lié vraiment aux individus la façon dont ils vont envisager leurs projets, le rapport aux autres parce qu'on détecte maintenant plus des "leaders négatifs"* » (GH1.67). Ce qui ne veut pas dire qu'il ne va pas prendre un potentiel leader négatif qui aurait des qualités par ailleurs, mais il va y prêter attention.

Dans la sélection et dans l'équipe, il fait attention à l'équilibre entre les profils des joueuses, pour que les joueuses « *moyennes* » permettent par leur jeu aux « *joueuses majeures […] de s'exprimer* » (GH1.67).

Passons maintenant au cinquième entraîneur du panel, spécialiste d'escrime-épée.

5. Hugues Obry

Hugues Obry (noté « HO ») est un entraîneur d'escrime – épée officiant à l'INSEP. Les trois textes sur cet entraîneur mentionnés dans le tableau 9 du chapitre 7 sont les suivants :

- ✓ Son Curriculum Vitae[61], noté « HO.SE1 » ;
- ✓ Un article sur lui en tant que sportif (Geffroy, 1998), noté « HO.SE2 » ;
- ✓ Un article sur lui en tant qu'entraîneur (Rédaction Sport365, 2015), noté « HO.SE3 ».

Il y a trois sources internes (« SI ») pour Hugues Obry :

- ✓ Son article dans une revue de l'INSEP (Sicard, Obry, & Avanzini, 2007), noté « HO.SI1 » ;
- ✓ Sa planification de la saison 2014-2015[62], noté « HO.SI2 » ;
- ✓ Un document privé[63] sur son projet d'entraîneur-chef de 2012 à 2016, noté « HO.SI3 ».

Les verbatims des entretiens 1, 2 et 3 se trouvent en annexe n°9.

Notons que l'ensemble des règles de présentations des données a été précédemment explicité.

Abordons son profil.

5.1 Son profil d'entraîneur de haut niveau expert

Dans cette partie nous mobilisons les textes sur l'entraîneur ainsi que l'entretien 1. Les entretiens 2 et 3 peuvent aussi apporter des précisions. Après une présentation globale reprenant les catégories « expérience professionnelle », « formation », « expérience de sportif », nous traitons les données par rapport aux dix critères de l'expertise retenus.

5.1.1 Sa carte d'identité professionnelle

Expérience de sportif

HO a débuté l'escrime à 8 ans, en septembre 1981 au club de Saint Gratien. Son premier maître d'armes fut un personnage marquant pour lui, Maître Claude Forestier

[61] Fichier ppt communiqué par email
[62] Fichier excel communiqué par email
[63] Fichier word communiqué par email

(HO1.6). Ancien militaire, on « *peut dire qu'il le dirigeait, mais d'une main de fer* » (HO1.6). Il se souvient que ce Maître avait « *un sabre qui s'appelait "Arthur" et dont il menaçait de se servir si certains élèves n'obéissaient pas correctement à tout ce qu'il demandait* » (HO1.6). HO appréciait le fait de se servir d'une arme dans un cadre règlementé et avec un masque, « *qui gommait beaucoup d'inégalités […] même tenues […] tout le monde se retrouvait à égalité devant cette discipline* » (HO1.6). Par ailleurs, il fait des premiers résultats. Il apprécie aussi les débats suscités par la pratique de l'escrime (HO1.6). La fierté de Saint Gratien est ce club avec un champion Olympique aux Jeux de 1984, Philippe Boisse. Les jeunes escrimeurs peuvent s'identifier à ce grand champion ; HO en fait partie (HO1.6).

Il est détecté par la fédération en 1989 (HO1.7), alors cadet, et pris en charge par Maître Michel Sicard, son 2e Maître d'armes, jusqu'à la fin de sa carrière (HO1.6). Avec lui, sur le Pôle France et sur les compétitions internationales, il construit une relation de proximité, « *avec des petits soucis familiaux, un divorce […] rapproché de lui et c'était comme un second père* » (HO1.7). Malgré ce rapprochement peu facile pour un entraîneur, ils partagent « *quelque chose de fort ensemble* » dans les victoires et les défaites, mais aussi avec des comportements de « *jeunes athlètes "un peu cons" on ne leur [aux entraîneurs] apporte pas tout le temps des trucs vraiment clean* » (HO1.7).

Il est champion d'Europe et champion du Monde en 1998 (HO1.7 ; HO.SE1). Il obtient l'argent en individuel et en équipe lors des Jeux de 2000 (HO1.7 ; HO.SE1). Il poursuit jusqu'au Jeux de 2004 avec un statut de professeur de sport en détachement (HO1.7 ; HO.SE1). Il connaît l'échec aux Championnats du Monde en 2003 (pas sélectionné par manque de résultats, HO1.10) et a comme objectif les Jeux Olympiques de 2004 où il « *loupe l'individuel* » et fait « *champion olympique par équipe* » (HO1.9 ; HO.SE1).

Il déclare avoir eu « *beaucoup plus de plaisir à gagner en équipe qu'individuellement. Mais gagner individuellement ça veut dire qu'on domine sa discipline et qu'on est un king de sa discipline et je pense que dans une équipe c'est quelque chose de savoir qu'on a le meilleur escrimeur du monde à ce moment-là ça ne peut être que bénéfique* » (HO1.28).

Tout en faisant de l'escrime, il était assez doué pour le ski vers 11 ans, mais aurait dû faire beaucoup de préparation physique pour se renforcer, et une proposition de sport-études à Grenoble n'aboutit pas, car parisien il aurait dû s'éloigner très jeune de « *la cellule familiale* » (HO1.65). Il a eu une pratique variée par ailleurs, avec un père sportif : judo, handball qu'il ne supporte pas, car il n'apprécie pas de « *perdre à cause d'autres* », tennis (HO1.65). Jeune escrimeur international, un contrôle positif en junior 1 le marque, pour du collyre dans les

yeux suite à des conjonctivites à répétition. Trois mois de suspension à la même période que « *Gianni Bugno qui était cycliste italien champion du monde […] qui avait pris la même sanction que moi. Et j'ai trouvé ça hallucinant* » (HO1.66). C'est quelque qui le marque en tant qu'entraîneur, c'est là qu'il a découvert le haut niveau et depuis il est vigilant (HO1.68).

Il est licencié depuis 2000 au club de Levallois (HO1.69), jusque 2011.

Formation

En parallèle de sa carrière sportive, il entreprend des études à l'INSEP. Enfant et adolescent, il voulait avoir une « *activité dans le sport* » (HO1.7). Il se rend compte que les études sont longues et se dit qu'il ne va pas y arriver. Il pense alors à devenir masseur-kinésithérapeute, mais la 1ere année de médecine le rebute (HO1.7). Après son arrivée à l'INSEP il rentre en licence STAPS, deux années, pour se rendre compte 1/qu'il ne veut pas devenir professeur d'EPS 2/qu'il fait déjà une « *overdose* » du sport avec sa carrière et qu'il ne faut pas en ajouter (HO1.7). Il s'oriente alors vers un B.T.S « action commerciale », ce qui lui apporte « *un équilibre dans [sa] vie […] c'était bien de temps en temps de pouvoir décrocher un peu* » (HO1.7). En effet il a le sentiment d'être trop focalisé sur le sport, au point d'embêter sa famille avec cela. Il obtient le BTS.

Champion d'Europe et du Monde en 1998, ces titres lui donnent accès à la classe préparatoire « professeur de sport », voie qu'il choisit pour « *être entraîneur* », ce qui « *paraissait comme une évidence* » (HO1.7). Il n'a alors aucun brevet d'état dans la discipline, mais cela lui plait et il se met à étudier sérieusement (HO1.7). Il questionne son entraîneur Maître Sicard et cherche « *à savoir pourquoi on faisait ça, quel était l'intérêt, que cherchait mon entraîneur là-dedans ? Donc ça a été mes 1res années je dirais de recherche par rapport à mon futur métier* » (HO1.7). Cette formation est aussi bénéfique pour sa carrière sportive, car elle lui permet de mieux comprendre ce qu'il fait, au lieu de le faire « *bêtement* » il a cherché « *à rendre meilleur mon entraînement parce qu'aussi j'avais de meilleures connaissances* », ce qui l'aide particulièrement lors de la préparation des JO de 2000, car il est champion du Monde et d'Europe en titre et en 1999 il cherche à changer son style en optimisant les points faibles afin d'« *augmenter mon éventail de jeu, mais je me suis bien paumé là-dedans et le fait d'avoir fait cette formation ça m'a un peu redonné espoir sur la manière de continuer ma carrière* » (HO1.7). Il obtient le professorat de sport avant de partir aux JO ce qui lui apporte « *une sérénité énorme pour réussir des Jeux Olympiques* » (HO1.7). Il obtient le BEES1 en escrime en 2001 (HO.SE1).

Il déclare s'être largement inspiré de ce qu'il a vécu en tant que sportif et en côtoyant des entraîneurs français et étrangers, de son arme, mais aussi des autres armes, afin de faire « *une ratatouille qui me correspond […] plein de petits ingrédients différents* » (HO1.28). Il a d'ailleurs eu comme sources d'inspiration Forestier (entraîneur) et Boisse (champion) puis Me Sicard et Srecki (champion qui l'a accueilli à l'INSEP) ; Me Riboud (qui le remonte suite à sa non sélection pour les championnats du Monde en 2003 et qui l'accompagne sur le bronze en individuel et l'or en équipe aux championnats d'Europe), Me Levavasseur (entraîneur de Laura Flessel) ; Me Lefin, directeur des équipes de France, ancien militaire, qui lui a peu parlé, mais qui l'a beaucoup marqué dans ce qu'il disait « *parce que j'ai énormément de respect par rapport à l'autorité, par rapport aux anciens, c'est quelque chose qui m'a marqué* » (HO1.33).

Il se forme sur les compétitions, regarde les autres nations travailler en direct ou par des vidéos. Jeune maître d'armes, il s'inspire de CD de formation des maîtres d'armes russes, qu'il « *disséquait énormément* » (HO1.30). Sa leçon est inspirée de la méthode française, mais aussi « *des autres méthodes étrangères* » (HO1.30). Il fait état d'un entraîneur coréen venu se former en France, sorti « *major de promo de BE2* » et de l'observation des nations émergentes (HO1.30). Il regarde également les sports à la télévision, lit des interviews d'entraîneurs (HO1.29).

Expérience professionnelle

Il débute sa carrière d'entraîneur de deux façons.

Tout d'abord, détaché à l'INSEP suite à l'obtention du professorat de sport en 2000, il se met à passer plus de temps avec son encadrement qu'avec ses camarades d'entraînement. Il passe d'ailleurs « *les soirées […] avec le staff* » (HO1.7). En compétition, lorsqu'il gagne il continue la compétition, lorsqu'il perd il aide le staff en coachant. Pour lui, un passage de sportif à entraîneur se fait progressivement de 2000 à 2004, « *sans forcer la nature* » (HO1.7).

Second point, il obtient son BEES1 en 2001 (HO1.7). Il a fait son stage professionnel de BEES1 à Levallois, puis des collègues escrimeurs lui ont dit que le club cherchait des maîtres d'armes (HO1.70). Ainsi en 2003 grâce à son diplôme il commence à donner des cours au Levallois Sporting Club avec une population féminine ce qui lui permet d'être coupé de son milieu de sportif et de ne pas « *donner des conseils à des adversaires potentiels* » (HO1.9). Il apprend et prend « *beaucoup de plaisir* », totalement conforté dans son souhait d'en faire son métier (HO1.9). Il devient directeur technique de ce club avec une autorité naturelle du fait de son poste Pôle France. Il donne les grandes orientations (HO1.14). Dans

ce club où il entraîne des sportifs de niveau championnat de France à championnat du Monde (HO1.78), ce statut de directeur technique permet une continuité avec le Pôle France, il « *explique aux entraîneurs du club ce que je fais ici et comment ils peuvent […] arriver à quelque chose comme ça* » (HO1.70). Les résultats sont à la hauteur puisque « *beaucoup de sportifs ont envie d'intégrer ce club par rapport aux résultats, là ça fait 2 années consécutives qu'on gagne la Coupe d'Europe […] vrai savoir-faire en tant que maîtrise de notre discipline* » (HO1.70). Certains jeunes pourraient d'ailleurs aller en Pôle à Reims, mais comme ils ont un club structuré et performant ils restent dans leur milieu en attendant d'intégrer l'INSEP (HO1.79).

Dans ce club qui s'investit sur le haut niveau (HO1.70), HO a dit qu'il souhaitait dès le départ une population orientée vers la performance (HO1.72), « *une population qui a vraiment envie de donner et qui sait se faire mal et qui est prête à faire des sacrifices […] le sport loisir pour moi ça n'évoque rien* » (HO1.73). Sa présence sert entre autres à valoriser, par exemple suite à une bonne compétition un sportif peut « *prendre la leçon avec l'entraîneur national* » (HO1.75).

Suite aux JO de 2004 et à son arrêt de carrière sportive, il prend un poste de professeur de sport. Tout semble entendu au niveau fédéral pour qu'il devienne entraîneur de pôle à Reims sur les juniors, mais cela ne se fait pas par manque d'entente sur les conditions (HO1.11). La fédération lui propose de devenir coordinateur du Pôle France INSEP et du Pôle de Châtenay-Malabry (HO1.11). Il partage son bureau avec « *3-4 entraîneurs de renom* » avec qui pendant 2 ans et demi/3 ans il apprend « *le vrai métier d'entraîneur* » (HO1.11). Progressivement on lui demande ce qu'il pense de telle ou telle situation en tant qu'ancien SHN et futur entraîneur. Tous ces échanges sont « *super riches* » (HO1.11) et il s'en sert dans le cadre de ses interventions à Levallois (HO1.11).

Au bout de 2 ans de coordination il a « *un petit ras-le-bol* » et a « *même failli reprendre la compétition* » (HO1.16). Il maintient ses engagements sans reprendre la casquette de sportif d'autant qu'il commence à entraîner à l'INSEP pour « *pallier à des petits problèmes physiques de certains entraîneurs* » (HO1.16). Cela lui permet de patienter jusqu'au Jeux de 2008, où on lui propose « *d'être adjoint* » (HO1.16) de l'équipe d'épée masculine, sur choix de la DTN (HO1.18). Cela le construit en tant qu'homme durant 4 ans, étant un adjoint imposé et non choisi par l'entraîneur principal (HO1.18). Il n'imaginait pas que sa fonction se déroulerait ainsi (HO1.18). Il imaginait beaucoup d'échanges, une construction commune, une vraie relation entraîneur principal/adjoint (HO1.18). Il n'est pas

100 % dans le projet, par exemple les entraîneurs adjoints à l'époque ne vont pas sur les compétitions importantes, jusqu'à des championnats du Monde qui se déroulent à Paris, donc à proximité (HO1.18). Durant ces quatre ans, il commence à travailler sur ce qu'il mettrait en place en tant qu'entraîneur principal si « *à un moment donné on me demandait d'être responsable* ». Pour cela, il étudie ce qui est fait, nombre d'entraînements par semaine, styles de travail, intensités (HO1.18). À l'approche des Jeux de 2012, dans le cadre de la préparation des Jeux certains sportifs font la demande pour que HO soit plus investi à l'entraînement et en compétition (HO1.20).

Deux mois avant les Jeux le DTN lui annonce qu'en septembre 2012, après les Jeux, il deviendra entraîneur principal (HO1.20) et qu'il doit créer son encadrement (HO1.22). Il travaille aussi sur sa ligne directrice en fonction de ce qu'il a identifié en 2008-2012, « *les axes de travail […] je me mets déjà en relation avec certains athlètes qui n'ont pas connu les Jeux, qui ne seront pas sélectionnés aux Jeux, et comment eux voient l'entraînement par rapport à ça* » (HO1.22). En 2012 il a dans son équipe comme adjoint Stéphane Leroy (HO2.14), et le CTR de la Picardie Thomas Danjon (HO2.15). Il travaille également avec les entraîneurs de l'épée féminine, avec qui il échange et coordonne les choses, étant depuis le 1er janvier 2015 manager des hommes et des femmes en épée. Le pool d'entraîneurs s'aide, sur les séances d'assauts par exemple où être à 4 entraîneurs est bien (HO2.17). Par contre, il veille à ce que l'entraîneur qui suit l'athlète en compétition ait « *la priorité et la main* », car c'est lui qui observe en compétition et qui est donc le mieux placé pour réguler à l'entraînement (HO2.19).

Voici certains résultats de certains des sportifs qu'il a entraînés depuis 2012 comme entraîneur-chef :

Niveau de compétition/sportif	Open ou Coupe du Monde	Championnat d'Europe	Championnat du Monde	Jeux olympiques
Gautier Grumier	Vainqueur général de la coupe du Monde en 2015 et 2016	2* Or (équipe 2015, 2016) 1* Or (2015)	1* Ar 1* Br (2014, équipe 2013) 1* Or (équipe 2014)	1* Br (2016) 1* Or (2016 – équipe)
Ulrich Robeiri	Vainqueur général de la coupe du Monde en 2014	1* Or (équipe 2015, 2016) 1* Br (2013)	1* Or (équipe 2014) 1* Br (équipe 2013) 1* Or (2015)	
Jean-Michel Lucenay		1* Or (équipe 2015, 2016) 2* Br (2014, 2016)	1* Or (équipe 2014) 1* Br (équipe 2013)	
Yannick Borel		1* Or (équipe 2015, 2016) 1* Or (2016)	1* Or (équipe 2014) 1* Br (équipe 2013)	

Tableau 22 : les résultats de l'entraîneur

5.1.2 Conclusion par rapport aux dix critères de l'échantillonnage

Pour valider ou invalider l'expertise de cet entraîneur par rapport à nos critères, nous mobilisons le tableau ci-dessous.

Critère 1 (obligatoire) : entraîner dans une discipline olympique comme entraîneur principal ou entraîneur-chef. Ceci en cohérence avec le projet de l'INSEP et du Grand INSEP ;	HO entraîne en escrime épée, sport olympique. Il est au moment des entretiens entraîneur-chef des hommes au sein du Pôle France INSEP.
Critère 2 (obligatoire) : avoir des sportifs qui sont inscrits sur les listes de haut niveau dans le cadre du Plan d'Excellence Sportive, en dernière phase de développement ;	Les sportifs de son groupe sont inscrits sur les listes. Ils ont, au moment de l'entretien, une carrière déjà construite.
Critère 3 (obligatoire) : avoir des sportifs de niveau international ;	Ils sont tous d'un niveau international, aspirant à atteindre les podiums internationaux, voire la première place olympique.
Critère 4 (compensable) : avoir au moins un sportif dans le top 10 mondial ;	Au moment des entretiens, il a plusieurs sportifs dans le top 10 international. Au-delà de Gautier Grumier qui est n° 1 mondial en 2015 et 2016, son équipe est dans le top 3 mondial en 2013 et 2014.
Critère 5 (obligatoire) : avoir une reconnaissance sociale par le cadre d'emploi ;	HO est un professeur de sport, en poste depuis 2004 suite à sa dernière participation aux Jeux olympiques. Il est arrivé entraîneur-chef après plusieurs postes dans la coordination et l'entraînement.
Critère 6 (compensable) : avoir une reconnaissance sociale en étant invité à des conférences, sur des formations, sur des parrainages ;	Consultant RMC radio sur l'escrime et le poker 2008-2016.
Critère 7 (obligatoire) : être capable d'expliciter son expérience, de formaliser dans un cadre formel en vue d'une diffusion ;	Au-delà de l'article déjà rédigé, HO est un consultant radio. Lors du premier entretien il démontre de l'aisance pour s'exprimer.
Critère 8 (obligatoire) : avoir dix années ou 10 000 heures comme entraîneur dans un contexte d'entraînement d'élites ;	HO, au moment des entretiens, entraîne depuis 2008 dans un contexte de Pôle France et depuis 2003 des élites au club de Levallois. Il a donc 7 années et 10 000 heures sur le Pôle et 12 années sur le club.
Critère 9 (compensable) : avoir au moins une participation à une édition des Jeux olympiques comme entraîneur ;	HO a des sportifs aux JO de 2012, ainsi qu'à ceux de 2016.
Critère 10 (obligatoire) : avoir entraîné avec des statuts/dans des contextes différents.	HO a entraîné des féminines en club, et des masculins en Pôle. Il n'a pas entraîné de très jeunes. Notons que depuis 2016 il est l'entraîneur-chef de l'équipe de Chine.

Tableau 23 : adéquation critères de la recherche/profil de l'entraîneur

À la lecture de ce tableau, Hugues Obry est bien un « entraîneur de haut niveau expert » par rapport à notre recherche. Voyons maintenant les domaines d'expertises relevés dans les entretiens.

5.2 Ses domaines d'expertise

Ici, nous croisons les données de l'entretien tiers, les textes de l'entraîneur et l'entretien 1 (principalement). Il en ressort quatre domaines d'expertise :

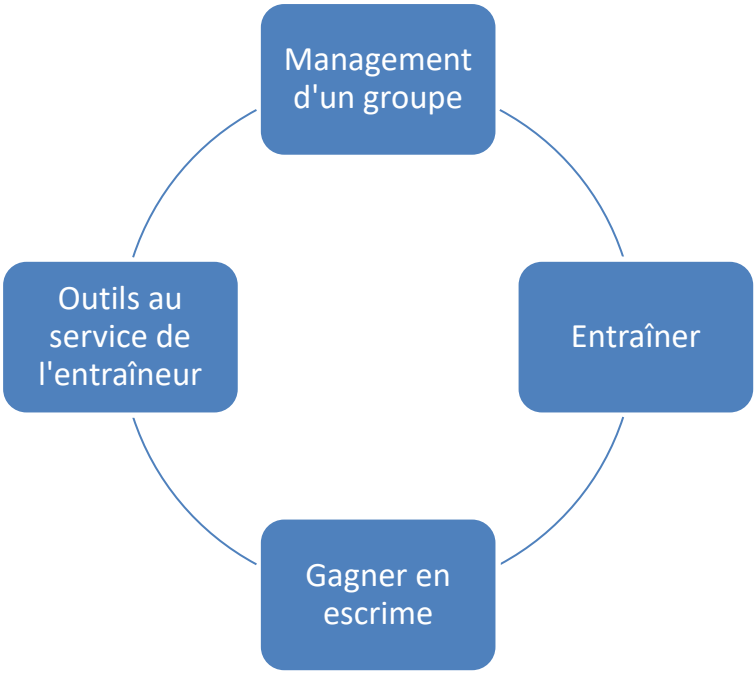


Figure 10 : représentation visuelle des domaines d'expertise de HO

L'identification de ces domaines est cohérente au sein de la triangulation des données. En effet, les entretiens avec un de ses collègues et un de ses sportifs font ressortir les points suivants (en gras, les points congruents avec les domaines d'expertise) :

- **Capacité à fixer des objectifs en rapport avec des moyens et à inclure tout le monde. Du coup, les gens se donnent plus, l'entraînement est plus dense, les leaders sont chahutés, poussés vers le haut et les autres sont tirés vers le haut**
- **Un des SHN est champion du monde en 2014. Par contre il n'a fait aucune autre performance. Il n'est même pas pris en 2015 pour défendre son titre, ni pris aux JO**
- C'est un vrai leader de groupe, très charismatique
- **HO a modifié l'usage qu'il fait des outils d'entraînement, en sortant un peu des normes d'entraînement en escrime. Il a établi des choses simples, mais à faire parfaitement.**
- **Il part du principe qu'à partir du moment où lui donne les bases solides, l'athlète pourra s'exprimer**
- **HO a plus contextualisé les fondamentaux, les séances sont plus proches de la réalité de la compétition. Globalement, il a épuré la technique dans ses séances, en axant sur la performance du geste dans le combat**

- Il y a une grande confiance de tout le groupe. Il leur fait faire des choses improbables en stage et montre l'exemple (saut à l'élastique, dormir par terre)
- Ses sélections sont peu souvent discutées. **Il fait en sorte de garder une certaine homogénéité en se séparant des sportifs peu performants.**
- **Si les SHN ne font pas ce qu'il faut à l'entraînement, Hugues prévient, puis n'hésite pas à sanctionner en absence de changement d'attitude (le sportif ne fait pas la prochaine coupe du Monde).**

Les documents HO.SE1 ; SE2 ; SE3 ne confirment effectivement ces données.

Abordons maintenant ses savoirs tels qu'ils ressortent à travers les situations de communication de l'expérience.

5.3 Ses savoirs

Dans une première sous partie, pour l'identification des savoirs, nous distinguons la catégorie des « savoirs d'expérience objectivés « et celle des « autres savoirs d'expérience communiqués ». Pour cela, nous classons dans une des deux catégories de savoirs les propositions relevées dans la synthèse. Cette synthèse du discours - validée par l'entraîneur – est présentée dans une seconde partie. Elle est organisée en catégories correspondant aux domaines d'expertise, avec identification d'énoncés propositionnels, ou « propositions », notées « [P1] » à « [PX] ».

5.3.1 L'identification de savoirs

Il faut donc chercher à identifier pour chaque énoncé propositionnel s'il est rationalisé, explicité, structuré. Dans le cas contraire, l'énoncé appartient aux « autres savoirs d'expérience communiqués ». Voyons dans le tableau ci-dessous de quoi il en retourne pour Hugues Obry.

Type de savoir d'expérience	Les énoncés propositionnels
Objectivés : 15 sur 22	[P1] « Proposer un cadre commun autour d'ambitions élevées et atteignables » [P2] « Manager un groupe, c'est mettre en place des principes de sélection en amont, justes et équitables pour tous » [P4] « Être entraîneur et sélectionneur suppose d'avoir établi clairement les critères de sélection et de s'y tenir » [P5] « Sélectionner quand les prétendants sont plus nombreux que les places supposent d'objectiver les performances internationales de chacun, ainsi que le classement international » [P8] « Les séances d'entraînement en escrime ne sont pas nécessairement longues, mais elles doivent être assez denses et difficiles, avec des partenaires de fort niveau et un contenu autour de la réalité de la

	compétition : l'assaut » [P9] « Créer des groupes de niveaux avec des entraînements différenciés » [P11] « Organiser les séances d'assauts de manière à préparer mentalement et physiquement à une journée de compétition » [P12] « L'appartenance à une équipe d'épéiste tant à l'entraînement qu'en compétition s'éduque et peut bonifier l'escrime individuelle » [P13] « Sur les stages préparatoires, les sportifs en opposition aux titulaires de la compétition future apportent des styles de combat se rapprochant de ceux des étrangers, pour mieux préparer les titulaires » [P14] « La leçon est un des outils de l'entraîneur. La leçon collective, à éviter, n'apporte pas la précision et l'individualisation d'une leçon individuelle. La leçon individuelle est couteuse en ressources et son usage doit être réfléchit » [P17] « Les séances d'assauts peuvent être non dirigée, semi-dirigée ou dirigée, selon le contrôle que l'entraîneur veut exercer sur l'intensité et la liberté d'expression qu'il accorde aux sportifs » [P19] « Gagner en escrime c'est mettre en œuvre les règles fondamentales à travers son style, de façon consciente » [P20] « Gagner en escrime commence par gagner à l'entraînement. C'est un apprentissage progressif et les premières performances doivent se voir à l'entraînement » [P21] « Gagner en escrime nécessite d'enchaîner des matchs intenses tout en gardant une grande qualité. La condition physique est alors primordiale ainsi que la disposition mentale » [P22] « Gagner lors des Jeux olympiques nécessite d'avoir déjà gagné auparavant pour avoir vécu des demi-finales et finales. C'est être capable de se remobiliser après une défaite pour aller chercher une 3e place ou un résultat en équipe »
Non objectivé : 7 sur 22	[P3] « Rendre autonome les sportifs afin qu'ils soient acteurs de leur entraînement et soient davantage responsables du résultat » [P6] « Les sportifs performants la saison précédente ont une sélection automatique sur certaines compétitions » [P7] « Un sportif de haut niveau qui aura de véritables résultats est généralement un sportif qui supporte et attend des entraînements difficiles » [P10] « Avoir un capitaine d'équipe qui facilite le lien entre sportifs et entraîneur représente une plus-value » [P15] « Les fondamentaux sont un type de séance. Toujours dirigées et variées, les séances de fondamentaux s'organisent autour du travail de déplacement et de posture avec un possible développement physique » [P16] « La séance de préparation physique, collective pour favoriser l'émulation, peut être réalisée avec des motricités non spécifiques à l'escrime ou avec des mouvements d'escrime » [P18] « La répartition des types de séances varie selon le moment de la saison. En début de saison, la priorité va aux séances de fondamentaux et de préparation physique, tandis qu'en période compétitive, la priorité va aux séances d'assauts et aux leçons, avec un rythme d'entraînement qui n'est pas nécessairement biquotidien »

Tableau 24 : la répartition des savoirs pour Hugues Obry

Ainsi nous relevons quinze savoirs d'expérience objectivés chez HO et sept autres savoirs d'expérience. Voyons maintenant à quels éléments de discours ils se réfèrent.

5.3.2 Son discours – synthèse

Management de groupe

Manager des hommes, un groupe, c'est quelque chose qui pour lui manque dans la formation initiale de l'entraîneur et qui pourtant fait partie intégrante de son travail : meneur de sportifs, meneur d'équipe d'encadrement (HO1.29). De son côté, il s'est formé dans l'immédiateté des situations, avec un « *pouvoir d'adaptation qui est assez fort* » (HO1.30). Sa formation vient aussi de ses années sportives, avec « *de super relations avec les médias* », le fait de s'exprimer régulièrement lui ayant servi « *pour pouvoir parler à mes athlètes, directement ou indirectement* » (HO1.30). Il y a beaucoup d'échanges dans l'open space de l'escrime maintenant, alors qu'auparavant il y en avait moins *a priori* (HO1.31).

Sur cette thématique, il développe des idées autour de la mise en place de critères connus de tous favorisant l'équité et visant à rendre le sportif de plus en plus responsable de ses sélections et non sélections et de ses résultats et non résultats

[P1] « Proposer un cadre commun autour d'ambitions élevées et atteignables »

Son premier entraînement en septembre 2012 lorsqu'il prend la tête de l'équipe homme « *c'est juste footing près de 1 h 10 ensuite abdos, gainage, étirements et ensuite ils vont se doucher, ils reviennent et puis là je leur parle pendant près de 35-40mn en disant mes objectifs, ce que je veux faire avec ce groupe là et en mettant mes objectifs sur 4 ans. Dire ce que je pense d'eux, dire de quoi ils sont capables et puis à un moment donné moi aussi qu'ils sachent ce que je suis capable de faire pour eux, en sachant que moi ce qui m'intéressait c'était les 2 médailles d'or olympiques de Rio et que je les sentais tout à fait capables de faire ça, mais il fallait bosser […] un discours apparemment où je leur ai proposé soit de rester soit de partir en fonction des objectifs si ça leur allait ou pas* » (HO1.26).

Au fil des semaines et des mois, certains trouvent l'entraînement trop difficile et annoncent à HO leur souhait de s'arrêter. HO est content, car 1/cela montre qu'effectivement la logique de son discours est respecté 2/cela contribue à en faire « *des hommes qui prennent leurs responsabilités, qui font des choix* » (HO1.28). Pour ceux qui restent, rapidement les « *performances sont assez bluffantes, qui me bluffent moi aussi* » (HO1.28).

Il pense que son collectif de sportifs avait une force « *qu'il suffisait peut-être juste de canaliser ou peut-être de leur faire sentir comme quoi j'avais confiance en eux et qu'ils étaient capables de faire de grandes choses ; juste de le verbaliser ça leur a ouvert l'esprit* » (HO1.28). La compétition par équipe est pour lui « *ce qui anime le groupe* » (HO1.28). C'est une dimension importante, car il dit qu'une partie importante de son travail est de manager.

Hugues invite à mettre en place un projet « *qui te correspond toi en tant qu'entraîneur et qui correspond à l'état des lieux que tu as faits de tes athlètes* » (HO3.143). Pour lui, le plus important c'est partager une vision de l'entraînement compréhensible par les sportifs que l'on a, puis tisser un lien avec les athlètes « *pour faire passer tes convictions et pour faire passer ton travail* » (HO3.144). Un bon entraîneur doit écouter ses athlètes, mais pas trop (HO3.144).

[P2] « Manager un groupe, c'est mettre en place des principes de sélection en amont, justes et équitables pour tous »

Dans le management des sportifs, les choix « *notamment de sélection* » (HO1.35) ne sont pas évidents. Les problématiques de HO, avec plusieurs sportifs performants pouvant prétendre à des sélections sur les compétitions de référence, sont inédites « *la seule nation à avoir un groupe aussi fort je dirais de 10 personnes […] les problématiques de gestion de groupe dans le monde de l'épée à l'heure actuelle je suis le seul à les avoir* » (HO1.35).

Par exemple, pour gérer un groupe il doit prendre la décision de ne pas sélectionner un sportif champion la saison précédente, mais moyennement performant sur les compétitions récentes. Des règles de sélection sont établies pour le bon fonctionnement du groupe (HO1.36).

Pour sélectionner les membres de la future équipe Olympique, il ne prend pas en compte le Challenge SNCF Réseau, une des épreuves de la coupe du Monde, car il pense que ce n'est pas une compétition classique pour les Français, avec « *les médias, la famille* » de présent (HO2.7). Par contre, le classement sur les autres épreuves de coupe du Monde permettra à Hugues de sélectionner le 1er français pour les Jeux, en individuel et en équipe. Pour les trois autres membres, afin de départager entre équipe et individuel, Hugues utilisera les résultats d'une épreuve supplémentaire, le Championnat d'Europe (HO2.9). Il a donc son groupe olympique fin avril, ce groupe a mai et juin « *pour absorber un peu leur qualification pour les jeux* » avant de déterminer qui fait l'individuel et qui fait que l'équipe. Cela lui permet d'avoir un groupe de 4 sportifs motivés pour décrocher la place en individuel, et Hugues affine sa sélection, selon le classement à la compétition la plus proche des Jeux, potentiellement révélateur « *de la forme qu'on peut avoir aux Jeux olympiques* » (HO2.10).

Que se passe-t-il si au Challenge réseau SNCF de mai 2016, avant les JO, un sportif non identifié groupe olympique gagne ou fait une performance remarquable ? Hugues dit que les critères sont affichés, que cette compétition n'en fait pas partie et que le sportif aurait pu montrer des performances avant. Aussi, HO pense que ce serait un ou des sportifs « *qui sont*

capable de faire des performances, mais avec une pression de qualification qui n'est pas la même », alors « *qu'aux Jeux il y aura de l'enjeu donc je préfère avoir des mecs qui répondent à l'enjeu que pas à l'enjeu parce qu'aux Jeux je ne sais pas s'ils pourront me répondre présents […] je pense que quand tu fais une qualif aux Jeux et que tu vises des médailles d'or aux Jeux il n'y a pas de place au "peut-être", il faut être sûr. Il faut que tu mettes en place des règles pour être sûr quand tu arrives tu fais des choix sûrs* » (HO3.151).

[P3] « Rendre autonome les sportifs afin qu'ils soient acteurs de leur entraînement et soient davantage responsables du résultat »

Il indique que les membres de son groupe sont acteurs de leur entraînement (HO2.27), c'est-à-dire qu'Hugues leur a expliqué de nombreuses choses et c'est au sportif de « *savoir ce qu'il veut travailler qu'il se connaisse suffisamment pour savoir s'il doit travailler ou s'il doit être plus dans une recherche* » (HO2.28). C'est important de ne pas subir l'entraînement, de ne pas être dans la routine et la consommation de l'entraînement, surtout à haut niveau (HO2.28). Hugues pense que c'est un chemin obligatoire à haut niveau. Hugues apprécie quand un athlète vient le voir en lui demandant son avis sur ce qu'il fait, ou quand il constate que « *ça l'a un peu titillé de faire un entraînement qui n'était pas bon la dernière fois, qu'il n'a pas compris le sens de l'entraînement* », que le sportif prend ses responsabilités et n'attend pas forcément les directives du coach (HO2.29).

Hugues les met parfois dans des situations de responsabilité, c'est-à-dire que quand un fait une erreur tout le monde est sanctionné et inversement quand un réussit tout le monde est récompensé (HO2.39). Par exemple, lorsque ses sportifs ont fait champions du monde (2014) ils ont payé le restaurant à tout le monde grâce aux primes (HO2.39).

[P4] « Être entraîneur et sélectionneur suppose d'avoir établi clairement les critères de sélection et de s'y tenir »

Hugues est à la fois entraîneur et sélectionneur. C'est un problème pour lui, car il a même été athlète avec certains de son groupe, et il a été entraîneur adjoint de la majorité, et il est maintenant entraîneur de tous. Il y a donc divers liens de créés, qu'il ne peut pas laisser de côté, mais qui n'enlève rien à son désir de justesse dans la sélection (HO2.38). Pour autant, il est parfois difficile d'expliquer à certains pourquoi ils ne sont pas qualifiés. Il prend en compte les critères sportifs objectifs puis il prend en compte des éléments plus subjectifs, la sensation, la vision des choses, la prise en compte de ce qu'il se passe à l'entraînement, pour faire certains choix (HO2.38). Il a ainsi réalisé parfois des sélections pour des équipes en

ayant la conviction qu'il ne s'agissait pas de l'équipe la plus forte, mais en respectant les règles de sélection édictées et valables pour tous (HO2.38).

[P5] « Sélectionner quand les prétendants sont plus nombreux que les places supposent d'objectiver les performances internationales de chacun, ainsi que le classement international »

Le fait d'avoir un groupe composé d'internationaux n'est pas qu'une bonne chose. En effet, si un entraîneur n'a que 4 sportifs pour constituer une équipe, le choix est évident. Avec 8 sportifs potentiellement candidats à l'équipe, on se dit « *la chance* », mais en cas d'erreur, avec 4 sportifs le sélectionneur n'est pas mis en cause, avec 8 il peut être dit qu'il « *a fait un mauvais choix* » (HO2.38). En 2012 il disait à son groupe de sportifs récemment pris en main de le mettre en difficultés pour les sélections, et c'est bien ce qui arrive (HO2.38). Hugues se demande s'il est bien d'avoir autant de sportifs talentueux, mais il rappelle la base : s'entraîner dur et avec les meilleurs pour devenir le meilleur (HO2.38).

Parfois on entend que c'est dur de manager une diva d'après HO. Mais on n'entend jamais « *gérer 2 divas ou 5 divas* » (HO2.39). Hugues a regardé dans le plan national de formation des professeurs de sport et n'a pas trouvé de formation sur ce management. Hugues dit que dans son groupe plusieurs ont de beaux palmarès qui leurs donnent droit à certains acquis et qu'il faut manager ces « *divas* » (HO2.39). Déjà, il faut être clair sur ce qu'est une diva. Hugues a fait des statistiques sur les résultats de ses sportifs pour révéler objectivement qui est une diva de par son palmarès (HO2.39). Il a procédé ainsi : « *ce que je faisais c'est le nombre de compétitions et ensuite par leur place, mais leur nombre tant de 1res places tant de 2èmes places tant de podiums tant de ¼ de finale tant de 1/8ème de finale tu vois, pas leur place exacte, mais où ils se situent entre 1re place et tableau de 256. Leur nombre de compétitions général et ça sur toutes les saisons, j'ai fait ça toutes les saisons depuis 2001* » (HO2.44), ce qui donne « *la photographie de mon groupe* » (HO2.45). Ces statistiques ont permis de démontrer l'écart entre les nouveaux arrivant et les anciens : ce n'est pas parce qu'on est dans le même groupe que l'on a le même niveau et que l'on a les mêmes avantages (HO2.41). En plus de donner des indications à l'entraîneur, ces statistiques évitent qu'il y ait dans le groupe des « parleurs » ; la performance est notée noir sur blanc à la vue de tous (HO2.41). Cela montre aussi l'exemple à suivre (HO2.43) et donne du sens au management de l'entraîneur (HO2.42).

Le niveau international au sein de son groupe, différent du national, est clairement affiché (HO2.43). Dans la salle le classement mondial du 1er au 50e est affiché, montrant

clairement qu'au-delà de ce classement il n'est pas intéressé et que ceux qui sont en dehors des 50 meilleurs mondiaux sont à égalité. Cela permet à chacun de « *se situer par rapport à une hiérarchie mondiale* » (HO2.47). Il a ajouté le classement français pour encourager une démarche personnelle de chaque athlète (HO2.46). Faut-il que j'aille ou non sur cette compétition ? En quoi le classement français est important pour moi ? Quels sont mes objectifs ? Il trouve cela assez formateur (HO2.46).

[P6] « Les sportifs performants la saison précédente ont une sélection automatique sur certaines compétitions »

Ceux qui font des résultats ont donc des avantages, car ce sont les exemples du système (HO2.49). Par exemple, les 8 athlètes qui ont gagné des compétitions la saison précédente sont sélectionnés quoiqu'il arrive sur cinq épreuves de coupe du Monde sur sept. Au sein de ces cinq épreuves, quatre avaient une épreuve par équipe qualificative. Aussi, ces 8 escrimeurs étaient dans de bonnes conditions pour se préparer et aller chercher la qualification par équipe (HO2.49). C'est en plus un moyen de faire comprendre au sportif qu'au-delà de la médaille, de la prime, sa victoire a eu un impact sur le plan sportif, que cela a servi pour le différencier des autres ; en septembre il n'est pas possible de repartir à zéro en occultant les résultats de la saison précédente (HO2.51).

L'entraînement

Sur cette thématique, HO propose une philosophie d'entraînement orientée vers la mise en place d'entraînements difficiles, exigeants, au sein des collectifs au niveau assez homogène pour que chaque assaut d'entraînement ait une valeur. Il souligne l'importance du collectif dans la construction de la performance individuelle et d'équipe.

[P7] « Un sportif de haut niveau qui aura de véritables résultats est généralement un sportif qui supporte et attend des entraînements difficiles »

Pour augmenter le niveau, il a par moment dit à des sportifs que soit ils élevaient leur niveau soit ils sortaient du groupe. Il a également rendu plus difficiles les entraînements. Ainsi, certains sportifs, face à la difficulté et le manque de résultat pour eux-mêmes face aux camarades d'entraînement et aussi en compétition, ont arrêté (HO2.37).

À l'entraînement, de façon simple, généralement les sportifs « *qui peuvent dépasser un peu leurs limites ils n'ont aucun problème avec les entraînements durs, ils adorent ça* » (HO3.60). Il voit une corrélation quasi systématique entre le sportif qui râle pour la dureté de l'entraînement et le sportif qui demande une séance difficile, par rapport au classement

mondial. Les sportifs qui iront loin savent déjà que l'entraînement n'est pas la finalité, et que la difficulté d'un entraînement permet d'être plus à l'aise en compétition « *faire du sport de haut niveau ça fait mal, il faut se faire mal, en compét tu as mal, si tu as un adversaire qui te retranche derrière tes limites tu vas avoir mal donc tu ne peux pas apprendre à avoir mal en compét, juste en compét, ça n'existe pas. Donc il faut te faire mal aussi à l'entraînement* » (HO3.62). Et généralement, le manque d'adéquation avec des séances difficiles va de pair avec une hygiène de vie moyenne (HO3.62), ce qui contribue à creuser l'écart entre sportifs.

[P8] « Les séances d'entraînement en escrime ne sont pas nécessairement longues, mais elles doivent être assez denses et difficiles, avec des partenaires de fort niveau et un contenu autour de la réalité de la compétition : l'assaut »

Il ressort de ses années d'adjoint qu'il n'y a pas assez d'entraînement, les séances ne sont pas assez denses et pas assez dures : HO les modifie en conséquence (HO1.44). Il a inversé le système, mettant l'assaut au cœur du processus d'entraînement et mettant la leçon ensuite, comme une « *gratification* » (HO1.46). Il a ensuite remis en place des séances physiques « *spécifiques […] j'ai mis plus de spécifiques dans notre entraînement et ensuite une fois qu'on avait cette force spécifique j'ai remis des qualités physiques […] faire prendre conscience pourquoi on était ici […] à l'époque où j'étais adjoint leurs trip c'étaient de faire des développés-coucher. Quelle est la part du développer-coucher dans la performance de l'escrime ? Zéro* » (HO1.47).

Avant les compétitions, la séance du jeudi était « *light voire très light* » bien que la compétition fut le dimanche, aussi il a remis des vraies séances qualitatives le jeudi, avec repos le vendredi et le samedi (HO1.47) ; « *c'est des petites habitudes qu'on a changées comme ça* ». De même il a voulu davantage individualiser autour de la compétition. Les sportifs qui perdent au premier tour ont besoin d'entraînement, et donc la récupération du lundi pour tous n'est pas adéquate. Ceux-là ont besoin d'entraînement, y compris le lundi (HO1.50).

Pour l'entraînement, il a fait le choix de mettre en place une organisation qui vise à s'entraîner avec les meilleurs pour être les meilleurs (HO1.41). Il accueille des pentathlètes de l'équipe de France, deux principalement qui ont un très bon niveau (HO2.23). Cet échange sert aux pentathlètes et sert à Hugues grâce à leur style de jeu et à leur côté physique (HO2.24 ; HO2.25). Il fait cependant attention à ne pas trop ouvrir, pour ne pas baisser l'intensité de ses séances (HO2.25). En 2012-2013, il a ouvert les entraînements du vendredi, à des escrimeurs d'Ile de France et du pôle France jeunes de Reims (HO2.26), ce qui n'a pas été

très concluant, car déjà avec un groupe moins fort à l'époque, le niveau était fortement abaissé par ces extérieurs (HO2.27). Maintenant, il ouvre surtout 15 jours avant les compétitions pour faire une séance en plus avec un niveau plus abordable, des tireurs différents (permets de « *s'aérer* ») et pour éviter à ses sportifs de trop tirer ensemble, car ils vont être en concurrence à la compétition (HO2.27). En résumé, ouvrir permet aux futurs membres de l'équipe de France de progresser et fermer permet de densifier le groupe actuel (HO2.30). Il y a des périodes plus propices à l'ouverture ou à la fermeture ; en période des Jeux par exemple il vaut mieux fermer (HO2.31).

[P9] « Créer des groupes de niveaux avec des entraînements différenciés »

Des groupes de niveau ont été créés pour bien faire prendre conscience que ce n'est pas parce que l'on s'entraîne avec un champion du Monde que l'on est nous-mêmes au même rang « *si tu as envie d'être dans cette catégorie-là tu sais ce qu'il faut et ensuite tu auras […] prendre conscience de pourquoi on s'entraînait, comment on s'entraînait, ce qu'on avait, qui était où dans le groupe […] on s'entraînait tous pareil alors qu'il y avait un mec ça fait 15 ans qu'il fait du haut niveau et l'autre il vient d'arriver il y a 1 an et pourtant tout le monde faisait la même chose. Donc moi je suis pour montrer qu'il y a des différences et surtout pour montrer que le mec ça fait 1 an qu'il est là et qu'il a besoin de travailler* » (HO1.50).

[P10] « Avoir un capitaine d'équipe qui facilite le lien entre sportifs et entraîneur représente une plus-value »

Il a aussi souhaité avoir un capitaine, à l'image des sports collectifs. Il a pensé à un de ses sportifs, qui ne lui a pas répondu formellement, mais qui fait naturellement le lien entre groupe et entraîneur « *quelqu'un qui me dit ce qui se passe dans le vestiaire, qui à un moment donné pose des questions sur l'entraînement* » (HO1.52). C'est utile pour sonder l'état d'esprit du moment du vestiaire (du groupe) et préparer une intervention « *un message à leur faire passer ou un mécontentement* » (HO1.52). Il s'était d'ailleurs posé des questions sur « *le rôle de Deschamps à l'époque de Aimé Jacquet* » et sur les liens coach-vestiaire dans le basket français actuellement, concluant que c'est important d'avoir quelqu'un pour faire le lien, car « *c'est avant tout eux [les sportifs] qui vont être sur la piste et qu'ils puissent se dire qu'eux-mêmes ils peuvent faire bouger le vestiaire* » (HO1.52). Avoir ce lien identifié et utilisé est une nouveauté et HO a non seulement un « *chef de vestiaire* », mais aussi un « *chef en terme de résultats et de qualités spécifiques escrime* » (HO1.52).

[P11] « Organiser les séances d'assauts de manière à préparer mentalement et physiquement à une journée de compétition »

HO propose un nombre de séances qu'il qualifie de « normal », avec des séances plus dures, intenses avec peu de récupération, pour se retrouver au plus près des exigences de la compétition (HO2.20). Il estime que si les athlètes tiennent ses entraînements, la compétition devient assez facile, avec par exemple cinq matchs de haute intensité condensés dans deux heures d'entraînement, VS 5, 6 ou 7 matchs sur une journée entière de compétition (HO2.21). Il s'agit aussi de faire passer des messages « psychologiques » : les athlètes sont capables d'aller au bout d'une journée de compétition en termes de fatigue, et il faut tout donner dès le premier match « *j'en ai entendu certains "là je ne donne pas mon maximum parce que je ne sais pas si je vais tenir jusqu'au bout" et puis tu t'aperçois que le mec il perd au 1er match donc en fait on ne saura jamais s'il aurait pu tenir jusqu'au bout* » (HO2.21).

De façon générale, il crée les conditions pour rapprocher l'entraînement des exigences de la compétition (HO2.21). Faire des poules est une option, bien que les sportifs se connaissent et savent en plus que l'enjeu est mineur. Par contre, Hugues joue sur la récupération entre les matchs pour jouer sur le niveau de stress et de fatigue (HO2.21). À l'entraînement avec son groupe, le niveau est presque égal avec celui d'une coupe du Monde, ce qui est intéressant pour préparer les compétitions (HO2.22).

[P12] « L'appartenance à une équipe d'épéiste tant à l'entraînement qu'en compétition s'éduque et peut bonifier l'escrime individuelle »

Pour HO il faut être « *bon individuellement* » pour performer en équipe (HO3.35).

Par contre, la réflexion liée à l'appartenance à une équipe contribue à sortir le sportif de l'individualisme. C'est utile à haut niveau « *instaurer un système de groupe et de famille. S'entraîner pour l'autre, s'entraîner pour que je devienne meilleur et que peut-être l'autre aussi devienne meilleur c'est quelque chose qu'il faut perdurer quitte à un moment donné à ce que "le gars il m'entraîne je l'entraîne peut-être qu'il va être plus fort que moi. Mais à la rigueur s'il devient plus fort il me rendra aussi plus fort". Et pas vouloir "si je l'entraîne il va devenir fort donc ça va être un dur concurrent donc vaut mieux que je ne l'entraîne pas. Je le mets dans du faux". Et quand on le met du faux on se met aussi soi-même dans du faux et là ton groupe il n'évolue pas* » (HO3.35).

Pour apprendre à agir dans une équipe, il faut discuter, avec les entraîneurs et avec les aînés (d'où une attention portée au mélange des générations ; HO3.36). Il faut également faire « *des matchs par équipe, on apprend en étant dedans* » (HO3.36). Troisième aspect,

apprendre en regardant les vidéos des grandes compétitions internationales (HO3.36). Ce dernier aspect peut faire la différence entre le sportif et le sportif « *acteur de son entraînement* ». Si « *on a envie d'être numéro 1 mondial […] on va voir ce qu'il y a ce que les autres font on essaie de l'adapter […] comment moi je peux le mettre dans mon jeu sans déstructurer complètement mon jeu c'est ça qu'on demande à nos athlètes* » (HO3.36).

[P13] « Sur les stages préparatoires, les sportifs en opposition aux titulaires de la compétition future apportent des styles de combat se rapprochant de ceux des étrangers, pour mieux préparer les titulaires »

Pour les JO, 4 sélectionnés et un 5e remplaçant. De plus, un 6e sportif sera convié aux derniers stages de préparation. Celui-ci contrairement aux 5 autres ne sera pas forcément le 6e dans la performance. Ca doit être « *quelqu'un qui peut m'apporter dans le groupe, qui peut m'apporter par rapport à des qualités escrimement parlant qui peuvent se rapprocher de jeux à l'étranger, tu vois je préfère avoir justement pour travailler chez mes mecs de l'explosivité quelqu'un en face d'eux d'explosif pour qu'ils essaient encore d'aller plus vite que lui enfin des choses comme ça. Mon choix il est avant tout ce n'est pas un choix de niveau c'est un choix d'opposition* » (HO3.82). Ce collectif de 6 sportifs permettra durant le mois et demi qui sépare les championnats d'Europe des Jeux olympiques d'avoir un effectif de très bon niveau avec des styles hétérogènes « *l'avantage de la France […] couvrir une multitude de jeux étrangers avec nos différents tireurs donc ça, c'est un vrai avantage* » (HO3.88).

<u>Les outils au service de l'entraîneur d'escrime</u>

Hugues décrit les différents outils didactiques en escrime. Il y a les leçons, les fondamentaux, la préparation physique et les assauts.

[P14] « La leçon est un des outils de l'entraîneur. La leçon collective, à éviter, n'apporte pas la précision et l'individualisation d'une leçon individuelle. La leçon individuelle est couteuse en ressources et son usage doit être réfléchit »

Hugues explique que la leçon individuelle est remplacée en club par une leçon collective (HO2.80), car il y a peu de maîtres pour beaucoup d'élèves (HO2.88). Le maître ne peut pas partir en leçon individuelle et délaisser tous les autres, aussi il fait ce travail collectif (HO2.89), ce qui peut poser problème. Dans un type de leçon collective, une rangée d'élèves-maîtres fait face à une rangée d'élèves-élèves et « *tu dis à certains élèves de se laisser toucher parce que tu as ton élève qui doit toucher tu vas à l'encontre tu leur répètes tout le temps qu'il ne faut pas se laisser toucher et puis là tu vas leur dire "fais une erreur pour te faire*

toucher" ». « *En terme de formation* », HO n'est pas pour, sauf si ce n'est qu'un outil utilisé de façon très ponctuelle et/ou uniquement au début de la formation (HO3.104). Il y a également toujours en club la séance collective en miroir, sans contact « *c'est-à-dire le maître et tous les élèves en face* » (HO3.120), avec deux types de consignes « *il peut faire "soit vous recopier ce que vous voyez soit vous réagissez à ce que je fais"* » (HO3.122). La leçon dite collective recouvre aussi des leçons où le maître d'armes enchaîne les sportifs et les leçons, par exemple si un de ses collègues est absent (HO3.104). Sur le pôle olympique, les entraîneurs appellent ça des « *leçons Renault* », car ils doivent s'occuper des sportifs à la chaîne (HO3.105).

Pour HO, les véritables leçons sont les leçons individuelles. HO a un groupe étendu, 13 à 15 sportifs sur l'olympiade. Pour donner une leçon de qualité à chacun d'eux dans la semaine, il faut beaucoup d'énergie (HO3.37). HO explique que certains de ses pairs savent à l'avance quelle sera l'équipe aux JO et concentrent la majorité de leurs leçons sur ces individus, soit 4 personnes. HO ne peut procéder ainsi « *vis-à-vis de l'honnêteté par rapport au groupe je suis obligé de donner pratiquement la même chose à tous donc j'ai essayé de faire mieux qualitativement avec un problème de quantité* » (HO3.37), « *tu essaies de mettre quand même tout le monde sur un pied d'égalité tant que les sélections ne sont pas arrivées* » (HO3.39). La leçon individuelle est un « *rendez-vous je dirais privilégié parce que en plus de l'apport technique qu'il t'apporte, tu as aussi une vraie relation verbale entre l'entraîneur et l'athlète* » (HO2.68).

[P15] « Les fondamentaux sont un type de séance. Toujours dirigées et variées, les séances de fondamentaux s'organisent autour du travail de déplacement et de posture avec un possible développement physique »

Les séances de fondamentaux sont des séances toujours dirigées (HO3.102), l'utilisation des fondamentaux librement se faisant dans les échauffements par les escrimeurs eux-mêmes (HO3.103). HO considère qu'en club, du fait que les fondamentaux sont présentés de façon ennuyeuse, il y a trop peu de séances de fondamentaux (HO3.119).

Les fondamentaux « *c'est des modes de déplacement. C'est un travail de jambes spécifique* » (HO2.68). Savoir se déplacer avec une arme est la base (HO2.89). Par exemple « *des marches, des retraites, des fentes […] la double retraite, fente, retour en garde, 2 marches et ça ils me répètent ça, on fait ça pendant 1 mn, à chaque top ils me le font, ils sont en déplacement, à chaque top ils me récitent cette phrase* » (HO2.69). Ces séquences ne sont pas codifiées, mais créées par HO (HO2.71).

Parfois c'est très physique, HO gérant le temps des fois « *quand je vois qu'ils sont bien je raccourcis le bip si tu veux je les mets avec un peu plus de fréquence donc je le modélise ça. Et ensuite après c'est moi qui gère aussi le temps de repos. Donc là-dessus pour moi le principal outil de l'intensité de mon entraînement c'est le repos. Est-ce que j'en mets ou je n'en mets pas, est ce qu'à un moment donné j'en mets peu au début je vois qu'ils sont bien attaqués ils me répondent bien présents j'en redonne par la suite. C'est vraiment ma palette, je dirige le truc parce que de toute façon je n'ai pas plus de temps pour faire mes entraînements* » (HO2.73).

Ce type d'exercice est un indicateur pour lui et ses athlètes, pour jauger le niveau (HO2.74). Les changements de direction sont également inclus dans ce travail (HO2.74). Généralement, sur les fondamentaux le sportif n'a pas son arme (HO2.90), il se focalise sur les jambes et le positionnement face à une glace (HO2.91 ; 2.93). Ayant constaté qu'il y avait des problèmes de fondamentaux chez ses sportifs sans leurs armes, avec des placements très différents des placements en assaut, il a autorisé l'arme à un moment (HO2.92), ce qui n'est pas possible tout le temps pour des raisons de sécurité (HO2.94).

[P16] « La séance de préparation physique, collective pour favoriser l'émulation, peut être réalisée avec des motricités non spécifiques à l'escrime ou avec des mouvements d'escrime »

Autre type de séance, la séance de *préparation physique*. Ce type de séance articule à la fois de l'entraînement avec des mouvements éloignés de l'escrime, « *et de temps en temps moi ce que j'aime bien c'est quand même qu'on revienne à notre discipline donc on se la réapproprie avec des mouvements à […] "on travaille ça parce qu'on fait ça en escrime"* », c'est-à-dire donner du sens à la préparation physique (HO3.112). Par ailleurs, ce sont des séances collectives, où une certaine émulation se créer et les rapports de force s'inverser « *ça met aussi une compétition […] le meilleur escrimeur ce n'est pas un footeux on le sait et tu vois à un moment donné ça redonne de l'importance à tout peut-être les moins bons et du coup ça rééquilibre tout ; donc c'est très important par rapport à l'esprit collectif l'esprit de groupe* » (HO3.114).

[P17] « Les séances d'assauts peuvent être non dirigée, semi-dirigée ou dirigée, selon le contrôle que l'entraîneur veut exercer sur l'intensité et la liberté d'expression qu'il accorde aux sportifs »

HO précise que ses séances d'assauts en elles-mêmes ne sont pas particulières, par contre il les a rendus plus difficiles par rapport à l'intensité demandée et à la récupération plus courte (HO3.17) et ceci sur chaque séance (HO3.18). Il y a trois types de séances d'assauts.

Les assauts de type « libre », aussi appelé *séance d'assauts libres* (HO3.97), avec un début de séance et une fin de séance. Les sportifs sont en autonomie entre ces deux bornes temporelles, ils ont « *une totale liberté* » (HO3.90), « *tu t'échauffes, tu fais les matchs que tu veux, tu prends la pause que tu veux entre* » (HO3.91). Par conséquent, certains athlètes ne se donnent pas à fond sur la séance entière (HO3.92). L'idée et l'avantage de ce type de séance est qu'en donnant autonomie au sportif, ceux qui ont eu compétition avec plusieurs matchs se ménagent, ceux qui ont eu compétition avec défaite rapide s'engagent, et que ceux qui n'ont pas eu compétition fassent la séance avec intensité (HO3.95). « *Tu te retrouves avec différentes populations et en fait là-dedans comme elle n'est pas dirigée chacun peut y trouver son intérêt* » (HO3.95). L'expérience montre qu'ils ne pratiquent pas de façon satisfaisante (HO2.83). Pour cette séance dite « *de convenance* » (HO3.19) qui est l'équivalent escrime du « *footing de récup* » (HO3.21), depuis le début de l'olympiade, HO en a fait deux pour que malgré l'enchaînement de compétition les sportifs s'entretiennent (HO3.20). Pourquoi si peu ? Pour HO, dans un sport d'opposition, ces séances de convenance ne sont pas adaptées et en tout cas ce n'est pas là que HO construit la performance (HO3.22).

Il y a aussi les assauts de type « dirigé », par exemple « *la séance c'est 5 fois 15 touches* » (HO2.83). Autre type, la *séance dirigée*. Cette séance consiste en des assauts thématiques « *tu travailles ta défensive tu travailles ton offensive bloquer des cycles "et bien là on va se mettre fin de terrain, on va délimiter le terrain, on va faire des séquences peut-être de 15 s "* » (HO3.100), « *des choses éventuellement que tu as vues que c'était des lacunes dans ton groupe* », ce qui permet de donner plus de sens aux assauts (HO2.83). Il fait attention à ne pas trop donner de rôles, car sinon on en revient à de la leçon collective, ce qui est contraire à l'esprit du combat (HO2.85). Cela n'empêche pas de travailler tant la défense que l'attaque qualitativement, par exemple en imposant l'attaque, mais en n'imposant pas la défense, cela permet de laisser réfléchir (HO2.86 ; 2.87). Ces séances laissent moins de place « *à la composition personnelle* » même si travailler l'attaque ou la défense donne plusieurs possibilités à l'athlète (HO3.100).

Autre type de séance, *la séance semi-dirigée*. Au-delà de l'heure de début et de fin, c'est l'entraîneur qui gère les pauses entre les matchs et la durée de ceux-ci (en minutes et en nombre de touches), et dans les matchs « *s'il y en a un qui a envie de travailler il travaille s'il y en a un qui a envie de gagner ses matchs il gagne* » (HO3.99). HO fait davantage de séances semi-dirigées, car cela lui permet en gérant la séance de gérer l'intensité « *physiquement je peux les emmener là où j'ai envie* » tout en respectant le style d'escrime, HO considérant que l'escrime française est riche de ses différents styles (HO3.101).

[P18] « La répartition des types de séances varie selon le moment de la saison. En début de saison, la priorité va aux séances de fondamentaux et de préparation physique, tandis qu'en période compétitive, la priorité va aux séances d'assauts et aux leçons, avec un rythme d'entraînement qui n'est pas nécessairement biquotidien »

HO explique que de façon générale, la semaine est composée de « *3 séances d'assaut 2 leçons 1 fonda 1 préparation physique* » (HO3.123). En début de saison, moins d'assauts et pas de leçons, la priorité allant aux fondamentaux et à la préparation physique (HO3.127), avec deux séances de fondamentaux et quatre séances de préparation physique (HO3.128). Entre deux compétitions, deux séances d'assauts, une leçon, une séance de préparation physique, pas de fondamentaux (HO3.131 ; HO3.132). Il explique que si cela paraît peu, ça dépend de ce qui est mis dans les séances et également du fait qu'ils sont allés loin ou non dans la compétition, ce qui influe sur l'intensité des séances suivantes (HO3.136).

Pour HO, l'entraînement biquotidien n'est une réalité universelle à haut niveau (HO3.138). En escrime, il y a une part « *d'improvisation* », « *d'art* » qui ne nécessite pas des entraînements biquotidiens (HO3.140). Par ailleurs, s'entraîner plus signifie baisser l'intensité et/ou la maintenir, mais dans ce cas « *ton corps ne répondra pas* », car HO demande « *d'être à 100 %. Et il ne peut pas être à 100 % 2 fois par jour avec un rythme de folie soit dans les études soit dans son boulot et en plus sa vie familiale, je préfère que sur les 2 h 1/2-3 h où je lui demande d'être là c'est d'être là un maximum* » (HO3.140). Le système français fait que parmi ses escrimeurs, il n'y a pas de professionnels. Ses sportifs doivent aussi préparer leur avenir (HO3.141).

Gagner en escrime

Gagner en escrime épée passe par la maîtrise technique, à la fois le répertoire commun et à la fois le style personnel. La capacité à gagner à l'entraînement est également un point clef. Les capacités physiques, notamment en termes de réitération de matchs à haute intensité,

sont importantes pour arriver en finale. Enfin, HO souligne les particularités de la gagne lors des Jeux olympiques

[P19] « Gagner en escrime c'est mettre en œuvre les règles fondamentales à travers son style, de façon consciente »

Pour gagner en escrime, il faut :

- ✓ « *être conscient de son escrime* » (HO3.40)
- ✓ « *faire son escrime* » (HO3.40)
- ✓ Maîtriser et ne pas oublier « *les règles fondamentales […] le B-A BA de l'escrimeur* » (HO3.42)
  - « *Tenir sa pointe avoir sa pointe qui avance* » (HO3.42), c'est-à-dire « *tu ne dois pas attendre que l'adversaire t'offre sa cible tu dois aller vers la cible pour toucher […] par exemple tu vois toi tu attaques moi je fais une contre-attaque et bien il y en a beaucoup qui pensent faire une contre-attaque c'est faire ça avec la pointe en retrait… donc en fait là tu attends que l'adversaire vienne à ta pointe alors que la contre-attaque à un moment donné c'est l'autre qui attaque toi tu contre-attaques, mais la contre-attaque est offensive. Et de ta pointe tu vas essayer d'intercepter la cible plutôt que de l'attendre ce qui est beaucoup plus passif donc là tu vas toucher en 1er alors que l'autre t'attend et que peut-être il peut te toucher* » (HO3.44), « *la cible à un moment donné c'est nous qui devons aller dessus* » (HO3.46)
  - « *Ne pas attaquer en milieu de piste* » (HO3.42), « *tu offres 2 solutions à l'adversaire soit il le voit très tôt il te rentre dedans ou soit à un moment donné il te voit faire et puis il peut reculer. Toi il te met en échec. Alors que si tu travailles, travailles, travailles tu l'accules au fond là, il a moins de possibilités déjà. Reculer il ne pourra plus le faire. Tu réduis son champ de manœuvre […] tu vas savoir ce qu'il va faire. Soit il va faire attaque sur la préparation donc pendant que tu marches il va attaquer dedans soit il va prendre les parades parce qu'il est acculé au fond soit il va faire une mauvaise contre-attaque parce que la contre-attaque il ne va pas pouvoir la faire en reculant des jambes* » (HO3.47)
  - « *Ne pas faire d'erreur de distance* » (HO3.42)
  - « *Sur un mec qui ne sait pas attaquer essayez de lui faire faire de mauvaises attaques* » (HO3.42)

[P20] « Gagner en escrime commence par gagner à l'entraînement. C'est un apprentissage progressif et les premières performances doivent se voir à l'entraînement »

« *Pour gagner en compétition il faut aussi gagner à l'entraînement* » (HO3.49). Pas forcément la séance avant la compétition, mais de façon générale, car « *apprendre à gagner ça ne s'apprend pas qu'en compét* » (HO3.50). HO est contre les mentalités type « *se réserver pour la compétition* », car il considère que c'est lui entraîneur qui planifie de façon à ce que le sportif soit en forme le jour J (HO3.50). Sur les compétitions de préparation, il n'est pas d'accord pour dire que ce n'est pas important de gagner. Se préparer, c'est « *vraiment se mettre dans des conditions, faire un minimum de matchs pour que ce soit vraiment réalité* »,

sur une compétition d'un niveau qui correspond à ce que l'on recherche (HO3.50). Si le niveau est facile, c'est que l'on vient pour gagner, si le niveau est difficile, c'est pour apprendre à gérer la compétition et la défaite (HO3.50).

[P21] « Gagner en escrime nécessite d'enchaîner des matchs intenses tout en gardant une grande qualité. La condition physique est alors primordiale ainsi que la disposition mentale »

« *Être capable de reproduire des matchs à haute intensité, mais avec des blocs de pause qui sont assez importants et qui se réduisent au fur et à mesure de la compét* », c'est-à-dire entre 2 h 30 et 5-10min (HO3.53). Dans son groupe, tout le monde a la capacité de faire une compétition en entier d'un point de vue physique. Entre le 1er et le 2e match, la pause permet de tout donner sur le 1er match sans arrières-pensés concernant la récupération (HO3.53). Entre la demi-finale et la finale, le temps est plus court, mais reste acceptable pour ses sportifs. D'un point de vue physique, il n'y a donc pas de difficulté dans son groupe, d'autant qu'ils ont un staff médical en compétition (HO3.53). L'éventuelle difficulté se situe sur le mental « *mentalement te mettre à fond, relâcher, te remettre à fond, relâcher voir les autres […] Tactiquement et même techniquement quand tu es au top mondial les mecs se valent tous. Physiquement […] aussi […] la vraie différence se fait au niveau du mental* » (HO3.53).

[P22] « Gagner lors des Jeux olympiques nécessite d'avoir déjà gagné auparavant pour avoir vécu des demi-finales et finales. C'est être capable de se remobiliser après une défaite pour aller chercher une 3e place ou un résultat en équipe »

HO explique quelques particularités de « gagner aux Jeux olympiques » (HO3.50) :

- ✓ « *C'est faire beaucoup de podiums pour savoir ce qui se passe parce qu'on dit là je suis prêt et je vais être en forme aux Jeux et puis tu t'aperçois qu'avant les Jeux tu as fait zéro demi-finale. Et ça se passe comment après un ¼ de finale gagné ?* »
- ✓ C'est être capable de se remobiliser après une demi-finale perdue pour aller chercher la 3e place, ce qui ne se fait qu'aux Jeux « *est-ce qu'on est préparé à perdre un match ensuite te rebrancher pour en gagner un autre* »
- ✓ C'est être capable de gagner en équipe malgré les précédentes défaites en individuel « *être préparé à faire ça le jour J. Je pense que ça ne s'invente pas* »
- ✓ Montrer sur les compétitions précédentes qui est « *le plus fort, on est un sport de combat, donc à un moment donné il faut que ça marque aussi l'adversaire […] ça peut peser dans un match qui va être important* »

Passons maintenant au sixième entraîneur du panel, spécialiste de judo.

6. Paul-Thierry Pesqué

Paul-Thierry Pesqué (noté « PTP ») est un entraîneur de judo masculin officiant à l'Institut National du Judo (INJ) au moment des entretiens.

[Cette partie est vierge conformément à la volonté de l'entraîneur interviewé]

Passons maintenant à la septième entraîneure du panel, spécialiste de natation synchronisée.

7. Julie Fabre

Julie Fabre (noté « JF ») est une entraîneure de natation synchronisée officiant à l'INSEP. Les six textes sur cette entraîneure mentionnés dans le tableau 9 du chapitre 7 sont les suivants :

- ✓ Son Curriculum Vitae[64], noté « JF.SE1 » ;
- ✓ Un article sur le début de son rôle d'head coach aux États-Unis[65], noté « JF.SE2 » ;
- ✓ La présentation de Julie Fabre sur le site Team USA[66], noté « JF.SE3 » ;
- ✓ Un article américain sur l'arrêt de l'aventure américaine de Julie Fabre[67], noté « JF.SE4 » ;
- ✓ La page wikipédia à son nom[68], notée « JF.SE5 » ;
- ✓ Le site de la Fédération Française de Natation[69], noté « JF.SE6 ».

Il y a zéro sources internes (« SI ») pour Julie Fabre.

Les verbatims des entretiens 1, 2 et 3 se trouvent en annexe n°11.

Notons que l'ensemble des règles de présentations des données a été précédemment explicité.

Abordons son profil.

7.1 Son profil d'entraîneur de haut niveau expert

Dans cette partie nous mobilisons les textes sur l'entraîneur ainsi que l'entretien 1. Les entretiens 2 et 3 peuvent aussi apporter des précisions. Après une présentation globale reprenant les catégories « expérience professionnelle », « formation », « expérience de sportif », nous traitons les données par rapport aux dix critères de l'expertise retenus.

[64] Fichier word communiqué par email
[65] http: //frenchmorning.com/coach-francaise-aux-commandes-dune-equipe-olympique-americaine/
[66] http: //www.teamusa.org/USA-Synchronized-Swimming/Features/2013/December/17/Senior-National-Team-Head-Coach-Julie-Fabre
[67] http: //aroundtherings.com/site/A__48077/Title__Fabre-Resigns-As-USA-Synchro-National-Teams-Coach/292/Articles
[68] https: //fr.wikipedia.org/wiki/Julie_Fabre_%28natation_synchronis%C3%A9e%29
[69] http: //www.ffnatation.fr/magazine/interview/episode-ndeg1-aventure-americaine

7.1.1 Sa carte d'identité professionnelle

Expérience de sportive

JF est née le 27/06/1976 (JF.SE1) dans le sud de la France et bénéficie d'un rapport à l'eau et à la mer très jeune. Elle s'oriente vers la danse classique, à travers une école de Cannes réputée pour préparer les enfants à entrer à l'école des petits rats de Paris. Au moment de rentrer à l'Opéra de Paris, on lui dit justement qu'elle est « *trop grande* » (JF1.18) et qu'elle ne sera jamais devant. JF n'a pas dans son caractère d'être derrière et subit alors une grosse désillusion à 9 ans. Son père chirurgien opère le directeur de la piscine de Nice, qui au cours d'une discussion lui dit « *nous on a de la natation synchronisée, c'est de la danse dans de l'eau, amenez votre petite* » (JF1.18).

JF commence la natation synchronisée à 10 ans, ce qu'elle qualifie de tardif. Avec sa connaissance du corps liée à la danse et sa « *familiarité avec le milieu aquatique* », elle évolue vite. À 13 ans elle fait sa première équipe de France, en minime, puis ne manque aucune équipe nationale. À 17 ans, soliste aux championnats du Monde juniors elle postule pour rentrer à l'INSEP. Suite logique pour elle puisque « *le haut niveau ça m'intéressait, j'avais déjà fait beaucoup de sacrifices* » (JF1.18). Elle participe aux Jeux Olympiques en 1996 où elle est 5^{e} en équipe, tout comme aux Championnats du Monde de 1994 et de 1998 (JF.SE5). S'en suivent deux années difficiles pour se relever de ces Jeux « *c'est un peu exceptionnel, c'est intense* » qui plus est avec un ballet décrié sur le thème de la Shoah (JF1.18). JF se demande si elle continue jusqu'aux Jeux de 2000 ou non. Elle décide de s'arrêter en 1998.

Formation

Elle entre alors en formation de professorat de sport de haut niveau (JF1.19), première promotion en 1998, en se disant « *ok là j'ai quand même emmagasiné un certain nombre de choses, pendant toutes ces années, quand je parle de natation synchronisée c'est très clair pour moi. Je suis très bonne là-dedans. Je connais ça sur le bout des doigts. Est-ce que ça ne pourrait pas être intéressant pour moi de me servir de tous ces savoirs et d'en faire mon métier ?* » (JF1.18). Elle obtient le professorat en 2000. Pendant le professorat, elle travaille à l'accueil de l'INSEP et intervient ponctuellement sur les équipes de France jeunes (JF1.19).

Auparavant elle a passé un DEUG d'Histoire de l'Art qui la passionnait mais où elle ne peut pas « *être excellente* » car elle avait sa carrière sportive en parallèle (JF18). Elle passe également le BEESAN en 1995-1996 (année des Jeux), le BEES2 en 1997 (JF1.35 ; JF.SE3).

Actuellement, elle bénéficie du service recherche fédéral, dont elle reçoit des articles autour de la natation synchronisée et de la natation, toutes les semaines (JF1.43). Il lui arrive

d'intervenir sur les formations fédérales, elle aime bien parler avec les entraîneurs « *des cycles de travail, de les faire sortir de leur schéma qui n'est plus forcément trop d'actualité et d'essayer de les amener sur des pistes un petit peu différentes* » (JF1.45).

Des entraîneurs et des athlètes ont également contribué à sa construction comme entraîneur. Arrivant à l'INSEP à 17 ans, Pascale Meyet son entraîneur l'a marqué sur la création de chorégraphies, sa capacité de créer avec « *beaucoup de recherche, beaucoup d'engagement, beaucoup de dévotion enfin quelque chose de très intense* » (JF1.38). Cette coach documentait avec ses sportives la thématique de la chorégraphie, en l'occurrence sur le thème de la Shoah « *lu des livres ensemble, on a vu des films ensemble, on s'est documenté ensemble, ça n'a nous a vachement cultivées et appris au-delà du sport. Et ça nous a surtout entraînées dans un projet hyper fort qui nous a vraiment tenues, hyper soudé* » (JF1.38). Anne Capron a été son entraîneure sur la fin de sa carrière. Tout comme Pascale Meyet, c'est une ancienne SHN qui a participé à des Jeux Olympiques. Anne est « *quelqu'un d'ultra rigoureux, d'ultra perfectionniste* », « *dans la réflexion permanente* » (JF1.38). JF a appris d'elle sur ces points. Autre coach, Stéphane Miremont, ex-nageur de synchronisé, s'est fait embaucher comme entraîneur d'un gros club américain « *qui était à l'époque le domicile de l'équipe nationale américaine qui était championne olympique* » (JF1.38). Il a ensuite eu une carrière au Cirque du Soleil, avant d'être embauché comme entraîneur de l'équipe américaine pour les Jeux de Pékin. C'est actuellement un des coachs les plus demandés au monde, « *grand chorégraphe* », qui vient apporter ses compétences ponctuellement, et comme « *il ne met pas les mains dans l'entraînement au quotidien […] c'est quelqu'un qui a du recul* » (JF1.38). Cela lui permet des « *diagnostics hyper rapides, hyper pertinents* ». JF a appris de lui « *humainement, techniquement, stratégiquement, qui n'a pas sa langue dans sa poche, qui est hyper cru, hyper cash, donc ça dérange beaucoup aussi dans ce milieu un peu faux* » (JF1.38). Sans les côtoyer au quotidien, elle apprend d'autres coachs, notamment en les observant sur les compétitions internationales, comme Masayo Imura sur « *des choses techniques hyper spécifiques, comment arriver d'un point A à un point B techniquement en allant le plus vite possible* », ou comme la coach Russe dont elle essaie de comprendre le fonctionnement (JF1.38). Tous ces échanges et ces observations se font sans volonté de copier-coller afin de réfléchir, prendre du recul, « *garder la balance entre ce qu'on est et ses convictions et ce que font les autres* », voir comment les éléments des autres « *peuvent s'intégrer dans notre système* » (JF1.39). Elle semble critique dans sa démarche « *je vois beaucoup d'entraîneurs qui ils vont voir ils vont dire "punaise les Canadiennes elles font ça*

il faut qu'on fasse ça". Qu'est-ce qu'elles ont fait, pourquoi elles ont fait ça, ça arrive d'où, c'est quoi le processus » (JF1.39).

Des athlètes l'ont aussi marqué, notamment Virginie Dedieu, qui lui apporte humainement « *ses valeurs, les valeurs du sport les valeurs humaines qu'elle véhicule qui sont des valeurs simples comme le respect, la solidarité, tu vois et que finalement on oublie un petit peu et que du fait qu'elle est revenue l'année dernière dans le système elle a vachement apporté ça aux plus jeunes et que du coup c'est quelqu'un qui fait partie de mon équipe là cette année* » (JF1.39). Triple championne du Monde, Virginie Dedieu fait donc partie des intervenants dorénavant (JF1.42).

Expérience professionnelle

Titulaire en 2000, elle débute sa carrière de professeur de sport sur un « *poste de cadre technique en charge du développement sur toute la zone nord-est de la France* » en natation synchronisée (JF1.19 ; JF.SE1). Sans être passionnée par cette première affectation, elle estime que cela lui a donné une vision hors haut niveau, dont elle n'avait « *pas forcément conscience. Et du coup ça te donne aussi des armes pédagogiques quand tu es sur du très haut niveau* » (JF1.19). Elle continue à entraîner l'équipe de France junior, sur des stages ponctuels.

En 2002, changement de staff sur l'équipe de France sénior et JF obtient un poste d'entraîneure nationale sur l'équipe de France sénior, à l'INSEP (JF1.20), plutôt sur le ballet d'équipe (JF1.21). Après les Jeux d'Athènes en 2004, elle gère davantage l'épreuve du duo (JF1.21 ; JF.SE2).

Après 10 ans à l'INSEP, suite aux Jeux de Londres, on lui offre des opportunités intéressantes pour changer, ce qu'elle souhaitait depuis plusieurs années. On lui propose « *d'être directrice des équipes de France ici en France en synchro puis le Brésil me propose de partir entraîner son équipe nationale pour les Jeux puis les États-Unis en restructuration complète me proposent aussi d'être le head-coach de l'équipe américaine* » (JF1.21). Elle choisit de travailler avec l'équipe américaine comme entraîneur en chef (JF.SE1). La collaboration dure une année (JF1.21). Elle qualifie cette expérience « *extrêmement enrichissante. C'est une mise en danger qui est assez forte. Ce n'est pas le confort* » (JF1.21). Changeant sa perspective, cette aventure américaine lui permet de sortir « *du négativisme très franchouillard et de rentrer dans quelque chose d'un peu plus solaire où tout est possible et où si on s'en donne les moyens on peut être bon. Et l'envie de gagner. L'ambition. Et ça c'est vachement rafraichissant en fait* » (JF1.21). Pour correspondre à la culture de ses nouvelles

athlètes tout en apportant sa touche française, elle créée de nouveaux contenus d'entraînement. Elle doit les investir rapidement dans ses séances, car il y a une « *réelle pression quotidienne à l'entraînement de résultats* » (JF1.21), évalués régulièrement par le directeur de la performance (JF1.22). Cette organisation, le manque de moyen la pousse à se dépasser et à chercher à avancer plus vite, à « *monter une marche tous les jours. Et ça c'est hyper intéressant* » (JF1.23).

Réintégrée dans son poste d'entraîneure nationale à l'INSEP en charge du duo olympique suite à son arrêt à la fin de l'été 2014 (JF.SE4), elle décrit une réadaptation pas facile car « *tu es dans une énergie qui casse un peu avec ce qui n'a pas changé* » et « *tout le monde n'a pas forcément envie que tu reviennes* » (JF1.23). Au bout de six mois, la Fédération lui repropose le poste de directrice des équipes de France (JF1.23, JF.SE1). Elle négocie le cadre de cette mission supplémentaire, en souhaitant être sur le terrain, avoir « *carte blanche sur la constitution de l'équipe* » qui l'entoure et sur le management (JF1.24). Dans cette mission, elle souhaite « *créer le système qui va faire que la France va faire des médailles* », ce qui devrait être possible vu les moyens mis à disposition du Pôle Olympique de l'INSEP, par rapport à l'équipe américaine qui s'entraîne dans une piscine « *de High school où tu n'as pas de vestiaire, pas de salle de muscu […] malgré tout il y a cette volonté de gagner* » (JF1.24). Elle a coaché les duos français aux Jeux olympiques de 2008 et de 2012, ainsi que l'ensemble du team France en 2016 (JF.SE4 ; JF.SE2).

Les résultats de ses sportives sur la période 2002-2016 sont les suivants :

Niveau de compétition/sportif	**Championnat de France**	**Open ou coupe internationale**	**Championnat d'Europe**	**Championnat du Monde**	**Jeux olympiques**
Ses différentes sportives	-	-	4e à 8e place à chaque Championnat de 2004 à 2016	7e à 10e place	8e à 11e place

Tableau 25 : les résultats de l'entraîneur

Notons les résultats au moment des entretiens, avec Margaux Chrétien 8e, 9e et 8e en Équipe, Duo et Solo aux Championnats du Monde de 2015, 4e en Duo et en équipe aux Championnats d'Europe de 2016 et 8e aux Jeux Olympiques en duo avec Laura Augé.

7.1.2 Conclusion par rapport aux dix critères de l'échantillonnage

Pour valider ou invalider l'expertise de cet entraîneur par rapport à nos critères, nous mobilisons le tableau ci-dessous.

Critère 1 (obligatoire) : entraîner dans une discipline olympique comme entraîneur principal ou entraîneur-chef. Ceci en cohérence avec le projet de l'INSEP et du Grand INSEP ;	La natation synchronisée dite natation artistique est une discipline olympique. JF est entraîneur-chef.
Critère 2 (obligatoire) : avoir des sportifs qui sont inscrits sur les listes de haut niveau dans le cadre du Plan d'Excellence Sportive, en dernière phase de développement ;	Ses sportives sont toutes inscrites sur les listes de haut niveau et répondent toutes à la dernière phase de développement.
Critère 3 (obligatoire) : avoir des sportifs de niveau international ;	Le niveau est international, y compris pour les moins performants.
Critère 4 (compensable) : avoir au moins un sportif dans le top 10 mondial ;	Au moment des entretiens, elle a deux sportives dans le top 10 mondial.
Critère 5 (obligatoire) : avoir une reconnaissance sociale par le cadre d'emploi ;	En poste depuis treize ans, JF a une grande stabilité professionnelle. Un passage de deux années aux USA l'amène à une réintégration au sein du Pôle France.
Critère 6 (compensable) : avoir une reconnaissance sociale en étant invité à des conférences, sur des formations, sur des parrainages ;	JF intervient en formations fédérales.
Critère 7 (obligatoire) : être capable d'expliciter son expérience, de formaliser dans un cadre formel en vue d'une diffusion ;	JF s'est montré à l'aise lors du premier entretien. Elle a déjà été interviewée et son séjour aux USA dans un contexte culturel différent est favorable.
Critère 8 (obligatoire) : avoir dix années ou 10 000 heures comme entraîneur dans un contexte d'entraînement d'élites ;	JF a treize saisons de compétitions comme entraîneur-chef. Cela représente plus de 26 000 heures avec des élites.
Critère 9 (compensable) : avoir au moins une participation à une édition des Jeux olympiques comme entraîneur ;	Deux participations de 2008 à 2012 comme entraîneur (troisième en 2016).
Critère 10 (obligatoire) : avoir entraîné avec des statuts/dans des contextes différents.	JF a entraîné en région et en Pôle, du perfectionnement jusqu'à l'élite. Elle entraîne tant les solos, les duos que les équipes. Elle a une expérience étrangère.

Tableau 26 : adéquation critères de la recherche/profil de l'entraîneur

À la lecture de ce tableau, Julie Fabre est bien une « entraîneure de haut niveau experte » par rapport à notre recherche.

7.2 Ses domaines d'expertise

Ici, nous croisons les données de l'entretien tiers, les textes de l'entraîneure et l'entretien 1 (principalement). Il en ressort trois domaines d'expertise :

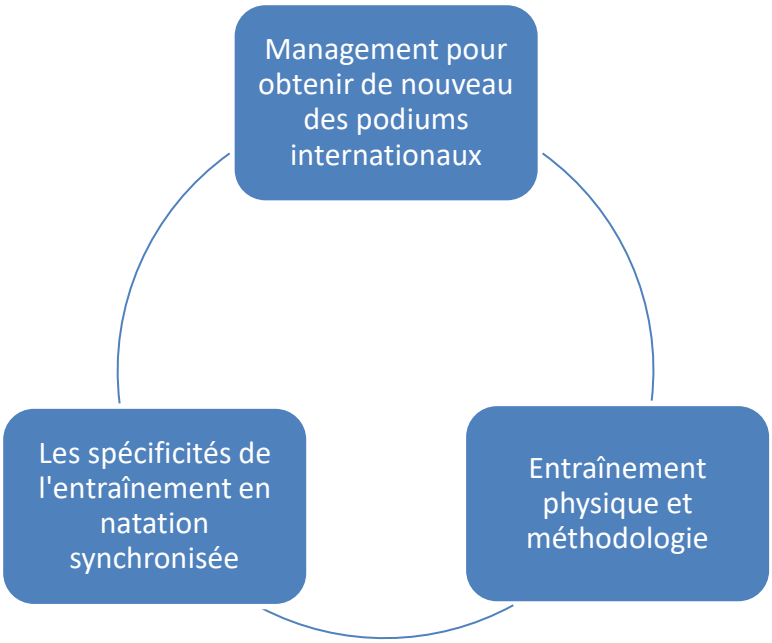


Figure 11 : représentation visuelle des domaines d'expertise de JF

L'identification de ces domaines est cohérente au sein de la triangulation des données. En effet, l'entretien avec une collègue de JF fait ressortir les points suivants (en gras, les points congruents avec les domaines d'expertise) :

- ✓ **Chorégraphie, a le sens chorégraphique, très créative aussi bien en duo qu'en équipe (spécificités de l'entraînement en natation synchronisée) ;**
- ✓ **Grande expérience du duo, sait cibler les attentes des JO, y préparer, connaît l'environnement des JO. Est capable de partir de 0, de sélectionner pour l'Olympiade, d'avoir une vision sur 4 ans (spécificités de l'entraînement en natation synchronisée) ;**
- ✓ **Travail avec les poids (lests) réfléchis (entraînement physique et méthodologie) ;**
- ✓ **Mise en place d'entretiens qui anticipe, y compris sur l'année suivante. Tout est calé en amont (manager pour obtenir des podiums internationaux) ;**
- ✓ **Relation entraîneur-entraîné. Volonté de mettre de la vie dans le groupe et du dialogue (manager pour obtenir des podiums internationaux) ;**

- ✓ **Quand elle fixe un objectif, elle s'y raccroche toujours. L'objectif est clair, précis, réalisable, et elle veut que chacun se donne les moyens de l'atteindre (manager pour obtenir des podiums internationaux) ;**
- ✓ **L'objectif est communiqué, clairement au staff, aux athlètes et aux entraîneurs de club (manager pour obtenir des podiums internationaux) ;**
- ✓ **Elle a la capacité à s'entourer en fonction des besoins, plus souvent que ce n'était le cas auparavant (manager pour obtenir des podiums internationaux).**

Les documents soulignent un ancrage dans ces domaines (JF.SE2 ; JF.SE6), malgré l'absence de documents rédigés par l'entraîneur.

Abordons maintenant ses savoirs tels qu'ils ressortent à travers les situations de communication de l'expérience.

7.3 Ses savoirs

Dans une première sous partie, pour l'identification des savoirs, nous distinguons la catégorie des « savoirs d'expérience objectivés « et celle des « autres savoirs d'expérience communiqués ». Pour cela, nous classons dans une des deux catégories de savoirs les propositions relevées dans la synthèse. Cette synthèse du discours - validée par l'entraîneure – est présentée dans une seconde partie. Elle est organisée en catégories correspondant aux domaines d'expertise, avec identification d'énoncés propositionnels, ou « propositions », notées « [P1] » à « [PX] ».

7.3.1 L'identification de savoirs

Il faut donc chercher à identifier pour chaque énoncé propositionnel s'il est rationalisé, explicité, structuré. Dans le cas contraire, l'énoncé appartient aux « autres savoirs d'expérience communiqués ». Voyons dans le tableau ci-dessous de quoi il en retourne pour Julie Fabre.

Type de savoir d'expérience	Les énoncés propositionnels
Objectivés : 9 sur 13	[P3] « Une fois les objectifs exprimés, des objectifs intermédiaires sont mis en place afin de rester motivé tout au long d'une olympiade » [P6] « Les spécificités de la natation synchronisée et du sport de haut niveau en France invitent à tenir compte du projet professionnel pour l'articuler finement et individuellement avec le projet sportif » [P7] « Les fondamentaux de la natation synchronisée sont là synchronisation, l'alignement, l'acceptation de la proximité des corps, la hauteur au-dessus de l'eau » [P8] « Créer la chorégraphie pour la nouvelle saison est une aventure participative et anticipée » [P9] « La sélection et l'entraînement des duos est un travail de précision où l'entraîneur recherche une similitude et une compatibilité technique et morphologique » [P10] « Dégager l'émotion juste passe par un travail d'improvisation, du théâtre, de la danse devant miroir, le feedback vidéo et la construction d'une histoire » [P11] « L'entraînement peut être efficace malgré la sobriété du matériel » [P12] « L'entraînement en endurance permet de passer des caps physiques et mentaux » [P13] « Des évaluations retranscrites sous forme simple et visuelle permet à chaque sportive de se situer toutes les six semaines »
Non objectivé : 4 sur 13	[P1] « La connaissance de la réalité des clubs et des régions mène à un meilleur accompagnement des jeunes élites vers le niveau international » [P2] « Pour atteindre des objectifs élevés, il faut oser en parler, les exprimer et y "rêver" » [P4] « Dans la conduite d'un projet de performance, il est nécessaire d'anticiper au maximum » [P5] « Bien que la synchronisation des nageuses soit fondamentale, l'entraîneur n'élude pas la progression individuelle »

Tableau 27 : la répartition des savoirs pour Julie Fabre

Ainsi nous relevons neuf savoirs d'expérience objectivés chez JF et quatre autres savoirs d'expérience. Voyons maintenant à quels éléments de discours ils se réfèrent.

7.3.2 Son discours – synthèse

<u>Management pour obtenir de nouveau des podiums internationaux</u>

Le retour en Pôle France de JF en 2014 l'a amené à concevoir une stratégie dont elle livre certains éléments. L'objectif de cette stratégie est de permettre aux nageuses françaises dans sa discipline d'être sur les podiums internationaux sur l'olympiade de Tokyo et d'être qualifié pour ces Jeux en 2020. Cela passe par la prise en compte de la réalité du terrain, par la revendication d'objectifs, par la construction autour de ces objectifs à court moyen et long terme, par l'anticipation des problèmes, par la gestion de l'équilibre entre besoins individuels et besoins collectifs d'entraînement et enfin par une meilleure gestion du double projet.

[P1] « La connaissance de la réalité des clubs et des régions mène à un meilleur accompagnement des jeunes élites vers le niveau international »

Lors de son 1er poste de professeur de sport, en charge du développement de la zone Nord-est, elle retourne auprès des premiers maillons du mouvement sportif « *à savoir le club, les jeunes nageuses, tout le système associatif, régional, départemental* », éléments qu'elle avait quittés lors de sa carrière de haut niveau (JF2.3). De plus, elle découvre une région qui n'était pas la région du sud-est qui est « *la zone forte de notre sport. C'est de là que viennent 70 % des nageuses* » (JF2.3). Zone parmi « *les plus sinistrées* » à l'époque, la zone nord-est lui permet de faire un diagnostic « *sur la discipline, des niveaux de pratique, des clubs* » (JF2.4). En revenant par la suite à haut niveau, elle a l'expérience récente de la réalité locale, à la fois sur les contenus d'entraînement en club, qui sont ou ne sont pas en adéquation avec les besoins à haut niveau « *tu vois ce dont tu as besoin en haut et quand tu retournes en bas tu vois ce qu'il manque en fait tu dis "ouais OK, mais pourquoi ne font pas ça alors que là-haut on a besoin de ça et qu'on n'est pas assez bon là-dessus ?". Et ça permet du coup d'avoir une réflexion plus large* » (JF2.4), et à la fois sur le parcours pour arriver et rester en équipe de France (JF2.4).

[P2] « Pour atteindre des objectifs élevés, il faut oser en parler, les exprimer et y "rêver" »

Pour JF il faut oser parler de performances et d'ambition, après des années à éviter ces sujets du fait de la difficulté d'atteinte (JF3.10) où chacun « *se dit "bon voilà c'est quasiment impossible" donc en même temps si tu n'y penses pas un jour tu ne risques pas de l'atteindre* » (JF3.11). Aussi, dans son programme pour créer de la performance, JF considère qu'il faut avoir plus d'ambitions, voir davantage les solutions que les problèmes (JF3.11), « *refaire rêver les gens […] les embarquer dans une aventure* » et optimiser le temps (JF1.25).

[P3] « Une fois les objectifs exprimés, des objectifs intermédiaires sont mis en place afin de rester motivé tout au long d'une olympiade »

JF se projette sur les Jeux olympiques de 2020. À partir de là elle pose des objectifs à court et moyen terme pour le groupe. Elle a un rétro planning par rapport aux Jeux de Tokyo 2020. Elle a défini des cibles à battre année par année, championnat par championnat. Par exemple pour la saison 2015/2016 elle souhaite que les Françaises passent devant les Mexicaines en gagnant ce qui leur manque : les portés. La saison d'après, la cible est le Canada, comme dans les sports collectifs (JF1.29). Pour Julie, il s'agit de battre un pays par

an en étant « *plus sur une réflexion d'un concurrent à abattre, comme l'équipe de France de foot, je pense, quand elle joue l'Allemagne elle ne met pas la même stratégie en place que quand elle joue le Portugal* » (JF3.22), chaque année « *il faut monter une marche. C'est comme ça que tu tiens aussi* » (JF3.24). Cela permet d'équilibrer court moyen et long terme. Actuellement 8^{e} mondiale et 5^{e} européenne avec ses athlètes, JF veut prioriser, ne pas tout faire faire à la fois à son équipe (JF1.29).

[P4] « Dans la conduite d'un projet de performance, il est nécessaire d'anticiper au maximum »

JF donne l'exemple d'une envie « *de faire un ballet sur du hip-hop. Maintenant je sais que si mes filles ne prennent pas 1 an de cours de hip-hop je peux toujours m'asseoir sur ma chorégraphie ça ne marchera pas […] il y a des choses qui doivent être mises en place pour atteindre quelque chose l'année d'après* » (JF3.22). Ainsi, sa volonté est « *d'anticiper les problèmes un maximum* » (JF2.40).

[P5] « Bien que la synchronisation des nageuses soit fondamentale, l'entraîneur n'élude pas la progression individuelle »

Cette entraîneure cherche à équilibrer entre objectifs collectifs et individuels, car « *les athlètes pour qu'ils avancent [il faut] qu'ils aient des cibles à atteindre assez régulièrement sinon c'est l'enfer. Il faut jalonner la progression, il faut l'évaluer concrètement* » (JF3.22), car Julie « *pense que l'aspect individuel est très important aussi. Ce n'est pas parce qu'on nage dans une équipe qu'on ne doit pas avoir des challenges personnels à atteindre* » (JF3.22).

Cela passe par des évaluations individuelles et des séances individuelles (une par semaine, JF3.28) « *"voilà toi sur tel élément aujourd'hui tu es trop fragile aujourd'hui tu es trop basse, à la fin de l'année il va falloir que tu sois là". Et ça, c'est des choses qu'on travaille sur des séances individuelles aussi. Moi je pense que c'est essentiel ; l'individu il faut qu'il puisse s'autoévaluer et qu'il puisse à la fois être une valeur ajoutée pour l'équipe. Mais on ne peut pas parler qu'en termes de groupe tout le temps sans que les individus à un moment donné aient une reconnaissance de leur progression. C'est trop difficile* » (JF3.23)

[P6] « Les spécificités de la natation synchronisée et du sport de haut niveau en France invite à tenir compte du projet professionnel pour l'articuler finement et individuellement avec le projet sportif »

Elle souligne également son appartenance au double projet de l'athlète, en cherchant à travailler sur le plan de carrière (JF1.32). Ses athlètes se sentent concernées par les normes

sociales : avoir un travail, cotiser pour la retraite. Cela amène à des carrières courtes en natation synchronisée, en parallèle d'études généralement brillantes et prenantes (JF1.32).

L'articulation sport-étude est alors envisagée finement par JF afin d'avoir des sportives performantes aux bons moments d'une olympiade et qui réussissent leurs études aux autres moments d'une olympiade. Pour arriver à un équilibre personnel satisfaisant, JF a débuté en novembre 2015 des entretiens individuels pour définir avec chaque athlète « *noir sur blanc* » le plan de carrière sport-étude-professionnel jusque 2020. C'est une nouveauté (JF1.32).

Elle a modifié la teneur des entretiens qui ont lieu chaque année avec les nageuses. Avant, « *c'était faire des points, "comment ça va, les études où tu en es, ça va ça se passe bien la synchro" donc faire un point technique si tu veux, "là tu en es là, j'ai besoin que tu avances sur ça sur ça", la vie, le médical* » (JF2.29). Maintenant, en plus de ces éléments, Julie travaille avec chaque nageuse « *sur un calendrier qui est plus ou moins étalé dans le temps suivant les athlètes, suivant comme elles sont capables de se projeter. Mais il y a un projet qui leur a été présenté qui est de faire un résultat x à Tokyo 2020 et donc ça elles l'ont, elles connaissent les cibles qu'il faut atteindre chaque année* » (JF2.30). JF cherche à construire avec chaque nageuse « *en amont un rétro planning études, vie personnelle* » en fonction des échéances sportives (JF2.31).

Le travail, en fonction du projet sportif de Julie pour 2020 (JF2.35), est différent avec chaque sportive, « *tu en as avec lesquelles on ne bosse que sur J+1 parce qu'elles n'arrivent pas à aller plus loin et puis tu en as d'autres où on travaille jusqu'en 2019* » (JF2.32). L'échange est donc « *plus exclusif* » et évite d'être « *au mois de juin à se dire "bon alors l'année prochaine… ah mince il faudrait qu'on aille rencontrer ton responsable de formation pour voir" et puis tu es au mois de septembre et tu n'as toujours pas avancé* » (JF2.37). Cela amène « *une sérénité de savoir à quoi on s'attend et du coup de pouvoir s'y engager ou pas s'y engager* » (JF2.38). Le but est de « *pouvoir avoir cet échange et le planifier et de pouvoir dire à la fille l'année prochaine ça ressemblerait à ça avec tes contraintes à toi et les contraintes du haut niveau voilà ce sur quoi je peux lâcher et après tu fais ton choix en connaissance de cause. Tu n'arrêtes pas ta carrière dans le fantasme en fait ou tu ne la continues pas dans le fantasme non plus* » (JF2.38), au contraire, sur des choses concrètes (JF2.39). Par exemple, cela peut être « *"2016-2017 là tu es en sportcom tu as fait ta première première année, l'an prochain tu es en deuxième première année, on sait déjà que tu as fait 2/3 des matières, donc est-ce qu'on peut rentrer quelques matières de deuxième année, on*

réfléchit déjà, on regarde", et du coup on rencontre les responsables de formation ici ou ailleurs pour commencer à négocier si tu veux en amont » (JF2.37). Autre exemple, « *il y en a une qui l'année prochaine voudrait continuer, qui fait partie des plus anciennes mais elle a une problématique personnelle qui est que son copain n'est pas à Paris et que donc pour elle c'est presque invivable de ne pas le voir plus souvent. Donc alors après il y a 2 solutions sois-tu dit "OK écoute tu arrêtes et puis tu vas voir ton copain", soit tu dis "OK, qu'est-ce qui pour toi serait vivable, ce serait quoi ton truc ?". Elle a été capable de m'expliquer "moi de septembre à décembre je voudrais pouvoir rentrer 3 weekends par mois pour voir mon copain"* » (JF2.38).

L'antériorité en équipe de France a un rôle dans les arrangements envisageables. Quand une fille qui est en équipe de France depuis de nombreuses années demande des aménagements, cela se discute davantage qu'avec une nouvelle (JF2.38 ; JF2.40). Elle « *trouve qu'on doit valoriser l'expérience, valoriser l'investissement* » (JF2.56) et le « *comportement exemplaire* » (JF2.57). Sans faire du social, en pensant à la performance, JF gère car peut être son athlète « *n'a pas envie d'arrêter mais elle a besoin d'une soupape. Peut-être pour mieux revenir après* » et puis « *garder les plus anciennes et qu'il y ait des années comme ça où il y a des relais qui se passent c'est meilleur* » (JF2.40).

En cas de changements, le plan est réadapté (JF2.42 ; JF2.45). En effet, avec certaines il y a un plan A et un plan B (JF2.51), qui concerne notamment l'étalement des études, en parallèle de la carrière sportive (JF2.62). Il existe des incertitudes sur les aménagements d'étude que le pôle France peut obtenir (JF2.64). Par exemple, si « *on n'arrive pas à négocier avec la fac elle n'a pas de cours qu'est-ce qu'on fait pendant ce 1er semestre pour soit s'avancer par la suite ou est-ce qu'on prend un tuteur qui lui permet de s'avancer sur sa 3e année, ou est-ce que carrément on se dit "tiens tu passes ton brevet de secouriste, tu passes ça ou ça, ça te donnera des petits trucs en plus"* » (JF2.64).

Il y a aussi des filles « *avec qui le mode d'entrée c'est les études et puis tu as des filles avec qui le mode d'entrée c'est le sport* », des nageuses qui ont envie de travailler sur un plan court ou long (JF2.65). Il y a aussi des incertitudes par rapport à la partenaire (duo) ou aux partenaires (équipe) (JF2.68). L'idée générale est de « *faire en sorte que ces gamines-là aient le moins de regrets possible et qu'elles fassent des choix en s'appuyant sur le plus d'éléments possible* » en faisant les choix de façon mesurée, anticipée, pas dans « *un moment ingrat* » (JF2.69). Selon la sportive, le bon moment peut être à distance des compétitions, ça peut être

après une victoire, et ça peut être « *après une défaite il y en a qui réagissent à la défaite aussi où elles n'ont pas envie de s'arrêter là-dessus* » (JF2.70)

Les spécificités de l'entraînement en natation synchronisée

L'entraînement en natation synchronisée a un certain nombre de spécificités, notamment liées à sa dimension artistique. JF fait quatre propositions, autour des fondamentaux, de la chorégraphie à concevoir, de l'émotion à dégager et de la préparation des duos.

[P7] « Les fondamentaux de la natation synchronisée sont là synchronisation, l'alignement, l'acceptation de la proximité des corps, la hauteur au-dessus de l'eau »

JF entraîne les filles à être plus :

- ✓ Synchronisées entre elles (JF3.98) ;
- ✓ Alignées entre elles selon la chorégraphie (on peut être alignés et pas synchronisés) (JF3.96). La formation du ballet et sa synchronisation « *d'ailleurs c'est ce qui donne la lisibilité de ton programme* » (JF3.99) ;
- ✓ À accepter la proximité, car même si « *quand tu es dans des formations qui sont serrées tu n'es pas à l'aise ou des fois tu as plutôt envie de t'écarter un peu pour prendre un peu tes aises à côté pas te cogner avec les autres* », c'est ainsi que « *les fautes d'alignement elles arrivent* » (JF3.101) ;
- ✓ En hauteur au-dessus de l'eau (JF3.104) ;
- ✓ Rapides sur la nage tout en conservant la similarité du geste (JF3.104), la technique, la solidité et la stabilité (JF3.111) ;
- ✓ Tout ceci en présentant une chorégraphie originale en phase avec une musique (JF3.105).

Quel que soit l'axe de travail pour la séance, le maintien de la synchronisation doit être transversal (JF3.113). En effet, pour Julie « *la synchronisation tu ne peux pas leur permettre aux athlètes s'il y a des erreurs de ne pas leur dire, et de ne pas leur faire comprendre que c'est essentiel. Donc moi ça ne m'est jamais arrivé de me dire "OK ça je le mets complètement de côté la synchronisation je ne regarde même pas il faut que je m'en fiche" […] être synchronisé c'est de la rigueur au quotidien […] si à un moment donné tu n'as pas quelqu'un en face de toi qui ne laisses pas passer ça tu ne te contrains pas et tu n'as pas le socle de base nécessaire pour arriver à être synchro pour avoir cette compétence-là* » (JF3.114). Lorsque la synchronisation est travaillée sur des cycles spécifiques, ces cycles

« *c'est hyper ingrat c'est genre "on s'arrête là lève ta jambe baisse ta jambe un petit plus devant OK on recommence bam tu es toujours trop haute" jusqu'à tant que ce soit pareil, c'est à mourir, vraiment c'est dur surtout si tu fais ça pendant trop longtemps c'est à péter les plombs. Généralement moi je fais ça sur des cycles qui sont plus courts* » (JF3.115).

[P8] « Créer la chorégraphie pour la nouvelle saison est une aventure participative et anticipée »

En natation synchronisée, sur le Pôle France INSEP, c'est Julie et ses collègues qui sont chorégraphes (JF3.32).

Une nouvelle chorégraphie, cela vient d'une musique entendue, de quelque chose de vu récemment, d'une discussion et aussi de brainstorming avec les sportives (JF3.36), très intéressants « *parce qu'elles ont plein d'idées* » (JF3.38).

Une fois le thème déterminé, « *généralement il y a une période de recherche où là on est plusieurs à intervenir parce qu'on est plusieurs entraîneurs ici à l'Insep et qu'on a tous des compétences en la matière, et que c'est intéressant que tout le monde cherche des choses. Donc là c'est des périodes qui sont plutôt très ouvertes. Il n'y a pas de contrainte dans ce qu'on cherche* » (JF3.38). Le but est alors « *d'avoir un maximum de matériel chorégraphique pour ensuite rentrer dans la phase de construction qui est régie par des règles imposées par la discipline* » tout en cherchant de l'originalité dans les gestes, la musique, la structure du ballet afin d'avoir « *une identité. Moi j'attache de l'importance à ce qu'on ne passe pas dans le tas des ¾ des ballets* » (JF3.38).

Généralement, la chorégraphie de la nouvelle saison sportive est anticipée de manière à ce qu'en début de saison le groupe sache « *sur quoi on va partir* » (JF3.38). Le travail est alors de nettoyer la chorégraphie (JF3.122). Néanmoins, c'est variable, car des fois le programme est monté au mois de septembre, et en 2016 le programme est monté à partir de mai, du fait de la non-qualification olympique (JF3.122). C'est donc variable en fonction du contexte et donc de la pression temporelle qui en découle.

[P9] « La sélection et l'entraînement des duos est un travail de précision où l'entraîneur recherche une similitude et une compatibilité technique et morphologique »

Julie entraîne des duos depuis longtemps. En plus des différences d'exigences en compétition, elle distingue l'entraînement des duos de celui des équipes par le nombre de protagonistes, qui influence l'entraînement au quotidien de par une communication différente qui permet d'aller « *plus en profondeur, plus vite avec un duo parce que tu n'as que 2 filles c'est presque de l'individuel à 2 tout le temps* » (JF3.46).

Un duo, c'est avant tout prendre deux filles qui morphologiquement sont homogènes, « *avec des gabarits et des compétences qui doivent être le plus similaires possible* », des filles qui nagent ensemble « *depuis qu'elles ont 13-14 ans* », donc qui sont du même club, ce qui est rare (JF3.56).

En France, les candidates étant rares, elles ne viennent pas forcément du même club — ce qui fait perdre du temps, mais n'empêche pas de préparer l'avenir (JF3.56) — et ne sont pas forcément homogènes. Le duo sénior actuel est un duo composé des deux meilleures, mais Laura et Margaux n'ont justement « *pas du tout la même taille pas du tout le même corps pas du tout les mêmes jambes, pas beaucoup de qualités en commun* ». Elles ont été choisies, car c'étaient les meilleures, aptes à supporter la charge d'entraînement et à être motivées par un projet de haut niveau (JF3.49).

Dans le même temps, Julie prépare un second duo, des jumelles, jeunes (nées en 2000), qui ont « *les mêmes jambes elles ont exactement le même gabarit* » (JF3.49). L'entraînement est très différent, car pour Laura et Margaux il faut « tricher » « *sans arrêt pour ne pas voir que Laura a les jambes pliées, Margaux a les jambes bien, Laura n'a pas les jambes hyper tendues […] c'est presqu'elles ne nagent pas la même chorégraphie ces 2 filles-là en fait. Margaux elle est plus petite donc il faut qu'elle soit tout le temps plus haute pour que les pieds soient tout le temps au même niveau au-dessus de l'eau* » (JF3.49).

Dans un duo, au niveau des relations, il n'y a pas nécessairement une fille leader (JF3.59). Par contre, trouver des terrains d'entente est très important, car si dans une équipe ne pas apprécier ou ne pas se comprendre avec untel peut passer, dans un duo « *si tu ne t'entends pas que tu ne comprends pas tu n'arriveras jamais à être performant c'est impossible. Ça ne veut pas dire qu'il faut que ce soit des amies ce n'est pas ça. Mais s'entendre dans le sens travailler de la même manière, envisager la performance de la même manière* » (JF3.57).

[P10] « Dégager l'émotion juste passe par un travail d'improvisation, du théâtre, de la danse devant miroir, le feedback vidéo et la construction d'une histoire »

L'émotion perçue par les juges est une composante importante de la natation synchronisée. Julie Fabre distingue plusieurs axes de travail complémentaires :

- ✓ Travailler sur de l'improvisation, avec « *aucune contrainte pour essayer de faire ressortir des expressions* », que celles-ci soient d'ordre corporel ou dans « *l'énergie* » dégagée (JF3.4) ;

- ✓ Construire une histoire autour du programme/de la thématique, avec des personnages ou des émotions tout à fait « *identifiées par rapport à une situation qu'on imagine dans le programme qu'on est en train de nager* » (JF3.4) ;
- ✓ Avoir des interventions en théâtre (JF3.4), pour développer des capacités de comédien qui « *va être capable d'être en colère et même s'il n'a pas envie il va être capable de le faire parce qu'il a la technique pour le faire* » et pour être capable de davantage vivre « *réellement l'émotion soi-même fortement pour qu'elle soit perceptible par les autres* » (JF3.5) ;
- ✓ Travailler à partir des vidéos d'entraînement et de compétition, « *pour vraiment que les filles se rendent compte si elles sont vraiment dans une présence, une expression qui est juste ou pas* » (JF3.5) ;
- ✓ Enfin, le travail en danse devant des glaces (JF3.5).

Ce travail est réalisé à la fois de façon collective et à la fois sur des séances individuelles (JF3.130), à la fois sur l'année entière et à la fois de façon plus conséquente sur des périodes, notamment à l'approche des échéances. À ces moments, « *tu dois avoir 8 nageuses synchronisées ensemble qui ne vont pas forcément ressentir l'émotion de la même manière il va falloir que ça ressemble à la même chose. Donc tu es dans des choses beaucoup plus cartésiennes en fait. Tu es moins dans le ressenti, tu es plus dans à un moment donné "toi tu fronces tes sourcils"* » (JF3.6). Julie explique que pour certaines filles, c'est facile avec le travail effectué sur la saison, mais qu'avec d'autres il faut insister sur cet aspect. Pour certaines sportives, « *c'est douloureux* » d'exprimer ainsi des choses (JF3.129), par le geste (« *l'émotion c'est le geste de toute façon* », JF3.125) au quotidien et dans des compétitions de niveau international.

<u>Entraînement physique et méthodologie</u>

Aux États-Unis, JF travaillait avec un professeur de gymnastique et avec un professeur d'acrobaties (JF2.73). Elle n'avait pas de préparateur physique (JF2.72). Dans un contexte de travail qu'elle décrit comme sous pression, elle a été amenée « *à mettre en place des outils de travail pour essayer d'aller encore plus vite* » (JF2.75). Elle s'est ainsi rendu compte par comparaison « *qu'en France on n'allait pas si vite, on ne se pressait pas plus que ça* » (JF2.75). Parmi ces outils, elle a mis en place un protocole pour développer l'endurance, car elle avait besoin d'avancer vite à ce niveau (JF2.71). Elle a également mis en place un

système visuel d'évaluation individuelle. Mais avant tout, elle a choisi la simplicité, préférant chercher des solutions que s'appesantir sur les manques. Elle se sert de ces éléments depuis son retour en France.

[P11] « L'entraînement peut être efficace malgré la sobriété du matériel »

Si en France « *la difficulté c'est d'avoir des lignes d'eau* », aux USA elle manquait d'un gymnase et d'une salle de musculation pour préparer à ce « *sport qui est très acrobatique* » (JF2.92). Du coup, elle a réduit l'éventail d'exercices demandés sur la préparation à sec, mais en demandant plus de répétitions et une plus grande qualité d'exécution (JF2.93). Elle a aussi travaillé avec la coach de la section de Gymnastique rythmique de la High School, qui « *venait tous les jours leur faire 1 h de souplesse* » ce qui ne nécessitait aucun matériel particulier (JF2.94). Ainsi, Julie n'a pas « *cherché à avoir ce que je ne pouvais pas avoir. À un moment donné soit tu perds du temps à te dire "oui on ne peut pas faire la muscu, on ne va pas y arriver" sois-tu dis "OK je n'ai pas de salle de muscu bon et bien voilà il faut que je fasse avec ça, tant pis"* » (JF2.95). Avec plus d'installations, elle aurait peut être passé moins de temps dans l'eau (JF2.96).

JF indique que les exercices suffisants pour stimuler la progression de ses nageuses peuvent être simples :

- ✓ Du gainage, des squats, de la course, des sauts (JF3.61) ;
- ✓ La souplesse, mise en avant avec ses nageuses US, qualité qui « *ne nécessite pas de matériel et qu'on s'est dit qu'à un moment donné si on arrivait à avoir une équipe avec des filles souples ça allait nous ouvrir des portes sur autre chose dans notre chorégraphie, on allait pouvoir mettre ça en évidence ce qui n'est pas forcément le cas de beaucoup d'équipes dans le monde* » (JF3.62) ;
- ✓ Du vélo et du rameur pour toutes, du trampoline pour les voltigeuses (JF3.63)

En termes d'outils, en plus du vélo et du rameur, elle peut utiliser des poids de musculation, sans forcément des machines (JF3.64), et des élastiques entre autres (JF3.65). Dans l'ensemble, Julie se décrit comme « *pas super partisane de l'over technologie, d'avoir besoin de 60 000 machines* » (JF3.69). Par contre, si le matériel n'est pas pour elle incontournable, elle souligne la difficulté pour elle et ses nageuses de ne pas avoir un lieu d'entraînement au chaud aux USA (JF3.66).

[P12] « L'entraînement en endurance permet de passer des caps physiques et mentaux »

Lors de son expérience outre-Atlantique, elle explique qu'elle a dû mettre de la difficulté sur l'entraînement physique au niveau de l'endurance, car sans endurance « *déjà chorégraphiquement tu te limites à fond parce que les filles ne sont pas capables de tenir donc assez rapidement il a fallu qu'on fasse de l'endurance pour accéder à […] plus de vitesse pour arriver à complexifier la chorégraphie parce que sinon on était sur du basique* » (JF3.73). Elle a utilisé des méthodes pour développer particulièrement l'endurance de façon rationnelle, en étudiant le problème principal qui gênait le chemin du « *point A pour arriver au point B* » (JF3.74). En France, le problème sur l'endurance est moins prégnant, néanmoins elle utilise « *des petits cycles d'endurance ça te fait passer des caps tout de suite, à tous les niveaux. Déjà dans ta tête ça te met vachement en confiance parce que tu as été capable de bouffer des trucs horribles et que du coup derrière on te dit "bon aller tu enchaînes ton programme" tu dis "OK pas de problème", tu n'es pas dans la peur de te dire ça va être dur parce que tu as fait 10 fois pire. Déjà c'est un cas psychologique, c'est vachement bien de passer ça et puis après ça fait progresser ton exécution de toute façon. Tu as toujours une phase de descente un peu après et puis après ça remonte* » (JF3.74).

Elle a donc créé des « *des petites séquences, des phases de 15 jours où tu fais un bond […] c'est quelque chose que je réutilise ici* » (JF2.76). Le programme technique dure 2 min 20 s et le programme libre 3min. Son idée est de répéter une partie, 1/3 de programme soit environ 1 min, car dans la « *semaine tu as jour de 1 à 5, jour 1 jour 3 jour 5 tu as un gros bloc d'endurance qui est de faire 6 fois la même partie avec temps de récup = temps de repos et ce truc-là le répéter 3 fois* » (JF2.77), soit 18 répétitions dans la séance (JF2.78 ; JF2.79). Sur une semaine « *tu as brossé tout ton programme […] jour 2 et jour 4 tu es dans du travail beaucoup plus fin de détails donc qui est beaucoup moins physique et tu fais quand même ton programme en entier dans ton entraînement* » (JF2.80). La 2e semaine du cycle de 2 semaines, l'entraînement est identiquement structuré mais les sportives ont des poids (JF2.81).

Elle a aussi mis en place des semaines qui ne se faisaient pas auparavant dans le milieu (JF2.84), avec cinq jours avec « *6 et 8 ballets en entier à l'entraînement* » chaque jour (JF2.83). Le 6e jour d'entraînement, « *c'était chignon, maquillage et maillot de compétition et on le faisait dans les conditions. C'est-à-dire que c'était des filles qui avaient tellement peu d'expérience que j'avais qu'il fallait que je les foute dans des situations ou à la limite*

arrivées à la compet tellement automatisé le truc tu vois il ne pouvait pas se passer de catastrophe » (JF2.85).

[P13] « Des évaluations retranscrites sous forme simple et visuelle permet à chaque sportive de se situer toutes les six semaines »

Autre élément pour aller plus vite et pour répondre aux demandes de rapports écrits de la hiérarchie (JF2.86 ; JF2.87) elle a mis en place « *des évaluations donc avec tous les domaines physiques spécifiques ou générales et mentaux nécessaires au sport et je mettais des notes de 1 à 10, avec des couleurs. Et toutes les 6 semaines je leur donnais ça […] évaluer avec des outils concrets […] l'évaluation, je trouve que c'est essentiel* » (JF2.86). Puis elle échangeait avec ses athlètes américaines, lors d'une sorte de « *conseil de classe* » (JF2.88), regardant le bilan précédant et « *on regarde qu'est-ce qui a progressé, qu'est-ce qui n'a pas progressé ; mais il y avait aussi des critères comme la concentration ce n'est pas forcément que des choses purement spécifiques natation synchronisée, il y avait aussi des habiletés mentales* » (JF2.88).

Sur les évaluations, utilisant des couleurs vert-orange-rouge, quand les filles « *sont dans le rouge dans le rouge dans le rouge elles se disent "mince il faut que je me bouge"* » (JF2.88). D'autant que les sportives avaient le classement les unes des autres (JF2.88), voyant bien « *qui était 1er, qui était 2e, etc. c'est quand même généralement des filles qui ont un peu d'orgueil donc c'est très bien* » (JF2.89).

Passons maintenant au huitième entraîneur du panel, spécialiste de boxe anglaise.

8. Luis Mariano Gonzalez Cosme

Luis Mariano Gonzalez Cosme (noté « MG ») est un entraîneur de boxe anglaise officiant à l'INSEP. Les deux textes sur cet entraîneur mentionnés dans le tableau 9 du chapitre 7 sont les suivants :

- ✓ Son Curriculum Vitae[70] orienté sur les résultats de ses sportifs de 2007 à 2016, noté « MG.SE1 » ;
- ✓ La synthèse d'un précédent entretien qui a eu lieu en 2011 pour un mémoire de Master 1 (Couckuyt, 2011), noté « MG.SE2 ».

Il y a zéro sources internes (« SI ») pour Luis Mariano Gonzalez Cosme :

Les verbatims des entretiens 1, 2 et 3 se trouvent en annexe n°12.

Notons que l'ensemble des règles de présentations des données a été précédemment explicité.

Abordons son profil.

8.1 Son profil d'entraîneur de haut niveau expert

Dans cette partie nous mobilisons les textes sur l'entraîneur ainsi que l'entretien 1. Les entretiens 2 et 3 peuvent aussi apporter des précisions. Après une présentation globale reprenant les catégories « expérience professionnelle », « formation », « expérience de sportif », nous traitons les données par rapport aux dix critères de l'expertise retenus.

8.1.1 Sa carte d'identité professionnelle

Expérience de sportif

MG a pratiqué la boxe à Cuba « *à un niveau national et régional, pas international, sauf un tournoi international, parce que j'ai arrêté la boxe quand j'étais jeune. J'ai eu une maladie, j'ai été opéré* » (MG.SE2).

Formation

Il est « *professeur d'Éducation Physique et Licencié en sports, à Cuba. J'ai fait 5 ans comme professeur d'éducation physique, tout sport. Et je me suis spécialisé dans la boxe. J'ai fait 6 ans de Licence en sport, avec spécialité boxe* » (MG.SE2).

L'entraîneur-chef de Cuba, Pedro Roque, entraîneur de l'équipe junior puis sénior, est parti aux États-Unis puis en Azerbaïdjan. Cet homme lui a beaucoup appris, ainsi que des

[70] Fichier word communiqué par email

autres entraîneurs et des athlètes « *beaucoup appris de ces entraîneurs et de ces athlètes, j'ai travaillé avec des grands champions tout en étant parfois plus jeunes qu'eux. L'un d'eux est passé de l'équipe régionale à l'équipe nationale, et a fait médaille d'argent aux Jeux olympiques de 1992. Lui m'enseignait beaucoup, je lui apportais et il m'apportait* » (MG1.71). À Cuba, avoir des champions du monde c'est davantage courant qu'en France, où entraîner un collectif qui comprend un unique champion du Monde, c'est déjà « *très bien* » (MG1.72 ; MG1.73). En effet, ce « *sont d'autres athlètes, d'autre façon de vivre, autre mode de vie, et il n'y a pas beaucoup d'entraîneurs qui quittent Cuba et qui ont de bons résultats. À Cuba, tout le monde travaille de la même façon et tout le monde connaît la boxe. À Cuba très facile de faire champion du monde, ici, il faut former pour avoir un champion du monde* » (MG1.73).

Il continu à se former en restant « *en communication avec tous les entraîneurs du Monde, pour toujours savoir ce que font les un et les autres, leurs expériences, dans le monde de la boxe mondiale, et même de tous les sports en général. Je lis beaucoup sur l'entraînement, la méthodologie, et je cherche à réfléchir en quoi moi je peux adapter à mon athlète ce que je lis, le plus possible, et qu'est-ce que cela peut lui apporter. Beaucoup d'entraîneurs lisent sur la force ce que c'est, et appliquent sans réfléchir aux athlètes, directement, sans réfléchir à la particularité de leur(s) athlète(s). Moi je cherche à réfléchir, sentir beaucoup ce qu'il faut à l'athlète, selon la journée. Si je planifie une charge, le jour même je me réadapte en fonction de ce que je sens* » (MG.SE2)

Il se décrit comme un « *amoureux de la boxe* », mais pas comme un « *fanatique de la boxe* » (MG3.59). En dehors du pôle, il évite de trop penser à la boxe, pour rester concentré sur ses sportifs et sur ses savoirs. Par exemple, pour la télévision, il ne regarde pas les combats ou sans le son (MG3.59 ; MG3.60). Sinon « *tu es tout le temps dans l'analyse, tu penses toujours à tes boxeurs* » (MG3.59) « *tu changes tout le temps, tu remets tout le temps en question ce que tu fais, sur la base de ce que les autres font ou disent* » (MG3.61).

Expérience professionnelle

Pendant douze années entraîneur dans sa région, l'entraîneur de l'équipe nationale junior cubaine lui demande de venir comme adjoint avec lui (MG1.41). Il sera entraîneur adjoint de 1991 à 2004 à Cuba (MG1.42). Il a des boxeurs champions du monde à chaque championnat, de 90 à 2004 (« *Champions du monde 90 ; champion du monde 92 ; 92 Canada, 94 Turquie, 96 La Havane, 98 Hongrie, 2000 Argentine, 2002 Santiago de Cuba, 2004 Corée* », MG1.43). De 2004 à 2007, il est entraîneur-chef des séniors en Algérie

(MG1.46 ; MG1.47). Il arrive en France en 2007 sur l'Ile de France et le Pôle INSEP puis uniquement sur le Pôle INSEP (MG.SE2 ; MG1.52).

On lui demande également d'intervenir en formation et « *on demande à la Fédération Française mes prestations pour l'extérieur, Espagne, Roumanie… pour donner des stages, des séminaires…* » (MG.SE2).

MG a déjà écrit un ouvrage pour la Roumanie, « *sur la planification* » (MG1.83) et il a débuté un nouveau livre [MG1.82] intitulé pour le moment « *Mon expérience de la boxe* » [MG1.84]. Il dit que de nombreux collègues étrangers lui demandent son avis (MG1.80).

Son dicton est « *à l'entraînement, il faut pleurer, et en compétition rigoler* » (MG3.49).

Voici certains résultats de certains des sportifs qu'il a entraînés depuis 2007 (MG.SE1) :

Niveau de compétition/sportif	**Championnat d'Europe**	**Championnat du Monde**	**Jeux olympiques**
Tony Yoka	1*Br (2015 – Jeux Européens) 1*Br (2009 – championnat d'Europe junior)	1*Or (2015) 1*Ar (2010, Mondes juniors)	1* Or (2016) 1*Or (2010 – JO Jeunesse)
Alexis Vastine	1*Ar (2010)	1*Or (militaire, 2014)	1*Br (2008)
Oumiha Sofinae	1*Or (Jeux méditerranéens 2013) 1*Ar (Jeux européens 2015)	-	1*Ar (2016)
Cissokho Souleymane	-	1*Or (universitaire, 2014	1*Br (2016)

Tableau 28 : les résultats de l'entraîneur

8.1.2 Conclusion par rapport aux dix critères de l'échantillonnage

Pour valider ou invalider l'expertise de cet entraîneur par rapport à nos critères, nous mobilisons le tableau ci-dessous.

Critère 1 (obligatoire) : entraîner dans une discipline olympique comme entraîneur principal ou entraîneur-chef. Ceci en cohérence avec le projet de l'INSEP et du Grand INSEP ;	MG entraîne en boxe anglaise. Il est au moment des entretiens entraîneur-principal au sein du Pôle France INSEP.
Critère 2 (obligatoire) : avoir des sportifs qui sont inscrits sur les listes de haut niveau dans le cadre du Plan d'Excellence Sportive, en dernière phase de développement ;	Les sportifs de son groupe sont inscrits sur les listes. Ils ont, au moment de l'entretien, une carrière déjà construite.
Critère 3 (obligatoire) : avoir des sportifs de niveau international ;	Ils sont tous d'un niveau international, aspirant à atteindre les podiums internationaux, voire la première place olympique.
Critère 4 (compensable) : avoir au moins un sportif dans le top 10 mondial ;	Au moment des entretiens, il a plusieurs sportifs dans le top 10 international. Il y aura en 2016 5 médaillés olympiques dans son groupe, donc 5 sportifs dans le top 3 mondial.
Critère 5 (obligatoire) : avoir une reconnaissance sociale par le cadre d'emploi ;	MG est un professeur d'Éducation Physique à Cuba, embauché depuis 2007 par la Fédération française, toujours sur le Pôle France.
Critère 6 (compensable) : avoir une reconnaissance sociale en étant invité à des conférences, sur des formations, sur des parrainages ;	Publication d'un ouvrage en roumain. Participation à des formations fédérales.
Critère 7 (obligatoire) : être capable d'expliciter son expérience, de formaliser dans un cadre formel en vue d'une diffusion ;	MG est capable d'expliciter son expérience comme en témoigne la publication d'un ouvrage ou la participation à des formations. Par ailleurs, nous l'avons déjà interviewé en 2011 avec succès. Néanmoins, le temps accordé au premier entretien et le langage nous semblent pouvoir être un frein à la validation de ce critère.
Critère 8 (obligatoire) : avoir dix années ou 10 000 heures comme entraîneur dans un contexte d'entraînement d'élites ;	MG entraîne des équipes nationales depuis 1990 à Cuba, puis en Algérie, puis en France, soit 25 années et près de 45 000 heures officielles.
Critère 9 (compensable) : avoir au moins une participation à une édition des Jeux olympiques comme entraîneur ;	De 2007 à 2016, MG a des sportifs aux Jeux olympiques en tant qu'entraîneur principal, soit trois éditions des Jeux et 23 boxeurs qualifiés pour les Jeux olympiques (MG.SE1).
Critère 10 (obligatoire) : avoir entraîné avec des statuts/dans des contextes différents.	MG a longtemps entraîné en club avant d'être sur des équipes nationales. Sur les équipes nationales, il a connu trois nationalités différentes, trois statuts différents (adjoint, principal, chef) pour des publics juniors et séniors.

Tableau 29 : adéquation critères de la recherche/profil de l'entraîneur

À la lecture de ce tableau, Luis Mariano Gonzalez Cosme est bien un « entraîneur de haut niveau expert » par rapport à notre recherche. Voyons maintenant les domaines d'expertises relevés dans les entretiens.

8.2 Ses domaines d'expertise

Ici, nous croisons les données de l'entretien tiers, les textes de l'entraîneur et l'entretien 1 (principalement). Il en ressort trois domaines d'expertise :

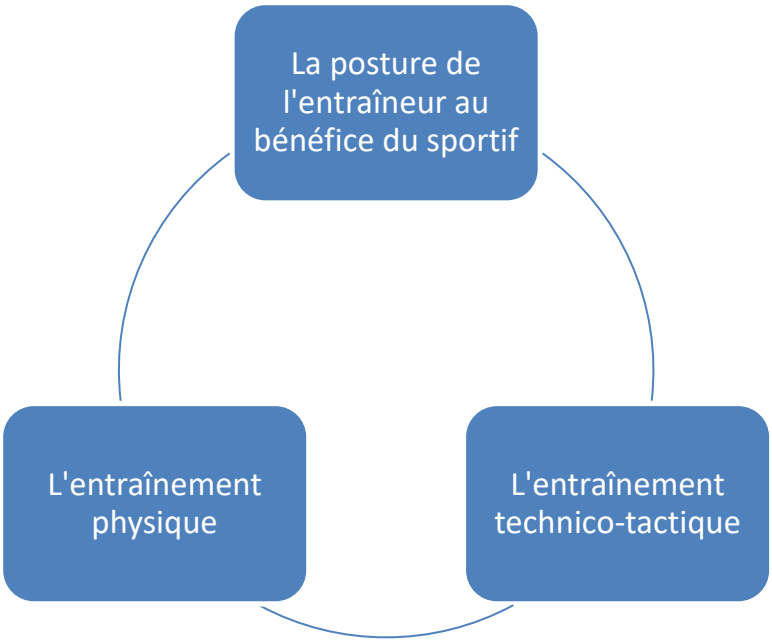


Figure 12 : représentation visuelle des domaines d'expertise de MG

L'identification de ces domaines est cohérente au sein de la triangulation des données. En effet, les entretiens avec deux de ses collègues font ressortir les points suivants (en gras, les points congruents avec les domaines d'expertise) :

- **Mariano a une très bonne connaissance de la boxe internationale**
- **Expertise pointue sur la technique et le tactique. Il est en permanence en train de vouloir augmenter le niveau technique. Il a une légitimité internationale**
- **Les athlètes aiment travailler avec lui pour cela**
- **Au pied du ring donne des conseils en adéquation**
- **Mariano met en confiance, c'est assez naturel chez lui. Il est plus dans une relation individuelle, pas dans un leadership où il serait le n° 1. Les sportifs ont une grande confiance en lui**
- **Il a un coaching assez fluctuant, adaptatif.**

Les documents MG.SE1 et MG.SE2 ne permettent pas de confirmer ou infirmer ces données.

Abordons maintenant ses savoirs tels qu'ils ressortent à travers les situations de communication de l'expérience.

8.3 Ses savoirs

Dans une première sous partie, pour l'identification des savoirs, nous distinguons la catégorie des « savoirs d'expérience objectivés « et celle des « autres savoirs d'expérience communiqués ». Pour cela, nous classons dans une des deux catégories de savoirs les propositions relevées dans la synthèse. Cette synthèse du discours - validée par l'entraîneur – est présentée dans une seconde partie. Elle est organisée en catégories correspondant aux domaines d'expertise, avec identification d'énoncés propositionnels, ou « propositions », notées « [P1] » à « [PX] ».

8.3.1 L'identification de savoirs

Il faut donc chercher à identifier pour chaque énoncé propositionnel s'il est rationalisé, explicité, structuré. Dans le cas contraire, l'énoncé appartient aux « autres savoirs d'expérience communiqués ». Voyons dans le tableau ci-dessous de quoi il en retourne pour Luis Mariano Gonzalez Cosme.

Type de savoir d'expérience	Les énoncés propositionnels
Objectivés : 6 sur 10	[P1] « Une confiance réciproque se développe dans les bons et les mauvais moments, à l'entraînement en compétition et en stage. C'est un axe essentiel pour un entraînement efficace » [P3] « L'entraîneur est un observateur à tous les niveaux, afin d'adapter ses contenus physiques, tactiques, techniques, son discours, en termes de quantité et de qualité » [P4] « Le préparateur physique doit travailler suivant les consignes de l'entraîneur » [P7] « Le shadow boxing est l'outil phare pour le travail technique et tactique en imaginant les caractéristiques de l'adversaire » [P8] « La leçon est un espace-temps privilégié entre le sportif et l'entraîneur qui peut être autour de l'enseignement, du perfectionnement ou de la mise en situation précompétitive. Tous les paramètres matériels et immatériels sont à considérer pour adapter la leçon à l'objectif et au moment de la préparation » [P10] « La variété tactique est fondamentale pour l'efficience et l'adaptation à l'adversaire, mais aussi aux aléas du jour. La tactique est préparée en amont de la compétition, selon l'adversaire, en préparant diverses possibilités »
Non objectivé : 4 sur 10	[P2] « L'entraîneur, en ne donnant pas tous les éléments, toutes les directives au sportif, l'amène à réfléchir et à se développer » [P5] « L'entraînement physique doit avant tout se faire à partir de la boxe » [P6] « Le boxeur est formé en partant de la position de combat, puis les déplacements, puis l'attaque, puis la défense, puis l'attaque/contre-attaque, et enfin le dernier niveau de formation du boxeur est la feinte. Ces différents éléments sont en lien » [P9] « Des élastiques peuvent être utilisés par le boxeur, voire tenus par l'entraîneur, afin d'affiner la technique »

Tableau 30 : la répartition des savoirs pour Luis Mariano Gonzalez Cosme

Ainsi nous relevons six savoirs d'expérience objectivés chez MG et quatre autres savoirs d'expérience. Voyons maintenant à quels éléments de discours ils se réfèrent.

8.3.2 Son discours – synthèse

La posture de l'entraîneur

MG explique que pour un même entraînement planifié de la même façon, avec un entraîneur cet entraînement va être apprécié par le sportif, et avec un autre entraîneur l'entraînement va être peu apprécié (MG1.1 ; MG1.2). Pour Mariano, l'entraîneur a donc pendant l'entraînement un rôle prépondérant, qui permet d'aller de l'entraînement peu profitable à l'entraînement très profitable, ce qui dépend des « *trucs de l'entraîneur* » (MG1.3). Et c'est « *très très important* » pour lui que le sportif sorte de la séance content de celle-ci (MG1.3 ; MG1.4). En son sens, cela dépend de la relation de confiance entre le sportif et l'entraîneur ; de l'espace de liberté et de créativité laissé par l'entraîneur ; des qualités d'observation et d'adaptation de l'entraîneur.

[P1] « Une confiance réciproque se développe dans les bons et les mauvais moments, à l'entraînement en compétition et en stage. C'est un axe essentiel pour un entraînement efficace »

La confiance entraîneur-athlète est fondamentale pour MG « *si tu as sa confiance tu vas arriver à faire tout à l'entraînement et tu vas avoir des résultats* » (MG1.6).

Pour cela, il faut que l'entraîneur propose toujours des entraînements efficaces et qu'il ne se trompe pas « *devant l'athlète* » (MG1.7). Tous les domaines peuvent influer sur la confiance qui existe et qui fluctue entre l'entraîneur et le sportif « *la préparation physique, le travail technique, le travail tactique, la relation quotidienne, la famille, les problèmes socio-économiques* » (MG1.8). Le fait d'être très souvent avec le sportif, dans les bons et mauvais moments, pour l'amener à être un champion, créer beaucoup de confiance (MG1.9). Le sportif sent si l'entraîneur n'est pas présent, ou s'il pense négativement de lui (MG1.13), aussi la confiance ne peut pas être artificielle.

Pour avoir la confiance, il faut aussi que l'entraîneur pense à la fois aux performances et à la formation scolaire des athlètes (MG1.77). Le double projet, c'est aussi pour l'entraîneur penser « *à ce que va faire l'athlète après sa carrière (…) à qui tu vas être* » (MG1.78).

Il donne l'exemple d'une compétition en Afrique, avec une belle maison pour les entraîneurs et une « *moins bien pour les athlètes* », ce que MG n'accepte pas « *je dis "non, si mes athlètes souffrent, moi aussi". On ne va pas être sur du 4 étoiles et mes athlètes non. J'ai dormi avec mes athlètes, j'ai mangé avec mes athlètes* » (MG1.76).

Il estime avoir la confiance de ses athlètes, « *ils sont capables de tout dire* » (MG1.99), ce qui peut poser problème par rapport à d'autres entraîneurs qui l'ont moins (MG1.14). Les boxeurs « *alors que je suis là que depuis 2007 ont plus confiance de me raconter à moi des problèmes privés qu'à tout le monde ici* » (MG1.99). Cela peut rendre le travail en équipe très difficile avec des sportifs qui veulent plutôt venir avec lui sur les entraînements (MG1.16).

On pourrait se demander si certains sportifs ne rendent pas en retour, car que l'entraîneur se consacre à l'athlète ne signifie pas que l'athlète s'investit dans son projet en retour. Pour MG, sur 10 sportifs, un ne va pas s'investir, et les conséquences sont claires « *pas de résultats, jamais médaillé, jamais top 3* » (MG1.10 ; MG1.11). De plus, MG n'a pas une confiance aveugle, car il écoute et observe les boxeurs, « *l'athlète peut être malin, donc il faut aussi bien l'observer. L'entraîneur doit anticiper l'athlète tout le temps* » (MG1.78).

[P2] « L'entraîneur, en ne donnant pas tous les éléments, toutes les directives au sportif, l'amène à réfléchir et à se développer »

Mariano trouve que l'entraînement est trop carré (MG1.30) en France, ce qui enlève au bon fonctionnement, car « *quand tu arriveras au ring, cela ne fonctionnera pas (…) l'athlète il a besoin d'avoir de liberté dans ce qu'il va faire* » (MG1.32), « *si je lui dis tout le temps ce qu'il doit faire, quand il va arriver au ring peut être qu'aujourd'hui il va fonctionner contre un adversaire, mais contre le 2e il ne fonctionnera pas* » (MG1.33).

[P3] « L'entraîneur est un observateur à tous les niveaux, afin d'adapter ses contenus physiques, tactiques, techniques, son discours, en termes de quantité et de qualité »

Il se qualifie d'« *entraîneur très observateur* » (MG1.56). Il faut tout le temps observer ses sportifs, d'autres entraîneurs, d'autres sports, en essayant de « *toujours de l'adapter à la boxe* » (MG1.58). Quand il voit des sportifs créer sur le ring, il réfléchit à comment adapter à un autre sportif, à qui cela pourrait correspondre, selon le style et la catégorie (MG1.59 ; MG1.60 ; MG1.62). L'adaptation doit absolument se faire en fonction de la catégorie de poids (MG1.63). Par exemple, si deux sportifs travaillent au sac de frappe, ils ne doivent pas faire « *la même quantité de coups* » (MG1.64) avec la même puissance « *je parle directement à l'athlète, "toi tu vas faire 2 ou 3 coups", "toi tu vas faire 3 à 5 coups"* » (MG1.66).

Les capacités de l'entraîneur à « *tout sentir, tout regarder, percevoir si la chose se passe bien ou pas bien* » et le cas échéant « *tout de suite décider à changer* » le programme du jour, sont fondamentales. Par exemple « *on va faire des techniques difficiles et peut être que l'athlète ne va pas suivre, donc on va changer. On va trouver autre chose, de similaire, que l'athlète va réussir à faire* » (MG1.5). L'entraîneur doit utiliser « *son bon sens* » (MG1.79).

Il faut aussi toujours noter et toujours varier les entraînements « *si tu fais toujours la même chose à l'athlète, il fatigue. Si tu fais des variables, l'athlète va plus adhérer. C'est comme si on mange du riz du riz du riz, à un moment on est fatigué de manger du riz* » (MG1.57).

<u>Entraînement physique</u>

Ce qui fait la différence à haut niveau pour lui c'est le niveau technico-tactique et non le niveau physique. Ceci aussi bien parce que pour lui tous les boxeurs sont très bon

physiquement, que parce que le haut niveau technico-tactique rend l'entraînement physique plus facile (MG1.100). En 2013, sur les championnats du Monde, MG dit avoir observé le niveau et constaté que la préparation physique de chaque athlète est bien menée. Aussi, ce qui fait la différence « *c'est la préparation technico-tactique des boxeurs* » (MG2.5). De plus, il ne faut jamais séparer les contenus de préparation physique et les contenus spécifiques (MG2.2). Or, MG « *constate que maintenant beaucoup de préparateurs physiques ne connaissent pas la spécialité/spécificité du sport* » (MG2.3). Il explique alors que le préparateur physique doit être à l'écoute de l'entraîneur et connaître la boxe, tandis que l'entraîneur réalise une partie de la préparation physique de manière spécifique.

[P4] « Le préparateur physique doit travailler suivant les consignes de l'entraîneur »

MG pense que le préparateur physique du boxeur doit être un entraîneur de boxe. De surcroît, le préparateur physique doit être à l'écoute de l'entraîneur du boxeur, « *ce n'est pas le préparateur physique qui va dire à l'entraîneur ce qu'il va faire* » (MG2.5), « *c'est le préparateur physique qui va demander à l'entraîneur (…) en support de l'entraîneur spécifique* », car c'est l'entraîneur qui est tout le temps avec le sportif, à l'entraînement et en compétition (MG2.6 ; MG2.7). Aussi, l'entraîneur va expliquer au préparateur physique ce qu'il faut puis « *va laisser la liberté à 100 % au préparateur physique* » (MG2.7) pour préparer et mettre en œuvre un programme individualisé (MG2.12). Il est très important pour maintenir la confiance avec l'athlète (MG2.10) que le préparateur physique « *suive tout ce que dit l'entraîneur* » (MG2.11). Il explique que pour l'entraînement physique, c'est l'entraîneur qui sait ce qu'il faut développer chez l'athlète, car il est tout le temps avec le sportif et sait ce dont il a besoin ; il dit alors au préparateur physique quoi travailler (MG1.91 ; MG1.92 ; MG1.93). Le travail entre le préparateur physique et l'entraîneur doit être en lien et ainsi « *l'athlète sera très fort. C'est en travaillant ensemble qu'on a des résultats* » (MG3.55).

Le préparateur physique reçoit de nouvelles consignes après les compétitions, les tests d'évolution mis en place par l'entraîneur (MG2.13), à une fréquence variable « *deux semaines, des fois un mois, tout dépend des tests, de la progression, des compétitions* » (MG2.14).

[P5] « L'entraînement physique doit avant tout se faire à partir de la boxe »

MG fait du travail physique durant ses séances technico-tactiques (MG2.17 ; MG2.19). Pour lui, sur le plan physique, les résultats du boxeur dépendent de deux choses fondamentales « *l'endurance à la vitesse, endurance de vitesse, et l'endurance à la puissance* » (MG2.20 ; « *c'est ce que j'ai analysé depuis que je travaille dans l'univers de la*

boxe »). Ces types d'endurance sont nécessaires, car le boxeur « *doit garder la même activité à la première minute qu'à la 9e minute* » (MG2.23).

À côté de ce travail spécifique, le préparateur physique intervient pour des rappels de force, des problématiques personnelles, pour accentuer le développement d'une qualité physique (MG2.22).

Pour MG, la coordination va avec le technico-tactique (MG2.24). De plus, les qualités ne sont pas à séparer : MG travaille « *sur la fatigue, et tout de suite après la coordination. Le boxeur doit toujours rester correct techniquement malgré la fatigue. Je fais un rappel avant, puis je travaille la résistance, puis je demande à nouveau la coordination* », car « *l'athlète quand il commence son 3e round doit être tout de suite dedans, et rester concentré et coordonné* » (MG2.25). Ainsi, dans ses séances à dominante physique, Mariano revient toujours à la boxe, grâce au shadow boxing (MG2.26). Sur une séance de PMA en course à pied, il fait faire « *du spécifique qui nécessite des coordinations que l'on retrouve en boxe* » (MG2.32) à l'échauffement, et du spécifique après le travail de PMA (MG2.26). Il justifie cela par le fait que le boxeur sur le ring fait de la boxe donc « *il faut toujours raccrocher l'entraînement au plus important, ce qu'il va faire sur le ring* » (MG2.29). À la fin, la quantité de shadow boxing dépend de « *l'observation de l'athlète, de sa fatigue* » (MG2.34), de « *l'étape de la préparation* » (MG2.35). En « *étape générale, lent plutôt pour trouver le bon geste, en étape précompétitive, tu vas plus vite* » (MG2.36).

L'entraînement technico-tactique

MG met l'accent sur l'entraînement technico-tactique. Pour cela, il part de la formation du boxeur pour développer l'importance du shadow-boxing, l'usage des différents types de leçons, l'usage des élastiques et enfin le sens que prend la tactique en compétition.

[P6] « Le boxeur est formé en partant de la position de combat, puis les déplacements, puis l'attaque, puis la défense, puis l'attaque/contre-attaque, et enfin le dernier niveau de formation du boxeur est la feinte. Ces différents éléments sont en lien »

La formation du boxeur est « *très complexe. C'est un tout le boxeur. J'ai commencé à faire un livre spécifique au technico-tactique* » (MG2.76). La formation technico-tactique vient en premier, même si elle est complémentaire au physique (MG2.64).

Dans l'ordre, voici les principales étapes de la formation du boxeur sur le plan technico-tactique (MG2.66 ; MG2.67) :

- ✓ Position de combat

- ✓ Déplacement (« *la boxe c'est glisser, pas marcher […] quand tu marches, tu n'as souvent qu'un appui […] Si tout le temps tu glisses tu es tout le temps en appuis et donc tu as toujours de la disponibilité* » MG2.78)
- ✓ Attaque
- ✓ Défense
- ✓ Attaque/contre-attaque
- ✓ Feinte

Les déplacements sont travaillés avec des exercices de coordination spécifique (MG2.79 ; MG2.80 ; MG2.81), par exemple se déplacer avec une corde entre les pieds : si la corde se détend, le boxeur se rend compte qu'il marche (MG2.82 ; MG2.83).

Pour les attaques, les appuis sont très importants y compris pour la puissance des coups, qui viennent « *des pieds, et surtout du pied avant* » (MG2.88). Le « *poids est assez équilibré, mais plus sur le pied avant. Le pied arrière est très important, mais la jambe avant est plus importante pour la puissance* » (MG2.90). Sur les directs « *la hanche – avec l'épaule – permet d'aller plus loin. Et la hanche joue sur la puissance finale du coup, en engageant complètement* » (MG2.92).

Ces éléments sont travaillés à chaque étape de la formation du boxeur, et l'entraîneur veille à la répétition technique pour progresser (MG2.93). MG fait à chaque fois une démonstration de ce qu'il attend, explication et de nouveau démonstration (MG2.94), ce qui lui semble différent du schéma français « *explication, peut être un petit peu de démonstration et re explication* ». C'est sans doute lié à l'influence soviétique, que les Cubains ont pris en compte « *pour créer l'école cubaine (…) pour pouvoir aussi gagner contre les Russes* » (MG2.98 ; MG2.99).

Sur la semaine, il y a du travail de groupe et du travail individuel (MG2.100). Ce travail individuel vise à faire des boxeurs complets, aussi « *celui qui a du mal sur les déplacements va en faire 20 min, les autres 1 minute, 3, 5* » (MG2.104). Avec les sportifs de haut niveau qu'il a, il travaille plutôt sur la défense en faisant « *attention, tout est en lien, donc si je modifie la posture ça modifie le reste, donc attention (…) de façon générale, mes athlètes ont plus de marge de progression en défense. Attaquer, tout le monde sait le faire* » (MG2.105).

[P7] « Le shadow boxing est l'outil phare pour le travail technique et tactique en imaginant les caractéristiques de l'adversaire »

Dans le shadow boxing, le sportif est seul, il « *va devoir réfléchir, on ne lui dit pas tout. Tu lui donne une consigne, et il va réfléchir comment il fait contre un gaucher, droitier, petit, grand* » (MG2.38). L'entraîneur ne donne pas toujours des consignes « *car l'athlète ne*

doit pas être mécanique. Il faut qu'il réfléchisse à ce qu'il va faire (…) sur le ring, pendant 3 minutes il est seul. Peut-être je lui dis une consigne dans le coin, et une fois sur le ring tout de suite il va changer, car l'adversaire va changer son action » (MG2.39).

MG va changer les thèmes de travail « *très vite, pour toujours s'adapter à un adversaire qui lui-même s'adapte* » (MG2.43). Il ne faut pas non plus toujours changer de thème, car il ne faut pas toujours que le sportif soit à l'écoute tout le temps de l'entraîneur (MG2.46). Si le sportif fait des choses variées dans son shadow boxing, l'entraîneur le laisse faire, s'il est répétitif, l'entraîneur change la thématique

[P8] « La leçon est un espace-temps privilégié entre le sportif et l'entraîneur qui peut être autour de l'enseignement, du perfectionnement ou de la mise en situation précompétitive. Tous les paramètres matériels et immatériels sont à considérer pour adapter la leçon à l'objectif et au moment de la préparation »

Pour la leçon donnée par l'entraîneur à l'athlète de manière individuelle, trois types : enseignement, perfectionnement, précompétition (MG3.1). La leçon d'enseignement est plus statique que la leçon perfectionnement, et davantage analytique « *tu vas plus enseigner une action, tu vas enseigner la position de garde, tu vas enseigner un coup, tu vas enseigner comment se déplacer devant, derrière, à gauche, à droite* » (MG3.6). Sur la séance précompétitive (dont nous avons fait observation le 9 juin 2016, avant l'entretien), Mariano fait « *la même chose que pourrait faire l'adversaire* » (MG3.4). Le changement d'exercice dépend de la fatigue et de la réussite de l'athlète. Si celui-ci réussit l'exercice, Mariano change très rapidement. S'il a du mal, Mariano fait davantage de répétitions (MG3.12).

Pour les pattes d'ours de l'entraîneur, deux possibilités (MG3.9) :

- ✓ Petites, ce qui est le choix de Mariano, pour la précision
- ✓ Grandes, pour la puissance des coups

Avec Toni Yoka, qui est dans la catégorie supérieure et qui n'a donc que peu de partenaires pour faire des rounds d'assauts, Mariano donne des leçons en prenant la place de l'adversaire sur du 3*3 minutes, avec pattes d'ours (MG3.14).

Deux possibilités pour les leçons (MG3.15) :

- ✓ Soit Mariano dit au sportif l'enchaînement attendu
- ✓ Soit le sportif « *prend l'information, à ma façon de placer les pattes d'ours* » (MG3.15) « *comme ça une fois en compétition, il réagit seul* » (MG3.16).

Une leçon dure en général 20 minutes, mais ça dépend du moment de la planification, à distance d'une compétition, une heure est possible, à proximité l'intensité est élevée, d'où

un temps moindre (MG3.18). En termes de fréquence, cela peut être quotidien « *si c'est bien fait* » (MG3.21).

[P9] « Des élastiques peuvent être utilisés par le boxeur, voire tenus par l'entraîneur, afin d'affiner la technique »

MG évoque l'utilisation des élastiques. C'est un travail qui lui est propre (MG3.28). Plusieurs possibilités :

- ✓ Mettre l'élastique entre les deux pieds du boxeur « *pour qu'il y ait toujours la même distance entre les deux jambes* » (MG3.30)
- ✓ Mettre l'élastique au pied avant du boxeur, tenu à l'autre extrémité par l'entraîneur pour apprendre à gérer la distance, car le « *pied avant te donne la distance de combat. Ce n'est pas la main* » (MG3.31)
- ✓ Mettre l'élastique au pied arrière du boxeur, tenu à l'autre extrémité par l'entraîneur, si le « *boxeur a les pieds sur la même ligne* » (MG3.32). Mariano « *écarte ses pieds en largeur, sur le côté* » (MG3.32)
- ✓ Mettre l'élastique à un bras, tenu à l'autre extrémité par l'entraîneur, « *pour la position et l'explosivité* » (MG3.34).

[P10] « La variété tactique est fondamentale pour l'efficience et l'adaptation à l'adversaire, mais aussi aux aléas du jour. La tactique est préparée en amont de la compétition, selon l'adversaire, en préparant diverses possibilités »

Avoir une grande variété tactique permet au sportif de s'économiser et de « *s'adapter immédiatement à différents adversaires* » (MG3.39). « *La tactique a trait à tout. C'est large, ça englobe tout. La distance, l'arbitrage, le public, si je suis fatigué, si je suis malade* » (MG2.107). Le jour de la compétition, selon l'athlète, il faut gérer entre voir le sportif régulièrement et le laisser plutôt tranquille dans sa chambre (MG3.46), l'entraîneur étant « *plus psychologue qu'un psychologue* » (MG3.46).

Au-delà des qualités du sportif (variété, adaptativité), « *en amont du combat, on prépare en leçon les actions qu'il va faire en combat, selon son adversaire. Je prépare plusieurs actions, et lui me dit celle qui préfère faire. Je peux aussi lui demander l'action qu'il se verrait faire contre cet adversaire, et on compare avec ce que j'ai préparé pour lui* » (MG3.41).

Passons maintenant au neuvième entraîneur du panel, spécialiste du plongeon.

9. Alexis Coquet

Alexis Coquet (noté « AC ») est un entraîneur de pentathlon moderne masculin officiant à l'INSEP. Le texte sur cet entraîneur mentionné dans le tableau 9 du chapitre 7 est le suivant :

- ✓ Son Curriculum Vitae[71], noté « AC.SE1 » ;

Il y a zéro sources internes (« SI ») pour Alexis Coquet.

Les verbatims des entretiens 1, 2 et 3 se trouvent en annexe n°13.

Notons que l'ensemble des règles de présentations des données a été précédemment explicité.

Abordons son profil.

9.1 Son profil d'entraîneur de haut niveau expert

Dans cette partie nous mobilisons les textes sur l'entraîneur ainsi que l'entretien 1. Les entretiens 2 et 3 peuvent aussi apporter des précisions. Après une présentation globale reprenant les catégories « expérience professionnelle », « formation », « expérience de sportif », nous traitons les données par rapport aux dix critères de l'expertise retenus.

9.1.1 Sa carte d'identité professionnelle

Expérience de sportif

AC a commencé le sport par la gymnastique, dès 3 ans, jusque 9 ans et champion régional (AC1.22). Il a arrêté, car il s'entraînait beaucoup et malgré tout ses plus belles compétitions ont eu lieu à proximité de chez lui, alors qu'il voyait son frère après 2 ans de plongeon être champion de France et partir à Barcelone et à l'étranger (AC1.22). AC a donc bifurqué vers le plongeon, ce qui était cohérent, car sa mère « *avait fait les Jeux olympiques en plongeon aussi [sa] grand-mère a fait 2 jeux olympiques en natation* » (AC1.22). La gymnastique lui a apporté de très bonnes bases pour le plongeon ce qui fait qu'il obtient dès sa première année le titre de « *champion de France des moins de 10 ans* » puis ceux de champion de France « *des moins de 13 ans puis des moins de 15 puis des moins de 18, et champion de France sénior aussi* » (AC1.23). À l'international il fut « *3e au championnat d'Europe jeunes à Istanbul en 2000 et 4e aux championnats du monde au Canada en 2000 […] en moins de 15 ans* » (AC1.23).

[71] Fichier word communiqué par email

Lyonnais, à un moment un entraîneur chinois arrive, ex-entraîneur de l'équipe olympique chinoise durant 10 ans, entraîneur « *vraiment connu, reconnu* » (AC1.23). Cet entraîneur voulait 3 athlètes et AC a été choisi parmi ceux-là. L'entraîneur chinois qu'il a eu s'appelait Ren (AC2.53). Il l'a eu un an/un an et demi, de 1999 à 2001 (AC2.5). En 2000, AC fait « *3e Européen en jeunes et 4e mondial en jeunes* » (AC2.4). Il a appris « *énormément […] c'est là où j'ai fait mes meilleures performances mondiales et européennes quand j'étais jeune* » (AC1.23). Après 2 ans et demi de collaboration, cet homme décède d'un cancer. Suite au décès de cet entraîneur, AC retourne avec son entraîneur-formateur, Christian, toujours à Lyon, mais cela se passe mal (AC2.7). Cet entraîneur était donc celui du Pôle France basé sur le « *meilleur club de France* » (AC2.12), « *avec plus de 220 athlètes plus le pôle France* » (AC2.13). Alexis retient de ce premier entraîneur « *fan de l'Allemagne de l'Est […] sa rigueur et sa précision dans les consignes, c'était un excellent technicien et il avait une autorité naturelle en fait […] je pense que cette autorité naturelle elle va venir avec l'âge* » (AC2.24).

Suite au problème relationnel avec son entraîneur, AC postule pour intégrer l'INSEP peu avant ses 18 ans (AC1.23), en 2003 (AC1.24). C'est un nouveau monde qui s'est ouvert à lui. Il ne connaissait pas l'internat, ayant vécu jusque-là dans le « *cocon familial* » (AC1.25). Exclu suite à des manquements au règlement, il devient demi-pensionnaire, vivant dans un appartement en dehors de l'INSEP (AC1.25). C'est à ce moment qu'il s'est vraiment mis dans une démarche de haut niveau, sachant « *pourquoi j'étais là, je savais pourquoi je me levais le matin, pourquoi je m'entraînais et j'étais déterminé pour atteindre un jour les Jeux olympiques* » (AC1.25).

Sur sa première année d'insepien, il devient champion de France avec deux hernies discales qui le suivent 1 an et demi, durant lequel il fait du renforcement et de la prophylaxie, alors qu'il aimerait « *plonger […] tourner* » (AC1.26). Il intègre l'équipe de France sénior en 2005/2006, période à laquelle il commence à « *prendre confiance […] acquérir un peu de maturité dans le plongeon […] très psychologique donc l'effort il dure une seconde ce n'est pas un effort de fou, mais dans la tête c'est énorme toute la préparation qu'on fait en amont pour juste 1 seconde d'effort c'est très dur à gérer et à cette époque-là je commençais déjà un petit peu mieux à gérer pendant les compétitions* » (AC1.26).

L'année des Jeux olympiques de Pékin, il stop les études, son entraîneur l'envoi deux fois un mois en Chine en internat pour le confronter « *aux meilleurs du monde […] l'usine à plongeurs là-bas* » (AC1.26). Levé à « *6 heures le matin pour aller m'entraîner et me*

coucher à 21 heures le soir après avoir plongé 9 h par jour tous les jours de la semaine. Et le dimanche c'était repos avec 2 h de muscu », il dit avoir fait « *d'énormes progrès là-bas* » (AC1.26). En quoi consistent ces progrès ? Il a appris à se connaître, à se découvrir au travers d'entraînements où la douleur et le dépassement n'avaient rien à voir avec ce qu'il faisait en France. Il est passé par plusieurs stades : « *1re semaine forcément l'excitation de s'entraîner avec des gens comme ça, le 2e stade tellement de courbatures qu'on n'arrive même plus à se traîner, à marcher et le soir quand on entre dans la chambre on en pleure de douleur tellement on est fracassé, ça dure comme ça pendant 3 semaines, la 3e semaine on n'a plus de courbatures, mais on ne sent plus rien on est juste lobotomisé et la 4e semaine on commence à s'adapter un petit peu au rythme, on a le mal du pays […] on ne pense plus en fait* » (AC1.26). Il parle des entraîneurs chinois comme doués pour enlever sentiments et émotions, avec des journées remplies : « *matin de 6 h 1/2 à 7 h 1/2 c'est un réveil musculaire, mais qui pour nous est une muscu assez lourde, petit-déjeuner, de 8 h à midi c'est que de la gym à fond des saltos par centaines […] l'après-midi c'est que de la piscine et le soir on terminait par une muscu* » (AC1.26). Il se trouve nul là-bas, et il pense y plonger moins bien en partant du stage qu'à l'arrivée. Mais après quelques jours de repos en France, il s'est « *rendu compte qu'ils avaient fait un travail de malade : j'allais 1,5m plus haut, je tournais plus vite, les entrées à l'eau c'était devenu facile, tout était devenu facile en fait* » (AC1.26). Malgré tout, une hernie et une côte cassée durant le stage.

Ce stage et la suite l'ont mis dans de « *bonnes dispositions […] en bonne voie pour aller me qualifier aux Jeux. Dans les jambes j'avais les points pour y arriver, dans la tête aussi je me sentais prêt, j'étais suivi par un préparateur mental* » (AC1.26). Qualifié pour la coupe du Monde qualificative pour les Jeux, il se plante à cette coupe, réussissant les 4 premiers plongeons et ratant les deux derniers, les plus faciles (AC1.26). Il ne va donc pas aux Jeux et a un sentiment d'overdose du plongeon. On lui conseille de faire les championnats d'Europe pour la Fédération, pour finir sa carrière sur quelque chose de bien, mais il n'a « *pas envie* » et finit « *dernier* » (AC1.27).

À 22 ans, il peut repartir sur une nouvelle olympiade avec plus d'expérience et de maturité ou arrêter. Il décide de stopper sa carrière suite à ces championnats d'Europe de 2008 (AC1.21) pour rentrer dans la vie active, être financièrement autonome (AC1.27). Il fait des demandes au Cirque du Soleil et pour des postes de Maîtres-nageurs sur Paris, étant « *pendant 3-4 mois […] un petit peu largué je ne savais même pas ce que je voulais faire* » (AC1.27). On lui parle d'une place qui se libère au club de Strasbourg. Il se rend sur place, fait

connaissance avec les dirigeants et entraîne les enfants une soirée. La piscine est la plus équipée de France, avec pour le plongeon du 1 m, du 3 m, du 10 m en fosses, séparées du bassin olympique (AC1.27). Il se dit alors « *il y a un petit club là-bas je pense qu'il y a moyen de le développer et de faire quelque chose de bien dans cette structure-là et pourquoi pas former des champions un jour ici* » (AC1.27). Après avoir signé à Strasbourg, le Cirque du Soleil lui répond positivement. AC réfléchit, entre ses anciennes hernies et le fait de pouvoir tout développer à Strasbourg il fait le choix de rester sur place (AC1.36).

Formation

Question formation, après le bac il est parti sur un B.T.S d'informatique-gestion, arrêté en 2e année, car cela ne lui plaisait pas et il avait du mal à concilier des devoirs dans des domaines qui ne lui évoquait rien avec les exigences de la compétition. De plus, il se disait que même avec le diplôme il n'en ferait pas son métier (AC1.26). Il a alors fait un Deust *Management de club sportif*, avec de bonnes notes, mais sans se présenter aux partiels (AC1.26). Il remarque « *c'est bizarre j'ai commencé des trucs que je n'ai pas finis. Je ne saurai même pas l'expliquer aujourd'hui pourquoi je ne suis pas allé au bout* » (AC1.26). Sous la pression parentale, il passe le BEES1 en 2008 afin d'avoir un métier après sa carrière sportive (AC1.26). Lui, son « *rêve ultime* » est d'aller au Cirque du Soleil comme artiste (AC1.26).

Il obtient donc son BEES1 en 2008 (AC.SE1). Pour le BEES2, il le passe en 2012 (AC1.31 ; AC.SE1).

AC a le Brevet Fédéral de niveau 5, « *équivalent à l'expertise dans ma discipline* » (AC1.13), obtenu en 2015 (AC.SE1). Après le BEES2, il n'a pas souhaité passer le professorat de sport, car la formation INSEP aurait été difficile à tenir en même temps que le Pôle à Strasbourg, avec les préparations pour les compétitions internationales (AC1.14). Seul entraîneur à Strasbourg tant du club (« *je m'occupe des petits, des débutants, des loisirs en adultes* », AC1.14) que du Pôle, il ne pouvait pas s'engager sur une préparation de concours.

Il estime que sa formation peu académique (il n'a pas fait STAPS, il a fait les BEES presque sur le tard, il n'est pas professeur de sport) est sans doute une force. Passionné de plongeon, il regarde de nombreuses vidéos et apprécie quand il part sur des colloques découvrir « *les nouvelles techniques, comment il fallait étirer les jeunes pour ne pas leur faire mal au dos, c'est un exemple parmi d'autres, comment faire sur le plan psychologique, comment faire avec les 12-14 ans, comment faire avec les 17-20* » (AC1.37).

Là où il a le plus appris, c'est en compétition, en regardant et en écoutant afin d'identifier les différences. Il a eu ce fonctionnement en tant qu'athlète et le reproduit comme entraîneur. L'échange entre athlètes semble une composante culturelle dans cette discipline : « *quand tu as 5 min à attendre avant de faire ton prochain plongeon à l'entraînement tu parles de tes plongeons : "tiens il y a celui-là qui me fait peur, toi je sais que tu y arrives bien tu sens quoi". Et en fait les plongeurs sont vraiment dans ce mode de fonctionnement là, ils sont tout le temps en train de parler de leurs sensations et du coup on pioche un petit peu sur ce qui peut être intéressant pour nous* » (AC2.94). La compétence d'observateur conditionnerait même la réussite, ceux qui atteignent un certain niveau étant ceux qui savent observer (AC2.94). Sur les compétitions, il n'hésite pas à demander aux autres entraîneurs comment ils font.

Expérience professionnelle

AC est actuellement entraîneur du Pôle France de Strasbourg en plongeon. Il entraîne des membres de « *l'équipe de France jeunes et aussi des membres de l'équipe de France séniors* » (AC1.11). Mais cela ne s'est pas fait en un jour, cela a pris « *plusieurs années avant de le monter* » et le rattacher au Creps de Strasbourg (AC1.11).

Avant d'arriver sur Strasbourg en 2008, il commence à entraîner en 2005 au club de St Maur-des-Fossés (AC1.32 ; AC1.33).

Il estime avoir eu de la chance en arrivant à Strasbourg, car il a eu un jeune de 8 ans excellent et qui a été la locomotive du club (AC1.39), tirant les autres à sa suite, avec des podiums en championnat de France, puis une intégration en équipe de France (AC1.44). En 2008-2009 le jeune « locomotive » a progressé en s'entraînant tous les jours et puis AC n'avait pas beaucoup de sportifs (AC1.40). Sur cette saison, il fait « *champion de France des moins de 10, moins de 13, moins de 15, moins de 18 à 8 ans* » (AC1.40). Actuellement ce ne serait pas possible, car le niveau français a nettement évolué (AC1.43). En 2009/2010 ce jeune part à Athènes plonger en moins de 10 ans, et sur d'autres compétitions internationales. Il gagne les différentes hauteurs (AC1.44). Dans la catégorie suivante, c'est plus difficile, mais il continue de gagner régulièrement. En 2014/2015 il est 8^{e} mondial en tremplin junior et se trouve globalement confronté à une concurrence forte et inhabituelle (AC1.44). Il a fallu lui « *apprendre à perdre* », c'est-à-dire à lui apprendre à accepter la défaite après avoir tout gagné pendant des années, à gérer les « *crises de colère* » (AC1.44). S'en est suivi le fait d'apprendre à s'entraîner, car jusque-là il se reposait sur son talent ; après plusieurs défaites il s'est dit « *ok je vais me mettre au boulot* » (AC1.44).

Il explique que son profil est très complémentaire avec celui d'Alexandre Rochas (entraîneur du Pôle France INSEP), ce qui rend les stages communs très intéressants (AC1.55).

Voici les meilleurs résultats de certains des sportifs qu'il a entraînés (en ajoutant à cela ses résultats postérieurs aux entretiens, c'est-à-dire postérieurs à 2016) :

Niveau de compétition/ sportif	**Open ou coupe internationale**	**Championnat d'Europe**	**Championnat du Monde**	**Jeux olympiques**
Gwendal Bisch	-	1 *Argent		-
Alexis Jandard	-	1 *Finaliste 1 * Bronze (Jeux européens)	-	-
Timothée Deneuville	-	1 *Finaliste		-
Laura Marino		1*Or (avec Mathieu Rosset)	1 *Or (avec Mathieu Rosset)	-

Tableau 31 : les résultats de l'entraîneur

9.1.2 Conclusion par rapport aux dix critères de l'échantillonnage

Pour valider ou invalider l'expertise de cet entraîneur par rapport à nos critères, nous mobilisons le tableau ci-dessous.

Critère 1 (obligatoire) : entraîner dans une discipline olympique comme entraîneur principal ou entraîneur-chef. Ceci en cohérence avec le projet de l'INSEP et du Grand INSEP ;	AC entraîne en plongeon sur des distances olympiques. Il est au moment des entretiens responsable du Pôle France de Strasbourg et entraîneur-chef de son groupe.
Critère 2 (obligatoire) : avoir des sportifs qui sont inscrits sur les listes de haut niveau dans le cadre du Plan d'Excellence Sportive, en dernière phase de développement ;	Les sportifs de son groupe sont inscrits sur les listes. Ils ont, au moment de l'entretien, une carrière en cours de construction mais déjà importante. De plus, Mathieu Rosset, plongeur de haut niveau depuis une décennie, vient le voir en stages.
Critère 3 (obligatoire) : avoir des sportifs de niveau international ;	Ils sont d'un niveau international, aspirant à atteindre les podiums européens, voire mondiaux.
Critère 4 (compensable) : avoir au moins un sportif dans le top 10 mondial ;	Au moment des entretiens, Gwendal Bisch n'est pas de façon régulière dans le top 10 mondial. Néanmoins AC a plusieurs sportifs qui gravitent autour des podiums, notamment européens et il obtient une médaille d'Or en championnat du Monde en 2017.
Critère 5 (obligatoire) : avoir une reconnaissance sociale par le cadre d'emploi ;	AC, bien que non-fonctionnaire, est créateur et responsable d'un Pôle France, en lien avec la Fédération.
Critère 6 (compensable) : avoir une reconnaissance sociale en étant invité à des conférences, sur des formations, sur des parrainages ;	AC n'a pas beaucoup d'interventions de ce type à son actif.
Critère 7 (obligatoire) : être capable d'expliciter son expérience, de formaliser dans un cadre formel en vue d'une diffusion ;	Vu ce qu'il indique de son expérience de sportif qu'il transmet, confirmé par l'entretien avec le tiers, vu son aisance lors du premier entretien, ce critère est rempli.
Critère 8 (obligatoire) : avoir dix années ou 10 000 heures comme entraîneur dans un contexte d'entraînement d'élites ;	AC a depuis 2008 sept années à temps plein, soit un peu plus de 10 000 heures officiellement.
Critère 9 (compensable) : avoir au moins une participation à une édition des Jeux olympiques comme entraîneur ;	A ce jour, AC n'a pas de participation aux Jeux olympiques.
Critère 10 (obligatoire) : avoir entraîné avec des statuts/dans des contextes différents.	AC entraîne au quotidien en loisir/premiers niveaux de compétition et dans le même temps un second groupe avec lequel les objectifs vont du championnat de France aux Jeux olympiques. Par ailleurs il a une première expérience d'entraîneur en club, avant l'arrêt de sa carrière sportive.

Tableau 32 : adéquation critères de la recherche/profil de l'entraîneur

À la lecture de ce tableau, Alexis Coquet est bien un « entraîneur de haut niveau expert » par rapport à notre recherche. Voyons maintenant les domaines d'expertises relevés dans les entretiens.

9.2 Ses domaines d'expertise

Ici, nous croisons les données de l'entretien tiers, les textes de l'entraîneur et l'entretien 1 (principalement). Il en ressort cinq domaines d'expertise :

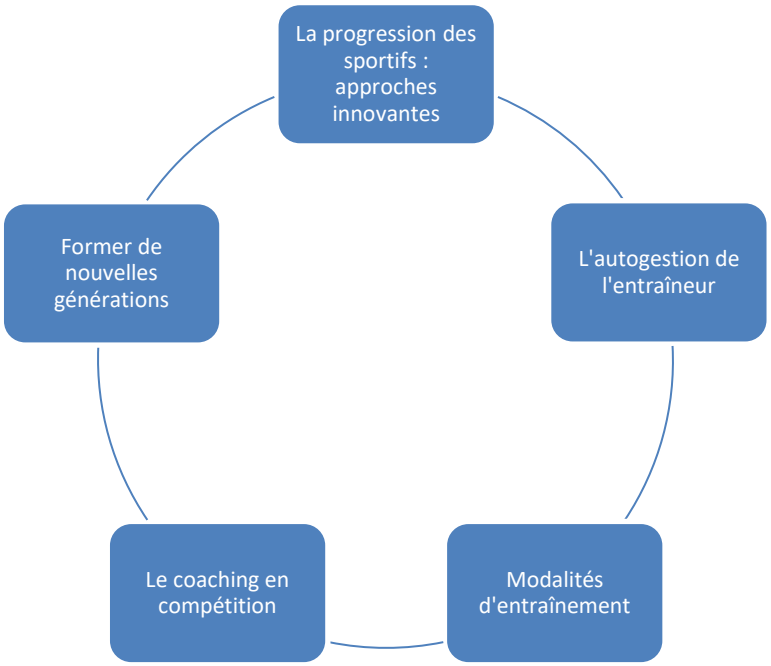


Figure 13 : représentation visuelle des domaines d'expertise de AC

L'identification de ces domaines est cohérente au sein de la triangulation des données. En effet, l'entretien avec un sportif qu'AC entraîne occasionnellement sur des stages et voit en compétition fait ressortir les points suivants (en gras, les points congruents avec les domaines d'expertise) :

- **Alexis comprend quand le sportif parle. Il a du recul. Il essaye de retransmettre son vécu. Il comprend les problèmes et propose des solutions liées à son expérience (coaching en compétition et modalités d'entraînement) ;**
- **Il sait gérer les tempéraments différents des sportifs (coaching en compétition et modalités d'entraînement) ;**
- **Il a réalisé beaucoup de stages à travers le monde, ce qui lui a permis de développer une grande expérience des systèmes d'entraînement, qui s'additionne à sa propre expérience corporelle du plongeon ;**
- **La planification d'Alexis est assez modulable en fonction du sportif (modalités d'entraînement) ;**

- **Point faible : a peur sur certains plongeons pour ses plongeurs, mais travail là-dessus (autogestion de l'entraîneur).**

L'absence de documents en dehors du curriculum vitae ne permet pas de corroborer ces aspects.

Abordons maintenant ses savoirs tels qu'ils ressortent à travers les situations de communication de l'expérience.

9.3 Ses savoirs

Dans une première sous partie, pour l'identification des savoirs, nous distinguons la catégorie des « savoirs d'expérience objectivés « et celle des « autres savoirs d'expérience communiqués ». Pour cela, nous classons dans une des deux catégories de savoirs les propositions relevées dans la synthèse. Cette synthèse du discours - validée par l'entraîneur – est présentée dans une seconde partie. Elle est organisée en catégories correspondant aux domaines d'expertise, avec identification d'énoncés propositionnels, ou « propositions », notées « [P1] » à « [PX] ».

9.3.1 L'identification de savoirs

Il faut donc chercher à identifier pour chaque énoncé propositionnel s'il est rationalisé, explicité, structuré. Dans le cas contraire, l'énoncé appartient aux « autres savoirs d'expérience communiqués ». Voyons dans le tableau ci-dessous de quoi il en retourne pour Alexis Coquet.

Type de savoir d'expérience	Les énoncés propositionnels
Objectivés : 12 sur 17	[P1] « Le co-entraînement au sein d'un groupe, s'il est cadré, pourrait être une source de progrès » [P2] « Mettre les sportifs en situation d'entraîneurs peut leur permettre de mieux comprendre leur sport, l'entraînement ainsi que certaines décisions de l'entraîneur » [P3] « Envoyer ses sportifs sur des stages avec d'autres entraîneurs permet un ressourcement du sportif et de l'entraîneur ainsi qu'un progrès par la nouveauté de l'entraînement et de la forme du discours de l'entraîneur » [P4] « L'observation directe ou indirecte est une qualité qui permet l'augmentation de l'empan culturel du sportif et la progression dans son propre style de plongeon » [P5] « L'écart d'âge sportifs-entraîneur est une donnée à prendre en compte tout comme l'expérience qui se construit » [P6] « Former des entraineurs de disciplines connexes qui ont ainsi une culture et des savoirs complémentaires est une piste pour avoir dans un délai court des entraîneurs de plongeon de qualité » [P7] « Mettre en place une dynamique nationale d'entraîneurs avec des référentiels communs permettrait de mieux former les plongeurs et les entraîneurs » [P8] « L'entraîneur peut gérer son propre stress compétitif en imaginant par avance différents scénarios » [P9] « L'entraîneur débutant pour gérer les critiques et les louanges a intérêt à raccrocher son intervention à un projet à long terme sur lequel il est capable d'argumenter tout en restant humble » [P12] « Pour trouver la bonne consigne, il faut mettre en place des tests simulant la compétition et y essayer différentes consignes » [P15] « Pour permettre au sportif d'apprendre à se repérer dans l'espace, un travail avec spot lumineux/longe peut être mis en place » [P17] « La dominance motrice gauche ou droite ne doit pas être déterminée selon la main d'écriture de l'enfant, au risque de le perturber toute une carrière »
Non objectivé : 5 sur 17	[P10] « Lors du coaching en compétition, il est important de varier l'argumentaire » [P11] « À l'approche d'une compétition des consignes de plongeon se précisent et sont brèves » [P13] « Les consignes varient en fonction du profil et du niveau du sportif » [P14] « Chaque type de plongeon est associé à une image mentale, à des repères spatiaux et temporels » [P16] « L'entraînement à la chinoise, très efficace, ne peut être généralisé à l'ensemble d'une saison d'entraînement d'un plongeur français, mais peut être utilisé à certains entraînements »

Tableau 33 : la répartition des savoirs pour Alexis Coquet

Ainsi nous relevons douze savoirs d'expérience objectivés chez AC et cinq autres savoirs d'expérience. Voyons maintenant à quels éléments de discours ils se réfèrent.

9.3.2 Son discours – synthèse

La progression des sportifs : approches innovantes

AC pense à des façons différentes et complémentaires d'entraîner les sportifs, en plus des méthodes classiques d'entraînement. Il pense à l'entraînement mutuel au sein du groupe ; à mettre ses sportifs dans des situations d'entraîneurs débutant auprès d'un public loisir/perfectionnement ; la multiplication des stages d'entraînement de ses sportifs par d'autres entraîneurs ; enfin, l'observation à l'entraînement, en compétition et par le biais de vidéos.

[P1] « Le co-entraînement au sein d'un groupe, s'il est cadré, pourrait être une source de progrès »

Dans le co-entraînement les sportifs se conseillent les uns les autres durant une séance. Alexis propose que le sportif entraîne ses partenaires d'entraînement, à tour de rôle, même si l'entraîneur croit qu'il perd alors du temps dans ses séances (AC2.104). De façon guidée par l'entraîneur, un tel dispositif lui semble pertinent pour prendre du recul par rapport à sa pratique de sportif (AC2.104).

Pour le moment, par rapport à ses sportifs AC « *trouve qu'ils sont encore un peu jeunes et pas assez expérimentés pour le faire* » (AC3.55), mais il va le mettre en place en 2016/2017, car il aura 6 sportifs sur le même créneau d'entraînement à gérer, sur les trois hauteurs de plongeon « *je passe autant de temps avec les 6 sur chaque plongeon donc le retour doit être instantané. C'est-à-dire que le plongeur a un temps entre le moment où il sort de l'eau il faut qu'il ait sa consigne. S'il sort de l'eau et qu'il t'attend au bord du bassin c'est trop tard parce que le sensationnel en gros du plongeon toutes les sensations ont déjà disparu. Il va entendre la consigne, mais il ne va pas l'intégrer même s'il le veut* » (AC3.56). De plus, un gymnaste qui n'a jamais fait de plongeon va rejoindre le groupe, ce qui implique de le former (AC3.61). Du coup, en complément de son action, il va mettre en place du partenariat avec ses autres sportifs, qui vont pouvoir aider le nouveau, favorisant potentiellement l'émulation collective (AC3.80).

En plus de l'intérêt par rapport à la crise de temps, il y a une question de point de vue. AC n'a pas le point de vue de dos, il voit le plongeon de profil. Les sportifs ont « *un aperçu qui est différent du plongeon que nous avons. Et des fois c'est intéressant de parler avec les plongeurs pour dire, mais "comment tu le vois lui", des fois quand le plongeur est derrière je dis est-ce que tu le vois de travers parce que moi je ne le vois pas qu'il est sur le côté comme*

ça moi je vois un départ un trou je ne vois pas qu'il est désaxé de 30 cm par rapport à la planche » (AC3.57).

Il a conscience que si le groupe se dit que leurs consignes fonctionnent très bien entre eux ils risquent de « *se dire "mais l'entraîneur c'est un gros con de toute manière on arrive très bien à se gérer tout seul à la limite il est là il fait maître-nageur et on l'écoute d'une oreille"* » (AC3.57). Du coup, il met en place ces éléments de co-entraînement, mais en sachant que l'entraîneur « *doit cadrer les choses et faire par exemple sur des séquences d'1/2 h* » (AC3.57).

Il pense que « *l'autonomie dans l'entraînement et les rendre un peu plus responsables de leur entraînement leur permet aussi d'être vigilants sur ce qui se passe autour d'eux, d'apprendre à observer et puis en même temps d'avoir un retour immédiat sur la consigne et je pense que ça peut faire avancer le groupe* » (AC3.57), que « *le fait d'entraîner je pense peut apporter une touche supplémentaire à l'athlète* » (AC3.58). Il veut responsabiliser ses sportifs et observer « *est-ce qu'ils s'entendent bien, est-ce qu'il y en a qui sont un peu plus égoïstes, est-ce être égoïste ou ne pas savoir transmettre, c'est 2 choses différentes aussi à voir* » (AC3.64).

[P2] « Mettre les sportifs en situation d'entraîneurs peut leur permettre de mieux comprendre leur sport, l'entraînement ainsi que certaines décisions de l'entraîneur »

AC souhaite mettre en place également un entraînement par semaine (AC3.73) sur les groupes loisir (AC3.68), sous forme de roulement (AC3.74). Chacun de ses compétiteurs entraînerait à tour de rôle les enfants en loisir. Le but est aussi que chacun dans le groupe compétition se mette d'accord sur le contenu des séances et qu'il y ait une cohésion de groupe « *hyper importante à la performance* » (AC3.77). Le roulement est aussi là pour préserver les emplois du temps des compétiteurs, très chargés (AC3.78). Il souligne que le fait d'entraîner ponctuellement peut aussi amener à souffler à réduire sa propre pression de sportif.

AC pense aussi que son n° 1 Gwendal – régulièrement irrité - aurait encore plus profit à passer entraîneur, car « *ça fait prendre conscience de plein de choses aussi. Quand on voit qu'il y a un gamin qui fait le con et qui n'écoute pas c'est frustrant c'est énervant, et en fait il faudrait qu'il puisse le voir* » (AC2.100). Actuellement ce n'est pas possible, mais Alexis pense qu'à terme « *il faudra qu'il prenne un cours par semaine pour se rendre compte un petit peu de ça même si c'est des loisirs* » (AC2.101).

Alexis précise qu'il a arrêté de plonger en 2008 et a repris en 2010 pour la coupe de France qui avait lieu à Strasbourg, pour se « *faire plaisir* ». Il reprend les entraînements 1 à

deux fois par semaine, trois mois avant la compétition. Pour lui, « *chaque entraînement était facile […] à force de répéter les consignes et surtout on ne s'en rend pas compte, mais quand on donne des consignes et qu'on est entraîneur on est constamment en train d'imaginer le plongeon, quels mouvements il faut avoir […] j'étais meilleur qu'avant […] j'étais moins prêt physiquement […] je plongeais avec intelligence […] j'étais bien concentré pour voir où j'étais, je plongeais avec ma tête* » (AC2.101). Alexis termine 2e en battant son record de points et doit refuser de retourner en équipe de France (AC2.101). Pour lui, il a plongé intelligemment, pour le plaisir et avec peu de pression (AC2.101). Fort de cet enseignement, Alexis est convaincu « *que le fait d'enseigner la discipline permet de mieux la comprendre. Et si tu comprends mieux la discipline les contraintes les exigences que cela a tu es un meilleur athlète aussi. Je pense que c'est quelque chose qu'il faudrait pouvoir mettre en place* » (AC2.101).

[P3] « Envoyer ses sportifs sur des stages avec d'autres entraîneurs permet un ressourcement du sportif et de l'entraîneur ainsi qu'un progrès par la nouveauté de l'entraînement et de la forme du discours de l'entraîneur »

Il envoie régulièrement ses sportifs chez d'autres entraîneurs, ce « *que peu de personnes arrivent à faire en fait* » (AC1.37 ; AC1.49). Par exemple avec une coach en Écosse (AC2.119), mais aussi avec un entraîneur ukrainien qui entraîne en Allemagne, pour ne pas être dans la monotonie (AC2.120).

Pour lui, les autres entraîneurs ne disent et ne font pas forcément des choses différentes, mais ils disent et font ces choses différemment, dans un environnement différent ce qui fait que le sportif a des déclics (AC1.37). Il explique son point de vue « *important de ne pas fonctionner tout le temps avec la même personne […] un ado que tu as en face tous les jours on ne va pas le voir grandir. Par contre on va partir 3 mois on va le revoir on va dire "tu as pris 5 cm". En plongeon c'est pareil on a des défauts qui sont sous nos yeux, il y a l'entraîneur à côté qui passe qui dit "mais tu es c. toi tu ne vois pas que c'est sa tête le problème", ah ouais c'est sa tête s'il la plaçait comme ça ce serait bon merci* » (AC1.37). Ayant lui-même eu plusieurs entraîneurs, il a pu voir les points forts et les points faibles de chacun et s'en inspirer (AC1.37 ; AC1.49), sans changer sa personnalité, car sinon on ne peut pas être performant (AC1.37). Pour être performant il faut être en accord avec soi-même. AC demande à ses sportifs d'écrire chaque entraînement avec un autre entraîneur (AC1.37).

Il y voit plusieurs cas de figure et avantages à ces périodes de stage :

- Comme il y a constante interaction avec le sportif « *toute la journée on parle, on parle* » « *s'il y a un blocage un jour ou l'autre : une consigne de travers ou une grossière exaspération qui sort, on va créer un blocage avec lui et il ne va plus nous entendre. Il va sortir de l'eau, il va nous regarder et puis hop c'est tellement devenu la routine* », le changement provisoire d'entraîneur peut « *apporter une bouffée d'oxygène, pour lui, pour nous, on va pouvoir se concentrer sur les autres et quand il va revenir il aura appris de nouvelles choses, il va revenir attentif, on va être content de le retrouver et puis on voit qu'en plus ils ont travaillé sur différentes thématiques* » (AC3.134) ;
- Il y a les stages intensifs, « *Matthieu est parti en stage en Australie pendant plusieurs mois, Laura Marino l'a fait, moi je l'avais fait en Chine. Mais là on part chez les meilleurs et l'entraîneur sait qu'il ne risque rien et bien au contraire de nous faire partir dans un endroit comme ça parce qu'il sait que de toute manière ils ne vont pas voler l'athlète c'est des Australiens c'est un Français donc ils ne vont pas l'entraîner en équipe nationale* » (AC3.135) ;
- Il y a les sportifs très expérimentés, comme Matthieu qui « *a tellement d'expérience qu'il est plus compétent que l'entraîneur. Il a plus de retour sur lui-même que l'entraîneur peut en avoir sur l'athlète* » (AC3.137) à qui cela peut faire du bien de changer régulièrement d'entraîneur ;
- Alexis, avec Gwendal arrive dans la 10^{e} année d'entraînement ensemble et si son « *rêve c'était de l'emmener aux Jeux Olympiques je sais que s'il continue il ira, mais peut-être pas avec moi parce qu'on arrive à un stade de conflit permanent à l'entraînement. Le conflit nous fait avancer par la force des choses, mais ce n'est pas sain. Ce n'est pas sain pour les autres ce n'est pas sain pour le groupe et là moi à un moment donné il va falloir que je mette ma fierté de côté et lui dire "voilà tu vas préparer tes Jeux Olympiques ailleurs à Paris, en Angleterre, au Canada"* » (AC3.154), « *parce que 4 ans encore c'est trop […] Un nageur si l'entraîneur le gave, je ne sais pas comment ça se passe dans sa tête, il a 100 m il a 50 m il a 400 m à nager où il n'entend pas sa voix. Le plongeur sort de l'eau et boum il a la voix de l'entraîneur. Et puis re la voix de l'entraîneur. Et puis quand il est sur la planche c'est encore une autre consigne qui arrive avant de partir, quand il marche sur le tremplin il y a l'entraîneur* » (AC3.155).

[P4] « L'observation directe ou indirecte est une qualité qui permet l'augmentation de l'empan culturel du sportif et la progression dans son propre style de plongeon »

Alexis souligne que la qualité d'observation est transversale aux juges, qui notent très vite (AC3.49), à l'entraîneur et aux sportifs.

Avec les sportifs, au-delà du travail vidéo sur son propre cas, il y a travail sur des vidéos d'autres plongeurs :

Alexis demande à ses plongeurs d'être curieux. Certains sont déjà dans la démarche « *ils passent leur vie sur YouTube à regarder les finales 2008, 2012 ils sont passionnés par tel type de plongeur, les Russes, les Allemands* » (AC3.50), d'autres moins « *on leur demande ils font ouais, ouais et ils regardent 5, 6 fois* » (AC3.52) ;

- Ceux qui sont les meilleurs compétiteurs généralement sont ceux « *qui sont le plus observateur et c'est ceux qui sont passionnés aussi par la discipline. Nous […] on n'est pas capable de faire comme les étrangers 30 heures d'entraînement par semaine. On arrive à 18 on est content. C'est déjà beaucoup, mais c'est moins que les Norvégiens par exemple qui ont un niveau inférieur à nous. Mais ce qui fait peut-être la différence c'est qu'eux [mes sportifs] en dehors des 18 heures d'entraînement ils vont chercher de l'info partout* » (AC3.52). Alexis fait un parallèle avec le travail à l'école « *soit tu fais tes devoirs et tu rends ta copie soit tu fais tes devoirs et en plus tu lis ta leçon et tu vas chercher des infos ailleurs et puis tu as 10 de moyenne au bac ou alors tu en as 16. C'est exactement pareil en plongeon et je pense que le travail personnel paie au moins autant que le travail qui est fait à l'entraînement* » (AC3.53). Sans pouvoir séparer le poids de l'observation ainsi réalisée, Alexis pense que cela fait la petite différence sur une saison (AC3.54) ;
- Ces vidéos d'étrangers sont utilisées pour travailler ponctuellement des points précis, que les plongeurs « *ont du mal à intégrer je leur dis YouTube tu tapes ça et tu te le mates 20 fois et tu vas comprendre ce que je te demande* » (AC3.50), « *tu regardes la différence et demain tu me dis ce qui ne va pas* » (AC3.51). Un de ses plongeurs, sur l'appel du plongeon, travail sur les vidéos de deux plongeurs étrangers, pour avoir son propre style. En période de recherche, « *une fois sur 2 il fait des faux départs et qu'il se casse un peu la*

figure parce qu'il est dans un travail personnel de trouver son appel à lui » (AC3.51).

Former de nouvelles générations d'entraîneurs

AC s'intéresse à la formation de nouvelles générations de sportifs à travers la formation d'entraîneurs, peu nombreux en France sur le plongeon. Il développe trois idées clefs, autour de la progression liée à l'âge et à l'expérience, autour de la formation d'entraîneurs issus d'autres sports et autour d'une dynamique nationale d'entraîneurs de plongeon, à instaurer.

[P5] « L'écart d'âge sportifs-entraîneur est une donnée à prendre en compte tout comme l'expérience qui se construit »

Au début de son travail sur le club/Pôle, il reconnaît avoir eu des méthodes un peu « *chinoises* », la performance c'était « *le travail, le travail, le travail* » (AC1.37). Il mettait ses sportifs en « *grand écart forcé ils pleuraient moi ça ne me dérangeait pas et puis après je me suis aperçu non la vraie vie ce n'était pas comme ça en France les parents ils te tombent vite sur le dos* » (AC1.37). Il dit s'être assoupli avec le temps. À l'époque, il voulait un peu combler son manque « *d'expérience* » et assoir sa « *crédibilité* » (AC1.37) de jeune de 23 ans sans grand passé d'entraîneur. L'ancien entraîneur le critique beaucoup et la dureté des entraînements est aussi une façade rassurante et protectrice pour AC, d'après son analyse (AC1.37). Il voulait du résultat immédiat pour être plus légitime.

Il pense qu'en faisant des erreurs sans refaire jamais les mêmes il a su s'améliorer constamment, constant par exemple « *une progression dans ma manière de leur parler alors peut-être aussi aujourd'hui j'ai 30 ans je ne suis pas vieux, mais j'ai peut-être plus de crédibilité auprès d'eux, un peu plus de charisme* » (AC1.37).

Alexis a démarré à ses 22 ans avec un groupe. A cet âge « *on est encore gamin un petit peu dans sa tête, on se cherche un petit peu aussi […] même s'il y a toujours les 12 ans d'écart on prend les jeunes à la cool […] on veut être gentil, on veut se faire aimer* » (AC2.28). Il explique qu'au début à Strasbourg il était relativement à la cool, puis quand ses athlètes ont commencé à percer, qu'un Pôle allait être ouvert, il a commencé « *à durcir à mettre un cadre un petit peu plus strict, mais le mal est fait. La barrière entraîneur entraîné elle est dépassée, on a dit des conneries on a fait des conneries on s'est marré ensemble […] il y a des choses que je ne peux plus mettre en place avec eux* » (AC2.28). Ces choses qu'il ne peut pas mettre en place sont à la fois dans le contenu des séances (volume, intensité) et à la

fois dans la parole, même s'« *ils ont besoin de ça aussi pour avancer et l'entraîneur ne doit pas toujours être cool* » (AC2.29). Avec son second groupe, sa seconde génération de sportifs, le résultat est différent. Les jeunes sportifs ont moins de 10 ans et le voient entraîner un groupe élite, aussi quand Alexis arrive et dit « *quelque chose les petits ce n'est pas qu'ils ont peur, mais c'est qu'ils vont le faire. Ils aiment bien quand je viens aussi parce qu'ils savent que derrière je vais leur apporter quelque chose de différent quelque chose de plus* » (AC2.30). Il explique néanmoins que c'est compliqué pour un entraîneur « *en même temps d'avoir un projet olympique et en même temps d'avoir des régionales à côté* » (AC2.30). Ce groupe lui permettra une « *nouvelle approche […] ça peut être passionnant de le faire avec le vécu que j'ai déjà aujourd'hui […] il n'y a que l'expérience qui peut permettre de s'améliorer au bord du bassin avec les jeunes* » (AC2.30). Jeune entraîneur, peu de psychologie est démontrée, mais après quelques années « *qu'on s'aperçoit que sur 6 individus et bien il y en a 6 qui pensent différemment et qu'il faut s'adapter à chacun […] quand ils arrivent à un niveau de pratique qui devient assez bon on s'aperçoit que même à l'approche des compét on gère plus l'humain que le sportif* » (AC2.30).

[P6] « Former des entraîneurs de disciplines connexes qui ont ainsi une culture et des savoirs complémentaires est une piste pour avoir dans un délai court des entraîneurs de plongeon de qualité »

Pour former de nouvelles générations de plongeurs, Alexis forme sur les spécificités du plongeon dans son club un entraîneur de gymnastique, déjà diplômé en gymnastique, qui « *va être embauché* » au club. Cet entraîneur « *va apporter sa touche gymnique parce que plutôt que de voler les gymnastes au club de gym maintenant on va les former au plongeon* » (AC3.161). C'est le projet qu'il a « *sur 5 ou 10 ans* » (AC3.162), « *faire école de plongeon, mais école de gym en même temps* » (AC3.165). Concrètement, une séance de plongeon pour les plus jeunes, ce sera « *45 mn de gym, pas gym avec agrès, mais gym placement, force renforcement, tout ce qui est acrobatique en gym, ce qu'on fait déjà nous en tant qu'entraîneur plongeon de toute manière il y a toujours 45mn-1h d'échauffement à sec où on fait ça, mais pas avec les mêmes méthodes que les gymnastes parce qu'on ne les connaît pas* » (AC3.166). Ainsi les plongeurs « *auront les qualités du gymnaste, mais en faisant du plongeon déjà depuis tout petit donc je pense que ça pourra faire la différence sur le long terme* » (AC3.167).

Pour l'instant, cet entraîneur en cours de formation par AC anime la première partie en gymnastique des entraînements des plus jeunes et sur la 2e partie il assiste Alexis au bord du

bassin. Il prend des vidéos et suit les explications d'Alexis, commence à donner des consignes et à avoir des groupes en autonomie « supervisée » (AC3.170). Il y a « *plein de choses à voir, il y a plein de détails et même l'entraîneur de gym qui était très bon il passe son temps à me dire "ça je ne l'avais pas vu"* » et Alexis invite aussi cet entraîneur à aller voir des vidéos sur internet, car « *s'il ne voit que ces débutants il va être satisfait d'un plongeon qui va rentrer à 5 et ½ ou 6/10, mais s'il n'est pas capable de voir c'est quoi un 10/10 il ne pourra jamais les emmener au 10/10 ses athlètes. Donc il faut qu'il puisse vraiment voir de partout et il ne faut pas les limiter à un entraînement petit d'apprentissage ou tout ce qu'on veut. Il faut pouvoir directement les mêler au plus haut niveau pour après leur faire apprendre les éducatifs avec les plus jeunes. Si on apprend le plongeon à des petits sans connaître la discipline à 100 % quand par exemple un entraîneur comme moi ou comme Alex va les récupérer il va y avoir des carences techniques énormes et finalement on va les mettre dehors parce qu'ils n'auront pas le niveau* » (AC3.195).

L'objectif est d'être à plein temps ensemble sur la saison 2016/2017 et de mettre en place « *un système de répétition et de répétition un peu à la chinoise pour avoir des jeunes déjà avec une technique à l'âge de 9 ans vraiment solide* » (AC3.170). Il sait que là il ne peut plus le mettre en place avec son groupe élite de façon importante, mais en démarrant tout de suite l'apprentissage avec ce système il pense pouvoir l'utiliser sur le perfectionnement des adolescents, car les esprits et les corps seront habitués (AC3.171).

Former un entraîneur d'une autre discipline, Alexis l'envisage sur la « *gym, tumbling, à la rigueur danse il y aura des choses à apporter, mais je ne pense pas suffisamment si on reste juste limité à la danse, trampoline, acrosport. Toutes les disciplines où on voit des accros en fait. Pourquoi pas cirque, il y a des super talents en cirque et il y a plein de choses à apprendre avec leur système d'apprentissage, leur méthode* » (AC3.197). Mais ces entraîneurs d'autres sports ont aussi à apprendre du plongeon, y compris pour leurs athlètes. Alexis a l'exemple d'un « *ami comme ça il a fait 4 ans de plongeon il est retourné à la gym il était 10 fois meilleur qu'avant parce qu'il avait des placements et des trajectoires* » (AC3.197).

[P7] « Mettre en place une dynamique nationale d'entraîneurs avec des référentiels communs permettrait de mieux former les plongeurs et les entraîneurs »

Former des entraîneurs passe aussi par une dynamique nationale, avec :

- « *Plus de regroupements d'entraîneurs. Avec des entraîneurs compétents qui puissent apporter leur touche, même rien que des séances d'observation* »

(AC3.197), « *faire des formations de comment monter une structure comment monter un club comment entraîner et puis après ils pourront peut-être faire quelque chose de correct là où ils seront. Là dit comme ça ça ne paraît pas compliqué, mais après à mettre en place c'est l'enfer* » (AC3.196) ;

- Des écrits sur la discipline « *il faudrait que quelqu'un commence à dire "pour apprendre le plongeon il faut passer par tel et tel état"* » (AC3.196) ;
- La mise en place de niveaux « plouf » de formation du plongeur, ainsi « *même un entraîneur qui n'y connaissait pas grand-chose il savait les étapes obligatoires pour arriver jusqu'au plouf 7 qui permettait d'emmener à la compétition* » (AC3.196) ;
- « *0rganiser des colloques des fois comme ils font ici ou j'en avais fait un à Bordeaux "entre normes et performances", des regroupements d'entraîneurs sur des thématiques bien précises c'est ça qui fera avancer aussi le sport de haut niveau. C'est le regroupement de toutes les disciplines. On peut en tirer du foot, on peut en tirer tous les sports co, comment il manage une équipe en sport co voilà. Pour un sport individuel comme le plongeon ça ne sert à rien, mais peut-être qu'on aurait des cours à prendre chez eux, mais voilà je pense que c'est ça qui peut faire peut-être changer un petit peu la donne en notre faveur et faire en sorte que la performance soit encore meilleure derrière si on arrive à mettre notre fierté de côté et à aller chercher des infos ailleurs qui sont chez des gens qui sont meilleurs que nous* » (AC3.204).

AC évoque l'aspect financier. La fédération alloue des fonds de plus en plus importants à l'équipe de France de plongeon avec « *de plus en plus de séniors en équipe de France donc du coup de plus en plus de déplacements* », avec au final plus de budget pour faire des regroupements, sachant que c'est « *plus important de faire une compétition à Bolzano qui va apprendre des choses aux athlètes que de faire un regroupement d'entraîneurs. Sur le court terme, sur le long terme je ne suis pas sûr que ce soit plus intéressant* » (AC3.199).

En effet, sur le long terme, Alexis constate que là « *on a toute une génération qui arrive, mais après celle-là il y a un trou parce qu'il n'y a plus de petits*. *Aller on a encore 5 ans, 6 ans avec des plongeurs de qualité* » (AC3.199). En effet, un entraîneur qui a une équipe qui monte dans le système de compétition n'a plus le temps de « *se concentrer sur la*

formation et du coup en fait tout le monde s'est retrouvé avec une équipe qui commençait à monter au même moment, du coup tout le monde est parti tête dans le mur non tête dans la performance avec tous les athlètes, mais on a oublié ce qui se passait derrière. Et là quand on va finir avec eux on va faire "et bien aller on reprend tout à zéro on recommence". Au lieu d'en avoir un nouveau qui arrive tous les ans il va falloir repartir 10 ans en arrière et tout recommencer. C'est ce que j'essaie de faire maintenant cette année histoire de revenir 5 ans en arrière et pas 10 » (AC3.199).

L'autogestion de l'entraîneur

AC propose une réflexion autour de la gestion que l'entraîneur a de lui-même, sur deux points : la gestion de son propre stress et la gestion des critiques et des louanges auxquelles tout entraîneur est confronté.

[P8] « L'entraîneur peut gérer son propre stress compétitif en imaginant par avance différents scénarios »

Avec les années, AC n'est plus stressé par le résultat, par la compétition, par les (contre —) performances de son athlète. Il a évolué depuis ses débuts, maintenant il ne peut plus « *en vouloir à un athlète s'il se plantait à partir du moment où il a mis toutes les chances de son côté […] j'ai vécu en étant à 100 % à l'entraînement, en étant à 100 % dans ma compét et ressortir avec un classement qui ne reflétait pas du tout mon niveau. Et je leur ai dit "ça peut vous arriver 1 fois 2 fois 3 fois 10 fois je n'en sais rien, mais un jour vous allez réussir à percer"* » (AC2.127).

Par contre, AC est toujours stressé par le fait qu'il doit trouver la juste intervention pour motiver et remotiver son sportif en cas d'échec sur un plongeon (AC2.127). Aussi, avant les compétitions il prévoit différents scénarios et imagine ses réactions pour intervenir efficacement. En plus de prévoir des scénarios « théoriques », il cherche à voir beaucoup de compétitions pour rencontrer une multitude de cas de figure (AC2.128). En cas de plongeon raté durant la compétition, il faut le refaire (AC2.128). La gestion de l'entraîneur reste néanmoins « *instantanée* », car même si des possibilités sont prévues, l'intervention dépend du contexte, par exemple « *du climat, il fait froid dans la piscine ou pas, c'est plein d'événements, plein de grains de sable de partout et puis s'ils viennent se mettre dans le rouage ça peut faire mal* » (AC2.128). La stratégie pour le sportif « *c'est de se préparer au maximum à l'entraînement pour être prêt et avoir finalement en tant qu'entraîneur le moins de choses possibles à faire pendant la compétition. Mais quand ils deviennent grands de toute*

manière les athlètes l'entraîneur c'est plus un guide […] tu sais que c'est lui qui drive et puis toi tu as fait ton boulot d'entraîneur et c'est lui qui fait le concours ce n'est plus toi. Et c'est là où finalement c'est presque reposant limite tu te mets dans les gradins avec des popcorn et tu regardes ton propre travail ouais c'est un petit peu ça. Et l'objectif c'est d'arriver à ça » (AC2.128).

[P9] « L'entraîneur débutant pour gérer les critiques et les louanges a intérêt à raccrocher son intervention à un projet à long terme sur lequel il est capable d'argumenter tout en restant humble »

En tant qu'entraîneur, pour le moment il considère que faire ses preuves, c'est sans fin. Il faut gérer les louanges d'une compétition et les critiques de la compétition suivante, afin de ne pas être trop impacté. Ceci compétition après compétition, car « *c'est sans fin* » (AC1.27).

Concernant sa gestion des « critiques et louanges que reçoit l'entraîneur », il évoque plusieurs points (AC2.130) :

- Une chance est « *que ce sport n'est pas forcément très médiatisé. C'est-à-dire qu'on ne fera pas la une des journaux si demain on fait quelque chose de bien ou au contraire. Déjà c'est un poids qu'on a en moins* » ;
- Quand un entraîneur démarre, il doit faire ses preuves en montrant « *aux autres qu'on est capable de prendre quelqu'un et de le transformer, qu'il parte de régional à national, de national à international, ou de 8e aux championnats de France à 2e il faut que les gens puissent voir qu'en 2 ans de travail il y a eu une évolution positive des athlètes* », ce qu'Alexis a montré ;
- Il faut savoir être calme et prendre son temps, quitte à avoir moins de résultats au début ;
- Annoncer un projet d'entraînement qui n'est pas sur un an. Alexis a « *eu le bon réflexe à l'époque en arrivant c'est de dire que le projet que j'avais à Strasbourg était sur 10 ans […] un jour on serait pôle France qu'un jour j'en aurais en équipe de France jeune en équipe de France sénior* ». Avoir une posture, des convictions « *Tout le monde dans la piscine n'attendait qu'une seule chose que je parte. Donc ce n'était pas forcément facile. D'un autre côté je savais ce que je voulais aussi, je suis arrivé déterminé, j'ai bien fait comprendre à tout le monde que je resterai et que je ferai bien le boulot* » ;
- Progressivement, il y a constitution d'un palmarès d'entraîneur, avec pour Alexis « *des résultats sur le plan européen sur le plan mondial j'ai des titres*

de champions de France chez les jeunes. J'ai des jeunes qui sont arrivés ils étaient nuls aujourd'hui ils sont bons » ;

- Savoir accepter de reconnaître les erreurs effectuées, en explicitant le raisonnement qui a conduit à les faire et en se remettant en question (AC2.131) ;
- Savoir argumenter, et se tenir à sa ligne de conduite lorsqu'il le faut, car « *il y a des erreurs qu'on assume aussi qui passent pour des erreurs auprès des autres, mais nous on sait très bien que c'est notre ligne de conduite* » (AC2.132).

Enfin Alexis étant au contact de jeunes, il estime certains comportements de plus en plus « *aberrants* », « *on arrive dans une aberration où aujourd'hui l'enfant est roi de plus en plus on n'a plus le droit de ne rien faire* » : du coup, « *les 1res personnes à convaincre pour faire du sport de haut niveau c'est les parents* » (AC2.130).

Le coaching en compétition

AC prépare le coaching de compétition. Il est prêt à varier l'argumentaire à chaque compétition. Concernant les consignes pour chacun des six plongeons constituant la compétition, AC les affine à l'approche des compétitions, notamment en mettant en place des compétitions tests au cours desquelles il recherche les meilleures consignes en fonction du profil et du niveau du sportif.

[P10] « Lors du coaching en compétition, il est important de varier l'argumentaire »

Il explique qu'en coaching compétitif, il ne faut pas toujours utiliser tous les arguments. Sinon, la fois suivante, l'entraîneur n'a plus rien à dire, ce qui est arrivé à une compétition pour AC (AC2.30). C'est alors l'entraîneur de l'INSEP Alexandre Rochas qui a donné un coup de main en parlant au sportif.

[P11] « À l'approche d'une compétition des consignes de plongeon se précisent et sont brèves »

De manière générale, à l'approche des compétitions il a un discours positif, et à distance il est un peu plus direct (AC1.57). Il considère l'entraînement et la compétition comme deux sports fondamentalement différents avec des spécialistes de l'entraînement et des spécialistes de la compétition. Le décalage est certain (AC1.58).

À l'entraînement, les consignes d'Alexis sont orientées « *sur plusieurs parties du corps* ». Plus la compétition approche, plus il cherche la consigne qui a des impacts positifs sur le plongeur, et plus il va « *raccourcir mes consignes de manière à ce qu'il arrive sur le tremplin au moment de la compét » et qu'il ne doive penser qu'à une seule chose* » (AC2.31). Le sportif doit penser à une seule chose, le reste est devenu un automatisme. Cet élément de focalisation est choisi pour le sportif afin que s'il y pense, « *le reste va bien se passer* » (AC2.32).

[P12] « Pour trouver la bonne consigne, il faut mettre en place des tests simulant la compétition et y essayer différentes consignes »

Comment AC fait-il pour trouver cette consigne « *qui va lui apporter le plus de bénéfice sur la compétition* », ce qui est difficile (AC2.32) ?

Il explique qu'il utilise des tests à l'entraînement « *on fait la série 6 plongeons à réaliser on va faire des séances à l'approche de la compét par exemple 2 de chaque de la série dans l'ordre puis on revient au début et là on n'en fait qu'un de chaque, par exemple un plongeon toutes les 5 min toutes les 10 min on se met un petit peu en situation de compét et puis on va noter ce plongeon histoire qu'il ait une évaluation directement par une note* », appelés les « *séries notées* » (AC2.32), qu'il qualifie de « *vraiment représentatif de la compétition* » (AC2.47). C'est lors de ces séries notées qu'il place la consigne et la test avec le sportif, par exemple sur « *certains plongeons il doit faire de l'imagerie plus que de penser à une consigne de placement de tête. S'il part sur une vrille, il va s'imaginer dans un toboggan, il va s'imaginer une trajectoire dedans* » (AC2.32).

[P13] « Les consignes varient en fonction du profil et du niveau du sportif »

Concernant les six plongeons de compétition, cela représente six consignes différentes et individualisées pour le sportif. Une plongeuse est un peu « éparpillée » en compétition, aussi avec Alexis elle a mis en place « *un cahier et elle a écrit par rapport aux consignes qu'elle estimait être le plus juste pour elle et qui étaient les plus productives elle a écrit 2 consignes par plongeon. Et je lui dis "voilà maintenant quand tu as un doute sur un plongeon tu te concentres sur ton cahier. Tu sais que celles-là marchent, on ne va pas chercher midi à 14 h, concentre-toi là-dessus essaie de te rassurer par rapport à ça". C'est un travail psychologique aussi* », sachant que les consignes peuvent être psychologiques, techniques ou visuelles (AC3.186). Cela dépend des plongeurs et des plongeons, certains ont « *besoin de comprendre pour faire et d'autres qui ont besoin de faire pour comprendre* » (AC3.187). Plus le niveau du plongeur augmente, plus les consignes tendent vers l'aspect

psychologique/visualisation, voire sûr du ressenti (AC3.187, 3.190). Quoi qu'il en soit, entre deux compétitions si « *la consigne reste la même après il faut essayer de varier autant que possible les mots qu'on utilise pour ne pas rentrer dans une espèce de routine* » (AC3.192).

Modalités d'entraînement

Dans cette dernière thématique, AC a développé des idées autour de l'imagerie mentale, du repérage dans l'espace, de l'entraînement à la chinoise en France et de l'importance de laisser chaque enfant choisir le sens de sa coordination gauche/droite.

[P14] « Chaque type de plongeon est associé à une image mentale, à des repères spatiaux et temporels »

Chaque plongeon est « *est associé à une image. Et en fait ils ferment les yeux ils s'imaginent dans une trame, ils voient leur truc et voilà donc tu as juste à leur dire "pense à ça, pense à cette image pense à ce placement" et après on voit si ça marche* » (AC2.32). Alexis a mis ça en place pour lui-même lors de sa carrière d'athlète pour mieux gérer son stress en compétition, car il avait un important décalage de niveau entre l'entraînement et la compétition. Il a travaillé avec un préparateur mental et a ainsi associé « *chaque plongeon à quelque chose de précis, pas du global "saute droit rentre droit", on le sait tous* » (AC2.32). Sur le départ du plongeon, il explique qu'il faut donner des repères explicitent au plongeur « *dans le dernier pas déroule au maximum ton pied, c'est de bien sentir la planche, de bien rester en contact avec le tremplin, ce qui va permettre d'être stable dans l'appui du coup d'être droit du coup de partir droit de tourner vite et de rentrer droit. Voilà si on ne sent pas le dernier pas comme il faut on va peut-être accélérer se déséquilibrer et puis faire n'importe quoi derrière* » (AC2.33).

[P15] « Pour permettre au sportif d'apprendre à se repérer dans l'espace, un travail avec spot lumineux/longe peut être mis en place »

Il évoque son entraîneur chinois, chez qui à peu près tout lui a plu (AC2.53). Très dur à l'entraînement, il avait la faculté d'être « *très souple en dehors* » puisqu'il pouvait inviter ses sportifs à prendre « *une tasse de thé* » chez lui après l'entraînement (AC2.53). Cet entraîneur a appris à Alexis à voir où il était dans l'espace (AC2.54). En 1995, il y a eu un tournant dans le plongeon, les entraîneurs se sont mis à expliquer comment se repérer dans l'espace lors du plongeon. Avant, « *c'était plus à la sensation au feeling, il y en a même certains qui plongeaient les yeux fermés, très dangereux* » (AC2.54). Ren a appris à Alexis

quand il faisait « *un triple et demi avant il m'a appris à voir une fois passé l'eau, 2 fois passé l'eau, 3 fois… et en fait c'est la sécurité de voir* » (AC2.54).

Comment a-t-il procédé ?

Trois outils, un trampoline, une longe, un ensemble de spots lumineux. Ces spots étaient réglables, mais très éblouissants, et l'entraîneur s'en est servi pour mettre des repères. « *En fait au début on tourne, on tourne on fait des triples des quadruples à la longe donc c'est lui qui nous porte, en fait on n'a pas le choix qu'on ait les yeux fermés ou ouverts le truc éblouit à chaque fois qu'on passait devant on se prenait un flash. Et puis à la fin on baisse l'intensité et puis finalement éteint on arrivait à voir carrément l'ampoule avec le détail de ce qu'il y avait autour et ça s'est fait en l'espace de 6 mois* » (AC2.55). Pour débuter, les rotations arrières, puis les avants, plus difficiles (AC2.55). L'entraîneur « *mettait un spot sous les pieds pour qu'on puisse dire attention le rouge va arriver, on tourne attention le rouge va arriver, un autre spot le rouge est là, un 3e spot tu fixes tes pieds dedans* » (AC2.56), et se servait également de numéros 1-10 « *"aujourd'hui tu fais double et ½ arrière au trampoline et je dois te voir placer les pieds dans le 6 ou dans le 7", etc. et puis à la fin tu te règles en fait par rapport à ça. Et toujours avec des spots posés en bas au milieu en haut* » (AC2.57).

Alexis qualifie ce travail d'« *hyper important pour le plongeon* » (AC2.57). Il le retranscrit avec ses athlètes, avec une notamment qui n'arrivait pas du tout à se repérer. Pour le moment, il a simplement utilisé les spots de lumière avec cette athlète et conserve les numéros pour une étape ultérieure de l'apprentissage (AC2.59).

AC a amélioré le trampoline du Pôle en enlevant des ressorts (un sur deux), afin « *qu'il soit plus souple et qu'il se rapproche plus de la sensation qu'on va avoir avec le tremplin* » (AC2.69), c'est-à-dire s'ancrer au maximum dans la planche, ce qui nécessite par extension un trampoline souple (AC2.70). Cela lui vient également de l'entraîneur chinois et Alexis l'a diffusé, y compris à l'INSEP (AC2.71).

[P16] « L'entraînement à la chinoise, très efficace, ne peut être généralisé à l'ensemble d'une saison d'entraînement d'un plongeur français, mais peut être utilisé à certains entraînements »

L'entraînement des Chinois n'est pas très diversifié (AC2.108), ce pour quoi ils font appel à des préparateurs physiques étrangers (AC2.109). Ils donnent des exercices, qui sont à répéter « *un exercice d'abdos qui va être spécifique au plongeon, ils vont te le faire faire mille fois. C'est basique* » (AC2.109). Autre exemple « *tu as du mal à marcher sur la planche et bien fais le 100 fois* » (AC2.110). Pour les saltos, ils sont travaillés d'une hauteur (caisse)

avec réception sur tapis (AC2.111). L'entraîneur intervient alors sur « *la technique précise* » (AC2.113). Après le sportif passe sur tapis mous, avec poids aux pieds, et là « *exemple on va faire 10 fois 10 saltos arrière enchaînés sur tapis mous […] c'est du cardio c'est des jambes et puis la 1re série de 10 tu arrives debout à chaque fois, la 2e debout et puis à la fin tu n'as plus de jambes, c'est du n'importe quoi, il n'y a plus de technique* » (AC2.113). Autrement dit, pour chaque exercice il y a une phase technique puis une « *phase physique et de fond qui est très lourde […] ils automatisent des mouvements simples* » (AC2.114). « *Ils te rendent fou, ils te rendent fou parce que quand il te regarde et que 20 fois de suite il te dit "non ce n'est pas ça" il y a un moment donné tu as envie de dire "oui, mais c'est quoi exactement ?"* » (AC2.115). Ils pensent que cela va arriver, à force de répéter, et le sportif durant ce temps doit rester « *fort mentalement* » malgré la fatigue (AC2.116).

En Chine, 1,5 heure de longe chaque jour, avec des entraîneurs qui sont spécialisés dans la longe et font ça toute la journée, car ils ne conçoivent pas « *le plongeon sans la longe* » (AC2.121). Alexis voit ça comme de la prévoyance de la part des Chinois (AC2.122), qui anticipent sur les savoirs-faire grâce à la longe avant de tenter un nouveau plongeon, aussi lors du premier essai « *il y a 99, 9 % de chance qu'ils le fassent très très bien le plongeon* » (AC2.123). Alexis pense que c'est vers ça qu'il faut tendre, se préparer en amont des nouveaux plongeons, davantage.

Dans les étapes de l'entraînement à la chinoise, les plongeurs commencent à 5 ans, avec « *des souplesses des abdos ils ont déjà tous les gainages tous les placements de 5 à 6 ans* » (AC2.124). Puis « *de 6 à 7 ils font des chandelles au sol, ils commencent à apprendre les saltos au sol en avant en arrière dans tous les sens, et ils font lombaires abdos à outrance. Après de 7 à 8 ils ne font que de la longe que de la longe que de la longe ils apprennent des doublés des triplés, dans l'eau ils ne font que des chandelles à un mètre à 3 mètres à 10 mètres, ils font que des sauts en avant en arrière, des entrées à l'eau toute simple. En fait quand ils arrivent vers 9-10 ans ils savent sauter droit ils ont des abdos ils ont une musculature ils savent tout faire à la longe et de 9 à 10 ans ils mettent toutes leurs séries […] dans les compétitions jeunes il n'y aura pas forcément de jeunes talents on va dire avant 8 ans en tout cas, par contre entre 8 et 10 ans c'est là qu'ils décollent. Et puis de 10 à 13 ils deviennent excellents* » (AC2.124). Le modèle français place le curseur davantage vers l'efficacité immédiate que vers le long terme (AC2.124).

AC aimerait mettre en place ce fonctionnement chinois, pour les mouvements simples et peu traumatisants (AC2.116), car il a constaté l'efficacité de ces méthodes (AC2.117). Il a

commencé à le faire, « *petites phases de 20 min, je fais même presque sous forme de jeu. Je dis "aujourd'hui c'est entraînement à la chinoise tu ne réfléchis pas tu y vas", mais ils savent que je vais être chiant. Ils s'y préparent du coup ça passe mieux* » (AC2.117). Il le fera davantage avec les prochaines générations de sportifs.

[P17] « La dominance motrice gauche ou droite ne doit pas être déterminée selon la main d'écriture de l'enfant, au risque de le perturber toute une carrière »

Généralement, les droitiers apprennent que c'est la main droite qui attrape la main gauche, inversement pour les gauchers. L'expérience montre que « *certains enfants le font différemment. Alors à chaque fois on leur dit non c'est l'autre et puis si on voit que ça revient fréquemment là on ne touche plus on laisse comme lui il est à l'aise. C'est comme le sens de vrille, c'est qu'à un moment donné on dit "tu baisses ton bras et tu enclenches ta vrille", au petit on ne va pas dire dans quel sens tourner parce qu'il y a un sens qu'on soit droitier ou gaucher qui va être contre nature de toute manière* » (AC3.46).

Concernant la vrille, les statistiques montrent qu'il n'y a pas d'homogénéité sur le sens de rotation selon que l'on est droitier ou gaucher. Hors, les croyances de l'entraîneur/du milieu peut amener un enfant à faire des choses contre sa nature motrice. Alexis explique ce qui lui est arrivé « *quand j'étais jeune ma jambe d'appel c'était la droite en étant droitier et mes entraîneurs m'avaient dit "il faut que tu prennes ta jambe gauche d'appel", ah, mais ça faisait déjà 2 ans de plongeon que je faisais et au bout de 2 ans de plongeon moi ils m'ont fait changer ma jambe d'appel* » (AC3.46). Alexis est contre cela et invite à rester prudent avec les enfants, il utilise donc des exercices pour déterminer la nature de chaque sportif, par exemple « *pour la jambe d'appel on les met en rang on les pousse sur le dos et on voit quelle jambe ils vont mettre devant donc après ce n'est pas sur un seul test comme ça qu'on peut décider de leur jambe d'appel, il y a plein de petits exos mais on les laisse vraiment choisir leur truc. On ne les incite pas* » (AC3.47).

Passons maintenant au dixième entraîneur du panel, spécialiste d'haltérophilie et de préparation physique.

10.Yann Morisseau

Yann Morisseau (noté « YM ») est un entraîneur d'haltérophilie et un préparateur physique officiant à l'INSEP. Les deux textes sur cet entraîneur mentionnés dans le tableau 9 du chapitre 7 sont les suivants :

- ✓ Son Curriculum Vitae[72], noté « YM.SE1 » ;
- ✓ Une interview de lui[73], notée « YM.SE2 » ;

Il y a trois sources internes (« SI ») pour Yann Morisseau :

- ✓ Un dvd dont il est l'auteur, édité par l'INSEP et la Fédération Française d'Haltérophilie (Morisseau & Thibault, 2004), noté « YM.SI1 » ;
- ✓ Un rapport sur le mouvement d'haltérophilie dénommé « l'arraché » (Quièvre & Morisseau, 2007), noté « YM.SI2 » ;
- ✓ Un document privé[74] sur l'haltérophilie, noté « YM.SI3 » ;

Les verbatims des entretiens 1, 2 et 3 se trouvent en annexe n°14.

Notons que l'ensemble des règles de présentations des données a été précédemment explicité.

Abordons son profil.

10.1 Son profil d'entraîneur de haut niveau expert

Dans cette partie nous mobilisons les textes sur l'entraîneur ainsi que l'entretien 1. Les entretiens 2 et 3 peuvent aussi apporter des précisions. Après une présentation globale reprenant les catégories « expérience professionnelle », « formation », « expérience de sportif », nous traitons les données par rapport aux dix critères de l'expertise retenus.

10.1.1 Sa carte d'identité professionnelle

Yann Morisseau a comme socle une passion pour le sport. Un de ses buts est d'emmener cette passion le plus loin possible (YM1.3), en tant que sportif, apprenant et professionnel.

Expérience de sportif

Sportif « *touche-à-tout* » (YM1.38), il fait de 6 ans jusqu'à la fin du lycée du sport « *tous les soirs de la semaine* » en ayant un sport principal et 2 autres sports en parallèle

[72] Fichier word communiqué par email
[73] http: //physiquesperformance.com/yann-morisseau
[74] Fichier pdf communiqué par email

(YM1.38). Au bac, il découvre la musculation. Il découvre l'haltérophilie à 18 ans, faisant de la boxe et de la musculation (YM1.3 ; 1.38). Étonné du bruit qu'il entend dans la salle d'à côté, il va voir et découvre l'haltérophilie, faisant « *un arraché un épaulé comme un parfait débutant* » (YM1.38). Pour cette première fois, « *les mains sur la barre ça a été un contact magique* » (YM1.3). Ce qui le passionne et l'interpelle, « *c'est de voir que des gens qui sont 2 fois moins épais que moi 2 fois moins costauds […] soulèvent des barres qui sont bien plus lourdes que ce que moi je fais. Ce qui veut bien dire dans l'absolu qu'il y a un rapport à la technique, il y a aussi un rapport à l'efficience pour soulever ces charges* » (YM1.38). Deux éléments l'intéressent dans l'haltérophilie : le rapport à la technique et l'intérêt que l'haltérophilie donne à la pratique de la musculation, par la notion d'accélération (YM1.38).

Il y viendra de manière plus sérieuse mais incomplète (pas de jeté, « *essentiellement arraché debout épaulé debout* », donc des semi-techniques, YM1.7) en tant que SHN Bobsleigh (YM1.3). En effet, en 1996, enseignant depuis 5 ans, il accompagne un ami à l'INSEP pour des tests de sélection pour les sports de glace (Bobsleigh) (YM1.7). Ce test était avant tout pour lui un moyen d'accompagner son ami, mais ils se trouvent tous les deux « *pris pour faire partie d'un collectif France et en 96 moi je rentre en équipe de France de bobsleigh* » (YM1.7). Il se pose des questions sur la conciliation de l'entraînement en force et en vitesse, réfléchit avec ses entraîneurs d'équipe de France par co-élaboration ou par confrontation (YM1.48).

En 2001 il arrête sa carrière pour devenir Conseiller Technique Régional de l'Ile De France en Haltérophilie. Il a alors pratiqué l'haltérophilie en compétition « *sur le tard* » et a pu être de niveau national, avec participation à quelques championnats de France (YM1.3) de 2001 à 2005 (YM1.14), avec une 3^{e} place au championnat de France sénior en 2003 (YM1.17). Pour lui, il était « *trop tard pour pouvoir prétendre en faire une carrière de haut niveau* » (YM1.3) mais il a la « *satisfaction d'être allé à mes limites* » (YM1.48).

C'est sans doute ce qui l'a amené à vouloir « *aller plus loin en termes d'entraînement […] c'était pour compléter une voie à laquelle j'aurais aimé participer davantage en tant qu'athlète* » (YM1.3) (voir paragraphe sur sa formation et sur son activité professionnelle). Il s'oriente alors vers la préparation physique et l'haltérophilie en tant qu'entraîneur, autre carrière lui semblant « *mériter le temps investi* » (YM1.3).

Formation

Sa formation n'est pas sans ramification avec sa pratique de l'haltérophilie. En effet, il fait la filière STAPS pour être professeur d'EPS (YM1.3). La force le passionne à travers son

cursus STAPS à Orsay. Il y rencontre un professeur qui va l'orienter dans son apprentissage « théorique » et va créer pour lui une notation sur l'haltérophilie (YM1.39). Ce professeur est le préparateur physique du cyclisme sur piste, ancien SHN en lancer de disque, recordman de France, Michel Chabrier. Il lui dit « *"voilà il faut aller creuser dans telles directions et puis tel contenu et puis moi je t'évaluerai là-dessus*" » (YM1.40). YM va chercher s'il peut passer le CAPEPS en haltérophilie ; l'épreuve pratique a disparu, mais il fait l'oral (YM1.41).

Néanmoins, côté pratique, il n'y a pas de club près de l'université (Orsay). Il fait sa titularisation en Bretagne, puis part à l'armée (YM1.3), revient 4 ans en IDF à Evry en tant que professeur d'EPS, avant d'aller dans le sud en tant que SHN (YM.SE1). Cette trajectoire ne l'aide pas à trouver un club, aussi il apprend tout seul, avec un professeur qui lui donne les bases (YM1.38).

Bien que qu'il ne puisse être en club, il cherche dans des lectures et passe le BEES1 en 1992 et le BEES2 en 1994 (YM1.3 ; 1.5 ; 1.6 ; YM.SE1) après l'obtention du Capeps en 1990 (YM1.6). Il est « pris de passion » par cette discipline et les BEES sont des moyens de jalonner son parcours et de se « *perfectionner* » (YM1.6).

Nous comprenons qu'YM s'est beaucoup formé hors de toute structure. Il a traduit des articles en anglais déjà traduits du russe, aux archives de l'INSEP (YM1.47), donc « *essentiellement de la lecture* » (YM1.50). Parmi les lectures qui l'ont construites, « *les bouquins de Bompa de Letzelter de Matveiev de Platonov de Cometti tu t'aperçois que Cometti n'a rien inventé en fait il fait des traductions de Verkhoshansky de Schmitbleicher de Zatziorski* », le cahier de l'Insep n° 21 de Quièvre et Miller qui est une « *autre façon d'aborder la force avec beaucoup de paramétrages, d'évaluations* » (YM1.52). Il collabore d'ailleurs avec Quièvre pour faire le lien entre laboratoire et terrain dans le cadre de batteries de tests (YM1.52). Concernant ses lectures et le lien entre science et terrain, l'auteur central de sa pensée est Charles Poliquin, qui a rédigé plusieurs livres et de nombreux articles « *dans les années 80 vachement avant-gardistes* » (YM1.56). Ses écrits sont une synthèse des écrits scientifiques, avec en plus un professionnel qui a « *expérimenté tout ce qu'il a écrit […] il a fondu la théorie et la pratique* » (YM1.56).

Les sportifs dont il a eu la charge l'ont aussi beaucoup construit, « *les fameux Mickaël Borot les Pascal Gentil les Gwladys Epangue les Possamaï les Riner les Ugo Legrand […] Anthony Obame Marc Raquil Antoinette Nana Djimou Daniel Senet Myriam Chomaz Fabien Lefevre Trecia Smith* » (YM1.59 ; 1.60). En effet, à propos du fameux lien entraîneur-entraîné, « *l'entraîneur c'est l'athlète des fois parce qu'il t'apporte et toi il faut que tu*

répondes au niveau d'exigence […] il t'oblige à un niveau d'exigence si tu veux continuer à pouvoir travailler avec lui aussi » (YM1.60 ; 1.61). Ces athlètes et d'autres anonymes l'ont obligé à se remettre en cause et à faire évoluer ses contenus en fonction de la progression (YM1.61).

La réalité de la compétition pour le sportif lui a aussi beaucoup appris. Par exemple, il s'est retrouvé homme de coin dans un championnat du monde de boxe professionnelle, « *moments magiques pour moi parce que tu vois les choses de près […] vu gagner un championnat d'Europe je l'ai vu perdre un championnat du Monde* » (YM1.62). Voir et entendre les coups de poings sur le visage de sa sportive furent particulier. Il s'est demandé ce qu'il aurait pu faire à la place, se tournant vers le futur pour ne pas reproduire l'erreur éventuelle (YM1.62). Être depuis 5 ans (depuis 2010 YM.SE1) au contact du champion de Judo Teddy Riner lui permet de comprendre « *pourquoi ce champion est champion* » (YM1.63).

De manière générale il échange aussi beaucoup, ce qui le sort de la recherche personnelle et de la réflexion « solitaire ». Par exemple, professeur d'EPS puis SHN, dès qu'il rencontre « *quelqu'un qui a des connaissances là-dedans ou du vécu moi j'ai un de mes meilleurs copains qui est en équipe de France d'haltérophilie aussi donc je le vois, déjà je l'observe à l'entraînement je vois ce qu'il fait j'écoute ce qu'il me dit et puis je vis par procuration un petit peu ce que lui vit* » (YM1.50). Parmi les personnes qui l'ont marqué, Michel Chabrier a été le premier à comprendre la passion de YM et à l'aider. Puis il y a eu un ancien entraîneur national, Philippe Clerc qui fut son premier ancrage avec la Fédération et la DTN. Philippe Clerc lui montre le chemin (YM1.46). Muté en Savoie comme SHN, il trouve un club à Saint Marcellin dont l'entraîneur est cadre à la fédération, Daniel Menoni, qui l'aide aussi beaucoup dans son cheminement (YM1.46). La quatrième personne qui l'a marqué dans ce milieu est un ancien SHN haltérophilie, Yvon Coussin qui fut entraîneur au Creps d'Aix en Provence (YM1.46). C'est lui qui a été son « *mentor* » en haltérophilie, avec des « *nuits passionnées à discuter d'haltérophilie et de l'intérêt de telle semi-technique de programmation d'entraînement de comment mener l'entraînement des priorités devenir un athlète avant de devenir un spécialiste* » (YM1.46). Il a rencontré cet homme lors d'un colloque des cadres techniques, le premier de YM, où il ne connaissait personne (YM1.47). Il le revoit au Creps de Mâcon sur la formation et les jurys de BEES. C'est de ces rencontres et des échanges plus quotidiens avec Philippe Clerc qu'est venue l'idée de faire le cédérom-DVD paru en 2004 (YM1.47).

Expérience professionnelle

Au niveau professionnel, il commence donc comme professeur d'EPS en 1990. Après une première année en Bretagne, puis l'armée, il fait un cycle entier en collège à Évry (quatre années), voyant passer 6e, 5e, 4e et 3e, avec de la continuité dans son intervention (YM1.47 ; 1.48). Il se rend alors compte que professeur d'EPS n'est pas son « *karma* » (YM1.47), faire faire 3h de « sport » discutable (« *totalement insuffisant pour moi pour créer des changements significatifs* », YM1.48) et après le départ de ses élèves de 3e qu'il suit depuis 4 ans, il se demande « *Je reprends des 6es, je recommence à zéro ?* » ce qui fait de lui « *un redoublant à vie* » (YM1.48). C'est pourquoi il saisit l'opportunité de devenir SHN Bobsleigh en 1996.

De 1996 à 2001, il est toujours fonctionnaire mais en détachement pour s'entraîner à plein temps comme SHN du Bobsleigh (YM1.7).

En 2001, il arrête sa carrière car on lui « *propose un poste de CTR à la Fédération d'haltérophilie* » (YM1.7) sur lequel il restera jusque 2005. Il est d'abord missionné sur l'Ile de France, sur la formation, le développement, l'entraînement (YM1.8, YM.SE1). Puis en 2002-2003, une mission s'ajoute, celle de faire de la préparation physique pour l'équipe de France à l'INSEP, ce qui n'a « *pas duré très longtemps parce qu'ils sont assez conservateurs en haltérophilie* » (YM1.9). Il explique que dans ce monde conservateur, faire sa place n'a pas été évident. En 2001, on lui « *fait bien comprendre que je ne suis pas du sérail et que donc il va falloir que moi je fournisse davantage d'efforts pour mériter ce statut* » (YM1.41), tandis que de 2013 à 2015, puisqu'il n'a pas été SHN haltérophilie et seulement de niveau national, il doit sans cesse convaincre sur son poste d'entraîneur national (YM1.42 ; YM.SE1). Cela lui a appris à « *prendre de la distance par rapport aux critiques* » (YM1.44).

De 2003 à 2005, il devient responsable du Pôle France INSEP, entraîneur au Pôle donc (YM1.8 ; 1.9). Durant ce temps, il se créer une mission, « *construire des contenus pour l'haltérophilie* » (YM1.8). En parallèle de la formation de BEES1 et de BEES2, il créer un « *cédérom-DVD sur l'haltérophilie en 2003* » (YM1.8).

En 2005, il quitte la FFHMFAC et devient « *responsable de la préparation physique au Département du Haut Niveau à l'Insep* » (YM1.18). Jusque 2011 (YM1.21), il a pour mission d'aider les pôles olympiques sur des missions « *ponctuelles ou récurrentes en terme de préparation physique […] soit directement sur l'entraînement, soit au bénéfice d'athlètes soit au bénéfice des entraîneurs sur des points théoriques concernant la planification, le développement de la force, etc.* » (YM1.19). Il intervient donc soit théoriquement par le biais de la formation, soit en pratique par le biais de la préparation physique, de façon ponctuelle

ou récurrente (YM1.20). Parmi les pôles où il intervient de façon récurrente, celui de Taekwondo et celui de Judo. Avec le taekwondo, à partir de 2006, il travaille avec des champions comme « *Mamedy Doucara qui a fait champion du Monde en 2001, Gwladys Epangue qui a été vice-championne du monde, Pascal Gentil qui a été 2 fois médaillé aux Jeux* » (YM1.23). Il a la satisfaction d'avoir des sportifs avec qui il passe beaucoup de temps en séance qui font des résultats mondiaux et olympiques « *un lutteur qui fait 5^{e} aux Jeux Yannick Szczepaniak, Gwladys Epangue 3^{e} aux Jeux et Stéphanie Possamai en judo 3^{e} aux Jeux* » (YM1.23). C'est un poste positif professionnellement et dans sa formation « *l'une des périodes les plus prolifiques, d'autant plus que les fédérations qui font appel à mon service pousse la collaboration jusqu'à m'emmener sur des lieux de stages et de compétition* » (YM1.23). Par exemple, il part à Tokyo « *en mars 2010 pour l'équipe de France masculine ou j'interviens régulièrement au bord du tapis entre les entraînements de judo pour moi c'est hyper enrichissant* » (YM1.28).

En 2011, il rentre à la Fédération Française de Taekwondo en tant que CTN « *chargé de la préparation physique des équipes de France* » (YM1.22).

Il reste intervenant au judo. Pour cela, il crée son autoentreprise en 2011 (YM1.28). Il vit la préparation Olympique du judo « *de l'intérieur* » « *tu vois beaucoup de choses sur l'organisationnel sur comment ils mènent leur campagne de haut niveau* » (YM1.28).

En 2013, on lui propose d'être entraîneur national à la FFHMFAC, poste auquel il « *pense déjà depuis un certain temps* » (YM1.30). Contrairement à 2003-2005 où il était coordonnateur et entraîneur du Pôle, là il est en charge de l'équipe de France Olympique, hommes et femmes, en binôme (YM1.31 ; 1.36). Il fera en tout deux championnats d'Europe et deux championnats du Monde (YM1.37).

Nous avons synthétisé certains des résultats des sportifs avec qui il a collaboré, notamment sur la préparation physique :

Niveau de compétition/sportif	Championnat de France	Open ou coupe internationale	Championnat d'Europe	Championnat du Monde	Jeux olympiques
Mickaël Boröt	1*Or 3*Argent	1*Bronze	1*Or	-	-
Pascal Gentil	4*Or	-	1*Or 1*Bronze	-	-
Gwladys Epangue	8*Or	2*Or 1*Bronze	2*Argent 1*Bronze	2*Or 1*Argent	1*Bronze
Stéphanie Possamaï	-	-	1*Or	1*Bronze	1*Bronze
Teddy Riner	-	-	4*Or 2*Argent 1*Bronze	5*Or 1*Argent	2*Or
Haltérophilie (2013-2016)	-	-	2014 : 2*Ar – 3*Br (Hennequin, Lorentz, Manushi) 2015 : 2*Or – 5*Ar – 3*Br (Hennequin, Ketchanke – Kingue Matam – Michel)	Quatre finalistes	-

Tableau 34 : les résultats de l'entraîneur

Si dès 2003 il a eu des sportifs de niveau mondial en haltérophilie, à partir de 2005 à travers sa collaboration avec le taekwondo et le judo (notamment) il œuvre avec des athlètes régulièrement dans le top 3 mondial. Il a contribué à l'obtention de sept médailles olympiques, tant comme entraîneur-chef que comme entraîneur en charge de la préparation physique.

10.1.2 Conclusion par rapport aux dix critères de l'échantillonnage

Pour valider ou invalider l'expertise de cet entraîneur par rapport à nos critères, nous mobilisons le tableau ci-dessous.

Critère 1 (obligatoire) : entraîner dans une discipline olympique comme entraîneur principal ou entraîneur-chef. Ceci en cohérence avec le projet de l'INSEP et du Grand INSEP ;	L'haltérophilie est une discipline olympique. YM est entraîneur-chef/entraîneur principal depuis 2013. Le judo et le taekwondo sont aussi des disciplines olympiques où YM intervient depuis 2006.
Critère 2 (obligatoire) : avoir des sportifs qui sont inscrits sur les listes de haut niveau dans le cadre du Plan d'Excellence Sportive, en dernière phase de développement ;	Ses sportifs sont tous inscrits sur les listes de haut niveau et répondent à la dernière phase de développement à la date des entretiens.
Critère 3 (obligatoire) : avoir des sportifs de niveau international ;	Le niveau est international, y compris pour les moins performants.
Critère 4 (compensable) : avoir au moins un sportif dans le top 10 mondial ;	Au moment des entretiens, il a en préparation physique Teddy Riner, n° 1 mondial en judo poids lourds. Il a des haltérophiles finalistes mondiaux et dans le top 3 européens (14 médailles).
Critère 5 (obligatoire) : avoir une reconnaissance sociale par le cadre d'emploi ;	En poste auprès de sportifs de haut niveau depuis 13 ans au moment des entretiens, YM a une reconnaissance par plusieurs fédérations olympiques et par l'INSEP.
Critère 6 (compensable) : avoir une reconnaissance sociale en étant invité à des conférences, sur des formations, sur des parrainages ;	YM est régulièrement formateur sur des diplômes universitaires ou d'État, donne des conférences à l'INSEP. Il a produit un dvd-cdrom.
Critère 7 (obligatoire) : être capable d'expliciter son expérience, de formaliser dans un cadre formel en vue d'une diffusion ;	YM s'est montré à l'aise lors du premier entretien. Il a déjà rédigé des documents dont un dvd-cdrom.
Critère 8 (obligatoire) : avoir dix années ou 10 000 heures comme entraîneur dans un contexte d'entraînement d'élites ;	YM a quatre saisons de compétitions comme entraîneur-chef et treize saisons comme préparateur physique à haut niveau. Cela représente plus de 20 000 heures avec des élites.
Critère 9 (compensable) : avoir au moins une participation à une édition des Jeux olympiques comme entraîneur ;	Une participation en 2012 comme entraîneur physique (deuxième en 2016).
Critère 10 (obligatoire) : avoir entraîné avec des statuts/dans des contextes différents.	YM a œuvré comme professeur d'EPS, puis comme entraîneur d'haltérophilie en Ile de France, puis à haut niveau sur différents sports.

Tableau 35 : adéquation critères de la recherche/profil de l'entraîneur

À la lecture de ce tableau, Yann Morisseau est bien un « entraîneur de haut niveau expert » par rapport à notre recherche.

10.2 Ses domaines d'expertise

Ici, nous croisons les données de l'entretien tiers, les textes de l'entraîneur et l'entretien 1 (principalement). Il en ressort quatre domaines d'expertise :

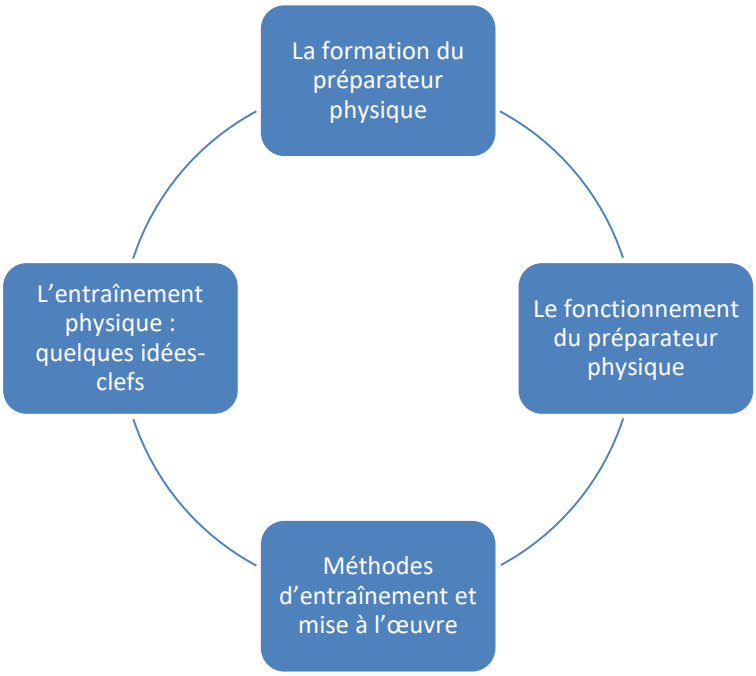


Figure 14 : représentation visuelle des domaines d'expertise de YM

L'identification de ces domaines est cohérente au sein de la triangulation des données. En effet, l'entretien avec un collègue de YM, un de ses ex-sportifs et un de ses anciens chefs fait ressortir les points suivants (en gras, les points congruents avec les domaines d'expertise et le nombre de tiers qui en parlent) :

- ✓ Yann réussit à mêler connaissances et expérience, expérience développer avec plusieurs disciplines olympiques d'ailleurs ;
- ✓ Fort en relationnel. Grande capacité d'écoute et d'objectivité ;
- ✓ Maîtrise du corps entier, peut avoir une approche globale ou hyper analytique ;
- ✓ **Maîtrise élevée de la prophylaxie, du gainage et de la force sous toutes ses formes (3/3) ;**
- ✓ **Jamais d'ennui, toujours de l'apprentissage dans les séances, jamais fini, va montrer qu'on peut toujours progresser. Propose beaucoup de diversité, capable d'amener à de l'émulation (3/3) ;**
- ✓ **Capacité à articuler les méthodes. N'utilisent pas qu'une méthode (1/3) ;**
- ✓ **Beaucoup sous forme de défis : à chaque séance on essaye de faire un record en volume, en intensité, sur la qualité technique. Ses défis font**

appel à la complexité de l'être humain, avec pour but de « se transcender » (3/3) ;

- ✓ Il n'a sans doute jamais fait faire quelque chose qu'il n'a jamais fait personnellement ;
- ✓ Se remet constamment en question, capable d'aller chercher ailleurs ;
- ✓ **Honnête, dans la régulation (1/3) ;**
- ✓ **Donne du sens : capacité à expliquer à chaque début de cycle les attentes, donner des repères clairs et précis aux athlètes « ça change tout » (3/3).**

Les documents soulignent un ancrage dans ces domaines (YM.SE2, YM.SI1, 2, 3, sauf pour la formation du préparateur physique et les défis).

Abordons maintenant ses savoirs tels qu'ils ressortent à travers les situations de communication de l'expérience.

10.3 Ses savoirs

Dans une première sous partie, pour l'identification des savoirs, nous distinguons la catégorie des « savoirs d'expérience objectivés « et celle des « autres savoirs d'expérience communiqués ». Pour cela, nous classons dans une des deux catégories de savoirs les propositions relevées dans la synthèse. Cette synthèse du discours - validée par l'entraîneur – est présentée dans une seconde partie. Elle est organisée en catégories correspondant aux domaines d'expertise, avec identification d'énoncés propositionnels, ou « propositions », notées « [P1] » à « [PX] ».

10.3.1 L'identification de savoirs

Il faut donc chercher à identifier pour chaque énoncé propositionnel s'il est rationalisé, explicité, structuré. Dans le cas contraire, l'énoncé appartient aux « autres savoirs d'expérience communiqués ». Voyons dans le tableau ci-dessous de quoi il en retourne pour Yann Morisseau.

Type de savoir d'expérience	Les énoncés propositionnels
Objectivés : 13 sur 20	[P3] « Le préparateur physique a besoin d'un socle de savoirs et de compétences pour agir, qui n'est parfois pas atteint du fait du vide règlementaire » [P4] « Le travail du préparateur physique commence avec la réception d'une commande et l'analyse de celle-ci » [P5] « En cas d'acceptation de la commande, le préparateur physique mène un audit des qualités physiques et des besoins de son point de vue » [P6] « Après l'audit physique, le préparateur physique tient compte des attentes de l'athlète et de son profil et manage entre compromis et discours de vérité » [P8] « À travers ces étapes, le préparateur physique tient toujours compte du "principe de réalité", englobant la culture, les ressources et les contraintes » [P11] « Si les tests pour évaluer le progrès sont à utiliser avec modération, les tests pour connaître le sportif sont à utiliser en fonction d'un référentiel » [P13] « Du matériel innovant est à mobiliser pour pouvoir travailler sur l'accélération et l'explosivité » [P14] « L'entraînement physique se nourrit d'émulation et de variété pour éviter la norme et l'hyperspécialisation, notamment en haltérophilie » [P15] « La variété passe aussi par la mise en place de défis sportifs auxquels l'entraîneur donne du sens » [P16] « Tenir compte du profil mental et physique du sportif pour créer des contenus et donner du sens par rapport à la discipline sportive » [P17] « Chercher à créer une relation véritable pour maximiser l'impact de l'intervention » [P19] « Les méthodes d'entraînement sont aujourd'hui accessibles au plus grand nombre : l'expertise se situe sur leur mise en œuvre, leur régulation et les liaisons effectuées avec la discipline sportive » [P20] « La qualité de la mise en œuvre d'une méthode dépend de la connaissance fine du sportif par l'entraîneur »
Non objectivé : 7 sur 20	[P1] « Le préparateur physique n'est pas nécessairement un spécialiste de la discipline sportive » [P2] « Le préparateur physique est un entraîneur spécialiste de la composante physique » [P7] « En dernier lieu, le préparateur physique peut être force de propositions » [P9] « Les contenus sur lesquels intervient le préparateur physique dépendent du staff existant et des données contextuelles » [P10] « L'intervention est documentée grâce à des référentiels à construire tout au long de sa carrière » [P12] « L'accélération du mouvement est fondamentale dans un certain nombre de sports. Son développement passe par la force » [P18] « Quelle que soit la méthode utilisée, créer des tensions maximales et veiller à ce que le sportif puisse être performant toute la saison »

Tableau 36 : la répartition des savoirs pour Yann Morisseau

Ainsi nous relevons treize savoirs d'expérience objectivés chez YM et sept autres savoirs d'expérience. Voyons maintenant à quels éléments de discours ils se réfèrent.

10.3.2 Son discours – synthèse

La formation du préparateur physique

Yann a la particularité d'être à la fois préparateur physique et entraîneur d'haltérophilie, tout en étant ancien professeur d'EPS. La proximité entre ses deux activités l'a amené à développer des idées autour de la formation du préparateur physique : le préparateur physique peut ne pas avoir pratiqué la discipline qu'il encadre, c'est une spécialiste du physique, il s'appuie sur un socle de savoirs et de compétences.

[P1] « Le préparateur physique n'est pas nécessairement un spécialiste de la discipline sportive »

Faut-il être spécialiste ou non de la discipline dont on prend en charge la préparation physique ? YM a parfois revendiqué, entre 2006 et 2011 en tant que référent, « *de ne pas être spécialiste […] ça amène une ouverture forcément par contre ça oblige d'être vraiment à l'écoute de l'entraîneur parce qu'il a un rôle de décrypter la discipline, de décrypter la façon dont il voit son athlète* » (YM1.72).

[P2] « Le préparateur physique est un entraîneur spécialiste de la composante physique »

Concernant la « *dichotomie* » entre le préparateur physique et l'entraîneur, pour YM l'entraîneur du physique est aussi un entraîneur (YM2.19). Il prend l'exemple de l'Australian Institute of Sport (AIS) où entraîneurs et entraîneurs physiques œuvrent de concert, les entraîneurs physiques y étant considérés comme des spécialistes (YM2.19). Il y a un socle de compétences de références pour tout entraîneur : à partir de là, « *tu vas monter en spécialiste* », soit sur les composantes techniques, stratégiques, tactiques, soit sur la composante physique (YM2.20).

[P3] « Le préparateur physique a besoin d'un socle de savoirs et de compétences pour agir, qui n'est parfois pas atteint du fait du vide règlementaire »

YM différencie le professeur de sport préparateur physique, garantie d'un socle de compétence et d'un bagage dans une spécialité sportive, du préparateur physique de 20 ans, sans diplôme d'État du fait d'une profession peu réglementée (YM3.4 ; YM3.72). Il invite à développer des fondamentaux sur la préparation physique « *comme il peut y avoir des fondamentaux sur le professorat d'EPS ou le professorat de sport* » (YM3.73).

S'il recommande d'avoir de grandes compétences de sportif dans une discipline, il note des contre-exemples, comme Philippe Lucas, ex-entraîneur de Manaudou, qui devint entraîneur très tôt « *je crois qu'à 20 ans il était déjà entraîneur. Selon ses propres mots il*

nageait "comme une clé à molette" donc il est vite passé de l'autre côté, mais après ça n'empêche pas de, enfin moi je l'ai croisé en 2012 au Village olympique il passait ses journées dans la salle de muscu » (YM3.5), ce qui témoigne d'une valence entraînement.

Pour YM, « *si tu n'es pas forcément fait pour le haut niveau en tant qu'athlète tu peux l'être en tant qu'entraîneur* » (YM3.5). Par contre, il note qu'« *il y a des gens qui ont arrêté toutes formes de pratique relativement tôt aussi, qui ne font que de la théorie et de l'entraînement. Chacun voit midi à sa porte, je pense qu'à un moment donné il faut avoir quand même des repères dans les 2 domaines et éviter que l'homme de terrain ne fasse que du terrain et l'homme de science ne fasse que de la science* » (YM3.5).

À cet effet, il n'a pas l'impression qu'il y a eu beaucoup d'évolutions dans les recherches et dans l'entraînement. Il justifie cette assertion en disant que des auteurs récents prétendent avoir trouvé/inventé des choses, « *en ne reprenant que des concepts qui existaient déjà dans les années 80* » (YM1.73). YM (2.10) rappel que pour lui les références historiques sont « *Verkhoshansky "l'entraînement efficace" de 85, toutes les traductions de Schmitbleicher qui ont été faites par Cometti, tu as la force de Letzelter* ». Actuellement, il lit Cook sur le FMS, ou Boyle (YM2.13). Il recommande les ouvrages de Dufour (YM3.65) pour tous, et pour les spécialistes les ouvrages de Poliquin (YM3.66), Thibaudeau et Rippetoe[75] (YM3.68), ou encore « *Simmons Louis*[76] *des mecs comme ça qui sont c'est des mecs qui sont nés avec des poids, leur vie est consacrée à ça* » (YM3.69).

Le fonctionnement du préparateur physique

Pour faire son travail, YM considère qu'il y a plusieurs étapes (YM3.15 ; 3.44) :

- ✓ Une commande, de l'entraîneur généralement ;
- ✓ Un audit de départ ;
- ✓ Des attentes de l'athlète et un profil ;
- ✓ Une possibilité du préparateur physique d'être force de proposition, en mettant en avant des possibilités.

Chacune de ces étapes correspond à une idée-clef, auxquels s'ajoute l'idée du « principe de réalité ».

[75] https: //en.wikipedia.org/wiki/Mark_Rippetoe
[76] https: //en.wikipedia.org/wiki/Louie_Simmons

[P4] « Le travail du préparateur physique commence avec la réception d'une commande et l'analyse de celle-ci »

Lorsqu'une demande arrive à un préparateur physique, celui-ci doit identifier le « *package de la commande* » : « *c'est quoi le point de départ, c'est quoi le point d'arrivée, c'est combien de temps, quelles sont les contraintes du calendrier, quelle est l'attitude de la personne* » (YM2.72). YM pense qu'être capable d'analyser la commande, de s'analyser et d'admettre publiquement ses limites fait gagner du temps et est donc une compétence importante pour l'entraîneur ou le préparateur physique (YM1.68). En effet, face à une commande, soit le préparateur physique est d'accord soit il n'est pas d'accord (YM2.22).

Si pas d'accord :

- ✓ On accepte la commande, pour des raisons financières
- ✓ On refuse, car en désaccord avec les aspirations de l'entraîneur physique (YM2.24)

Si accord :

- ✓ « *Soit tu ne te prends pas la tête et tu fais réellement ce qu'on te demande* » (YM2.24)
- ✓ Soit développement d'un argumentaire, être force de propositions, pour tenter de faire avancer le projet « *et tu vois en fonction de la marge de manœuvre qu'on te laisse* » (YM2.24)

[P5] « En cas d'acceptation de la commande, le préparateur physique mène un audit des qualités physiques et des besoins de son point de vue »

Une fois la commande acceptée, le préparateur physique mène un audit à deux niveaux.

D'une part, par rapport à sa connaissance de l'activité et du niveau du sportif dans cette activité, jusqu'où l'entraîneur physique s'investit-il pour répondre à la commande de façon efficiente ? Si l'entraîneur physique ne connaît pas bien l'activité, il faut soit qu'il étudie personnellement, soit avec l'aide de l'entraîneur technico-tactique « *soit tu te la fais expliquer par l'entraîneur. Moi c'est un peu la position que je défends* » (YM2.26). Ainsi, lorsqu'il a besoin d'un éclairage en judo YM demande à Teddy ou à son entraîneur Franck, ce qui oblige à avoir du lien avec l'entraîneur (YM2.35). Lorsque l'un d'eux « *parle d'un uchi-mata moi ce qui me parle c'est la jambe d'appui c'est les amplitudes articulaires pour monter la jambe c'est les positionnements tu vois je raisonne en terme de chaîne musculaire je ne*

vais pas forcément raisonner en terme de judo, mais le tout c'est qu'on s'y retrouve justement » (YM2.37).

D'autre part, l'analyse des qualités physiques et des besoins réels est menée. YM analyse les besoins en termes de force et de vitesse 1/dans la discipline 2/chez le sportif qu'il a devant lui, en rapport avec le temps imparti. Est-ce qu'il faut améliorer l'énergétique, la force, la force de transmission, le transfert de la force vers la spécialité (YM2.44) ? Il met cela en relation avec le passé du sportif : a-t-il déjà beaucoup développé cette qualité ? Quelles méthodes ? Faut-il poursuivre ces méthodes ou changer ? (YM1.69). Il faut déterminer avec combien d'efforts et dans quelles directions le sportif est arrivé à ce niveau, car le potentiel de progression est limité (YM2.49). En effet, si le sportif a déjà beaucoup développé ces qualités avec de nombreuses méthodes, la marge de progression par rapport à l'investissement consenti sera plus faible que si le sportif a très peu travaillé, ou avec un nombre de méthodes restreint. De même, le développement des qualités hors spécificités disciplinaires incontournables pose question. Teddy Riner pourrait augmenter son 1RM au développé-coucher, pour autant YM se demande « *ça va nous coûter tant de temps et est-ce qu'il sera meilleur au judo ? Est-ce que c'est de ça dont il a besoin aujourd'hui Teddy pour rester devant les autres ?* » (YM1.72).

[P6] « Après l'audit physique, le préparateur physique tient compte des attentes de l'athlète et de son profil et manage entre compromis et discours de vérité »

Après avoir fait « *l'analyse de la discipline véritablement, la somme des contraintes de cette discipline* », ce qui va faire la différence « *c'est l'analyse que toi tu fais du pratiquant et de ses ressources* » (YM1.65). Cette analyse du pratiquant est très importante, car « *chacun va arriver à un même niveau d'excellence avec des qualités complètement différentes et le tout c'est de savoir sur quoi tu appuies toi, qu'est-ce que tu fais comme analyse et à partir de là est-ce que le staff est sur la même dynamique est-ce que l'athlète est sur la même dynamique ?* » (YM1.65). Est-ce qu'il vaut mieux « *passer que par des exercices que la personne n'aime pas ou un type de pratique qui le rebute complètement, d'avoir raison* », sachant que l'on va rencontrer « *des résistances à des absences de volonté et puis tu vas être vite dans le conflit* », ou est-ce qu'il vaut mieux faire « *des zigzagues et faire le deuil d'un certain nombre de choses en fonction du temps qui t'est imparti en fonction des fois de la reconnaissance et de la légitimité qu'on te donne du lien que tu arrives à créer ou pas avec l'athlète* » (YM1.65), c'est la question que se pose YM régulièrement.

YM invite donc à tenir compte du sportif, de ses croyances, de ses attentes, de son passif, car il faut « *que l'athlète soit persuadé de l'intérêt de ce qu'il fait. Tu lui vends un truc auquel il ne croit pas du tout même si toi du haut de ta tour d'ivoire tu es persuadé d'avoir raison et bien tu resteras tout seul à avoir raison et tu n'auras pas gain de cause. Et puis après il y a différents ressorts, mais tu ne les maîtrises pas tous, toi tu joues avec ceux que tu as entre les mains* » (YM3.44 ; 1.65).

Cette relation avec le sportif est assez complexe, car le sportif s'accroche parfois à des pratiques en pensant que cela contribue à le faire performer. Des fois le sportif a raison dans ce qu'il fait et maintient, avec résultats à la clef. Des fois les résultats sont là, et les blessures suivent de près, gênant la réitération de la performance dans le cadre d'une carrière (YM1.69). Des fois il n'y a pas les résultats envisageables. Faut-il tenir un « *langage de vérité à quelqu'un qui se projette sur des échéances majeures* » ou vaut-il mieux ne pas contredire le sportif même si on sait qu'il va échouer vu l'expérience que l'on a du haut niveau ? (YM1.70). Sachant qu'à l'heure d'une surpublication dans le champ de la forme, de l'entraînement, le langage de vérité dérange au regard « *des méthodes miracles où en gros c'est travailler moins gagner plus, comment devenir balèze en 10 mn par jour, comment courir plus vite en en faisant 3 fois moins à l'entraînement* » (YM1.70). YM pense que « *tout le monde n'est peut-être pas forcément en état d'entendre la vérité. Moi je pense qu'une de mes qualités ça va être ça. Alors est-ce que ça fait de moi un briseur de rêves ? D'être trop dans la réalité des fois ça tue le désir je n'en sais rien. Si le mec déjà tu parles des limites… ça m'est arrivé d'être face à des athlètes en leur disant "tu vaux ça aujourd'hui en faisant ça, ça, ça, ça, ça, je pense qu'on peut arriver à tel résultat". Le mec dit "non moi ça ne m'intéresse pas moi je me vois beaucoup plus haut". […] je lui dis "je ne sais pas faire". "Ah tu es bidon". Ok je suis bidon. Et puis les mecs pendant toute leur carrière ils ne feront jamais ça* » (YM1.70 ; 1.71)

Il faut également se demander l'état d'esprit du sportif vis-à-vis de l'entraînement physique « *est ce qu'il est contraint et forcé, ou est-ce qu'il vient à reculons, est-ce qu'il est volontaire, quelle est son approche de la prépa physique* » (YM2.27), et parfois changer l'image qu'il a. Son vécu sportif, au-delà de la composante physique, est central, « *son passé son présent et puis son avenir surtout. Quelles sont les échéances quel est le calendrier et au regard de tout ça combien de temps tu as pour œuvrer ou agir* » (YM2.41).

Il y a aussi les ressentis et la conception de la discipline du sportif. En effet, en judo par exemple, il y a « *celui qui veut faire tomber la personne tout de suite parce que ça*

correspond à ses qualités ou alors parce qu'on lui dit que ce sont des qualités d'explosivité et que tu fais le pari de mettre un très gros impact très vite. Ou tu as une conception où il faut durer pour finir mieux plus fort que l'autre » (YM2.33), ce qui impact le rapport à l'entraînement physique, au-delà des besoins.

Il est intéressant de comparer les conceptions du sportif et de l'entraîneur principal, pour « *déjà voir s'ils sont d'accord sur les mêmes choses ce n'est pas toujours évident* » (YM2.42). En cas de désaccord l'entraîneur physique doit jauger qui prévaut entre l'entraîneur et le sportif. En général cela dépend de l'expérience de l'un et de l'autre, si l'athlète est très jeune et l'entraîneur est expérimenté et titré c'est en faveur de l'entraîneur, et inversement. L'entraîneur physique doit peut-être faire changer les conceptions, servir d'intermédiaire (YM2.43). L'objectif de l'action de l'entraîneur physique est de chercher le meilleur fonctionnement pour les meilleurs résultats de l'athlète.

[P7] « En dernier lieu, le préparateur physique peut être force de propositions »

Une fois qu'il sait ce qu'il faut aller chercher et comment, il faut faire passer son message et ses idées « *le mieux possible auprès de celui que tu veux entraîner ou auprès de celui qui t'a fait la commande* » (YM1.69). Il faut vraiment que l'entraîneur et le préparateur physique travaillent ensemble, qu'ils ne soient pas dans l'analyse de leurs contributions respectives à la performance de l'athlète (YM1.72). Il y a des « *mariages qui ne sont pas très heureux qui sont de circonstance* » et qu'il faut accepter, des fois l'entraîneur est pour le préparateur physique, mais pas le sportif, et des fois le sportif veut travailler avec ce préparateur et pas l'entraîneur (YM1.72).

[P8] « À travers ces étapes, le préparateur physique tient toujours compte du "principe de réalité", englobant la culture, les ressources et les contraintes »

YM fait état de la prise en compte de la culture sportive, par exemple avec les sports de combat « *si tu ne t'es pas défoncé au point d'être carpette c'est que tu es passé à côté de ta séance sauf que quand tu veux faire du qualitatif en vitesse ou en force eh bien non il ne faut surtout pas être carpette* » (YM1.69). Prendre en compte « *la réalité de l'athlète, de son morphotype de son énergétique préférentielle de sa conception du sport* » (YM1.69).

Le principe de réalité porte également sur le temps disponible chaque semaine pour l'entraînement physique, différent entre le sportif blessé et le sportif à deux semaines d'une échéance majeure (YM2.34). Les différents niveaux de commande sont à coupler avec le temps imparti pour déterminer la marge de manœuvre, par exemple « *compte tenu du temps*

qu'on a, compte tenu du contexte il va peut-être falloir réduire le niveau d'exigence parce que ça paraît difficile de faire tout ça en si peu de temps avec si peu de moyens » (YM1.68).

Le principe de réalité, à travers « *le retour sur investissement* » détermine l'investissement de l'entraîneur physique, car « *si c'est pour intervenir 2 h par semaine pendant 3 mois sur quelqu'un tu imagines le temps que ça prend pour faire toutes les analyses* » (YM2.38). De la même façon, si c'est pour intervenir et ne jamais faire partie de l'aventure sur les stages, les compétitions, les félicitations, « *tu t'investis peut-être moins tu deviens plus prudent et après et après tu apprends aussi à mieux cerner les choses* » (YM2.39).

L'entraînement physique : quelques idées-clefs

YM a tiré plusieurs idées-clefs de sa carrière dans l'entraînement physique. Notamment, son discours a porté sur les contenus qui concernent l'intervention du préparateur physique ; sur le rôle des tests ; sur l'importance du matériel pour développer la capacité d'accélération ; sur la place de l'émulation et de la variété lors des entraînements, tout en cherchant à comprendre chaque sportif.

[P9] « Les contenus sur lesquels intervient le préparateur physique dépendent du staff existant et des données contextuelles »

Le fait d'être en duo ou avec un groupe, d'avoir 2 h hebdomadaires ou plus, de pouvoir s'appuyer sur d'autres professionnels tels que l'entraîneur de club, le kiné (YM2.44) modifie l'intervention de l'entraîneur, entre aller à l'essentiel et faire du travail personnalisé et complet (YM2.43). Par exemple avec Teddy Riner, la kiné prend en charge les étirements et le retour au calme, donc Yann peut faire « *20mn de plus d'intensité de travail qualitatif* » (YM2.46).

[P10] « L'intervention est documentée grâce à des référentiels à construire tout au long de sa carrière »

YM se décrit comme ayant de « *la chance […] d'avoir travaillé avec beaucoup de sports différents donc j'ai quand même des repères dans beaucoup d'aspects de la force-vitesse avec des notions de standard athlétique ou de standard de musculation qui permettent de voir que c'est difficile de prétendre à vouloir faire du haut niveau si tu n'as pas acquis un niveau plancher dans un certain nombre de domaines* » (YM3.9). Ces référentiels de standards athlétiques, « *qui ont du sens* » par rapport à l'activité (YM2.38), sont obligatoires. Pour les construire spécifiquement, par exemple pour le judo il est allé sur de nombreuses

compétitions et y a compté « *le nombre de séquences d'attaque et puis le temps passé sur le kumikata, le temps passé debout par rapport au sol, les interruptions, les récup complètes ou partielles, la durée maximale ou minimale des matchs* » (YM2.38).

[P11] « Si les tests pour évaluer le progrès sont à utiliser avec modération, les tests pour connaître le sportif sont à utiliser en fonction d'un référentiel »

YM pense qu'il ne faut pas tomber dans l'écueil de l'évaluation à outrance, surtout rassurante et légitimante pour le préparateur physique, évaluation qui traite difficilement du transfert à l'activité avec les méthodes actuelles (YM1.72). Il pense que « *l'on s'égare un peu* » avec la multitude de tests (YM1.73). YM ne peut pas forcément sortir le test pour montrer qu'il y a eu progrès physique, par contre « *sur le tapis le coach s'il voit une différence il dit "ah ouais là là ça avance"* » (YM1.72).

Néanmoins, au départ pour mieux connaître le sportif qu'il a en face, il utilise plusieurs tests. Le protocole Fonctionnal Movement Screen de Cook, monitoring des capacités de mobilité et des équilibres/déséquilibres sur les chaînes musculaires (YM2.51). Ses propres outils, créés à force de rencontrer des sportifs et de les avoir passés « *au crible […] standards athlétiques* » (YM2.51). Il utilise des mouvements issus de sa culture haltérophile, mais pas que, dont des outils d'évaluation qui sont 1/relativement sécurisés, car au début l'entraîneur physique ne connaît pas bien le sportif 2/qui sont fonctionnels, c'est-à-dire qui mettent « *en tension des chaînes musculaires complètes* » (YM2.60) 3/qui s'inscrivent déjà dans un « *processus d'entraînement déjà* » (YM2.68). En effet pour YM, « *l'évaluation fait partie de l'entraînement* » (YM2.65), « *il n'y a pas de frontière* » entre d'un côté l'entraînement et de l'autre l'évaluation (YM2.66) d'autant que « *aujourd'hui on n'a plus de temps à perdre donc essayer de faire les choses qui sont à la fois peu risquées et qui sont très parlantes* » (YM2.69). Il évoque quelques tests : 20 m pieds joints, avec une différence entre celui qui le fait en 6 bonds et celui qui le fait en 10 bonds, des parcours de reprise d'appui, du bondissement sur des marches (YM2.61), voir si le sportif fait en « *3 séances […] son poids de corps à l'épaulé debout en séries de 5* » (YM2.63). Il revient sur le 20 m pieds-joints, « *la triple extension cheville genou hanche tu la retrouves dans tous les sports à forte composante de force vitesse* » (YM2.63) ; YM regarde « *si le mec s'écrase ou pas, s'il passe du temps au sol ou pas, quelle distance il franchit et puis ces 20m là en combien de bonds il les a franchis* » (YM2.62). Du point de vue de la personnalité, sur des tests que le sportif n'a encore jamais faits, on peut voir « *comment il est déjà d'entrée de jeu, si le mec veut bagarrer pas bagarrer* » (YM2.72).

[P12] « L'accélération du mouvement est fondamentale dans un certain nombre de sports. Son développement passe par la force »

À travers son parcours, YM a découvert « *que l'accélération c'est la clef dans le renforcement à visée de préparation physique* » (YM1.38). Dans les sports à forte composante de force-vitesse c'est l'accélération qui fait la différence. Le sportif est rarement à vitesse maximale, il est rarement à force maximale, par contre la notion de « puissance » est centrale et permet de faire la différence entre deux sportifs (YM1.69).

YM travail sur la force-vitesse du sportif principalement à partir de la force car « *on peut difficilement jouer sur les qualités de vitesse […] C'est plutôt le facteur force qui va au final faire monter le facteur puissance* » (YM3.9).

[P13] « Du matériel innovant est à mobiliser pour pouvoir travailler sur l'accélération et l'explosivité »

Concernant le matériel, YM pense que pour « *faire des choses extraordinaires il leur faut des machines peut-être à un moment donné extraordinaires* » (YM2.56). Pour la force, il faut « *des poids des barres et des machines* », pour la force sportive, « *tout ce qui va être contraint par le temps tout ce qui est notion de force vitesse tout ce qui va être travail d'accélération, d'explosivité* », il faut pouvoir « *faire du lâcher de charge tu vas faire de la projection de charge* » (YM2.55).

En effet, dans les sports actuels, sur les membres inférieurs il faut que les sportifs soient compétents sur des angles ouverts, c'est-à-dire sur des angles supérieurs à 90° (YM2.57) et même relativement proches « *des 180°, mais en tout cas au-delà de la demi-flexion, mais dans le quart le tiers de flexion* » (YM2.58). Or, il est difficile de développer des qualités physiques de force-vitesse sur ces angles, à part avec des charges barres-poids « *extrêmement lourdes* » ou avec des machines très particulières (YM2.58). Parmi celles-ci, les machines de la marque Kaiser, ou autres machines pneumatiques, ou des systèmes d'enrouleur qui font qu'une fois la propulsion de la charge effectuée, le sportif peut se replacer en toute sécurité, sans avoir besoin de pareurs. Le travail est donc « *extrêmement qualitatif en étant autonome avec ta machine* » (YM2.58).

[P14] « L'entraînement physique se nourrit d'émulation et de variété pour éviter la norme et l'hyperspécialisation, notamment en haltérophilie »

L'entraînement physique ne doit pas forcément être austère : être sérieux sans se prendre au sérieux peut être pertinent vu la difficulté de certains entraînements (YM3.7).

Dans le domaine de l'haltérophilie, Yann cherche à provoquer de l'émulation, malgré que ce ne soit pas commun, ce qui pose des difficultés dans ce « *monde qui est extrêmement conservateur, qui a beaucoup de vérités d'a priori beaucoup de certitudes et il faut essayer de sortir de ce schéma-là donc après c'est peut-être dans mon caractère aussi d'asticoter un petit peu les gens pour les faire réagir* » (YM3.8). Il explique que pour créer de l'émulation, changer des choses, créer, il propose de sortir des deux mouvements d'haltérophilie olympique aux entraînements. Son opinion est que « *dans un système entre guillemets propre il faut sortir de l'hyper spécialisation et de l'hyper spécificité arraché épaulé-jeté squat arraché épaulé-jeté squat qui est l'école bulgare de ces 20 ou 30 dernières années de l'haltérophilie française qui à mon sens a fait beaucoup de dégâts. Parce qu'on n'est pas formaté pour ça, parce que l'organisme résiste mal à un entraînement aussi peu varié […] même pas 10 mouvements […] sur plus de 300 jours d'entraînement à l'année* » (YM3.9). Aussi, dans l'entraînement à haut niveau il a augmenté « *notablement les semi-techniques* » même si normalement c'est un travail de club, car en principe « *à l'Insep normalement tu dois quand même considérer que les gens maîtrisent l'ensemble des semis techniques correctement, maîtrisent les subtilités des différents types de mouvements* » (YM3.10). Il constate effectivement que la technique est insuffisamment maîtrisée à l'arrivée à l'INSEP « *beaucoup de boulot à faire qu'on ne devrait même plus faire* » ce qui signifie « *qu'il faut mettre davantage de lien avec les clubs* », avec des réunions entraîneurs de clubs-entraîneurs de Pôle pour discuter des attentes réciproques et « *des prérequis et de ces fameux socles de référence et bien on va gagner pas mal de temps, sauf que là tu es obligé de revenir un petit peu en arrière et puis les clubs ont tendance à vouloir aller trop vite et à adopter déjà chez des jeunes de moins de 15 ans les 5 entraînements semaine basés sur de la gestuelle déjà relativement limitée. Ce qui fait qu'on a souvent des bons cadets des bons juniors et puis après ça s'écroule parce que le haut niveau a des exigences et parce que les gens n'ont pas forcément le profil et on n'a pas été capable de l'identifier. Nous aussi peut-être on fait des erreurs dans les choix de recrutement, peut-être qu'on veut les emmener trop tôt* » (YM3.11). Il indique avoir mis en place depuis 3 ans un travail concerté avec les entraîneurs de club qui ont des athlètes en Pôle France, avec des enrichissements mutuels (par exemple, les entraîneurs connaissent mieux, par la force des années, les athlètes, que les entraîneurs d'équipe de France, YM3.11). En aucun cas il ne faut que « *les clubs ne se sentent dépossédés de leurs athlètes, parce que sans les clubs on est rien du tout* » (YM3.11).

Sortir de l'hyper spécialisation, c'est aussi sortir des semis techniques. Pour cela, il propose d'autres façons de s'entraîner, pas toujours bien reçue « *on te dit "ouais, mais attend*

moi la compét c'est arraché épaulé jeté, tes conneries de sprint de course en côte de monter de corde de gainage machin de tout ci de tout là oublie" » (YM3.17). Le préparateur physique ou l'entraîneur doit alors se justifier « *c'est 1 — mettre de la diversité, 2 — faire fonctionner les articulations sur d'autres systèmes de contrainte […] il faut savoir relâcher la pression. C'est un sport qui est assez dur quand même pas très ludique donc il y a des moments où il faut lâcher les soupapes c'est pour ça qu'aussi dans les stages d'été qu'on a mis en avant on essayait d'aller chercher le soleil au mois de décembre janvier là où tout le monde est malade […] maintenant il y a quand même pas mal d'études qui sont sorties sur la chaleur sur l'augmentation de la capillarisation, la chaleur pouvait faire office aussi de stage en altitude, etc. donc on a joué un petit peu là-dessus, ça demande des moyens ça demande l'adhésion des clubs ça demande l'adhésion des entraîneurs* » (YM3.19).

En dehors de l'haltérophilie, l'usage du principe de varier l'entraînement physique est également proposé. Pour Teddy Riner, il a une « approche assez diversifiée » pour que Teddy ne trouve pas l'entraînement « *trop rébarbatif parce qu'à la base c'est un judoka qui aime le judo avant tout […] il a l'intelligence comme beaucoup d'athlètes de haut niveau de dire "il faut passer par la prépa aujourd'hui pour développer un certain nombre de choses de façon à être encore meilleur". Donc c'est un passage obligé qu'on consent à accepter parce qu'on sait que… ils ont cette capacité à se projeté et à vivre dans le différé pour dire "bon je fais ça parce que ça va m'apporter à terme ça" […] donc on a un certain nombre de responsabilités aussi* » (YM3.11).

[P15] « La variété passe aussi par la mise en place de défis sportifs auxquels l'entraîneur donne du sens »

Pour stimuler, il utilise aussi des défis ou des rappels de performances historiques mondiales, ou qu'il puise de son expérience personnelle (YM3.12). Teddy Riner aime être challengé par Yann ou par un autre sportif « *"aller c'est possible tu peux le faire" "et toi tu le fais ? ». Et puis dans son esprit voilà « si mon vieux préparateur physique est capable de le faire forcément je vais le faire et mieux et plus vite » et voilà. C'est un peu le jeu* » (YM3.17). Les possibilités sont multiples, défis par rapport à des standards athlétiques, par rapport à une autre personne, défi au sein du groupe, en fonction d'un % de réussite, ou d'un nombre de répétitions sur un temps donné. Par exemple, pour faire une séance sur la quantité de qualité, le % de réussite est approprié (YM3.21). Quel que soit le type de défi choisi, « *le tout c'est de donner du sens à ce que tu fais et de savoir pourquoi tu le fais* », il ne s'agit pas de changer la culture pour la changer (YM3.23). Certains athlètes veulent tout savoir, comprendre, et

d'autres moins « *généralement plus la personne fait confiance plus elle se laisse guider et plus elle va être soit dans son approche tu as des gens qui aiment bien comprendre ce qu'ils font — ce qui est la moindre des choses je dirais — et auquel cas tu leur expliques et puis tu en as d'autres qui te disent "épargne-moi tes discours et allons-y"* » (YM3.23). En général, les haltérophiles aiment savoir à l'avance leurs séances, pour identifier la fluctuation de la charge sur la semaine. Inversement, « *Teddy même d'une séance sur l'autre ça ne l'intéresse pas forcément de savoir […] il sait que ça va être plutôt sur tel ou tel profil de séance, mais il n'y a pas besoin de lui expliquer longtemps il est plutôt d'un naturel confiant il te dit "bon voilà là-dessus si on travaille ensemble c'est que tu as ma confiance et à partir de maintenant où tu as ma confiance tu n'as pas besoin de tout m'expliquer de A à Z". Il y a même des fois tu vois dans les séances il ne veut même pas savoir le poids qu'il y a sur la barre, il se repose totalement là-dessus sur moi* » (YM3.24), « *des fois sa question c'est "est-ce que c'est possible ?", il ne te demande pas "combien il y a sur la barre combien, combien de récup"* » (YM3.25), il veut même pas savoir quelle est la charge « *il dit à Franck "ne me dis pas combien il y a je ne veux pas savoir" […] Si c'est là c'est que de toute façon il faut le faire donc peu importe […] comme en judo, lui il est plus fort que ci que la machin il dit "de toute façon si je veux être champion il faut que je les torche tous donc qu'ils arrivent dans l'ordre dans le désordre on va faire" il est beaucoup dans ce défi-là* » (YM3.26). Ce sportif a « *une capacité à s'adapter aux exigences qui en fait quelqu'un d'extrêmement intéressant et agréable à entraîner. Il se met tout de suite dans des dispositions pour faire les choses* » (YM3.28).

Le constructeur Kaiser a sorti des machines dites « hybrides », sécurisantes, combinant la machine à air et le poids (inertie à vaincre), avec « *des encodeurs filaires intégrés qui te sortent en direct ta puissance qui sont à la fois des moyens d'évaluation que tu peux faire à la recherche, mais qui vont être aussi des moyens d'entraînement* » (YM2.99). Ainsi, pour YM, le sportif est dans son élément si l'entraîneur le challenge contre ses propres résultats « *"tiens je me bats contre les watts. Si j'ai 5 rep à faire je vais me donner sur ces 5 rep parce que dans ces 5 rep je vais avoir mon retour. Je suis dans ma valeur entre 90 et 100 % de mon meilleur essai je sais que je fais du travail qualitatif je sais quand l'arrêter" […] c'est tous ces plus-là qui font qu'on est vraiment vers le haut niveau […] le mec qui fait du haut niveau c'est un compétiteur avant tout. Que ce soit un adversaire direct ou que ce soit des chiffres ou que ce soit du visuel il va s'investir, c'est des outils aussi d'investissement* » (YM2.100).

YM fait la part des choses entre les différents profils de sportifs. Teddy Riner est un sportif qui fait ses séances à fond et qui est beaucoup dans le défi, ce qu'il faut gérer (YM1.63). YM dit qu'il y a des sportifs qu'il faut freiner, d'autres qu'il faut pousser : la régulation est omniprésente et certains sportifs sont « *couteux en termes d'énergie* » (YM1.63).

[P16] « Tenir compte du profil mental et physique du sportif pour créer des contenus et donner du sens par rapport à la discipline sportive »

Autre élément important, la personnalité du sportif (YM2.48). Est-ce que le sportif est un bosseur ? Est-ce qu'il a le sens des responsabilités, est-ce qu'il assume, est-ce qu'il s'investit dans l'entraînement ? (YM2.49). Certains sportifs arrivent à l'INSEP et ne voient pas l'établissement comme un point de départ « *et ils utilisent plus l'Insep pour découvrir la vie que pour aller chercher le haut niveau* » (YM2.49).

Quel que soit le profil, YM est pour la variété dans les programmes, restant maximum 3 semaines sur un même programme (YM3.31), « *rester longtemps sur les mêmes fonctionnements […] c'est usant* » (YM3.30). Par ailleurs, en étant « *trop longtemps sur de la force lente à un moment donné ça va être compliqué de transférer. Quand tu as un bloc de 8 ou 10 semaines que sur du foncier et qu'après tu veux passer sur du travail plus axé sur la puissance, des charges un peu moins lourdes, etc. il y en a pour qui le transfert va être dur. Si la personne est plutôt explosive, etc. il en aura bavé avant et puis il va retrouver son chemin de prédilection, mais si c'est des gens qui ont tendance à être forts et puis un peu moins vifs et que tu les as mis pendant 10 semaines dans le jus qu'ils préféraient le transfert va être extrêmement difficile* » (YM3.34).

Il a réalisé un constat, celui que de manière générale « *plus l'athlète est fort plus l'athlète est d'un naturel confiant plus on va pouvoir taper fort sur ses points faibles de manière récurrente et de plus en plus tard même par rapport à l'approche de l'objectif* » (YM3.34). Aussi, il réfléchit pour chaque athlète jusqu'où il peut aller pour que le sportif vienne en trouvant « *un certain plaisir et qu'à chaque séance il sache pourquoi il est là* » (YM3.34).

Pour cela, Yann s'appuie beaucoup sur « *des ressorts psychologiques, que quel que soit le contenu proposé qu'à un moment donné tu puisses trouver des analogies avec ce qui se passe dans la spécialité sportive* » (YM3.36) ; « *que tu retrouves ce système de contrainte […] il faut qu'à un moment donné on se mette dans un état d'esprit où on essaie de rapprocher la situation qu'on vit dans un contexte de compétition. Si par exemple tu fais une*

séance de rameur par rapport au judo bon tu ne vas pas forcément y trouver un rapport, mais tu vas essayer de configurer les choses de telle façon qu'à un moment donné tu te dises "voilà tu te retrouves dans un état de fatigue avancée ou de manque de fraîcheur et pourtant tu sais que si tu veux éviter, je ne sais pas, le golden score, si tu veux éviter l'égalité ou même si tu veux éviter de perdre à ce moment-là il va falloir trouver les ressources pour aller chercher le maximum la quintessence de ce que tu veux produire à ce moment identifié même en fin d'exercice, etc. parce que sinon tu vas basculer vers si tu dis que tu n'en peux plus déjà et bien tu te rends compte que si tu n'es pas lucide tu vas peut-être subir un golden score qui va t'emmener encore plus loin alors que toi tu sais tu es cramé. Donc il vaut mieux essayer de s'arracher sur ces 15 dernières secondes d'effort" enfin d'appuyer sur ces ressorts-là "ouais effectivement je ne veux pas que ça dure plus", "ah là non tu n'as pas respecter le standard donc bing on va vers le golden score tant pis on va se taper 3 mn de plus de rameur", "ah, mais je n'en pouvais plus je suis lactique à mort", etc. "ouais, mais moi j'attendais ça et tu ne l'a pas fait je ne suis pas un âne regarde par rapport aux pulsations" » (YM3.37). Sur un travail explosif, il travaille sur 3sec par exemple, en pensant que « *pendant 3 s il doit être à impact maximum. C'est-à-dire que s'il va réitérer des attaques, mais que ces attaques perdent de la pertinence parce qu'elles sont de moins en moins tranchantes de moins en moins dynamiques elles ont de moins en moins d'impact forcément elles auront de moins en moins d'effet et puis tu donnes en plus des informations à l'adversaire quant à la capacité que tu as à faire la différence à un moment donné. Donc on va essayer de trouver une construction qui va faire que* » (YM3.38). Sur du travail de force, par exemple « *là on fait une gamme, tu as une gamme et puis un plateau, tu montes une gamme 100 % redescend à 90 et puis tu as 10 fois 1 à faire à 90 % avec 45 s de récup voilà on est dans une configuration match où tu sais que toutes les 45 s mettons sur un lourd il y a 10 attaques dans un match, 10 attaques à fort impact bon voilà je reproduis quelque chose artificiellement qui ressemble à ça* » (YM3.39), « *au bout du 4e ça coince ça ne passe plus et bien soit je descends un peu parce que je peux considérer que l'adversaire aussi il est émoussé donc il va être plus facilement bougeable, tu joues avec ça après ce sont tes capacités à imaginer à contextualiser à donner matière à ce que la personne qui est en face de toi puisse transférer et sortir presque de son présent pour s'imaginer sur un tapis* » (YM3.40).

[P17] « Chercher à créer une relation véritable pour maximiser l'impact de l'intervention »

Donner du sens est particulièrement important quand le sportif a des *a priori* sur la préparation physique « *tu récupères des sportifs et puis qui te disent tout à trac comme ça "de toute façon la prépa moi je n'aime pas ça". Déjà tu commences à savoir "qu'est ce que tu connais de la prépa, qu'est-ce que tu connais de l'entraînement, comment on t'a amené ça, comment tu l'as vécu qu'est ce que tu as fait jusqu'à présent" et puis essayer d'ouvrir un petit peu le champ du possible en essayant soit de contextualiser soit de donner du sens, de comprendre. Quand Gwladys je l'ai eue au début elle m'a regardé gentiment parce qu'elle est polie, mais dans ses yeux il y avait marqué "tu es qui toi rigolo et je n'ai pas eu besoin de toi jusqu'à présent et je peux continuer de me passer de toi". Et puis comme c'est quelqu'un qui est intelligent et qui a cette capacité aussi à se projeter, etc. elle a quand même porté une oreille attentive et avec l'argumentaire elle s'est dit "ah voilà". Donc aujourd'hui je pense qu'elle n'aime toujours pas plus que ça l'effort gratuit il faut que ça ait du sens, mais justement maintenant elle cerne mieux le sens des efforts qu'elle fait et elle est capable de se projeter* » (YM3.47).

Il déplore le fait que ce travail de sens, qui est à la fois générique et à la fois en réponse à des attentes individuelles d'athlètes, ne puisse pas toujours avoir lieu de façon qualitative « *en 2012 je m'occupe du collectif masculin du judo j'ai le sentiment après coup d'être passé à côté de certaines personnes* » (YM3.47), parce que « *je n'ai pas eu soit les moments soit je n'ai pas su créer les opportunités […] en 2012, 2 garçons qui font une médaille aux Jeux il y a Teddy et il y a Ugo Legrand. Et Ugo Legrand moi j'ai commencé mieux à cerner l'individu je vais te dire peut-être 8 semaines avant les Jeux, alors que ça faisait déjà quand même 2 ans qu'on travaillait ensemble. Donc je suis passé à côté de quelque chose. C'est quelqu'un qui a une personnalité décalée, différente et si j'avais mieux compris le personnage et le pourquoi de ses motivations à faire du judo peut-être que j'aurais pu lui proposer autre chose […] plus individualisé et qui lui parle mieux* » (YM3.48).

Ainsi, la meilleure façon de donner du sens est d'être dans un échange où coach et athlète s'élèvent réciproquement du fait des performances qui vont croissantes (YM3.49).

Méthodes d'entraînement et mises en œuvre

YM propose trois idées clefs autour de la mise en œuvre de méthodes d'entraînement. Créer des tensions maximales en vue d'être performant toute la saison ; soigner la régulation des méthodes utilisées ; tenir compte pour cela du profil du sportif.

[P18] « Quelle que soit la méthode utilisée, créer des tensions maximales et veiller à ce que le sportif puisse être performant toute la saison »

Pour YM, il faut être sur les fondamentaux éprouvés : créer des tensions maximales que ce soit par les efforts maximaux, les efforts répétés ou les efforts dynamiques (YM2.92). Il réserve les efforts répétés à des sportifs qui ont du temps ou qui changent de catégorie de poids. Il préfère influer sur les facteurs nerveux et élastiques, particulièrement utiles pour « *les qualités d'accélération* » (YM2.92). Il juge qu'avec les systèmes actuels de compétition, la plupart des sports nécessitent des sportifs performants 10 mois par an, ce qui laisse peu de place aux planifications à doubles pics annuels type Platonov ou Matveiev (YM2.92). Il pense que pour « *gagner du temps il faut passer par la détection* » (YM2.92), car il faut des bases athlétiques certaines pour être en forme quasiment toute l'année sans trop de blessures.

[P19] « Les méthodes d'entraînement sont aujourd'hui accessibles au plus grand nombre : l'expertise se situe sur leur mise en œuvre, leur régulation et les liaisons effectuées avec la discipline sportive »

Concernant les méthodes, YM considère que ce n'est pas le plus dur de les connaître. Le contenu est accessible à tous les préparateurs physiques, quel que soit leur niveau de compétence (YM3.51, « *je ne suis pas persuadé que le plus dur finalement ce soit d'appliquer les bonnes méthodes ou les bons contenus, mais c'est de savoir jusqu'où les pousser, qu'est-ce qui va présider au choix de l'une par rapport à l'autre* », YM3.60).

Par contre, savoir pour chaque athlète « *à quel moment tu vas l'utiliser, jusqu'à où tu fais monter les charges* », pour quel rapport efficacité/traumatisme (risque) (YM2.84). Plus une méthode est efficace plus elle est potentiellement dangereuse pour l'intégrité physique, d'où une réflexion en terme de longévité pour le sportif et de fréquence d'utilisation de certaines méthodes (YM2.85), sachant qu'en entraînement « *il y a des choses ce n'est pas l'argent qui te les achète c'est la sueur et les larmes* ».

« *Plus une méthode est efficace plus elle est potentiellement dangereuse, traumatisante* » (YM3.51). Ce qui fait le caractère traumatisant d'une méthode, c'est le profil de l'athlète et le dosage des charges « *si tu as quelqu'un qui a un morphotype idéal pour faire des squats et bien même en mélangeant les régimes de contraction la charge interne si tu veux*

ne va pas forcément être terrible et puis pour d'autres alors que la charge externe est la même, pour d'autres ce sera la fin du monde » (YM3.52).

Un autre aspect délicat, celui du transfert vers la spécialité sportive, avec la question de l'angulation nécessaire (« *si tu n'as pas besoin de squat complet pourquoi tu fais des squats complets ? Tu vas le faire peut-être en terme de diversité d'entraînement* », YM3.55), de la réalité des charges dorsales (« *tout dépend si les exigences sur la colonne vertébrale dans le cadre de ton sport elles sont réelles ou pas. Un sprinteur il faut qu'il ait énormément de jus dans les canes maintenant il n'a pas forcément la colonne apte à supporter de telles charges* », YM3.56). Si dans la discipline il n'y a pas de contrainte sur le dos, « *du travail avec les élastiques sur angle plus ouvert ou travail sur un Kaiser ou du travail en squat jump ou du travail en balistique* » peut être intéressant et suffisant (YM3.56).

[P20] « La qualité de la mise en œuvre d'une méthode dépend de la connaissance fine du sportif par l'entraîneur »

La connaissance de l'athlète permet de travailler différemment en le prenant en considération dans sa singularité.

Aussi, c'est la connaissance de l'athlète qui fait la différence « *plus tu passes du temps avec l'athlète plus tu as des perceptions ou des moyens de connaître la personne je parle au niveau moteur […] caractère, etc. […] quels sont ses points forts ses points faibles est ce que c'est une personne équilibrée pas équilibrée ? Est-ce qu'il y a des décalages pour un haltéro entre la force du quadri et celle de l'ischio est-ce que c'est ça qui va générer des tendinopathies à répétition ? Est-ce que le bassin est neutre ou est-ce que ce sont des personnes hyper cambrées ? Est-ce que la personne a de longs fémurs courts fémurs qu'est-ce que potentiellement ça risque d'apporter ? Est-ce qu'elle est souple au niveau des épaules ou pas ? Est-ce que ça lui coûte des efforts de pencher le buste sur l'avant pour maintenir l'équilibre à l'arraché ? Enfin il y a beaucoup de choses qui vont faire que tu vas faire une cartographie un petit peu du corps qu'il y a en face de toi et que tu vas peut-être à un moment donné anticiper les traumatologies potentielles. Après tu vas voir aussi les niveaux physiques […] celui qui est relativement fort ou suffisamment fort c'est quoi l'intérêt de lui faire un programme standard alors qu'il a une marge de force suffisamment importante pour qu'on puisse passer à autre chose donc pour lui il n'y a peut-être besoin de faire que de l'entretien de la force et de passer sur autre chose sauf que le mec il va te dire "ouais, mais si moi je n'ai pas mes 5 séances de squat par semaine c'est la fin du monde moi j'ai besoin de*

me sentir fort". Donc là il y a des choses à faire bouger. Mais il y a des fois où c'est possible et des fois, ce n'est pas possible » (YM3.51).

Par exemple, les outils haltérophiles d'entraînement demandent une bonne technique, avec des alignements articulaires de qualité, « *si tu ne l'as pas fait jeune c'est difficile de savoir jusqu'où c'est intéressant d'investir dans des pratiques différentes si le mec ne les a pas connues avant. Dans le cadre par exemple de l'haltéro moi j'ai travaillé suffisamment tôt avec Gladys pour lui inculquer un certain nombre de pratiques dérivées de l'haltérophilie et c'était intéressant. Avec Pascal Gentil qui est un peu le même morphotype, c'était mort. Quand je l'ai récupéré il avait 35 ans passés il n'avait pas de temps à perdre il y avait les objectifs des Jeux qui étaient à relativement court terme et on n'avait pas ce temps et lui il était dans le cadre d'une concurrence très très serrée* » (YM3.57). Aussi, « *ce n'est pas forcément le plus efficace qu'il va falloir prendre parce que ça soulève trop de paramètres, mais on va essayer de trouver quelque chose de plus sécur » où tu vas avancer plus vite et qui est malgré tout intéressant […] ce qui va prédéterminer à tes choix ça va être le temps imparti, la vitesse d'apprentissage de la personne, le matériel mis à disposition, tout un tas de paramètres qui vont faire que tu vas aller plus vers l'un ou vers l'autre. Ce n'est pas forcément la meilleure direction que tu vas prendre parce qu'il y a trop de contraintes qui vont se greffer dessus donc il vaut peut-être quelque chose d'un peu moins efficace, mais un peu plus sécurisant qui aura des fruits un peu plus rapidement et ça va être plus adapté à cette pratique* » (YM3.57).

Passons maintenant au croisement des données.

11.Interprétation des données

Nous avons fait le choix d'avoir une présentation entraîneur par entraîneur en respectant en sous parties la logique qui organise cette thèse, à savoir en partant du profil professionnel étudier l'identification du porteur d'expérience « entraîneur de haut niveau expert », l'identification de ce sur quoi il est expert « domaines d'expertise », puis proposer une liste de savoirs d'expérience avant de terminer par un texte plus conséquent et organisé. Ainsi à travers un cheminement logique correspondant au déroulement réel, émergent des savoirs d'expérience originaux, essentiels et parfois communs à certains entraîneurs.

A l'issue des parties précédentes correspondant au traitement des données entraîneur par entraîneur, nous proposons dans cette partie de croiser des données et de les interpréter par rapport à nos hypothèses. Celles-ci étaient, pour rappel : « *concernant la recherche en optimisation, nous faisons l'hypothèse que le modèle ici proposé est opérant. C'est une hypothèse que nous chercherons à infirmer ou confirmer avec la méthode empirique* » et « *concernant la production de savoirs d'intelligibilité, au-delà de ceux produits pour mieux comprendre la capitalisation dans la recherche en optimisation, nous faisons l'hypothèse que par la communication de l'expérience, des savoirs objectivés tirés de l'expérience sont produits* ». Aussi, il s'agit de donner ici du sens à l'ensemble des données par rapport à ces deux hypothèses. En quoi l'identification des dix entraîneurs et de leurs domaines d'expertise a été pertinente ? Quels sont les résultats tangibles obtenus à partir de la méthode de recueil ? Ces résultats sont-ils des savoirs objectivés tirés de l'expérience ?

Nous allons reprendre le canevas des parties précédentes, en abordant dans l'ordre le profil de l'entraîneur de haut niveau expert, les domaines d'expertise, les savoirs.

11.1 Le profil d'entraîneur de haut niveau expert

Ici il s'agit de regarder les critères retenus et les profils des entraîneurs afin de voir les différences au sein de l'identification « d'experts ». A ce titre, critère après critère nous indiquons ce qui peut différer, soit entre les entraîneurs soit entre un entraîneur et le critère en question. Pour rappel, un critère est dit « obligatoire » quand plusieurs articles ou livres l'ont adopté. Autrement, il est « compensable ».

11.1.1 Critère 1 (obligatoire) « entraîner dans une discipline olympique comme entraîneur principal ou entraîneur-chef. Ceci en cohérence avec le projet de l'INSEP et du Grand INSEP »

Sur ce critère, tous les entraîneurs retenus interviennent sur des disciplines olympiques. Il n'y a pas de disparité.

11.1.2 Critère 2 (obligatoire) « avoir des sportifs qui sont inscrits sur les listes de haut niveau dans le cadre du Plan d'Excellence Sportive, en dernière phase de développement »

Tous les interviewés œuvrent uniquement auprès de sportifs inscrits sur les listes du haut niveau. Néanmoins, pour ce qui concerne la dernière phase de développement, notons que Gregory Halin entraîne la majorité de l'année des juniors et une partie de l'année des séniors. De la même façon, Alexis Coquet n'a pas, parmi ses sportifs inscrits sur les listes ministérielles, uniquement des séniors.

11.1.3 Critère 3 (obligatoire) « avoir des sportifs de niveau international »

Tous les sportifs sont d'un niveau international, y compris les judoka et plongeurs entraînés en dehors de l'INSEP, ainsi que les juniors du CFBB, qui vont en équipe de France junior l'été.

11.1.4 Critère 4 (compensable) « avoir au moins un sportif dans le top 10 mondial »

Si les trois premiers critères montrent peu de différences, ce quatrième critère semble davantage discriminant. En effet, au cours de notre identification d'entraîneurs, ce critère en a écarté de nombreux. Ici, sur les dix entraîneurs interrogés, Paul-Thierry Pesqué n'a pas à proprement parler un sportif dans le top 10 mondial. S'il en forme, ces derniers vont au Pôle France INSEP avant de performer à un tel niveau. Par ailleurs, Alexis Coquet n'a pas non plus un sportif de ce niveau. Néanmoins, il encadre régulièrement en stage un champion d'Europe et obtient une médaille d'or en championnat du Monde en 2017 pour un duo de sportifs. Qu'est ce qui fait que ces deux entraîneurs, sur ce critère (compensable), ne correspondent pas au début de recherche ? Si Alexis Coquet est sur une génération montante avec laquelle il faut composer, pour Paul-Thierry Pesqué c'est son statut sur un Pôle France non olympique qui fait que d'une saison à l'autre les meilleurs éléments passent à l'INSEP.

Aussi nous discuterons le critère « top 10 » au regard de la génération des athlètes mis à disposition des entraîneurs de haut niveau tout au long de leurs carrières. De la même façon, le changement de statut et de place dans l'organisation est fréquent dans le sport de haut niveau et mérite d'être débattu.

11.1.5 Critère 5 (obligatoire) « avoir une reconnaissance sociale par le cadre d'emploi »

Sur ce point, il y a un consensus, leur statut d'entraîneur de haut niveau est reconnu depuis de nombreuses années. Suite aux Jeux olympiques de 2016, plusieurs de ces cadres ont eu une évolution de carrière, voire ont été recrutés comme entraîneurs à l'étranger ou dans une structure plus prestigieuse.

11.1.6 Critère 6 (compensable) « avoir une reconnaissance sociale en étant invité à des conférences, sur des formations, sur des parrainages »

Ici, grandes disparités entre des entraîneurs fortement sollicités, producteurs d'articles, d'ouvrages ou de dvd et des entraîneurs qui font uniquement des interventions ponctuelles en formation. Ce critère est donc peu discriminant.

11.1.7 Critère 7 (obligatoire) « être capable d'expliciter son expérience, de formaliser dans un cadre formel en vue d'une diffusion »

Sur ce point, tous les entraîneurs ont, dans le cadre de leur formation, de leur fédération ou de leur pratique professionnelle, déjà été amené à s'exprimer, voire à formaliser leur expérience. Néanmoins, l'interrogation que nous avions autour de Luis Mariano Gonzalez Cosme suite au premier entretien a été confirmé. D'une part, un temps insuffisant – sans rapport avec le fait d'être un entraîneur expert – a été accordé aux trois entretiens, malgré le cadrage du chercheur, probablement du fait de la proximité des Jeux olympiques et de la qualification olympique. D'autre part, le langage, souligné comme devant être commun au sens professionnel d'après Astier (2001), est ici peu commun au sens linguistique. En effet, malgré un vocabulaire en partie partagé autour de l'entraînement et de la boxe, les langues maternelles respectives de l'interviewé (cubain) et de l'intervieweur (français) ont posé problème tout au long des trois entretiens. Si ce point n'empêche aucunement son identification comme expert (mondialement reconnu d'après ses tiers), il entrave toute

démarche de capitalisation et en ce sens exclut l'entraîneur en question du panel d'experts liés à ces critères de capitalisation. Nous discuterons de cet aspect.

11.1.8 Critère 8 (obligatoire) « avoir dix années ou 10 000 heures comme entraîneur dans un contexte d'entraînement d'élites »

Sur ce point, tous remplissent un des deux critères, voire les deux. Seuls Paul-Thierry Pesqué a au moment des entretiens neuf années et non dix et Alexis Coquet sept années.

11.1.9 Critère 9 (compensable) « avoir au moins une participation à une édition des Jeux olympiques comme entraîneur »

De nouveau, Paul-Thierry Pesqué et Alexis Coquet n'ont pas de participation comme entraîneur aux Jeux olympiques.

11.1.10 Critère 10 (obligatoire) « avoir entraîné avec des statuts/dans des contextes différents »

Sur ce point, tous ont eu des expériences dans des structures différentes, avec des niveaux différents, voire à l'étranger ou dans d'autres disciplines sportives.

11.1.11 Synthèse

En analysant les résultats, les dix critères proposés, issus d'une revue de la littérature sur l'expertise, sont pertinents. Ils permettent un cadrage adapté à l'identification d'un entraîneur de haut niveau expert dans une perspective de capitalisation des savoirs d'expérience. Néanmoins, l'étude des résultats montre que dans de futures recherches la vigilance devra porter sur :

- La question des générations d'athlètes ;
- La question de l'organigramme fédéral et du parcours d'accès aux compétitions mondiales ;
- La question de la disponibilité pour s'inscrire dans une démarche de capitalisation, même si on est là en périphérie de l'identification d'un entraîneur expert ;
- La question du langage pour pouvoir communiquer son expérience, communiquer sur ses domaines d'expertise.

Voyons maintenant ce qu'il en est des domaines d'expertise.

11.2 Les domaines d'expertise

Ici, il s'agit d'étudier le nombre de domaines d'expertise des entraîneurs interrogés et de constater si certains domaines seraient communs, *a posteriori*. Cette partie a pour vocation de faire une synthèse de dix cas singuliers en vue de dégager des pistes et des savoirs sur l'identification de ce qui est capital et à capitaliser.

Sur le nombre de domaines d'expertise, il varie entre trois et cinq par entraîneur. Ces résultats sont congruents avec la littérature qui souligne que l'expertise est particulièrement située et focalisée sur des champs précis.

Sur la répartition des domaines d'expertise identifiés comme domaines généraux et comme domaines spécifiques à une discipline sportive (en référence à la classification général/spécifique pour les savoirs, Abraham & Collins, 1998 ; Cloes, Lenzen, & Trudel, 2009), le décompte donne vingt-huit domaines transversaux (76 %) et neuf domaines spécifiques.

Entraîneur/type de savoir	Général	Spécifique à une discipline sportive
GO	1. Relation entraîneur-entraîné	1. Outils d'analyse et de lecture de la motricité 2. Le Comet
JPG	2. Management des sportifs 3. Utiliser l'entraînement pour préparer la compétition 4. Gérer l'incertitude 5. Entraîneur-sportif-groupe	3. Un sport, cinq disciplines en interaction
FD	6. Partir du réel 7. Entraîner le sportif	4. Entraîner un équipage 5. La planification du 200m
GH	8. Différencier les métiers pour entraîner 9. La place du groupe dans la formation 10. Le travail de l'entraîneur-formateur	
HO	11. Management d'un groupe 12. Outils au service de l'entraîneur 13. Entraîner	6. Gagner en escrime
PTP	14. L'organisation de la séance 15. Une vision interactive du technico-tactique, du physique et du bioénergétique	7. L'entraînement bioénergétique en judo
JF	16. Management pour obtenir de nouveaux des podiums 17. Entraînement physique et méthodologie	8. Les spécificités de l'entraînement en natation synchronisée
MG	18. La posture de l'entraîneur au bénéfice du sportif 19. L'entraînement physique	9. L'entraînement technico-tactique
AC	20. Former de nouvelles générations 21. La progression des sportifs, approches innovantes 22. L'autogestion de l'entraîneur 23. Le coaching en compétition 24. Modalités d'entraînement	
YM	25. La formation du préparateur physique 26. Le fonctionnement du préparateur physique 27. Méthodes d'entraînement et mise à l'œuvre 28. L'entraînement physique : quelques idées clefs	

Tableau 37 : domaines à dominante générale et à dominante disciplinaire

Nous constatons que les thèmes généraux qui représentent 76% des domaines sont des thèmes qui sont bien adressés à l'ensemble de la communauté des entraîneurs. Ils recouvrent bien des savoirs capitaux pour autrui.

Concernant les thématiques proposées par ces entraîneurs, il n'y a pas de consensus qui ressort, pas de « domaine d'expertise incontournable pour être un entraîneur expert ». En effet, même si l'entraînement (seize occurrences), le relationnel (quatre occurrences), le management (trois occurrences) et le métier (cinq occurrences) sont des grands ensembles au sein desquels nous pouvons regrouper plusieurs des trente-sept domaines identifiés ici, ces grands ensembles ne sont pas entièrement partagés par les dix entraîneurs, même « l'entraînement ». Cela semble cohérent avec la complexité de la performance et donc des voies pour parvenir au plus haut niveau (Fleurance, 2006 ; Lyle, 2002 ; Potrac, Brewer, Jones, Armour, & Hoff, 2000), mais aussi avec des phénomènes liés aux différentes cultures disciplinaires et plus largement avec les parcours variés des entraîneurs.

La notion de domaine d'expertise que nous avons proposée dans le cadre théorique et mis en œuvre avec méthode est opérante, à la fois pour la recherche et à la fois pour les entraîneurs, qui comprennent et adhèrent. L'identification des domaines d'expertise semble renforcer de façon effective les étapes de la capitalisation, en orientant clairement le propos de l'entraîneur vers des aspects précis de sa pratique et de ses savoirs.

Voyons maintenant ce qu'il en est des savoirs identifiés.

11.3 Les savoirs

Ici, il s'agit de comparer les entraîneurs et plus particulièrement de constater la nature de ces savoirs.

A l'issue de la compilation des résultats pour chaque entraîneur, nous avons présenté un tableau de répartition des savoirs (exemple ici). Si l'on observe ces dix tableaux (dix entraîneurs), nous classons les savoirs d'expérience en deux catégories : savoirs objectivés et autres savoirs d'expérience. Les savoirs objectivés sont ressortis en priorité, ce qui confirme notre hypothèse. Pour autant, divers savoirs d'expérience émergent qui ne sont pas objectivés au sens de Barbier.

Ainsi d'autres savoirs issus de l'expérience sont également mis à jour lors de la communication de l'expérience. Ces savoirs n'ont pas la consistance des savoirs objectivés en termes d'argumentation, de rationalisation, mais sont distincts du champ des savoirs détenus. Dans la discussion, nous aborderons le statut de ces savoirs.

12.Conclusion

Dans ce chapitre et à travers le profil de dix entraîneurs, la recherche a portée sur la validation des deux hypothèses.

Les deux hypothèses ont été vérifiées. Le modèle de capitalisation proposé dans la conclusion du cadre théorique est opérationnel et il y a effectivement une « production » de savoirs objectivés issus de l'expérience. Dans le cadre d'une communication de l'expérience et en basant chaque étape de la capitalisation des savoirs d'expérience sur des éléments théoriques, l'expérience d'un entraîneur de haut niveau expert peut être proposée, à travers le discours, c'est-à-dire sous forme « *[d']énoncé propositionnel associé de façon relativement stable à des représentations ou à des systèmes de représentation sur le monde et sa transformation, faisant l'objet d'une validation sociale se situant habituellement sur le registre épistémique (vrai, faux) ou pragmatique (efficace/inefficace)* » (Barbier, 2011, p. 118).

Abordons maintenant la discussion.

Chapitre 9 – Discussion

Capitaliser des savoirs d'expérience

- **Expérience et capitalisation**
  - ***La communication de l'expérience se base sur un vécu partagé***
  - ***La différence entre l'expérience communiquée et le vécu***
  - ***Communication de l'expérience et capitalisation***
- **Capital et capitalisation**
  - ***L'expert détient un capital pour autrui***
  - ***Ce capital pour autrui consiste en des îlots de capitalisation***
  - ***Des experts et des îlots de capitalisation***
- **Savoirs et capitalisation**
  - ***Savoir et capital***
  - ***Les genres de discours de l'entraîneur de haut niveau***
  - ***Savoirs détenus, savoirs objectivés***
  - ***Des savoirs d'expérience uniquement***
  - ***Des catégorisations professionnelles limitantes***

La posture du chercheur dans le cadre de cette recherche

- **Profil du chercheur**
- **Distances et proximité avec les praticiens**
- **Effets du profil**
- **Synthèse**

Conclusion

Dans ce chapitre la discussion est articulée autour de trois parties. Dans une première partie, nous discutons des résultats et du cadre théorique. Dans une seconde partie, nous discutons de la posture du chercheur dans cette recherche. Enfin, dans une troisième partie les perspectives en termes de formation d'entraîneurs sont discutées.

1. Capitaliser des savoirs d'expérience

Suite à la partie empirique, des éléments théoriques provenant des chapitres 2, 4 et 5 (expérience, capital et savoir) sont discutés.

1.1 Expérience et capitalisation

Dans cette thèse, la mise en lien de la communication de l'expérience avec la capitalisation des savoirs d'expérience est un point clef et inédit. Nous rappelons que dans la revue de littérature sur le sujet (cf. cadre théorique, chapitre 1 – Etat de l'art), l'accent est mis sur l'expérience en faisant l'amalgame entre la « dire » et la « communiquer ». Ici, ce qui est innovant, c'est de regarder de quoi est fait la communication de l'expérience et de différencier les facettes de l'expérience : vécu, processus l'élaboration de l'expérience, produit et expérience communiquée.

Nous proposons d'approfondir ce que l'on entend par « communication de l'expérience ».

1.1.1 La communication de l'expérience se base sur un vécu partagé

Le recueil de données a été basé sur trois entretiens complémentaires à des observations et à des échanges moins formels. Par ailleurs des allers-retours fréquents autour des verbatims et synthèses ont été effectués entre le chercheur et chaque entraîneur. Au fur et à mesure des entretiens, mais aussi des observations de séances et des échanges moins formels, nous avons vu que nous avons créé un « *rapport social avec une historicité* » (Barbier, 2013 b, p. 25). Concrètement, il s'est créé une proximité de contexte avec chaque entraîneur qui a évolué dans le temps. Ce rapport permet l'élaboration de significations partagées dans le discours (Astier, 2001).

1.1.2 La différence entre l'expérience communiquée et le vécu

Pour Uhlrich, Éloi, & Bouthier (2011, p. 5), « *beaucoup d'intervenants déclarent envisager les sports collectifs dans une perspective dialectique (…) la réalité des pratiques d'enseignement et d'entraînement est tout autre* ». Ce propos souligne un décalage entre ce qui est fait et ce qui est dit sur ce que l'on fait. Est-ce que si les savoirs d'expérience capitalisés ne correspondent pas entièrement à ce que l'entraîneur met en place cela a un impact sur la validité de cette recherche et sur l'utilité sociale des données recueillies ?

Pour Petitmengin & Bitbol (2009), le chercheur qui travaille sur l'expérience ne peut pas accéder à l'expérience des sujets, mais seulement aux descriptions que les interviewés produisent sur cette expérience. C'est la communication de l'expérience qui entraîne une réélaboration de l'expérience à des fins de communication à autrui. Dans cette thèse, il ne

s'agissait pas de vérifier que chaque entraîneur faisait bien ce qu'il disait[77], mais davantage d'identifier ce qui est important de communiquer à autrui.

1.1.3 Communication de l'expérience et capitalisation

La communication de l'expérience est la question centrale dont la réponse sous-tend tout processus de capitalisation de l'expérience. En effet, à la question « l'expérience est-elle transmissible ? », Astier (2001) dans sa thèse démontre que oui, mais en répondant à cinq caractéristiques : c'est un discours, adressé à un ou des destinataires, prenant comme référence l'expérience du sujet et mettant en lien action passée et future. Il s'agit d'une reconnaissance d'apprentissage.

Par ailleurs, à partir des travaux de cette thèse, il est établit que l'expérience communiquée n'est pas la pratique, n'est pas le vécu. Ce n'est pas non plus la somme des vécus travaillés par le sujet : les ressources expérientielles (ou expérience-produit). En effet, lors de la communication de l'expérience ces dernières sont l'objet d'une réélaboration de l'expérience. Aussi, l'expérience communiquée par un entraîneur est plus ou moins éloignée de son vécu réel.

Ces données et le fait de mobiliser les travaux d'Astier sur la communication de l'expérience auprès d'un public d'entraîneurs, dans le cadre de la capitalisation des savoirs, apportent de nouveaux savoirs. La communication de l'expérience est à distinguer d'un discours sur le vécu. C'est une activité à part entière qui a lieu lors de la capitalisation des savoirs d'expérience. Capitaliser l'expérience d'un individu passe par une activité de communication de l'expérience. Ceci est un concept absent (il n'est pas décrit de manière explicite) des pratiques en matière de capitalisation étudiées au chapitre 1 – Etat de l'art.

1.2 Capital et capitalisation

Dans cette thèse, la capitalisation part de l'identification d'entraîneurs experts puis de l'identification de ce sur quoi ils sont experts favorisant ainsi le caractère « capital » de leurs savoirs. Ce choix est conforté par l'hétérogénéité relevée entre nos dix entraîneurs.

Ainsi, le travail se base sur deux questions. Qui détient une expérience capitale pour les autres entraîneurs ? Qu'est ce qui est capital dans cette expérience, pour autrui ?

[77] « *The question of knowing if a verbal report corresponds to experience exactly, reflects it precisely, loses its meaning. The validity of a description cannot be assessed according to its ability to reproduce the described content, but according to the quality of its own production process* » (Petitmengin & Bitbol, 2009, p. 389)

1.2.1 L'expert détient un capital pour autrui

Dans cette thèse, le travail est parti du profil d'expert. En croisant les données issues des recherches récentes et historiques sur l'expert et l'expertise, plus particulièrement concernant l'entraîneur de haut niveau, dix critères d'identification ont été proposés. Si les dix critères que nous avons retenus pour identifier des entraîneurs de haut niveau experts sont donc ceux proposés par la littérature contemporaine, il est possible de discuter ces points à travers plusieurs commentaires.

Tout d'abord, notons que la littérature mobilisée est issue de recherche sur des professionnels intervenants à haut niveau (joueurs d'échecs, musiciens, sportifs d'élite, entraîneurs de haut niveau). Pour des recherches à venir, les dix critères d'identification des entraîneurs experts doivent être reconsidérés si le contexte d'intervention n'est pas celui de la haute performance.

Second point, nous avons vu que pour deux entraîneurs davantage « formateurs » (PTP et GH), le critère n° 4 « avoir un sportif top 10 mondial » n'était pas nécessairement rempli, du fait de leur positionnement fédéral comme formateur. Pour AC, c'est le fait d'avoir une nouvelle génération qui a concerné ce critère. Du coup, le statut/la mission prend sens afin de mieux critérier l'identification des porteurs d'expérience.

Troisième point, les « dix ans / 10000 heures » sont un repère partagé par les scientifiques du champ et qui a de nouveau démontré sa pertinence. Néanmoins, dans quelle mesure est pris en compte le continuum de l'expérience (chapitre 2 - expérience, Durand et al., 2013) ? La littérature invite à considérer que le temps de formation initiale des entraîneurs (Bernardeau-Moreau & Collinet, 2009 ; Cushion, Armour, & Jones, 2003 ; Fleurance, 2012 ; Fleurance & Pérez, 2008 ; Pérez, 2009 ; Refuggi, Louis, Kossivi, & Deridder, 2006) et la carrière passée de sportif (Sarremejane, Sano, & Lémonie, 2010 ; Schempp, McCullick, Grant, Foo, & Wieser, 2010) sortent du cadre des dix ans / 10000 heures. En effet, la formation et la carrière sportive n'offrent pas de garantie de compétence pour entraîner le haut niveau sportif. Par ailleurs, nous prenons en compte dans les dix ans et 10000 heures l'ensemble des expériences auprès de publics élites, sans forcément distinguer dans la variété des parcours les statuts de chacun (assistant, entraîneur, entraîneur principal, entraîneur-chef).

Quatrième point, dans de futures recherches le langage professionnel et la langue parlée pourront faire l'objet d'une attention soutenue. En effet, un des entraîneurs, MG, ne répond que partiellement au 7^{e} critère (capacité à s'exprimer) du fait de son français

approximatif et de notre méconnaissance de sa langue natale (le cubain). Pour autant, il s'agit bien d'un expert reconnu mondialement, qui cumule au moment des entretiens vingt-cinq années auprès de publics élites en boxe, de différentes nationalités. Ainsi, le langage, souligné comme devant être commun au sens professionnel d'après Astier (2001), n'est ici pas commun au sens linguistique. Cela nous amène à souligner que les compétences de rhétorique de l'action (Barbier, 2013a) utilisées pour transmettre son expérience doivent être des compétences possédées dans la langue dans laquelle se déroule la capitalisation des savoirs d'expérience. Les résultats précisent ainsi les perspectives de ces auteurs autour de la communication de l'expérience.

Ainsi, l'expert a un haut niveau de compétence et d'efficacité dans son activité, de par son expérience. Cela en fait le détenteur d'un capital pour autrui, c'est-à-dire d'une expérience qui peut amener de la transformation dans les pratiques d'autres entraîneurs. Ici, pour identifier l'expert, des critères au niveau de sa capacité à s'exprimer ont été pris en compte afin d'inscrire cette identification dans une démarche de capitalisation, de communication de l'expérience. Le constat à partir de la littérature est que si un cadrage existe pour identifier l'entraîneur-expert, il reste imparfait. Le fait d'avoir couplé dix critères permet de mieux mener l'identification et dans cette recherche les dix critères ont permis d'identifier dix entraîneurs tout en gardant de l'hétérogénéité dans les profils. Par ailleurs, l'usage de ces critères a amené à avoir une femme sur dix entraîneurs, ce qui respecte les données de l'étude de Lemieux et Mignon (2006, 8 % de femmes entraîneurs de haut niveau). Enfin, les résultats invitent à nuancer l'étiquette « expert » en adoptant une approche plus systémique. Nous proposons de caractériser un entraîneur-expert comme étant *expert dans une discipline donnée pour une mission donnée (e.g. entraîneur-chef) dans un contexte donné (e.g. entraînement des élites)*.

Les entraîneurs que nous avons interrogés sont des experts, mais dans quel domaine ?

1.2.2 Ce capital pour autrui consiste en des îlots de capitalisation

Pour identifier ce sur quoi ils sont experts, nous avons proposé la notion de « domaine d'expertise ». Néanmoins, le mot « domaine » peut porter à confusion, car dans certains écrits sur l'expertise (e.g. Ericsson, Charness, Feltovich, & Hoffman, 2006), des auteurs parlent de « domaine » pour désigner le « domaine professionnel », comme la chirurgie, la création de logiciels ou l'entraînement. Notre propos porte lui sur des ensembles au sein du domaine professionnel « entraînement ». Par exemple, la relation entraîneur-entraîné-groupe. Aussi, en

nous inspirant de la métaphore de l'îlot de rationalité comme permettant de « *mettre en évidence ce qui constitue le cœur des propositions des leaders* » (Robin, 1998, p. 230), nous proposons dans un second temps de prendre le terme d'« îlots d'expertise » comme étant, dans la métaphore des différentes facettes de l'entraînement représentées comme un océan, les dimensions sur lesquelles l'entraîneur est expert. Cette terminologie, si elle ne rentre pas en contradiction avec la littérature sur l'expertise, ne recouvre pas encore la réalité de ce qui a été mis à jour pour chaque entraîneur. En effet, ce qui a été mis à jour sont des sous-ensembles de l'activité de l'entraîneur qui constituent en partie son expertise et qui sont capitaux pour autrui et capitalisables c'est-à-dire formalisables. Aussi, pour répondre à ces trois critères d'expertise, de capital pour autrui et de potentiel de formalisation, la terminologie et la notion d'« îlots de capitalisation » est préférée.

Cette notion tient compte de la relativité des îlots identifiés, relativité liée aux préoccupations du moment de l'entraîneur. Comme le souligne Barbier (2013, p. 22), « *l'élaboration d'expérience a partie liée avec ce qui est appelé aujourd'hui l'agentivité du sujet. Il s'agit du sujet en situation : pour Zaccai-Reyners, "les interprétations d'expériences vécues sont (…) susceptibles de varier en fonction des intérêts pratiques du moment, et en vertu de la situation biographique de l'intéressé" (2005, p. 36)* ». Aussi, la réélaboration de l'expérience lors de l'activité de communication de l'expérience peut varier en fonction des préoccupations de l'entraîneur, par exemple l'année de qualification olympique, ou au début d'une nouvelle olympiade.

Cette notion permet de ne pas réduire l'expertise des entraîneurs du panel à ce qui a été identifié. Notamment, à la lecture des résultats, les entraîneurs se sont peu focalisés sur les expertises disciplinaires qui peuvent constituer des îlots de capitalisation. Nous ne pouvons établir si cela est dû à l'influence du chercheur qui a demandé d'adresser le discours à la communauté des entraîneurs, ou au fait que l'expertise des entraîneurs porte peu sur les spécificités liées à un sport. En indiquant que les résultats seraient diffusés auprès des entraîneurs de natation plongeon, est-ce que cela aurait changé le propos de AC lors des entretiens, notamment en posant d'autres îlots de capitalisation ? Cette question est une question importante, car elle questionne le « ratio » savoirs généraux/savoirs spécifiques (Abraham & Collins, 1998 ; Cloes, Lenzen, & Trudel, 2009) dans les formations d'État, orientées vers un sport et dans les formations universitaires plutôt générales. En parlant d'« îlots de capitalisation », cela sous-tend que dans la démarche de capitalisation menée par rapport à des destinataires (la communauté des entraîneurs ; un chercheur qui n'est pas sur les

mêmes sports) ce qui est capitalisable et capital ce sont ces îlots mais que l'expertise de l'entraîneur ne s'y limite pas.

1.2.3 Des experts et des îlots de capitalisation

Dans cette thèse, à partir de la littérature nous avons proposé dix critères d'identification des entraîneurs de haut niveau experts. Ces critères, précisés ici afin mieux identifier les « porteurs d'expérience » dans de futures recherches, sont opérants. Ils permettent d'identifier des professionnels porteurs d'une expérience capitale. A partir de là, nous avons proposé, en accord avec certains auteurs, la théorie de l'existence de domaines au sein desquels cette expertise est particulièrement prégnante. A l'issue de cette thèse, la notion « d'îlots de capitalisation » est retenue afin de caractériser des thématiques professionnelles sur lesquelles ces entraîneurs sont individuellement experts et capables de formalisation, afin de produire du savoir capital pour autrui. Abordons maintenant cette question du « savoir produit ».

1.3 Savoirs et capitalisation

Dans cette partie, la discussion porte autour des genres de discours et des savoirs produits.

1.3.1 Savoir et capital

Dans la littérature sur l'importance de « l'expérience » des pairs pour la formation de l'entraîneur (cf. Introduction de la thèse), il n'y a pas d'élément distinguant l'expérience des pairs utile et inutile à la formation d'un entraîneur donné. Pour autant, nous avons vu que pour des auteurs comme Bachelard, Dewey, Mezirow, tous les vécus ne sont pas formateurs et toutes les ressources expérientielles ne sont pas efficaces. Aussi, à partir du concept de « capital » (chapitre 4) le savoir d'expérience « capital pour autrui » a été caractérisé comme permettant un retour sur investissement en dégageant une plus-value. C'est-à-dire susceptible de rendre l'entraîneur meilleur dans son activité.

Pour des travaux de recherche ultérieurs, nous croyons utile de mesurer si le savoir d'expérience est vraiment capital.

Une première possibilité serait de mener une étude sur les entraîneurs qui s'approprient les savoirs d'expérience capitalisés. Il s'agirait alors d'identifier s'il y a eu transformation chez ces entraîneurs.

Une seconde possibilité serait de postuler de transformations chez les entraîneurs si les savoirs produits sont passés par le prisme du jugement social.

1.3.2 Les genres de discours de l'entraîneur de haut niveau

Astier distingue deux modalités majeures de communication de l'expérience, définissant le « *genre de discours* » (Astier, 2001, p. 246‑247). La première est le récit, démarrant d'un évènement, la dominante étant la singularité (avec une forte contextualisation). La deuxième forme correspond davantage à des propositions de savoirs publiques, avec des généralisations.

Les résultats du chapitre précédent ne permettent pas de se placer systématiquement dans une de ces deux formes. L'aspect « généralisation » est discutable dans les discours des entraîneurs. Ils ont plutôt tendance à faire une généralisation pour leur pratique, avec des nuances, qu'une généralisation large pour tous les entraîneurs. Cela s'explique par le fait que dans un milieu où les entraîneurs savent qu'il y a de multiples voies pour atteindre la haute performance (Lévêque, 2005 ; Ripoll, 2012 ; Salmela, 1996), ils ont du mal à généraliser. Pour l'aspect « contextualisation », de la même façon les entraîneurs sont peu sur la singularité lors des entretiens menés. Nos résultats ne confirment pas clairement cet aspect du travail d'Astier (2001).

1.3.3 Savoirs détenus, savoirs objectivés

La situation est similaire du côté des savoirs ; il est difficile de mettre les savoirs en catégories avec certitude. Les résultats montrent une part de savoirs d'expérience non objectivés. Pour autant, ce ne sont pas des savoirs détenus puisqu'ils sont communiqués à autrui, mais manque d'argumentation, de structure, de rationalisation bien qu'ils soient validés sur le registre de l'efficacité. Est-ce qu'en réalisant un entretien supplémentaire et en approfondissant le sujet, ces savoirs peuvent être objectivés par l'interviewé ? C'est une question de recherche future pour mieux cerner les différentes nuances de savoirs d'expérience et le passage d'une à l'autre.

Il y a donc un « sas » entre des savoirs que nous avons nommés « intimes » et d'autres nommés « extimes ». Si les savoirs détenus sont des savoirs intimes, les savoirs communiqués sont extimes. Pour autant la rationalisation, l'argumentation et le pouvoir de généralisation de ces savoirs communiqués sont hétérogènes. Il est important de souligner la faiblesse des savoirs extimes non objectivés. A cette étape, mieux caractériser les savoirs communiqués

mais non objectivés relève de recherche à venir. En particulier, comment dans le cadre de la communication d'expérience des entraîneurs de haut niveau, passe-t-on des savoirs extimes non objectivés à des savoirs extimes objectivés ? Mieux comprendre les savoirs détenus et ce possible passage de non objectivé à objectivé est un enjeu.

1.3.4 Des savoirs d'expérience uniquement

Les résultats ainsi que l'importance du prisme de l'expérience décrit au chapitre 2 - Expérience amènent à poser l'hypothèse que les savoirs d'expérience obtenus ne sont pas que des savoirs issus de l'expérience d'entraînement, mais aussi d'autres savoirs, que l'entraîneur agrège dans son expérience-processus.

Par exemple, des savoirs théoriques sur la Puissance Maximale Aérobie servent de références à l'entraîneur « PTP ». Il y associe des savoirs liés à son expérience du judo. Mais il y a aussi tous les savoirs moins visibles lors de la communication de l'expérience, que l'entraîneur a mobilisé pour construire ses ressources expérientielles mais sur lesquels le chercheur n'a pas de visibilité. Par ailleurs, lors de la réélaboration de l'expérience en vue de la communiquer à un destinataire, l'entraîneur peut agréger d'autres savoirs pour mieux expliquer, justifier sa proposition de savoir.

Astier reste généraliste dans sa conception des savoirs communiqués. La pensée complexe (chapitre 3) ainsi que les multiples formes et formulations autour du savoir (chapitre 5) invitent à la prudence, d'autant qu'en considérant l'entraîneur comme un professionnel du savoir (Bouchez, 2006) on admet qu'il puisse manipuler et retravailler le savoir.

Par précaution épistémologique dans la terminologie, nous proposons de parler de « savoirs issus de l'expérience », pour transcrire cette idée de savoirs issus d'une communication de l'expérience, mais qui ne sont pas des savoirs construits uniquement à partir du vécu quotidien.

1.3.5 Des catégorisations professionnelles limitantes

De la même manière avec des catégorisations professionnelles, en tentant de classifier les énoncés propositionnels obtenus, nous avons rencontré des difficultés qui ont amenées à abandonner les tentatives de catégorisation des savoirs du panel d'entraîneurs.

Par exemple, les catégories de savoirs « professionnels », « interpersonnels » et « intrapersonnels », proposées par Côté & Gilbert (2009), permettent de classer les savoirs

obtenus en partie uniquement. Par exemple, les savoirs « interpersonnels » liés au tryptique entraîneur-sportif-groupe ne sont-ils pas également des savoirs professionnels liés à la psychologie, au management ? Par ailleurs, à quelle fin utiliser cette classification par rapport à notre objet de recherche (la capitalisation) et à notre objet social (la formation – utilité sociale) ?

Autre exemple, parmi les catégorisations les plus valides par rapport à notre objet, les propositions du Coaching Model (Côté, Salmela, Trudel, Baria, & Russell, 1995) s'imposent. Le Coaching Model propose dans le « processus d'entraînement » les composantes « compétition », « entraînement » et « organisation ». Ces composantes désignent des espaces-temps où l'entraîneur agit. Pour autant, par exemple les savoirs liés à la gestion de l'incertitude de l'entraîneur « JPG » ne se répartissent pas de façon nette entre la compétition et l'entraînement. Dans son discours cet entraîneur associe fortement ces deux espaces-temps.

Les interviewés font davantage état d'interactions entre les espaces de l'entraînement en général. Aussi, nous ne pouvons établir une catégorisation qui serait limitante et susceptible de changer la réalité.

2. La posture du chercheur dans le cadre de cette recherche

Dans cette partie nous menons une réflexion sur la question de la posture du chercheur. En effet, par rapport aux travaux d'Astier (2001), la communication de l'expérience est une activité passant par un discours (ou autre forme de communication) adressé à un ou des destinataires. Le chercheur étant le premier interlocuteur de chaque entraîneur dans cette thèse, sa posture peut-elle être considérée comme neutre dans le cadre d'une communication de l'expérience ? Ici, c'est de la « naïveté » du chercheur (Prot, 2003) donc il s'agit.

Pour éviter les biais, nous restons vigilants aux caractéristiques suivantes qui peuvent impacter les résultats.

- Les situations de communication sont caractérisées par une interprétation sur l'instant des participants (dont le chercheur) à partir de leurs expériences (Barbier, 2013b ; Giger Plazaola & Stroumza, 2007 ; Negura, Deslauriers, Viviers, Le Bossé, & Maranda, 2016) ;

- Dans une recherche en optimisation le chercheur est impliqué dans l'action. Cette « *implication est nécessaire au fonctionnement de la démarche de la recherche* » (Barbier, 2008, p. 61) ;
- Comme le souligne Vinatier & Rinaudo (2015, p. 9) s'intéresser aux « *pratiques professionnelles effectives suppose de questionner l'épineuse question des rapports entre chercheurs et professionnels* » ;
- Enfin, « *les savoirs pour lire la pratique ne peuvent être construits que par des praticiens ou des chercheurs connaissant la pratique professionnelle* » (Altet, 1998 citée par Loizon, 2009). Il se trouve que nous sommes également entraîneur. L'implication et la connaissance du milieu peuvent avoir des effets sur la conduite d'entretien. Nous sommes sensible au fait que la proximité entre chercheur et entraîneurs risque d'amener une confusion des rôles.

Après avoir exposé notre profil de chercheur puis étudié les différences et ressemblances de ce profil avec celui du panel de participants, nous évoquons les effets[78].

2.1 Profil du chercheur

Sans une expérience partagée, il est difficile d'échanger avec autrui[79]. En quoi notre profil exprime-t-il une forme d'expérience commune avec les entraîneurs interviewés ?

Nous sommes acculturé au contexte de l'entraînement en sport de haut niveau, c'est-à-dire acclimaté « *aux caractéristiques du terrain* » (Van Der Maren, 1996, p. 313), ce qui permet de mener cette recherche[80]. Notamment, nous avons de l'expérience comme sportif performant[81], entraîneur[82] et formateur d'entraîneurs[83].

[78] Nous préférons parler « d'effets » plutôt que de « biais ». Les effets sont négatifs et/ou positifs alors que le biais est connoté de façon négative.
[79] Comme le soulignent Nonaka & Takeuchi (1997, p. 84), « *without some form of shared experience, it is extremely difficult for one person to project her- or himself into another individual's thinking process* ».
[80] Pour Araya, Bennie, & O'Connor (2015, p. 8) l'expérience dans l'entraînement sportif « *ensured familiarity with coaching culture, terminology, and mentality, which assisted probing for futher data during interviews (authors one and two) and sensitized them toward arising themes in the data* ». Pour autant, notre profil d'entraîneur diffère de celui des interviewés.
[81] Ex-membre de l'équipe de France dans une des disciplines du Kickboxing.
[82] Entraîneur depuis 2007, professionnel depuis 2010 et préparateur physique en Pôle France olympique de 2011 à 2014. Titulaire de diplômes dans le champ [Master STAPS – deux diplômes d'État – plusieurs diplômes fédéraux].
[83] Enseignant à l'Université de 2013 à 2017, formateur fédéral depuis 2009, formateur ponctuel INSEP depuis 2013.

2.2 Distances et proximité avec les praticiens

Pour mieux cerner notre distance/proximité avec les entraîneurs, nous mobilisons des travaux autour des praticiens-chercheurs (PC) et des doctorants-praticiens-chercheurs (DPC).

Nous sommes entraîneur ce qui fait de nous en première analyse un Doctorant-Praticien-Chercheur (De Saint Martin, Pilotti, & Valentim, 2014). Cette posture est présente en Sciences de l'éducation où « *de nombreux chercheurs sont d'anciens praticiens qui, à un moment donné de leur carrière, ont pris les pratiques de leur groupe professionnel pour objets de leurs recherches* » (Clerc & Tomamichel, 2004, p. 1).

Un praticien-chercheur est un praticien réalisant une recherche sur son terrain professionnel (Kohn, 2001 ; Mackiewicz, 2001). Aussi en seconde analyse nous proposons de parler de « pair éloigné » des entraîneurs de haut niveau experts. En effet, une première distinction peut être émise à partir du niveau de compétence de l'entraîneur dans la taxinomie de Trudel & Gilbert (2013) : ce sont des experts. A partir de la même classification, ces entraîneurs-experts interviennent dans un contexte élite et même de tout premier plan mondial, ce qui n'est pas notre cas. Au niveau de la structure d'intervention, nous ne sommes pas sur un Pôle France au sein d'un staff. Concernant la discipline sportive, nous sommes spécialiste en karaté et en boxes pieds-poings, disciplines qui ne sont pas celles du panel d'entraîneurs et qui ne sont pas olympiques au moment des entretiens.

Les entraîneurs interviewés ne sont donc pas des pairs. Pour autant, nous avons une certaine culture. Quels sont les effets du profil du chercheur ?

2.3 Effets du profil

Comme le souligne Astier (2001), qui étudie des employés de blanchisserie sans être du métier, la posture de tiers (quelqu'un qui n'est pas praticien-chercheur) est intéressante. La différence de statut permet au praticien de s'engager dans une activité de communication de l'expérience à autrui, ici chercheur, à condition que celui-ci ait connaissance du genre professionnel. Néanmoins, Astier indique que probablement la compréhension entre locuteur et destinataire (entraîneur et chercheur) est fonction de l'activité de chacun et de la prise en compte de l'autre dans cette activité. Autrement dit, il faut connaître *a minima* l'entraîneur singulier qui se tient devant nous et inversement pour progressivement développer de la compréhension commune. Du point de vue du recueil des données, la présentation du chercheur ainsi que l'exploration du parcours de l'entraîneur sont des points retenus dans cette recherche et mis en œuvre avant, pendant et après l'entretien 1. Mais cela passe également par

le dialogue autour des entretiens qui « *crée des rapports renouvelés de situation en situation entre le locuteur sujet et les autres* » (Clot, 2008, p. 117).

Les travaux de Bakhtine sur le dialogue repris par Clot et Faïta (Clot, 2005 ; Clot & Faïta, 2000) invitent à prendre en compte les caractéristiques du discours lors des entretiens. Ce discours est adressé à un destinataire, qui peut être l'interviewé lui-même, mais aussi le chercheur ou encore le genre transpersonnel, dans notre cas celui des entraîneurs de haut niveau. Barbier (2013, p. 24–25) précise que la signification du locuteur est « *le complexe intentionnel (…) Du côté des destinataires, ce complexe intentionnel fait l'objet d'une activité de reconnaissance, de compréhension ou d'interprétation, ce qui rend possibles les malentendus* ». La communication de l'expérience passe par des cadres sociaux de langage. Aussi concernant la part du langage et de ses effets dans notre méthode, le profil particulier du chercheur permet d'avoir un discours adressé de l'entraîneur vers un chercheur qui est un entraîneur (« pair éloigné »), en cohérence avec le discours déjà adressé à la communauté des entraîneurs. Ceci d'autant que le chercheur se présente et précise le contexte de la collaboration (visée de capitalisation dans l'idée de diffuser les savoirs aux futurs entraîneurs intervenants en perfectionnement et en élite). Dans le même temps, la différence de statut est préservée.

2.4 Synthèse

D'un point de vue pragmatique, il est presque impossible de pénétrer dans le sérail des entraîneurs de haut niveau sans renvoyer une certaine proximité à ces derniers. La question de fond ici traitée renvoi à la naïveté/connaissance du chercheur. Ici on se positionne comme praticien éloigné-chercheur, non naïf. Comme le discours est adressé dans le cadre de la communication de l'expérience, la posture du chercheur permet à la fois de ne pas être dans des généralités sur l'entraînement (explications à un chercheur non connaisseur) et à la fois de pouvoir questionner les non-dits, les implicites. Dans le même temps, le double-adressage vers le chercheur et la communauté des entraîneurs amène le communicant à aborder des parties de son expérience potentiellement utiles pour les entraîneurs.

3. Conclusion

Des savoirs ont été produits autour de la capitalisation des savoirs issus de l'expérience, à partir d'entraîneurs de haut niveau. Dans cette partie, nous avons cherché à faire un retour sur les thématiques du cadre théorique tout en abordant la question de la posture et des effets/neutralité du chercheur.

Conclusion de la thèse

Synthèse

- **Synthèse spécifique à cette recherche**
- **Synthèse générale autour des grandes questions de la capitalisation des savoirs d'entraîneurs**

Quelles perspectives pour les étapes de diffusion et de réactualisation de la capitalisation des savoirs ?

- **Etape de diffusion des savoirs**
  - ***Les différentes acceptions de la formation***
  - ***Former des entraîneurs***
  - ***Ce qui a été entrepris et ce qui est en projet***
- **L'amélioration du dispositif de capitalisation et de ses concepts**
- **L'actualisation des savoirs**

Quelles perspectives de recherches ?

- **Recherche sur le croisement des savoirs entre plusieurs entraîneurs**
- **Recherche sur la construction des îlots de capitalisation**
- **Recherche sur les produits de la communication de l'expérience**
- **Recherche sur un référentiel métier entraîneur**

Cette recherche produit des savoirs sur l'action de capitaliser des savoirs. Une capitalisation des savoirs issus de l'expérience d'entraîneurs de haut niveau experts a été menées à terme, malgré les « *obstacles cognitifs, individuels, organisationnels et financiers qui forment l'ensemble des syndromes de "non-partage" des connaissances* » (Bès, 1998, p. 47). À ce titre, des savoirs d'entraîneurs ont été produits, qui contribueront à la formation tout au long de la vie (FTLV – cf. Introduction) d'autres entraîneurs et de futurs entraîneurs. Par ailleurs, cette thèse s'inscrit dans un contexte contemporain de société du savoir / d'économie du savoir (OCDE, 1996).

Nous allons tout d'abord synthétiser l'avancée des travaux permise par cette recherche, à propos de l'optimisation de la capitalisation des savoirs issus de l'expérience. Ensuite, nous évoquons des perspectives autour des étapes de diffusion, de réactualisation des savoirs et de réactualisation du dispositif.

1. Synthèse

Dans cette partie, deux synthèses à propos de la capitalisation des savoirs issus de l'expérience sont proposées. L'une est spécifique à la démarche de capitalisation ici étudiée. L'autre est plus générique et expose plusieurs voies pour mener une ingénierie de capitalisation.

1.1 Synthèse spécifique à cette recherche

Dans l'Introduction, le constat a été fait que l'expérience des pairs est un point clef de la formation de l'entraîneur. Dans le même temps, cette expérience est peu capitalisée alors que les changements de poste d'entraîneur de haut niveau sont fréquents. À partir de là, un modèle comprenant quatre étapes de capitalisation a été mobilisé et des questions de recherche ont émergé, ainsi qu'une problématique autour du passage d'une expérience intime à une expérience extime.

Dans le chapitre 1, l'objectif a été d'étudier des travaux de divers champs et perspectives autour de la capitalisation des savoirs. Pour chaque référence, la focale a porté sur la manière dont l'auteur ou les auteurs répond (ent) aux questions de recherche. En fin de chapitre 1, la conclusion fut qu'il y avait de nombreuses manières de capitaliser des savoirs, tant dans la méthode que dans la considération du statut des savoirs ou du porteur d'expérience (absence de consensus). Le constat fut un manque de travaux autour de la capitalisation des savoirs d'entraîneurs de haut niveau d'une part et l'absence de cadrage régulier, rigoureux, explicite sur chacune des étapes de la capitalisation, dans de nombreux documents. En conclusion du chapitre 1 une synthèse des savoirs apportés par la littérature mobilisée a été réalisée ainsi que l'identification des « zones d'ombres », afin de proposer une recherche en optimisation corrélée à la production de savoirs d'intelligibilité.

Aussi, des chapitres 2 à 6 le cadre théorique a eu pour objectif de répondre aux questions de recherche, problématique et hypothèses soulevées dans le chapitre 1 et revues à la fin du chapitre 1. Dans la conclusion du cadre théorique, point d'étape, un modèle de capitalisation synthétique a été proposé sur la base du cadre théorique. C'est le modèle que nous reprenons ci-dessous.

N° de l'étape	Propositions dans notre contexte des entraîneurs de haut niveau
1— Identification du « porteur d'expérience » : l'entraîneur de haut niveau expert	***La première étape est d'identifier le détenteur de ce qui est à capitaliser (le porteur d'expérience).*** Pour cela, l'ingénieur de capitalisation doit effectuer un choix critérié. La capacité à parler de son expérience, la reconnaissance sociale, l'expérience, l'intervention comme entraîneur principal ou entraîneur-chef et l'expertise sont ces critères. l'ingénieur de capitalisation doit essayer de réunir les dix critères retenus tout en ayant une certaine flexibilité, eu égard aux critiques émises en discussion. Notamment, une attention particulière est à avoir envers les générations de sportifs, vers les contraintes d'organigramme, vers la disponibilité et vers la question du langage et de la culture (général/spécifique à une discipline sport/langue parlée couramment).
2— Identification de « ce qui est à capitaliser » : les « îlots de capitalisation »	***Une fois que les détenteurs de l'expérience sont identifiés, il s'agit d'identifier les parties de leurs savoirs qui sont capitales pour autrui et à capitaliser.*** L'ingénieur de capitalisation doit ici démontrer une connaissance du métier et du milieu tout en se centrant sur ce qui fait la valeur de chaque détenteur : son expertise dans des domaines précis appelés « îlots de capitalisation ». La démarche va porter sur les aspects sur lesquels il est particulièrement efficace. Ceci individuellement.
3— Méthode de capitalisation	***L'ingénieur de capitalisation a ciblé différents détenteurs et a identifié avec chacun d'eux ce qui va être capté. Il s'agit donc d'identifier les points clefs de la mise en œuvre d'une communication de l'expérience.*** Le discours est privilégié, sans être absolu. Les traces écrites de chaque entraîneur peuvent être étudiées. L'ingénieur de capitalisation doit adopter une posture favorable à la verbalisation, se présenter et présenter son parcours, contextualiser la capitalisation et la communication de l'expérience en précisant quel est le devenir, quels sont les enjeux et quelles sont les règles déontologiques. Il précise clairement qu'au-delà de lui-même, auditeur, les destinataires sont des entraîneurs qui interviennent dans le système compétitif de leurs disciplines sportives. Il anime l'entretien (les entretiens) en tenant compte en arrière-plan des référentiels métiers, mais aussi du réel de l'activité, du potentiel formateur des échecs. S'il y a une différence de statut ingénieur-entraîneur, une culture commune est créée. Il est possible de remémorer un événement passé pour favoriser la communication. Après un entretien visant à identifier les îlots de capitalisation et à vérifier l'adéquation avec les dix critères d'identification de l'entraîneur, deux autres entretiens sont menés au minimum. Les entretiens ont lieu dans une période de disponibilité de l'entraîneur.
4— Passage de l'expérience personnelle à sa possible diffusion	***Pendant la communication de l'expérience et après lors des vérifications des données, l'ingénieur de capitalisation doit veiller à ce que l'expérience du sujet donne des savoirs.*** La communication de l'expérience amène à des savoirs objectivés issus de l'expérience, si l'ingénieur et le sujet veillent à ce que soient produits des énoncés apportant une plus-value externe, c'est-à-dire en dehors de l'activité du détenteur. Ces énoncés doivent être validés, valorisés, rationalisés, matérialisés, explicités, structurés. Néanmoins, certains savoirs communiqués ne sont pas objectivés.

Tableau 38 : modèle de la capitalisation des savoirs issus de l'expérience d'entraîneurs de haut niveau experts

1.2 Synthèse générale autour des grandes questions de la capitalisation des savoirs d'entraîneurs

Autour des quatre étapes étudiées ici, l'étude de la littérature et de la partie empirique amène à une prise de recul pour proposer un modèle à plusieurs possibilités pour la capitalisation des savoirs d'entraîneurs. Cette distanciation est d'autant plus encouragée que nous travaillons au sein de l'Observatoire des Pratiques et des Métiers du Sport de Haut Niveau. Cet observatoire est une mission à caractère transversal créée le 1er juillet 2017 au sein du Pôle Formation de l'INSEP.

La capitalisation peut se faire soit de façon stratégique soit de façon opportuniste (cf. chapitre 1, Villeval & Lavigne Delville, 2004). L'approche opportuniste consiste, par exemple, avant un départ à la retraite, ou avant/après un changement de poste, en la capitalisation des savoirs d'une personne identifiée sur ce critère de départ. L'approche stratégique consiste en l'analyse des savoirs ou thématiques clefs (« ce qui est à capitaliser ») pour l'organisation. Ces deux approches ne recouvrent pas la réalité identifiée à travers cette thèse et l'Observatoire mis en place. En effet, l'approche opportuniste peut aussi être fondée sur une commande liée à une thématique répondant à un besoin. Par exemple, un Pôle France de tennis de table qui, face à la dimension olympique que prend le double mixte en vue des Jeux de 2020, est demandeur de savoirs issus de l'expérience sur ce sujet. De même, l'approche stratégique ne part pas nécessairement d'un sujet, d'une thématique. Par exemple, une approche stratégique peut débuter en identifiant et en listant les types de profils stratégiques d'entraîneurs « porteurs d'expérience ».

Dans le choix de l'approche retenue, nous avons vu qu'en lien avec la littérature sur la communication de l'expérience celle-ci est adressée à un ou des destinataires. Aussi, le choix est à réaliser en fonction du public destinataire, à qui les savoirs capitalisés seront proposés. Or, le public destinataire « entraîneur » regroupe un public très large. L'ingénieur de capitalisation, qui est appelé à faire ce choix, est amené à le préciser à travers le choix dans les variables « compétence », « niveau des sportifs entraînés », « statut d'entraîneur » et « disciplines sportives », en référence aux 48 profils d'entraîneurs identifiés dans le chapitre 6 autour du métier d'entraîneur et de l'expertise.

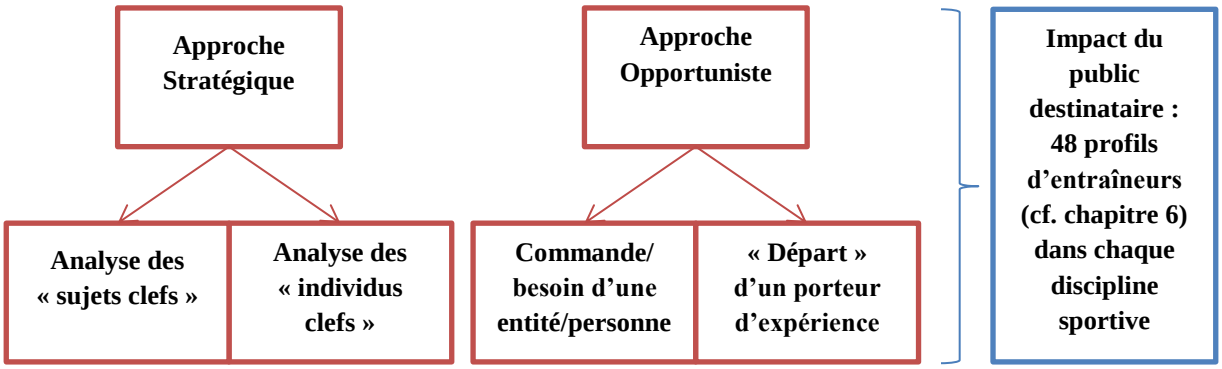


Figure 15 : deux approches de la capitalisation

Une fois l'approche décidée et le point d'entrée de la capitalisation identifié, l'ingénierie de capitalisation vise à établir d'autres points : le profil du porteur d'expérience (les critères d'identification en découlent), le choix du « sujet » de la capitalisation, puis la méthode de recueil et enfin la communication de l'expérience et la production de savoirs.

Dans cette thèse, le porteur d'expérience est un entraîneur intervenant à haut niveau et de compétence « expert », entraîneur principal ou chef dans une discipline olympique. On s'intéresse donc à l'expertise. Néanmoins à partir des travaux de Bouchez (2006) nous avions souligné un autre profil d'entraîneur, le « créatif » (Bouchez, 2006). D'autres profils d'entraîneurs détenant un capital pour autrui existent probablement mais cette thèse n'a pas eu pour objet de les identifier.

Sur l'identification de ce qui est à capitaliser, ici nous parlons d'îlots de capitalisation, caractéristiques de chaque entraîneur. Prax (2012, chapitre 1 - Etat de l'art) catégorise quatre types de sujets de capitalisation pour une organisation :

- Relatif à un équipement ou à un processus ;
- Relatif à un projet ou une histoire de vie ;
- Relatif à un domaine, un thème ou un champ de capitalisation ;
- Relatif à des informations de type conjoncturel.

Sur le recueil des données, il est possible de capitaliser des savoirs à partir d'entretiens, à partir de traces écrites antérieures, à partir de traces écrites « actuelles » c'est-à-dire à partir d'une rédaction réalisée dans le cadre de la démarche de capitalisation, à partir d'observations participantes ou non participantes.

Enfin, sur les savoirs produits, qui sont la résultante proposée au public-cible de la capitalisation, il est possible d'avoir deux genres de discours (Astier, 2001). Un plutôt généralisant et l'autre dans un registre davantage situé, anecdotique. Sur la base de ces deux

types de discours, des savoirs d'expérience émergents, objectivés ou non. Ils peuvent être caractérisés « d'experts » ou de « créatifs ». Le type de savoir obtenu doit dépendre du public destinataire. Aussi, chacune des étapes est influencée par la question du profil des entraîneurs qui bénéficieront des données.

Ceci nous donne un modèle plus général à destination de l'ingénieur de capitalisation.

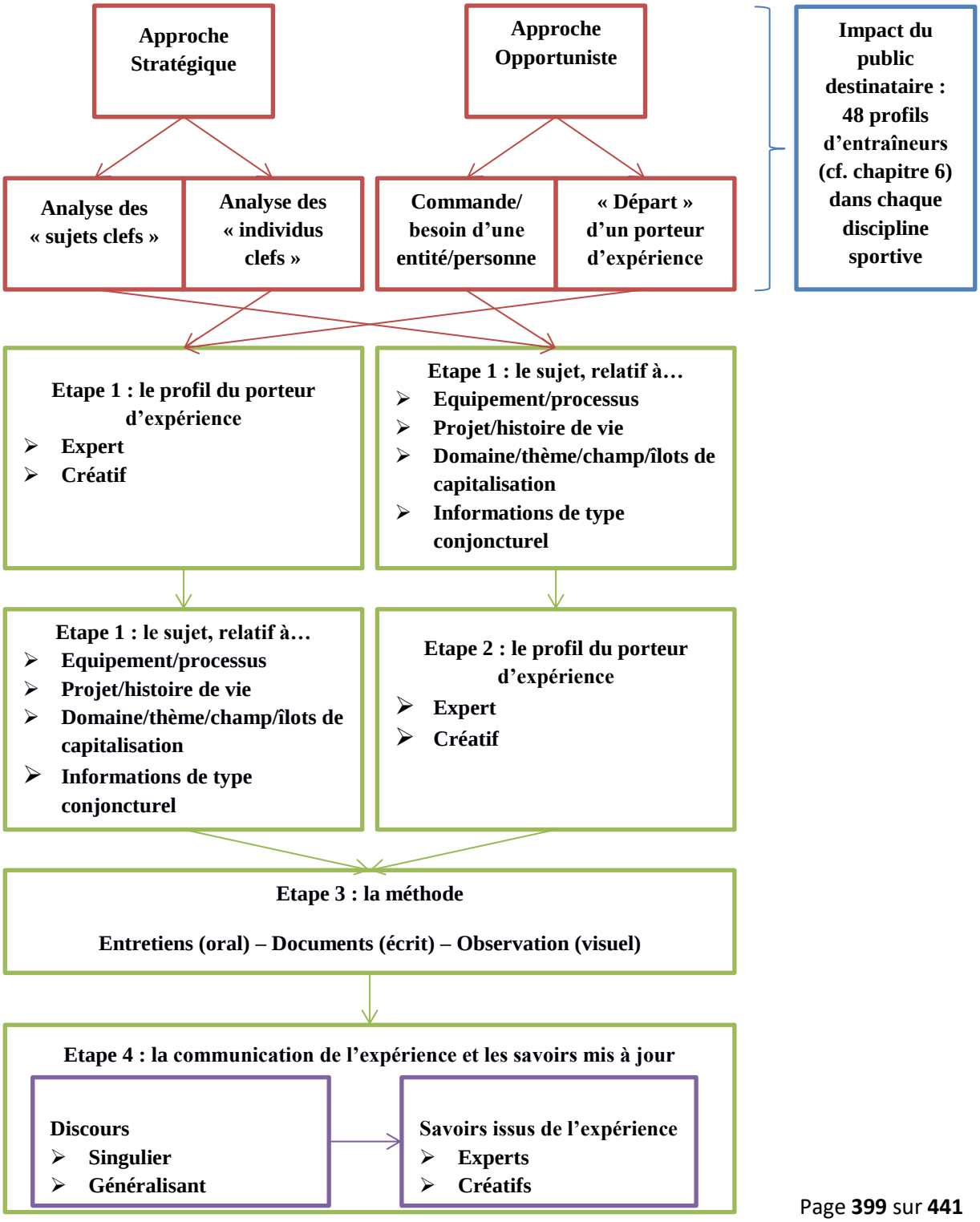


Figure 16 : modèle générique à destination de l'ingénieur de capitalisation

Voyons maintenant quelles sont les perspectives pour les étapes 5, 6 et 7.

2. Quelles perspectives pour les étapes de diffusion et de réactualisation de la capitalisation des savoirs ?

Les étapes concernant la diffusion des savoirs, leur réactualisation et l'amélioration du dispositif et des concepts de capitalisation (étape 5 à 7) sont ici travaillées.

2.1 Etape de diffusion des savoirs

Dans cette partie, une perspective générale des acceptions du terme « formation » et des conséquences que cela a sur la diffusion des savoirs, ainsi des critères généraux d'identification du public-cible de la diffusion des savoirs sont proposés. Enfin, les perspectives et faits autour de notre thèse et de la poursuite du travail sont présentés.

2.1.1 Les différentes acceptions de la formation

Trois espaces-temps différents de formation sont envisagés dans la littérature actuelle.

Le plus englobant est celui de la Formation Tout au Long de la Vie (Colin & Le Grand, 2008 ; Commission des Communautés Européennes, 2001), qui postule que l'on peut apprendre à tout moment de la vie, dans toutes situations, dans une perspective personnelle, civique, sociale, professionnelle. Ce type dépasse et englobe la formation à un métier et la formation de tous les jours. Le « Do It Yourself » ou « DIY » est un concept moderne lié à cette idée que l'on peut se forme tout au long de sa vie.

Un autre espace-temps est celui de la formation continue ou formation professionnelle continue (FPC). Il s'agit là d'une réponse à l'évolution des métiers et au droit de formation que chacun a. Ce cadre est usité dans les travaux concernant les entraîneurs de façon explicite (Deek et al., 2013) ou tacite (par exemple Werthner & Trudel, 2006). Il y est fait état du « Développement Professionnel Continu » ou « continuing professional development » (CPD), défini comme « *all types of professional learning undertaken by coaches beyond initial certification* » (Nelson et al., 2006, p. 255).

Enfin, le dernier espace-temps est celui de la formation initiale, par opposition avec la formation continue. Il s'agit, par exemple, des années d'Université que le futur professeur des écoles va réaliser avant d'obtenir un poste. Par la suite il ou elle suit des formations continues tout en menant à bien ses missions en école primaire.

Dans chacun de ces espaces-temps, il y a la possibilité de situations d'apprentissage de type formel/non formel/informel, selon Brougère & Bézille (2007), c'est-à-dire avec obtention ou non d'un diplôme, avec ou sans cadre/encadrement. Werthner & Trudel (2006) parlent à ce propos d'un apprentissage « médié » ou non par un tiers, voire de la réflexion personnelle.

Les savoirs issus d'une démarche de capitalisation peuvent être mobilisés en FPC et en formation initiale, dans différents types de situations d'apprentissage. Par exemple, en FPC des données peuvent être mobilisées dans le cadre d'un apprentissage formel avec médiation d'un tiers formateur. Puis l'apprenant, en retournant sur son lieu de pratique professionnelle, va poursuivre sa formation en réfléchissant à l'adaptation de ce qu'il aura vu en FPC. Concrètement, les savoirs d'expérience peuvent être utilisés de multiples façons, sous forme écrite, orale ou vidéo, pour démarrer un cours à partir de la réalité du terrain professionnel ou encore pour illustrer des concepts ou propos davantage théoriques. Enfin, ils peuvent faire l'objet d'une mise à disposition sur une plateforme en ligne afin que l'apprenant par mimétisme réfléchisse ses propres savoirs et ses propres pratiques. C'est ce que proposent par exemple certains chercheurs (Leblanc & Sève, 2012, p. 47‑48) à travers une plateforme de vidéoformation d'enseignant dénommée « NéoPass@ction », qui regroupe pour l'enseignant « *un ensemble d'extraits vidéo présentant des séquences d'enseignement en classe, des entretiens avec les enseignants débutants ayant conduit ces séquences et réalisés lors du visionnement de la vidéo, des entretiens avec d'autres enseignants (des enseignants débutants et des enseignants chevronnés), les points de vue complémentaires de chercheurs* ».

Les savoirs mobilisés en formation doivent néanmoins être de l'ordre du capital pour servir au mieux l'intérêt des formés.

2.1.2 Former des entraîneurs

En nous basant sur les profils d'entraîneurs décrits au chapitre 6, rappelons qu'un entraîneur peut être caractérisé par :

- Son niveau de compétence ;
- Son statut ;

- Le contexte d'intervention c'est-à-dire le niveau et les objectifs des sportifs ;
- Enfin, la discipline sportive.

Quels sont les profils des entraîneurs du public-cible de la capitalisation ?

Dans le cas présent, l'entraîneur-cible peut être débutant à expert et être entraîneur à entraîneur-chef, c'est-à-dire avoir une mission d'entraîneur qui gère *a minima* la programmation des séances.

Concernant son contexte d'intervention, l'entraîneur-cible intervient auprès d'élites, voire en perfectionnement sportif. Il y a une tendance à voir les résultats des entraîneurs d'élites comme les meilleures pratiques pour tous les contextes (perfectionnement et loisir en plus des élites). Le risque est alors de vouloir proposer les « méthodes » et savoirs d'expérience d'entraîneurs de haut niveau pour la formation de l'ensemble des entraîneurs. Par exemple, mobiliser l'énoncé propositionnel « *L'intervention de l'entraîneur est basée sur un système d'observation et d'intervention, avec du matériel spécifique, des caméras, une position adaptée de l'entraîneur* » (cf. l'entraîneur « GO ») ou « *Un groupe où il y a une bonne entente n'est pas forcément sain. Des non-dits peuvent émerger et l'entraîneur a alors à intervenir pour relancer la dynamique* » (cf. l'entraîneur « GH »).

À notre avis, il s'agit de niveaux d'interventions nécessitant des expertises différentes et s'il y a un genre professionnel (cf. chapitre 3) propre à la communauté des entraîneurs de haut niveau, ce genre ne recoupe qu'en partie le genre propre à la communauté des entraîneurs « développement de la performance », ou encore « loisir ». Capitalise-t-on les savoirs d'experts en vue d'une application stricte ? Ou considère-t-on les expériences des entraîneurs de haut niveau experts comme issue de pratiques efficaces et efficientes dans un contexte mais non des « meilleures pratiques » (Patton, 2001) ? Comme dit dans ce chapitre, dans le cadre d'une capitalisation des savoirs d'expérience cette seconde posture est adoptée. Les savoirs de ces experts sont alors une source de développement par stimulation de la pensée réflexive, de l'introspection, de la créativité.

Concernant la discipline sportive, il s'agit de s'interroger sur la transversalité entre les disciplines. Nous avons vu (chapitre 8 – résultats) que les îlots de capitalisation des entraîneurs étaient majoritairement orientés vers des savoirs généraux sur l'entraînement (Abraham & Collins, 1998 ; Cloes, Lenzen, & Trudel, 2009), ce qui permet la transversalité des savoirs.

Aussi, les savoirs produits lors d'une démarche de capitalisation sont à proposer en formation de manière ciblée, afin de ne pas proposer des savoirs capitaux ayant l'aura

« expert – haut niveau » à des entraîneurs pour qui ces savoirs n'ont pas un caractère de capital.

Pour répondre à d'autres problématiques de diffusion et de formation, par exemple en se centrant sur une discipline, nous proposons le schéma suivant :

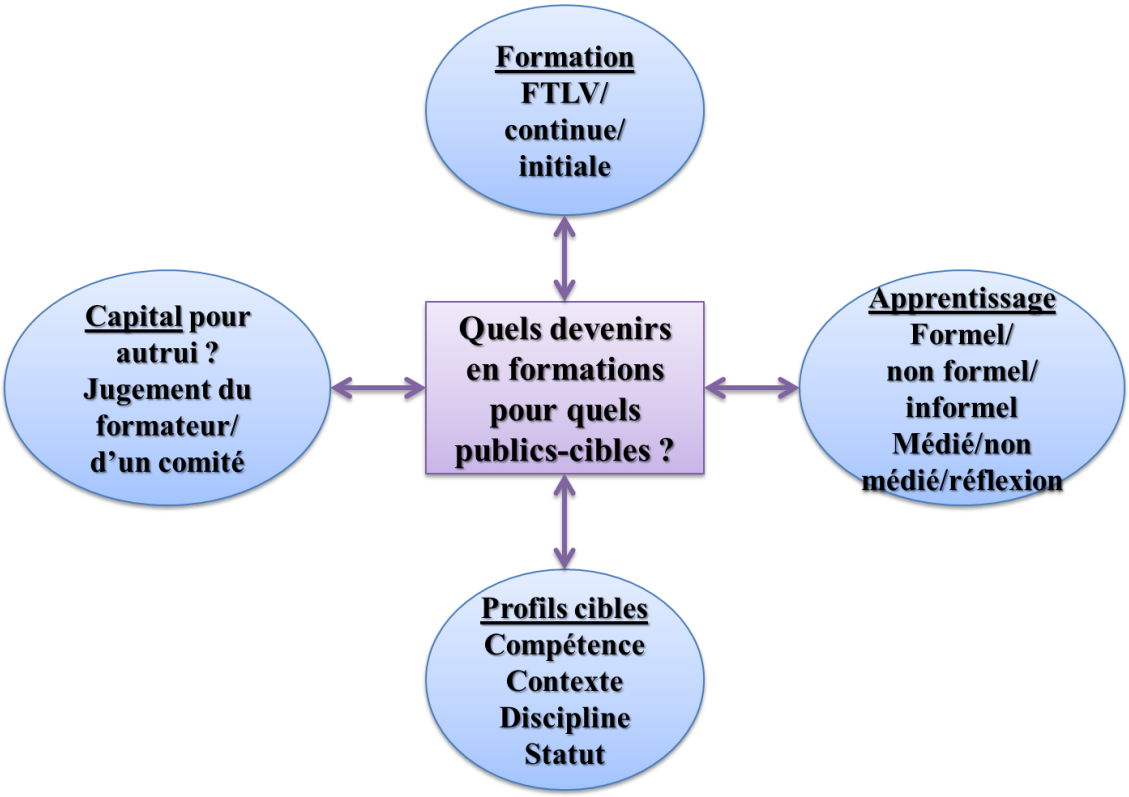


Figure 17 : complexité de la diffusion des savoirs d'expérience capitalisés

2.1.3 Ce qui a été entrepris et ce qui est en projet

Nous avons entrepris des démarches de diffusion et d'utilisation depuis 2015 des savoirs d'entraîneurs issus de cette thèse :

- Utilisation des savoirs des entraîneurs dans des cours de Licence STAPS (enseignement « physiologie de l'effort »), de Master STAPS (enseignement « entraînement physique ») ;
- Utilisation lors d'interventions en FPC « Analyse des pratiques professionnelles » à l'INSEP ;
- Utilisation lors d'interventions en formation fédérale de Boxes pieds-poings ;
- Demande d'intervention en FPC à trois des entraîneurs du panel (une fois la démarche finalisée avec chacun, afin de ne pas interférer avec la recherche) ;

- Utilisation de ces savoirs d'entraîneurs dans notre propre pratique d'entraîneur en contexte « perfectionnement » et « élite » ;
- Enfin, rédaction de quatre articles pour des revues professionnelles. Deux déjà parus dans la revue *Réflexions Sport* autour des savoirs de l'entraîneur « GO » (Couckuyt, 2016), puis de l'entraîneur « JPG » (Fukazawa-Couckuyt, 2017). Deux articles soumis autour de « AC », « GO » et « YM ».

Des perspectives sont également envisagées. La proposition de rédaction d'un ouvrage à destination des entraîneurs couplant ce corpus et le corpus de l'Or olympique. La rédaction d'autres articles, soit en poursuivant une restitution par individu, soit en proposant des restitutions plus thématiques. Enfin, la mise à disposition des données écrites et vidéos auprès des formateurs du Grand INSEP et plus largement sur une plateforme en ligne, à concevoir. Cette plateforme est à l'étude au sein de l'Observatoire des Pratiques et des Métiers du Sport de Haut Niveau, dont nous sommes un des deux collaborateurs. Pour une navigation aisée de l'internaute, une catégorisation des activités de l'entraîneur et de ses savoirs est actuellement à l'étude autour de différents cadres d'intelligibilités proposés dans cette thèse (notamment dans le chapitre 5 à propos des savoirs et dans le chapitre 6 à propos des référentiels métiers).

2.2 L'amélioration du dispositif de capitalisation et de ses concepts

L'étape n° 6 consiste à proposer un feedback sur les différentes étapes de capitalisation et les concepts sous-jacents.

Pour cela, un travail est en cours au sein de l'Observatoire, notamment en étudiant les données relatives à la mission « Or olympique » qui a été menée d'une manière différente. En effet, cette démarche de capitalisation a portée sur des porteurs d'expériences entraîneurs et sportifs ayant obtenu l'Or olympique. L'approche est pragmatique. Un unique entretien a été mené avec chaque acteur.

Par ailleurs, nous envisageons de constituer un Comité de suivi de la capitalisation. Ce Comité permet d'intervenir à chaque étape, et, régulièrement, d'amener des feedbacks sur chacune des étapes et sur les interactions entre ces étapes. Enfin, la prise en compte de l'avis de la communauté des entraîneurs est importante du fait du caractère d'utilité sociale autour de la capitalisation des savoirs issus de l'expérience.

2.3 L'actualisation des savoirs

L'étape n° 7 est celle de l'actualisation des savoirs captés, c'est-à-dire mise à jour, enrichissement, mais aussi croisement avec d'autres savoirs. Cette étape revêt une grande importance, car elle donne une dynamique aux savoirs capitalisés, ce qui évite des « *recettes figées issues d'expériences d'hommes de terrain* » (Bernardeau-Moreau & Collinet, 2009, p. 40‑41).

La perspective est ici d'identifier les rythmes d'évolution, les contextes et fréquences d'usages de ces savoirs (Brosset-Heckel & Champagne, 2011) afin de mener les démarches d'actualisation de manière opportune.

Deux démarches sont envisagées pour 2018. D'une part, réunir certains des entraîneurs du panel afin de les faire réagir sur les savoirs des collègues et ainsi créer de la discussion, possiblement des désaccords, afin d'actualiser les savoirs. D'autre part, croiser les savoirs obtenus dans le cadre d'une entrée « expert/îlot de capitalisation » avec ceux obtenus dans le cadre d'une entrée « entraîneur d'un champion olympique/thématique Or olympique ».

Abordons maintenant les perspectives scientifiques.

3. Quelles perspectives de recherches ?

Au cours des chapitres précédents, de possibles sujets de recherche ont été identifiés. Néanmoins, dans une perspective scientifique répondant à des besoins de compréhension ou d'optimisation de la capitalisation, nous proposons quatre axes de recherche.

3.1 Recherche sur le croisement des savoirs entre plusieurs entraîneurs

Des savoirs ont été mis à jour à travers la capitalisation. Néanmoins, le croisement des savoirs entre plusieurs entraîneurs peut contribuer à les objectiver davantage ainsi qu'à identifier/enrichir des savoirs. Nous envisageons donc à une recherche autour de « *focus groupe* » (Le Bellu, 2011, p. 153) ou de cercles d'étude (Dubar, 2004), en réunissant plusieurs entraîneurs et en les faisant réagir aux savoirs de leurs collègues. Autre possibilité, réunir non pas des entraîneurs faisant partie du panel de thèse, mais un de ces entraîneurs et les membres de son staff. Cette recherche permet de travailler également sur la dimension collective de l'expérience.

3.2 Recherche sur la construction des îlots de capitalisation

Nous avons proposé la notion « d'îlot de capitalisation », pour comprendre et caractériser les thématiques liées à l'expertise de l'entraîneur, expertise formalisable et capitale pour autrui.

Quand ces îlots se construisent-ils lors de la carrière de l'entraîneur ? S'agit-il d'îlots dont la construction débute avec le vécu de sportif ? D'apprenant en formation ? De jeune entraîneur ? D'entraîneur senior ? Existe-t-il une hiérarchisation de ces îlots de capitalisation ? Ces ilots sont-ils plutôt constitués de savoirs objectivés ou détenus ? Est-ce qu'au fur et à mesure de l'expérience, ces savoirs changent de statut ?

Par ailleurs, quel est l'impact de différents adressages du discours lors de la communication de l'expérience sur les îlots identifiés ? Dit autrement, est-ce qu'en adressant le discours vers des destinataires formateurs ou entraîneurs dans la même discipline ou entraîneurs dans d'autres disciplines, les îlots de capitalisation demeurent identiques ?

3.3 Recherche sur les produits de la communication de l'expérience

Astier (2001) a proposé le concept de communication de l'expérience. Ce concept est porteur pour la capitalisation de savoirs issus de l'expérience. Pour autant, Astier a principalement travaillé la communication de l'expérience en tant que processus et non sur ce que devient l'expérience une fois communiquée (le produit). Dans cette recherche, nous avons avancé sur les statuts des produits de la communication de l'expérience mais une recherche ultérieure, davantage centrée sur cet objet, serait intéressante pour mieux comprendre.

Notamment, les résultats montrent une part de savoirs d'expérience non objectivés (24%). Ce ne sont pas des savoirs détenus puisqu'ils sont communiqués à autrui, mais manque d'argumentation, de structure, de rationalisation bien qu'ils soient validés sur le registre de l'efficacité. Qu'en est-il de ces savoirs, qui ne sont ni détenus ni objectivés ? Nous avons avancé l'image d'un « sas » pour appréhender cette idée. Par ailleurs, est-ce qu'en réalisant un entretien supplémentaire et en approfondissant le sujet, ces savoirs peuvent être objectivés par l'interviewé ? Une recherche future aurait pour objectif de mieux cerner les différentes nuances de savoirs d'expérience.

3.4 Recherche sur un référentiel métier entraîneur

Les entraîneurs interviewés ont proposé, autour d'îlots de capitalisation, des savoirs issus de l'expérience. Ces éléments sont-ils liés au référentiel métier proposé en 2006 par

Fleurance spécifiquement pour les entraîneurs de haut niveau français ? Est-ce que ces savoirs d'entraîneurs amènent à renouveler la perspective en parlant de dilemmes nouveaux ? Par rapport au manque d'adéquation entre les catégorisations existantes et les savoirs obtenus, quelle modélisation du métier élaborer ? Cette investigation participerait à la réflexion sur l'élévation du niveau général des cadres supérieurs du sport.

Bibliographie

1. Abraham, A., & Collins, D. (1998). Examining and Extending Research in Coach Development. *Quest*, *50*(1), 59‑79.
2. Abraham, Y.-M. (2007). Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un «HEC». *Revue française de sociologie*, *48*(1), 37–66.
3. Albarello, L. (2012). Analyser le caractère multidimensionnel de la construction de l'expérience par des adultes en formation (p. 20). Présenté à Actes du Colloque international francophone « Expérience 2012 » Expérience et Professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail ; état des lieux et nouveaux enjeux, Lille.
4. Albarello, L. (2013). Propriétés de l'expérience et dispositifs en formation des adultes. In L. Albarello, J.-M. Barbier, J.-M., É. Bourgeois, & M. Durand (dir.), *Expérience, activité, apprentissage* (p. 221‑244). Paris: PUF.
5. Albarello, L., Barbier, J.-M., Bourgeois, É., & Durand, M. (dir.). (2013). *Expérience, activité, apprentissage*. Paris: PUF.
6. Altet, M. (1998). In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 27‑40). De Boeck Supérieur.
7. Amiel, P., & Guerard, F. (dir.). (1990). *Dictionnaire pratique du français*. Paris: Hachette.
8. Araya, J., Bennie, A., & O'Connor, D. (2015). Understanding Performance Coach Development: Perceptions About a Postgraduate Coach Education Program. *International Sport Coaching Journal*, *2*(1), 3‑14. https: //doi.org/10.1123/iscj.2013-0036
9. Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation: problématiques et notions en devenir*. Paris: Presses universitaires de France.
10. Asch, S. E. (1987). *Social psychology*. Oxford [Oxfordshire] ; New York: Oxford University Press.
11. Astier, P. (2001). *La communication de l'expérience professionnelle. Eléments d'analyse de l'activité du sujet* (Thèse de Doctorat). Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris.
12. Autier, F. (2006). Vous avez dit « capital humain » ? *Gérer et comprendre*, *85*(3), 63–72.
13. Azoulay, G. (2006). Diversité et périmètres du patrimoine spatial. *La revue pour l'histoire du CNRS*, (14).
14. Bachelard, G. (1993). *La formation de l'esprit scientifique: contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Paris: J. Vrin.
15. Baghurst, T. M., & Parish, A. (2010). *Case studies in coaching: dilemmas and ethics in competitive school sports*. Scottsdale, Ariz: Holcomb Hathaway Publishers.
16. Ballay, J.-F. (2001). Knowledge Management: vers la seconde génération. *L'Expansion Management Review*.
17. Barbier, J.-M. (dir.). (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (1ere dir.). Paris: Presses universitaires de France.
18. Barbier, J.-M. (2008). Les rapports entre recherche, action et formation : distinctions et articulations. *Education permanente*, (177), 49‑66.

19. Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris: PUF.
20. Barbier, J.-M. (2013a). Expérience, apprentissage, éducation. In L. Albarello, J.-M. Barbier, J.-M., É. Bourgeois, & M. Durand (dir.), *Expérience, activité, apprentissage* (p. 65‑92). Paris: PUF.
21. Barbier, J.-M. (2013b). Introduction : vécu, élaboration et communication de l'expérience. In J. Thievenaz & . Barbier, J.-M. (dir.), *Le travail de l'expérience* (p. 13‑31). Paris: l'Harmattan.
22. Barbier, J.-M., & Thievenaz, J. (2013). *Le travail de l'expérience*. Paris: l'Harmattan.
23. Barbusse, B. (2016). *Du sexisme dans le sport*. Paris: Anamosa.
24. Barnson, S. C. (2014). The Authentic Coaching Model: A Grounded Theory of Coaching. *International Sport Coaching Journal*, *1*(2), 61‑74. https: //doi.org/10.1123/iscj.2013-0021
25. Barth, B.-M. (2004). *Le savoir en construction*. Paris: Éditions Retz.
26. Baudouin, J.-M. & Friedrich, J. (dir.). (2001). *Théories de l'action et éducation* (1. dir). Bruxelles: De Boeck Université.
27. Becker, G. S. (1993). *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago: The University of Chicago Press.
28. Bernardeau-Moreau, D., & Collinet, C. (2009). *Les éducateurs sportifs en France depuis 1945: questions sur la professionnalisation*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
29. Bertram, R., & Gilbert, W. (2011). Learning communities as continuing professional development for sport coaches. *Journal of Coaching Education*, *4*(2), 40–61.
30. Bertsch, J. (2008). *Réorganisation de l'offre publique de formation dans le secteur de l'activité physique, du sport et de l'animation* (p. 108). Ministères (MESR, MSSJVA, SESJVA).
31. Bès, M.-P. (1998). La capitalisation active des connaissances. Principes, contextes et obstacles. *Annales des Mines*, 38‑51.
32. Bézille, H., & Courtois, B. (2006). *Penser la relation expérience-formation*. Lyon: Chronique sociale.
33. Bidet, J., Duménil, G., & Lindner, U. (2014). Le capital de Marx, quelle interprétation et quel usage ? *Actuel Marx*, *56*(2), 180‑195. https: //doi.org/10.3917/amx.056.0180
34. Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris: Stock.
35. Blom, L. C., Wininger, S. R., Zakrajsek, R., & Kirkpatrick, K. (2010). Coaches' Perceived Knowledge of the National Standards for Sport Coaches: Insights into Coach Development. *Journal of Coaching Education*, *3*(3), 19‑36.
36. Bloom, B. S., & Sosniak, L. A. (dir.). (1985). *Developing talent in young people* (1ere dir.). New York: Ballantine Books.
37. Bossard, L.-M., & Blanchard-Laville, C. (2015). « L'accompagnement » au long cours d'un professeur des écoles par une équipe de recherche. *Carrefours de l'éducation*, *39*(1), 37‑54. https: //doi.org/10.3917/cdle.039.0037
38. Bota, C., Cifali, M., & Durand, M. (dir.). (2006). *Recherche, intervention, formation, travail: débats et perspectives dans le champ de la formation des adultes*. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

39. Bouchez, J.-P. (2006). Manager des travailleurs professionnels du savoir. Enjeux et perspectives. *Revue française de gestion*, *32*(168-169), 35‑54. https: //doi.org/10.3166/rfg.168-169.35-54
40. Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *30*(1), 3‑6. https: //doi.org/10.3406/arss.1979.2654
41. Bourdieu, P. (1980). Le capital social. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *31*, 2‑3.
42. Bourgeois, E. (2013). Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey. In L. Albarello, J.-M. Barbier, J.-M., É. Bourgeois, & M. Durand (dir.), *Expérience, activité, apprentissage* (p. 13‑38). Paris: PUF.
43. Bourret, C., Cacaly, S., & Chambaud, S. (2008). Capital immatériel et information professionnelle. L'émergence d'un concept nouveau : l'information durable. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, *45*(4), 4‑12. https: //doi.org/10.3917/docsi.454.0004
44. Bouthier, D., & Durey, A. (1995). La compétence d'un entraîneur de rugby. *Education permanente*, (123), 65‑77.
45. Bowes, I., & Jones, R. L. (2006). Working at the Edge of Chaos: Understanding Coaching as a Complex, Interpersonal System. *The Sport Psychologist*, *20*(2), 235‑245. https: //doi.org/10.1123/tsp.20.2.235
46. Breton, Y. (2006). De la théorie des richesses à la « richesse de la France » : définitions et évaluations (1800-1918). *Romantisme*, *133*(3), 70. https: //doi.org/10.3917/rom.133.0070
47. Brosset-Heckel, V., & Champagne, M. (2011). *Management des expertises et veille, le guide méthodologique*. La Plaine Saint-Denis: AFNOR.
48. Brougère, G., & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, (158), 117‑160.
49. Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, (138), 63–73.
50. Brustad, R. J. (2008). Qualitative research approaches. In T. S. Horn (dir.), *Advances in sport psychology* (3e dir., p. 31‑43). Champaign, IL: Human Kinetics.
51. Burt, R. S. (1997). The Contingent Value of Social Capital. *Administrative Science Quarterly*, *42*(2), 339‑365.
52. Buznic-Bourgeacq, P. (2009). *La transmission du savoir expérientiel : étude de cas et analyses comparatives en didactique clinique de l'EPS*. Université de Toulouse, Université Toulouse III-Paul Sabatier, Toulouse.
53. Carrière, S., & Triby, E. (2010). La formation professionnelle des éducateurs sportifs : au croisement des compétences et de la complexité. *Questions vives recherches en éducation*, *4*(13), 343‑356.
54. Champy, P., & Étévé, C. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris: Retz.
55. Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, *8*(2), 9‑50.
56. Charmasson, T. (2006). Archives scientifiques ou archives des sciences : des sources pour l'histoire. *La revue pour l'histoire du CNRS*, (14).
57. Charmillot, M., Cifali, M., & Dayer, C. (2006). L'écriture de la recherche mise en questions. In C. Bota, M. Cifali, & M. Durand (dir.), *Recherche, intervention,*

formation, travail: débats et perspectives dans le champ de la formation des adultes (p. 169‑190). Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

58. Chase, W. G., & Simon, H. A. (1973). The mind's eye in chess. In W. G. Chase, *Visual information processing* (p. 215‑281). New York: Academic Press.
59. Chelladurai, P. (2012). Leadership in Sports. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (dir.), *Handbook of Sport Psychology* (p. 111‑135). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc. Consulté à l'adresse http: //doi.wiley.com/10.1002/9781118270011.ch5
60. Ciarcia, G. (2010). De qui l'immatériel est-il le patrimoine? *Civilisations*, *59*(1), 177–184.
61. Cifali, M., & , A. (2007). *Ecrire l'expérience: vers la reconnaissance des pratiques professionnelles* (1ere dir.). Paris: Presses universitaires de France.
62. Cizeron, M. (2013). *Du savoir à l'activité: la supervision active et le guidage des apprentissages en éducation physique et en sport* (Habilitation à Diriger des Recherches). Université Blaise Pascal. Consulté à l'adresse https: //hal.archives-ouvertes.fr/tel-01121442/
63. Cizeron, M., & Gal-Petitfaux, N. (2010). *Analyse de pratiques expérience et gestes professionnels: résultats de recherche sur la formation et l'enseignement en EPS, enjeux et débats*. Clermont-ferrand: Presses universitaires Blaise Pascal.
64. Clerc, F., & Tomamichel, S. (2004). Quand les praticiens deviennent chercheurs. *Recherches & Educations*, *4*.
65. Cloes, M., Lenzen, B., & Trudel, P. (2009). Analyse de la littérature francophone portant sur l'intervention de l'entraîneur sportif, publiée entre 1988 et 2007. *Staps*, (83), 7‑23.
66. Clot, Y. (2001). Clinique du travail et problème de la conscience. *Travailler*, *6*(2), 31‑54. https: //doi.org/10.3917/trav.006.0031
67. Clot, Y. (2005a). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. *BCILL*, (115), 37‑55.
68. Clot, Y. (2005b). Pourquoi et comment s'occuper du développement en clinique de l'activité. In *Colloque ARTCO, Symposium International*. Consulté à l'adresse https: //sites.univ-lyon2.fr/artco/telechargement/texte-clot.pdf
69. Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, *1*(1), 165‑177. https: //doi.org/10.3917/nrp.001.0165
70. Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Presses universitaires de France.
71. Clot, Y., & Bronckart, J.-P. (dir.). (2002). *Avec Vygotski* (2e dir. augm). Paris: Dispute.
72. Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. *Travailler*, (4), 7‑42.
73. Colin, L., & Le Grand, J.-L. (dir.). (2008). *L'éducation tout au long de la vie*. Paris: Économica : Anthropos.
74. Collinet, C. (2005). Quels savoirs scientifiques les enseignants d'EPS et les entraîneurs jugent-ils utiles? *Revue française de pédagogie*, (150), 43–58.
75. Collinson, V. (1996). Becoming an exemplary teacher : integrating professional, interpersonal, and intrapersonal knowledge. In *JUSTEC Annual Conference* (p. 17 pages). Naruto University of Education, Naruto, Japan: ERIC Document Reproduction Service No. ED 401 227.

76. Commission des Communautés Européennes. (2001). *Réaliser un espace européen de l'éducation et de formation tout au long de la vie* (p. 47). Bruxelles: Commission des Communautés Européennes.
77. Conseil international pour l'excellence dans l'entraînement sportif, Association des fédérations internationales des sports olympiques d'été, & Leeds Beckett University. (2013). *Cadre international pour la formation des entraîneurs*. Illinois, Etats Unis: Human Kinetics.
78. Cormery, A.-C. (2013). Théories de l'expérience et pratique du journal. *Questions vives recherches en éducation*, *10*(20), 95‑105.
79. Côté, J. (2006). The development of coaching knowledge. *International Journal of Sports Science and Coaching*, *1*(3), 217–222.
80. Côté, J., Erickson, K., & Duffy, P. (2013). Developing the expert performance coach. In D. Farrow, J. Baker, & C. MacMahon (dir.), *Developing elite sport performance : Lessons from theory and practice* (p. 17‑28). New York: Routledge.
81. Côté, J., & Gilbert, W. (2009). An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *International Journal of Sports Science & Coaching*, *4*(3), 307–323.
82. Côté, J., Salmela, J. H., Trudel, P., Baria, A., & Russell, S. (1995). The coaching model: A grounded assessment of expert gymnastic coaches' knowledge. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *17*(1), 1‑17.
83. Côté, J., Salmela, J., & Russell, S. (1995a). The knowledge of high-performance gymnastic coaches: Competition and Training Considerations. *The Sport Psychologist*, (9), 76‑95.
84. Côté, J., Salmela, J., & Russell, S. (1995b). The knowledge of high-performance gymnastic coaches: Methodological framework. *The Sport Psychologist*, (9), 65‑75.
85. Côté, J., Young, B., North, J., & Duffy, P. (2007). Towards a definition of excellence in sport coaching. *International journal of coaching science*, *1*(1), 3–17.
86. Couckuyt, S. (2010). *Mettre en valeur et utiliser les richesses que possède chaque entraîneur. Proposition pour et contribution à l'Education Tout au Long de la Vie des entraîneurs.* (Mémoire de Master 1 en Sciences de l'Education). Université Paris 8, Saint-Denis.
87. Couckuyt, S. (2011). *L'écriture réflexive, moyen d'autoformation en vue de la transformation des pratiques de l'entraînement. Approche dans le Haut Niveau Français.* (Mémoire de Master 1 STAPS). Paris-Est Créteil, Créteil.
88. Couckuyt, S. (2012). *La capitalisation de l'expérience des cadres intervenants dans le sport de haut niveau. Etude de la transposition de l'expérience en savoir(s).* (Mémoire de Master 2 STAPS). Université Paris-Est Créteil, Créteil.
89. Couckuyt, S. (2015). Le développement de l'expérience de futurs enseignants de karaté. In *Actes de la Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles* (p. 15). Paris. Consulté à l'adresse https: //halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01223126
90. Couckuyt, S. (2016). Guy Ontanon, entraîneur national d'athlétisme, le coach « insatisfait ». *Réflexions Sport, la revue électronique de l'INSEP*, *12*, 4‑27.
91. Couckuyt, S., Robin, J.-F., & Sarremejane, P. (2015a). Knowledge and « best practices » of high performance sport coaches. In *Resumenes del Congreso Internacional AIESEP 2015* (Vol. 410, p. 25). Madrid: Revista espanola de educacion fisica y deportes.

92. Couckuyt, S., Robin, J.-F., & Sarremejane, P. (2015b). Non formal education and experience for karate beginners coaches. In *Resumenes del Congreso Internacional AIESEP 2015* (Vol. 410, p. 210). Madrid: Revista espanola de educacion fisica y deportes.
93. Couckuyt, S., Robin, J.-F., & Sarremejane, P. (2016). Des outils d'aide à la décision au sein du groupe d'entraînement en sport de haut niveau : étude de cas. In *Actes du colloque international « Décider en urgence »* (p. 61‑62). Créteil.
94. Crinon, J., & Guigue, M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie*, (156), 117‑169.
95. Culver, D., & Trudel, P. (2008). Clarifying the concept of communities of practice in sport. *International journal of sports science and coaching*, *3*(1), 1–10.
96. Cushion, C. J., Armour, K. M., & Jones, R. L. (2003). Coach Education and Continuing Professional Development: Experience and Learning to Coach. *Quest*, *55*(3), 215‑230.
97. Cushion, C. J., & Nelson, L. J. (2013). Coach education and learning, developing the field. In P. Potrac, W. Gilbert, & J. Denison (dir.), *Routledge handbook of sports coaching* (p. 359‑374). New York: Routledge.
98. Debon, C. (2006). Parcours de la reconnaissance : le processus de la validation des acquis de l'expérience. In H. Bézille & B. Courtois, *Penser la relation expérience-formation* (p. 188‑205). Lyon: Chronique sociale.
99. Decomps, B., & Malglaive, G. (1996). Comment asseoir le concept d'université professionnelle ? In . Barbier, J.-M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (3e dir, p. 57‑72). Paris: Presses Universitaires de France.
100. Deek, D., Werthner, P., Paquette, K. J., & Culver, D. (2013). Impact of a large-scale coach education program from a lifelong-learning perspective. *Journal of Coaching Education*, *6*(1), 23–42.
101. Delalandre, M., & Bedaux, F. (2009). Devenir éducateur sportif en judo : diplômes et formations. In D. Bernardeau-Moreau & C. Collinet, *Les éducateurs sportifs en France depuis 1945: questions sur la professionnalisation* (p. 181‑196). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
102. Del Rey, A. (2012). Le succès mondial des compétences dans l'éducation : histoire d'un détournement. *Rue Descartes*, *73*(1), 7‑21. https://doi.org/10.3917/rdes.073.0007
103. Demailly, L. (2001). La rationalisation du traitement social de l'expérience professionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, *27*(3), 523‑542. https://doi.org/10.7202/009963ar
104. De Saint Martin, C., Pilotti, A., & Valentim, S. (2014). La réflexivité chez le Doctorant-Praticien-Chercheur. Une situation de Liminalité. Consulté à l'adresse http://www.revue-interrogations.org/La-reflexivite-chez-le-Doctorant
105. De Terssac, G. (1996). Savoirs, compétences et travail. In . Barbier, J.-M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (3e dir, p. 223‑247). Paris: Presses Universitaires de France.
106. Dewey, J. (1997). *Experience and education* (1ere dir.). New York: Simon & Schuster.
107. De Zutter, P. (1994). *Des histoires, des savoirs et des hommes: l'expérience est un capital*. Fondation Charles Léopold Mayer pour le Progrès de l'Homme.

108. Didier, S. (2010). *La capitalisation d'expérience au service de la solidarité internationale* (Mémoire). Institut de relations internationales et stratégiques.
109. Dietrich, A., Gilbert, P., & Pigeyre, F. (2010). *Management des compétences*. Paris: Dunod.
110. Dominicé, C. (2006). Faire de la place à l'expérience pour penser la formation. In H. Bézille & B. Courtois, *Penser la relation expérience-formation* (p. 9‑12). Lyon: Chronique sociale.
111. Dubar, C. (2004). *La formation professionnelle continue*. Paris: La Découverte.
112. Duboscq, J., & Clot, Y. (2010). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'anthropologie des connaissances*, *Vol 4, 2*(2), 255. https: //doi.org/10.3917/rac.010.0255
113. Duménil, G., & Lévy, D. (2006). Une théorie marxiste du néolibéralisme. *Actuel Marx*, *40*(2), 24‑38. https: //doi.org/10.3917/amx.040.0024
114. Dumet, T. (2013). Vers une scolarisation de l'expérience et une professionnalisation du savoir. *Questions vives recherches en éducation*, *10*(20), 33‑44. https: //doi.org/10.4000/questionsvives.1372
115. Durand, M., Goudeaux, A., Horcik, Z., Salini, D., Danielian, J., & Frobert, L. (2013). Expérience, mimesis et apprentissage. In L. Albarello, J.-M. Barbier, J.-M., É. Bourgeois, & M. Durand (dir.), *Expérience, activité, apprentissage* (p. 39‑64). Paris: PUF.
116. Durand, M., Hauw, D., Leblanc, S., Saury, J., & Sève, C. (2005). Analyse de l'activité et entraînement en sport de haut niveau. *Education permanente*, *161*, 54–68.
117. Durey, A., & Bouthier, D. (1994). Technologie des activités physiques et sportives. *Impulsions*, (1), 117‑126.
118. During, F., & Fargier, M. (2010). Coup de projecteur sur le 200m. *Echo des Pôles*, (13), 2‑8.
119. Duymedjian, R. (1996). De la contingence des normes : les effets inattendus de l'ISO 9000 dans une «entreprise experte». *Revue d'économie industrielle*, *75*(1), 95‑111. https: //doi.org/10.3406/rei.1996.1608
120. Edvinsson, L., & Malone, M. S. (1997). *Intellectual capital: realizing your company's true value by finding its hidden brainpower* (1st ed). New York: HarperBusiness.
121. Emmett, R., Ritchie, B., & Fournier, J. (2008). L'avenir du Midwest, de la rust belt aux start-ups ? *Politique américaine*, *10*(1), 105‑115. https: //doi.org/10.3917/polam.010.0105
122. Epingard, P. (1998). Etude d'un objet conceptuel déstabilisant. L'investissement immatériel. *Revue économique*, *49*(6), 1511‑1538.
123. Erickson, K., Bruner, M. W., McDonald, D. J., & Côté, J. (2008). Gaining insight into actual and preferred sources of coaching knowledge. *International Journal of Sports Science & Coaching*, *3*, 527‑538.
124. Erickson, K., Côté, J., & Fraser-Thomas, J. (2007). Sport experiences, milestones, and educational activities associated with high-performance coaches' development. *The Sport Psychologist*, *21*, 302‑316.
125. Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert performance. Its structure and acquisition. *American psychologist*, *49*(8), 725‑747.

126. Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. J., & Hoffman, R. R. (dir.). (2006). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge: Cambridge University Press.

127. Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Romer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, *100*(3), 363‑406.

128. Faïta, D. (1995). Dialogue entre experts et opérateur : contribution à la connaissance de l'activité par l'analyse des pratiques langagières. *Connexion*, (65), 77‑98.

129. Fauquet, C., & Fleurance, P. (2008). « Travailler à bien penser », c'est reconnaître la complexité de l'action humaine. L'expérience de l'entraînement des sportifs de haut niveau. *Editorial de l'InterLettre Chemin Faisant - MCX-APC*, (41).

130. Flett, M. R., Gould, D. R., Griffes, K. R., & Lauer, L. (2012). The Views of More Versus Less Experienced Coaches in Underserved Communities. *International Journal of Coaching Science*, *6*(1), 3‑26.

131. Fleurance, P. (2006). *Rapport d'étude sur les référentiels professionnels et de formation des entraîneurs nationaux « Chef de projet performance »* (p. 101). Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie Associative.

132. Fleurance, P. (2007). Comment analyser les pratiques ? Quels traitements ? Pourquoi faire ? Quelle scientificité accorder à ces analyses ? Document de formation interne à l'Unité Etude- Ingénierie - Innovation - Paris/INSEP.

133. Fleurance, P. (2012a). Au-delà de la science normale ? Pour de nouvelles relations entre les savoirs et l'action. *Dossier MCX*, (XXVIII), 31‑35.

134. Fleurance, P. (2012b). Sur l'ingénierie de la formation des cadres supérieurs du sport : le défi de la complexité. *Dossier MCX*, (XXIX), 25‑41.

135. Fleurance, P., & Cotteaux, V. (1999). Construction de l'expertise chez les entraîneurs sportifs d'athlètes de haut-niveau français. *Avante*, *5*(2), 54‑68.

136. Fleurance, P., & Pérez, S. (dir.). (2008). *Interrogations sur le métier d'entraîneur(e)*. Paris: INSEP.

137. Fluckiger, C. (2007). Les collégiens et la transmission familiale d'un capital informatique. *Agora débats/jeunesses*, *46*(4), 32‑42. https: //doi.org/10.3917/agora.046.0032

138. Fœssel, M., & Mongin, O. (2010). Nos aveuglements face au réel. *Esprit*, (Janvier), 35‑44. https: //doi.org/10.3917/espri.1001.0035

139. Fukazawa-Couckuyt, S. (2017). Jean-Pierre Guyomarc'h, « l'alchimiste du pentathlon ». *Réflexions Sport, la revue électronique de l'INSEP*, *18*, 44‑63.

140. Fulmer, P., & Sentell, G. D. (1997). *Legacy of winning: it doesn't all happen on game day*. Knoxville, Tenn: Pressmark International.

141. Geffroy, M. (1998). Hugues Obry ne se prend pas la tête. *Le Télégramme*.

142. Gide, C. (1931). *Principes d'économie politique*. Librairie du Recueil Sirey.

143. Giger Plazaola, I., & Stroumza, K. (2007). *Paroles de praticiens et description de l'activité: problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. Bruxelles: De Boeck Université.

144. Gilbert, W., & Côté, J. (2013). Defining coaching effectiveness : focus on coaches's knowledge. In P. Potrac, W. Gilbert, & J. Denison (dir.), *Routledge handbook of sports coaching* (p. 147‑159). New York: Routledge.

145. Gilbert, W., Gallimore, R., & Trudel, P. (2009). A learning community approach to coach development in youth sport. *Journal of coaching education*, *2*(2), 1–21.
146. Gilbert, W., & Trudel, P. (2000). Validation of the Coaching Model (CM) in a team sport context. *International Sports Journal*, *4*(2), 120‑128.
147. Gilbert, W., & Trudel, P. (2001). Learning to coach through experience : reflection in model youth sport coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, (21), 16‑34.
148. Gilbert, W., & Trudel, P. (2006). The coach as a reflective practitionner. In R. L. Jones, *The sports coach as educator: re-conceptualising sports coaching* (p. 113‑129). London ; New York: Routledge.
149. Gilbert, W., & Trudel, P. (2013). The role of deliberate practice in becoming an expert coach : Part 2 – Reflection. *Olympic Coach Magazine*, *24*(1), 35‑44.
150. Godin, C. (2004). *Dictionnaire de philosophie*. Paris: Fayard : Editions du temps.
151. Golsorkhi, D., & Huault, I. (2006). Pierre Bourdieu : critique et réflexivité comme attitude analytique. *Revue française de gestion*, *32*(165), 15‑34. https: //doi.org/10.3166/rfg.165.15-34
152. Gorz, A. (2004). Économie de la connaissance, exploitation des savoirs: Entretien avec Carlo Vercelone et Yann Moulier Boutang. *Multitudes*, (15), 205‑216. https: //doi.org/10.3917/mult.015.0205
153. Gould, D., Giannini, J., Krane, V., & Hodge, K. (1990). Educational needs of elite US national team, Pan American, and Olympic coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, *9*(4), 332–344.
154. Grundstein, M. (2002). De la capitalisation des connaissances au renforcement des compétences dans l'entreprise étendue. In *Vers l'articulation entre Compétences et Connaissances* (p. 11). Consulté à l'adresse http: //basepub.dauphine.fr/handle/123456789/4143
155. Grundstein, M. (2004). De la capitalisation des connaissances au management des connaissances dans l'entreprise. Consulté à l'adresse http: //basepub.dauphine.fr/handle/123456789/2620
156. Guérin, G., & Wils, T. (2002). La gestion stratégique des ressources humaines. *Gestion*, *27*(2), 14‑23. https: //doi.org/10.3917/riges.272.0014
157. Guyomarch, J.-P., & Canti, A. (2007). Planifier en pentathlon moderne. *Les cahiers de l'entraîneur*, (3), 24‑29.
158. Hebert, M. (2014). *Thinking volleyball*. Champaign, IL: Human Kinetics.
159. Hélal, H., & Napias, F. (dir.). (2001). *Former des entraîneurs demain actes du colloque des Entretiens de l'INSEP, du 22-24 novembre 1999*. Paris: INSEP.
160. Henochsberg, M. (2005). Oublier le capital. *Rue Descartes*, (49), 97‑101. https: //doi.org/10.3917/rdes.049.0097
161. Hess, R. (2010). *La pratique du journal l'enquête au quotidien*. Paris: Téraèdre.
162. Hess, R., Weigand, G., & Zambrano, A. (2008). *Théories de l'expérience*. Paris: Séminaire pour l'enseignement en ligne M1 Sciences de l'Eduction Université de Paris.

163. Hidri, O., & Louveau, C. (2005). Travailler son corps : complément du capital scolaire sur le marché du travail ? Stratégies d'anticipation d'étudiantes. *Travailler*, (14), 129‑151. https: //doi.org/10.3917/trav.014.0129

164. Hogan, B., & Wind, H. W. (1985). *Five lessons: the modern fundamentals of golf* (1st Fireside ed). New York: Simon & Schuster.

165. Jackson, P., & Delehanty, H. (2014). *Eleven rings*. London: Virgin Books.

166. Jones, R. (2006). Dilemmas, Maintaining « Face, » and Paranoia: An Average Coaching Life. *Qualitative Inquiry*, *12*(5), 1012‑1021. https: //doi.org/10.1177/1077800406288614

167. Jones, R. L., Armour, K. M., & Potrac, P. (2003). Constructing expert knowledge: A case study of a top-level professional soccer coach. *Sport, education and society*, *8*(2), 213–229.

168. Jones, R. L., Bailey, J., & Thompson, A. (2013). Ambiguity, noticing and orchestration. In P. Potrac, W. Gilbert, & J. Denison (dir.), *Routledge handbook of sports coaching* (p. 271‑283). New York: Routledge.

169. Jouanneaux, M., & Clot, Y. (2002). Pilotes de ligne : deux accidents et une question de métier. *Cliniques méditerranéennes*, *66*(2), 55‑63. https: //doi.org/10.3917/cm.066.0055

170. Kavussanu, M., Boardley, I. D., Jutkiewicz, N., Vincent, S., & Ring, C. (2008). Coaching efficacy and coaching effectiveness: Examining their predictors and comparing coaches' and athletes' reports. *The Sport Psychologist*, *22*(4), 383–404.

171. Kegels, C. (2009). La politique d'innovation dans une économie de la connaissance. *Reflets et perspectives de la vie économique*, *XLVIII*(1), 151‑159. https: //doi.org/10.3917/rpve.481.0151

172. Kohn, R. C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. In M.-P. Mackiewicz (dir.), *Praticien et chercheur: parcours dans le champ social* (p. 15‑38). Paris: L'Harmattan.

173. Kölb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

174. Krantz, N., & Dartnell, L. (2001). *Les experts en questions « savoirs professionnels en matière d'entraînement »*. Paris: Institut National du Sport et de l'Education Physique.

175. Krätke, M. (2005). Le dernier Marx et le Capital. *Actuel Marx*, (37), 145‑160. https: //doi.org/10.3917/amx.037.0145

176. Lacarrieu, M. (2006). Touristes et « non-touristes » dans le monde de l'interculturalité: Un regard à partir du patrimoine immateriel. *Autrepart*, (40), 131‑150. https: //doi.org/10.3917/autr.040.0131

177. Lacourse, F., & Thibault, R. (1996). Réflexion sur les conditions pour établir des liens entre praticiens et chercheurs. *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation*, *3*(2), 295‑310. https: //doi.org/10.7202/1017447ar

178. Lani-Bayle, M., Bergier, B., & Bernard, M.-C. (2015). *Avons-nous besoin de nous former aux histoires de vie en formation?*

179. Lapassade, G. (1997). *L'entrée dans la vie: essai sur l'inachèvement de l'homme*. Paris: Anthropos.

180. Laporte, B., & Stérin, G. (2015). *Secrets de coachs: les mots justes, les coups de gueules, les silences*. Paris: dir. du moment.

181. Le Bellu, S. (2011). *Capitalisation des savoir-faire et des gestes professionnels dans le milieu industriel: mise en place d'une aide numérique au compagnonnage métier dans le secteur de l'énergie* (Thèse de Doctorat en Sciences Cognitives). Université de Bordeaux. Consulté à l'adresse https: //tel.archives-ouvertes.fr/tel-00630386/

182. Leblanc, S. (2004). La formation au métier d'entraîneur. In J. Saury & C. Sève, *L'entraînement: les entraîneurs et leurs pratiques* (p. 103‑118). Paris: Revue EP.S.

183. Leblanc, S., & Sève, C. (2012). Vidéo-formation et construction de l'expérience professionnelle. *Recherche & formation*, (70), 47–60.

184. Le Boterf, G. (2002). De quel concept de compétence avons nous besoin? *Soins cadres*, (41).

185. Le Boterf, G. (2010). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris: Eyrolles : Éditions d'Organisation.

186. Lemieux, C., & Mignon, P. (2006). *Être entraîneur de haut niveau. Sociologie d'un groupe professionnel entre marché du travail fermé et marché du travail concurrentiel*. (p. 171). Paris: Laboratoire de Sociologie du Sport, INSEP.

187. Le Moigne, J.-L. (2003). La complexité de la formation appelle-t-elle des stratégies d'alternances? In *Actes de la conférence à la Délégation Académique à l'Enseignement technique*.

188. Le Moigne, J.-L. (2008). Edgar Morin, le génie de la Reliance. *Synergies Monde*, (4), 177–184.

189. Le Moigne, J.-L. (2011). De Jean Piaget à Ernst Von Glasersfeld. Retour sur un itinéraire épistémologique. *Constructivist Foundations*, *6*(2), 152‑156.

190. Lémonie, Y., & Robin, J.-F. (2010). Clinique de l'activité et recherche pour l'intervention en sport et en EPS. In *Sciences de l'intervention en EPS et en sport* (EP&S et ARIS, p. 85‑104).

191. Lemyre, F., Trudel, P., & Durand-Bush, N. (2007). How youth-sport coaches learn to coach. *The Sport Psychologist*, *21*(2), 191‑209.

192. Leontiev, A. (1976). *Le Développement du psychisme: problèmes*. Paris: Editions sociales.

193. Lesourd, C. (2007). «Capital beauté». De quelques riches femmes maures. *Politique africaine*, (107), 62–80.

194. Lévêque, M. (2005). *Psychologie du métier d'entraîneur ou l'art d'entraîner les sportifs*. Paris: Vuibert.

195. Lévêque, M. (2005). *Psychologie du métier d'entraîneur ou l'art d'entraîner les sportifs*. Paris: Vuibert.

196. Lin, N. (1999). Building a network theory of social capital. *Connections*, *22*(1), 28–51.

197. Loizon, D. (2008). Former des conseillers pédagogiques du premier degré par la recherche. *Recherche et formation*, (59), 105–119.

198. Loizon, D. (2009). Le praticien réflexif débutant en EPS. Nature et évolution de la réflexivité. Compétence à analyser sa pratique professionnelle (p. 11). Présenté à Séminaire international organisé par l'AIESEP, Besançon.

199. Lojkine, J. (2002). L'esprit du capitalisme à l'épreuve de ses pratiques Une approche sociologique de la crise du capitalisme informationnel. *Actuel Marx*, (31), 123‑138. https: //doi.org/10.3917/amx.031.0123

200. Lombardi, V. (2003). *The Lombardi rules: 26 lessons from Vince Lombardi--the world's greatest coach*. New York: McGraw-Hill.

201. Loquet, M. (2011). Knowledge-in-action between rules and experiences: lessons from high performance sport for physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, *16*(2), 145‑162. https: //doi.org/10.1080/17408981003712836

202. Louis-Sidney, L. (2011). *Modèles et outils de capitalisation des connaissances en conception: contribution au management et à l'ingénierie des connaissances chez Renault-DCT*. Ecole Centrale Paris. Consulté à l'adresse https: //tel.archives-ouvertes.fr/tel-00659298/

203. Louveau, C. (2007). Le corps sportif : un capital rentable pour tous ? *Actuel Marx*, (41), 55‑70. https: //doi.org/10.3917/amx.041.0055

204. Lyle, J. (2002). *Sports coaching concepts: a framework for coaches' behaviour*. London: Routledge.

205. Macherey, P. (2005). Marx et la réalisation de la philosophie. *Actuel Marx*, (37), 127‑144. https: //doi.org/10.3917/amx.037.0127

206. Mackiewicz, M.-P. (dir.). (2001). *Praticien et chercheur: parcours dans le champ social*. Paris: L'Harmattan.

207. Mallett, C. J., & Coulter, T. J. (2016). The Anatomy of a Successful Olympic Coach: Actor, Agent, and Author. *International Sport Coaching Journal*, *3*(2), 113‑127. https: //doi.org/10.1123/iscj.2015-0069

208. Mallett, C. J., Rynne, S. B., & Dickens. (2013). Developing high performance coaching craft through work and study. In P. Potrac, W. Gilbert, & J. Denison (dir.), *Routledge handbook of sports coaching* (p. 363‑375). New York: Routledge.

209. Mallett, C. J., Trudel, P., Lyle, J., & Rynne, S. B. (2009). Formal vs. informal coach education. *International journal of sports science and coaching*, *4*(3), 359–364.

210. Marchand, A.-L. (2011). Les retours d'expériences dans la gestion de situations critiques. *@ctivités*, *8*(2), 100‑113.

211. Martens, R. (1996). *Successful coaching* (Updated 2nd ed). Champaign, Ill: Human Kinetics.

212. Marx, K. (1906). *Capital : a critique of political economy, Vol. 1 the process of capitalist*. Chicago: Charles H. Kerr and Co.

213. Marx, K. R. M. (2008). *Le capital. Livre I*. Paris: Gallimard.

214. Mayen, P. (2007). Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. *Raisons éducatives*, (11), 83‑100.

215. Mayen, P. (2008). L'expérience dans les activités de Validation des Acquis de l'Expérience. *Travail et apprentissages*, (1), 58‑75.

216. Mazer, J.-E. (2002). Lettre des Entraîneurs. *Newsletter INSEP*, *19*.

217. McCullick, B. A., Belcher, D., & Schempp, P. G. (2005). What works in coaching and sport instructor certification programs? The participants' view. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *10*(2), 121–137.

218. Metral, J.-F. (2012). Expérience et professionnalisation dans un dispositif de formation professionnelle initiale par la voie scolaire. Présenté à Colloque international francophone « Expérience 2012 » : Expérience et Professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail ; état des lieux et nouveaux enjeux, Lille.

219. Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience: une voie vers l'autoformation*. Lyon: Chronique sociale.

220. Mialaret, G. (1996). Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. In . Barbier, J.-M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (3e dir, p. 161‑187). Paris: Presses Universitaires de France.

221. Moosbrugger, M. (2009). Coaching Continuity: Sustaining a 30+ Year Career as a Female Collegiate Coach. *Journal of Coaching Education*, *2*(2), 1‑16.

222. Morin, E. (1988). Le défi de la complexité. *Revue Chimères*, *5*(6). Consulté à l'adresse http: //mouradpreure.unblog.fr/files/2010/04/morincomplexit.pdf

223. Morin, E. (1990). *Science avec conscience* (Le Seuil). Paris: Fayard.

224. Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Seuil.

225. Morin, E. (2010). *Pour et contre Marx*. Paris: TempsPrésent.

226. Morisseau, Y., & Thibault, N. (2004). *La base et le sommet*. INSEP/FFHMFAC.

227. 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.

228. Mouchet, A. (2014). *L'entretien d'explicitation: usages diversifiés en recherche et en formation*. Paris: L'Harmattan.

229. Mouchet, A. (2016). Comprendre l'activité en situation: articuler l'action et la verbalisation de l'action. *Savoirs*, (40), 9–70.

230. Mouchet, A., & Bouthier, D. (2006). Prendre en compte la subjectivité des joueurs de rugby pour optimiser l'intervention. *Staps*, *72*(2), 93‑106. https: //doi.org/10.3917/sta.072.106

231. Nash, C., & Collins, D. (2006). Tacit knowledge in expert coaching: Science or art? *Quest*, *58*(4), 465–477.

232. National Association for Sport and Physical Education (dir.). (2006). *National standards for sports coaches: quality coaches, quality sports* (2nd ed). Reston, VA: National Association for Sport and Physical Education.

233. Negura, L., Deslauriers, J.-S., Viviers, S., Le Bossé, Y., & Maranda, M.-F. (2016). *L'intervention en sciences humaines: l'importance des représentations*. éditions Hermann.

234. Nelson, L. J., Cushion, C. J., & Potrac, P. (2006). Formal, nonformal and informal coach learning: A holistic conceptualization. *International Journal of Sports Science & Coaching*, *1*, 247‑259.

235. Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1997). *La connaissance créatrice: la dynamique de l'entreprise apprenante*. Paris ; Bruxelles: De Boeck Université.

236. OCDE. (1996). *The knowledge-based economy* (No. OCDE/GD(96)102) (p. 46). Paris.

237. Onesta, C. (2014). *Le règne des affranchis*. Neuilly-sur-Seine: M. Lafon.

238. Pastré, P. (2001). Les compétences professionnelles et leur développement. *La Revue de CFDT*, *39*, 3‑10.

239. Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, (56), 81–93.

240. Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (154), 145‑198.

241. Patton, M. (2001). Evaluation, Knowledge Management, Best Practices, and High Quality Lessons Learned. *American Journal of Evaluation*, *22*(3), 329‑336. https: //doi.org/10.1177/109821400102200307

242. Paulré, B. (2008). Finance et accumulations dans le capitalisme post-industriel. *Multitudes*, (32), 77‑89. https: //doi.org/10.3917/mult.032.0077

243. Pellegrini, S. (2010). *Le mentor en formation d'enseignants: plus qu'un accompagnateur !* Genève: Univ. de Genève Fac. de psychologie et des sciences de l'éducation.

244. Pérez Abellás, A., Cid Sabucedo, A., & Zabalza Beraza, M. A. (2012). Récupération de la connaissance experte des professeurs émérites. Présenté à Actes du Colloque international francophone « Expérience 2012 » Expérience et Professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail ; état des lieux et nouveaux enjeux, Lille. Consulté à l'adresse http: //www.trigone.univ-lille1.fr/experience2012/actes/79.pdf

245. Pérez, S. (2009). Cognition et formation en sport de performance : de nouveaux cadres de pensée pour comprendre l'activité et la formation des cadres du sport de haut niveau? *Intellectica*, (52), 119‑137.

246. Perrenoud, P. (1998). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? *Résonances. Mensuel de l'école valaisanne*, (3), 3‑7.

247. Perrenoud, P. (1999a). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude : savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF éditeur.

248. Perrenoud, P. (1999b). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Education permanente*, *140*, 123‑144.

249. Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation permanente*, (160), 35–60.

250. Pesqué, P.-T. (1997). Judo : un aérobie particulier. Analyse et utilisation de la fréquence cardiaque dans le suivi et le contrôle de l'entrainement en judo. Brevet d'Etat 3e degré Judo.

251. Pesqué, P.-T. (2000). Observation de l'évolution de la lactatémie chez le judoka cadet en compétition. Brevet d'Etat 3e degré Judo.

252. Petitmengin, C. (2006). L'énaction comme expérience vécue. *Intellectica*, *43*(1), 85–92.

253. Petitmengin, C., & Bitbol, M. (2009). The Validity of First-Person Descriptions as Authenticity and Coherence. *Journal of Consciousness studies*, *16*(10-12), 363–404.

254. Peyras, L., & Boissier, D. (2006). Du retour d'expérience en génie civil. In *Actes* (p. 15). Consulté à l'adresse http: //oldgc.iut-nimes.fr/internet/augc/Papiers/037_pey.pdf

255. Peyras, L., Royet, P., Boissier, D., & Vergne, A. (2004). Diagnostic et analyse de risques liés au vieillissement des barrages : développement de méthodes d'aide à l'expertise. *Ingénieries*, (38), 3‑12.

256. Piasenta, J. (2015). *Sport: pour une culture de la gagne*. Paris: Amphora.

257. Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Chicago ; London: University of Chicago Press.

258. Potrac, P., Brewer, C., Jones, R., Armour, K., & Hoff, J. (2000). Toward an Holistic Understanding of the Coaching Process. *Quest*, *52*(2), 186‑199. https: //doi.org/10.1080/00336297.2000.10491709

259. Prax, J.-Y. (2012). *Le manuel du knowledge management: mettre en réseau les hommes et les savoirs pour créer de la valeur*. Paris: Dunod/Polia.

260. Prévost, H. (2006). Expérience de soi dans le cours de la vie : entre parcours et discours. In H. Bézille & B. Courtois, *Penser la relation expérience-formation* (p. 64‑70). Lyon: Chronique sociale.

261. Prot, B. (2003). Analyse du travail des jurys en validation des acquis: l'usage du référentiel. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *32*(2), 219‑243.

262. Quièvre, J., & Morisseau, Y. (2007). *L'arraché : Kinogramme, paramètres cinématiques et techniques* (p. 12). Paris: Institut National du Sport et de l'Education Physique - Département des Sciences du Sport - Laboratoire de Biomécanique et Physiologie.

263. Rakoto, H. (2004). *Intégration du Retour d'Expérience dans les processus industriels Application à Alstom Transport*. Ecole Nationale d'Ingénieurs de Tarbes. Consulté à l'adresse http: //oatao.univ-toulouse.fr/7283/

264. Raskin, E. (1936). Comparison of scientific and literary ability : a biographical study of eminent scientists and letters of the nineteenth century. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, (31), 20‑35.

265. Reade, I., Rodgers, W., & Hall, N. (2008). Knowledge transfer: how do high performance coaches access the knowledge of sport scientists? *International Journal of Sports Science and Coaching*, *3*(3), 319–334.

266. Reade, I., Rodgers, W., & Spriggs, K. (2008). New ideas for high performance coaches: A case study of knowledge transfer in sport science. *International Journal of Sports Science and Coaching*, *3*(3), 335–354.

267. Réal, J. (2001). La transformation d'une grande organisation de services publics selon la perspective de la gestion des connaissances. *Gestion*, *26*, 61‑71. https: //doi.org/10.3917/riges.261.0061

268. Rédaction Sport365. (2015, mai). Hugues Obry : « Le collectif le plus fort au monde, toutes armes confondues ». *Sport 365*.

269. Refuggi, R., Louis, E., Kossivi, A., & Deridder, M. (2006). Intervention et appropriation de «savoirs» sur les techniques sportives. Une innovation en formation universitaire des étudiants de licence STAPS. *eJRIEPS*, (9), 67‑81.

270. Renaud, J., Bonjour, E., Chebel Morello, B., Fuchs, B., & Matta, N. (2008). *Retour et capitalisation d'expérience: outils et démarches*. Saint-Denis-La Plaine: Afnor.

271. Rennesson, S. (2007). Violence et immunité La boxe thaïlandaise promue en art d'autodéfense national. *L'Homme. Revue française d'anthropologie*, (182), 163‑186.

272. Reymond, J.-M. (2016). La préparation à la performance dans les sports de combat. *Réflexions Sport, la revue électronique de l'INSEP*, *12*, 68‑129.

273. Ria, L., Saury, J., Sève, C., & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants: Etudes lors des premières expériences de classe en Education Physique. *Science et motricité*, *42*, 47–58.

274. Ripoll, H. (2012). *Le mental des coachs: manager la réussite sportive*. Paris: Payot.

275. Rix, G., & Lièvre, P. (2005). Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine. In *Conférence présentée au 6e Congrès Européen de Science*

des Systèmes, Clermont-Ferrand, Université Blaise Pascal. Consulté à l'adresse http: //www.afscet.asso.fr/resSystemica/Paris05/rix.pdf

276. Robin, J.-F. (1998). *Spécificité, structure et sens de savoirs pour enseigner en gymnastique scolaire : étude de quatre leaders de théories didactiques.* (Thèse en Didactique des Activités Physiques et Sportives). Paris-Sud XI, Orsay.

277. Rogalski, J., & Leplat, J. (2011). L'expérience professionnelle: expériences sédimentées et expériences épisodiques. *Activités*, *8*(2), 4–31.

278. Rogers, Y. (2008). 57 Varieties of Activity Theory. *Interacting with Computers*, *20*, 247‑250.

279. Rolland, C. (2011). *La connaissance des entraîneurs experts en gymnastique artistique : entre perception de formes et intelligibilité pratique* (Thèse de Doctorat en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives). Blaise Pascal – Clermont-Ferrand II.

280. Saiz, S. J., Calvo, A. L., & Ibanez Godoy, S. J. (2009). Development of expertise in Spanish elite basketball coaches. *International Journal of Sports Science*, *17*, 19‑32.

281. Salmela, J. H. (1996). *Great job, Coach! Getting the edge from proven winners*. Ottawa: Potentium.

282. Sarremejane, P. (2002). Les 3 registres de savoirs. *Revue EPS*, (294), 65‑69.

283. Sarremejane, P. (2004). *L'EPS depuis 1945: histoire des théories et des méthodes*. Paris: Vuibert.

284. Sarremejane, P., Sano, S., & Lémonie, Y. (2010). De la culture du pratiquant à celle du praticien: la problématique de l'identification et de la théorisation du transfert de compétences. *eJRIEPS*, (20), 81‑92.

285. Saury, J. (2004). Qu'est-ce qu'un entraîneur expert ? In J. Saury & C. Sève, *L'entraînement: les entraîneurs et leurs pratiques* (p. 35‑50). Paris: Revue EP.S.

286. Say, J.-B. (1972). *Traité d'économie politique*. Calmann-Lévy.

287. Schempp, P. G., McCullick, B. A., Grant, M. A., Foo, C., & Wieser, K. (2010). Professional Playing Experience Does Not Lead to Professional Coaching Success. *Journal of Coaching Education*, *3*(3), 72‑82.

288. Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.

289. Schön, D. A. (1996). *Le tournant réflexif: pratiques éducatives et études de cas*. Montréal: Éditions Logiques.

290. Schön, D. A. (1996). *Le tournant réflexif: pratiques éducatives et études de cas*. Montréal: Éditions Logiques.

291. Sève, C. (2004). Que font les entraîneurs quand ils n'entraînent pas ? In J. Saury & C. Sève, *L'entraînement: les entraîneurs et leurs pratiques* (p. 83‑101). Paris: Revue EP.S.

292. Sicard, M., Obry, H., & Avanzini, G. (2007). Planifier en pentathlon moderne. *Les cahiers de l'entraîneur*, (3), 6‑16.

293. Smoll, F. L., & Smith, R. E. (1989). Leadership Behaviors in Sport: A Theoretical Model and Research Paradigm. *Journal of Applied Social Psychology*, *19*(18), 1522‑1551. https: //doi.org/10.1111/j.1559-1816.1989.tb01462.x

294. Sokal, A. D., & Bricmont, J. (1999). *Impostures intellectuelles*. Paris: Librairie générale française.

295. Solomon, J. (2010). La financiarisation de la connaissance. *Multitudes*, (41), 99‑106. https: //doi.org/10.3917/mult.041.0099

296. Spence, C. (2011). Comptabiliser l'intellect général. *Multitudes*, (46), 69–74.

297. Stirling, A. E. (2013). Applying Kölb's Theory of Experiential Learning to Coach Education. *Journal of Coaching Education*, *6*(2), 103‑121.

298. Sullivan, P., Paquette, K. J., Holt, N. L., & Bloom, G. A. (2012). The relation of coaching context and coach education to coaching efficacy and perceived leadership behaviors in youth sport. *The sport psychologist*, *26*(1), 122–134.

299. Tardif, M. (1996). L'entrée par la question de la formation des enseignants : le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels. In P. Meirieu & M. Develay, *Le Transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue* (p. 31‑46). Lyon: CRDP.

300. Tardif, M., & Gauthier, C. (2001). L'enseignement comme « acteur rationnel » : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ? In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 209‑238). Bruxelles: De Boeck Supérieur.

301. Terral, P. (2003). La question de la construction des savoirs au sein de la « communauté éducation physique et sportive ». *Staps*, (62), 75‑88. https: //doi.org/10.3917/sta.062.0075

302. Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1976). What a coach can teach a teacher. *Psychology Today*, *9*, 75‑78.

303. Theureau, J. (2004). *Le Cours d'action: méthode élèmentaire*. Toulouse: Octarès.

304. Theureau, J. (2006). *Le Cours d'action: méthode développée*. Toulouse: Octarès.

305. Theureau, J. (2009). *Le cours d'action: méthode réfléchie*. Toulouse: Octares.

306. Thievenaz, J. (2012). *Construction de l'expérience et transformation silencieuse des habitudes d'orientation de l'action: Le cas de l'activité dialogale du médecin du travail*. Conservatoire national des arts et metiers-CNAM. Consulté à l'adresse https: //tel.archives-ouvertes.fr/tel-00770981/

307. Thievenaz, J. (2013). La transformation des habitudes d'orientation de l'action. Le travail silencieux de l'expérience. In . Barbier, J.-M. & J. Thievenaz, *Le travail de l'expérience* (p. 269‑288). Paris: l'Harmattan.

308. Tochon, F.-V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Nathan pédagogie.

309. Tochon, F.-V. (1996). Grammaires de l'expérience et savoirs-objets : le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation. In . Barbier, J.-M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (3e dir, p. 249‑273). Paris: Presses Universitaires de France.

310. Touboul, A. (2011). *Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques enseignantes en EPS: étude didactique clinique en Savate Boxe Française*. Université Toulouse le Mirail-Toulouse II. Consulté à l'adresse https: //tel.archives-ouvertes.fr/tel-00639543/

311. Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight « Big-Tent » Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, *16*(10), 837‑851. https: //doi.org/10.1177/1077800410383121

312. Trudel, P. (2014). Oser innover pour aider les entraîneur(e)s de haute performance dans leur développement. Présenté à Colloque « Temps, temporalités et intervention en EPS et en sport », 8e Biennale de l'ARIS, Genève, Suisse.

313. Trudel, P., & Gilbert, W. (2006). Coaching and coach education. In D. Kirk, M. O' Sullivan, & D. J. McDonald (dir.), *handbook of Physical Education* (p. 516‑539). London: Sage.

314. Trudel, P., & Gilbert, W. (2013). The role of deliberate practice in becoming an expert coach : Part 3 - Creating optimal settings. *Olympic Coach Magazine*, *24*(2), 15‑28.

315. Turgeon, L. (2010). Introduction. Du matériel à l'immatériel. Nouveaux défis, nouveaux enjeux. *Ethnologie française*, *40*(3), 389. https: //doi.org/10.3917/ethn.103.0389

316. Ubaldi, J.-L. (2005). *Les compétences*. Paris: Éditions Revue EPS.

317. Uhlrich, G., Eloi, S., & Bouthier, D. (2011). La technologie dans le contexte des STAPS: de la conception d'outils à la conceptualisation… et réciproquement. *e Journal de la Recherche sur l'Intervention en Éducation Physique et Sport*, *23*, 4‑19.

318. UNESCO. (2003). *Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel* (Convention No. MISC/2003/CLT/CH/14). Paris: UNESCO.

319. UNESCO. (2005). *Towards knowledge societies*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.

320. Vandenberghe, V. (2006). Au-delà de Bologne, la question du « comment » financer l'enseignement supérieur européen persiste. *Reflets et perspectives de la vie économique*, *XLV*(2), 59‑66. https: //doi.org/10.3917/rpve.452.66

321. Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles ; Paris: De Boeck Université.

322. Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.

323. Vercellone, C. (2008). Finance, rente et travail dans le capitalisme cognitif. *Multitudes*, (32), 27‑38. https: //doi.org/10.3917/mult.032.0027

324. Vergeer, I., & Lyle, J. (2009). Coaching experience: Examining its role in coaches' decision making. *International journal of sport and exercise psychology*, *7*(4), 431–449.

325. Vergnaud, G. (2004). Le développement cognitif de l'adulte. In P. Carré & P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 219‑233). Paris: Dunod.

326. Vergnaud, G. (2010). Expérience et science s'opposent-elles? *Travail et apprentissage*, (7), 33‑47.

327. Vermersch, P. (2010). Les points de vue en première, seconde et troisième personne dans les trois étapes d'une recherche: conception, réalisation, analyse. *Expliciter*, *85*, 19‑32.

328. Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux: Esf éditeur.

329. Veybel, L., & Prieur, P. (2003). *Le knowledge management dans tous ses états: la gestion des connaissances au service de la performance*. Paris: Éditions d'Organisation.

330. Villeval, P., & Lavigne Delville, P. (2004). Capitalisation d'expériences…expérience de capitalisation. Comment passer de la volonté à l'action ? *Traverse*, (15), 1‑49.

331. Vinatier, I., & Rinaudo, J.-L. (2015). Rencontres entre chercheurs et praticiens : quels enjeux ? *Carrefours de l'éducation*, *39*(1), 9‑18. https: //doi.org/10.3917/cdle.039.0009

332. Vygotski, L. S. & Clot, Y. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris: Dispute.

333. Wallian, N., Poggi-Combaz, M.-P., & Musard, M. (dir.). (2008). *Co-construire des savoirs*. Besançon: Presses universitaires de Franche-Comté.

334. Walsh, B., Jamison, S., & Walsh, C. (2010). *The score takes care of itself: my philosophy of leadership*. New York: Portfolio.

335. Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens: une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*, *3*, 243–272.

336. Weil-Barais, A. (1997). *Les méthodes en psychologie (observation, expérimentation, enquête, travaux d'étude et de recherche): premier et second cycles universitaires*. Rosny: Bréal.

337. Weineck, J. (1997). *Manuel d'entraînement: physiologie de la performance sportive et de son développement dans l'entrainement de l'enfant et de l'adolescent*. Paris: Editions Vigot.

338. Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity* (16th pr). Cambridge: Cambridge Univ. Press.

339. Werthner, P., & Trudel, P. (2006). A new theoretical perspective for understanding how coaches learn to coach. *Sport psychologist*, *20*(2), 198‑212.

340. Werthner, P., & Trudel, P. (2009). Investigating the idiosyncratic learning paths of elite Canadian coaches. *International Journal of Sports Science and Coaching*, *4*(3), 433–449.

341. Williams, M., & Davids, K. (1995). Declarative knowledge in sport: A by-product of experience or a characteristic of expertise? *Journal of sport and exercise psychology*, *17*, 259–275.

342. Wittorski, R. (2003). L'écriture sur la pratique comme outil de professionnalisation (la contribution de l'écriture sur la pratique professionnelle à la fabrication des savoirs et des compétences). In O. Douard (dir.), *Dire son métier : les écrits des animateurs* (p. 47‑63). Paris: L'Harmattan.

343. Wittorski, R. (2009). Jeter les bases d'une conception d'ensemble des liens entre activité-compétence-professionnalisation/développement professionnel-identité. *Penser l'éducation*, (25), 143–155.

344. Wooden, J., & Jamison, S. (1997). *Wooden: a lifetime of observations and reflections on and off the court*. Lincolnwood, Ill: Contemporary Books.

345. Wooden, J., & Tobin, J. (2004). *They call me coach*. Chicago: Contemporary Books.

346. Yvon, F., & Clot, Y. (2001). Le travail en moins. Une approche psychologique de l'activité. *Cités*, *4*(8), 63‑73.

347. Zacklad, M., & Grundstein, M. (2001). *Ingénierie et capitalisation des connaissances*. Paris: Hermes science.

348. Zeitler, A. (2011). *Les apprentissages interprétatifs: interprétation en action et construction de l'expérience*. Paris: Harmattan.

349. Zeitler, A., & Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche & formation*, (70), 107–118.

350. Zeitler, A., Guérin, J., & Barbier, J.-M. (2012). La construction de l'expérience. *Recherche & formation*, (70), 9–14.

351. Zilber-Neiss, N. (1985). Les journaux d'étudiants. *Pratiques de formation*, (9), 149‑154.

Annexes

1. Annexe 1 – chemin de vie ou « curriculum vitae » jusque 2012

1.1 Le temps du pratiquant (2000-2007[84])

1.1.1 Premiers questionnements

[Non disponible dans cette version]

1.1.2 Premières documentations

[Non disponible dans cette version]

1.2 Le temps du professionnel et de l'étudiant (2007-2012)

1.2.1 Tournant de vie : l'ouverture du questionnement à la sphère professionnelle (2007-2009)

[Non disponible dans cette version]

1.2.2 Tournant réflexif : début de recherche sur les savoirs et la formation des entraîneurs

[Non disponible dans cette version]

1.2.3 Évolution du questionnement vers la capitalisation des savoirs d'expérience

[Non disponible dans cette version]

[84] Cette clôture chronologique n'implique pas que je ne pratique plus ou que je n'étudiais pas encore. Elle a pour objet de donner des repères sur mes activités dominantes. Il se trouve que sur la période 2000 à 2007, c'est principalement en tant que pratiquant que j'ai eu un rapport à la transmission des savoirs et à l'expérience.

2. Annexe 2 – présentation aux entraîneurs lors de l'entretien 0

[Non disponible dans cette version]

3. Annexe 3 – guide d'entretien des entretiens 1

[Non disponible dans cette version]

4. Annexe 4 – un exemple de guide d'entretien pour les entretiens 2 et 3

[Non disponible dans cette version]

5. Annexe 5 – Verbatims analysés des entretiens 1, 2 et 3 de Guy Ontanon

5.1 Verbatim de l'entretien 1 avec Guy Ontanon

[Non disponible dans cette version]

5.2 Verbatim de l'entretien 2 avec Guy Ontanon

[Non disponible dans cette version]

5.3 Verbatim de l'entretien 3 avec Guy Ontanon

[Non disponible dans cette version]

6. Annexe 6 – Verbatims analysés des entretiens 1, 2 et 3 de Jean-Pierre Guyomarch

6.1 Verbatim de l'entretien 1 avec Jean-Pierre Guyomarch

[Non disponible dans cette version]

6.2 Verbatim de l'entretien 2 avec Jean-Pierre Guyomarch

[Non disponible dans cette version]

6.3 Verbatim de l'entretien 3 avec Jean-Pierre Guyomarch

[Non disponible dans cette version]

7. Annexe 7 – Verbatims analysés des entretiens 1, 2 et 3 de François During

7.1 Verbatim de l'entretien 1 avec François During

[Non disponible dans cette version]

7.2 Verbatim de l'entretien 2 avec François During

[Non disponible dans cette version]

7.3 Verbatim de l'entretien 3 avec François During

[Non disponible dans cette version]

8. Annexe 8 – Verbatims analysés des entretiens 1, 2 et 3 de Grégory Halin

8.1 Verbatim de l'entretien 1 avec Grégory Halin

[Non disponible dans cette version]

8.2 Verbatim de l'entretien 2 avec Grégory Halin

[Non disponible dans cette version]

8.3 Verbatim de l'entretien 3 avec Grégory Halin

[Non disponible dans cette version]

9. Annexe 9 – Verbatims analysés des entretiens 1, 2 et 3 de Hugues Obry

9.1 Verbatim de l'entretien 1 avec Hugues Obry

[Non disponible dans cette version]

9.2 Verbatim de l'entretien 2 avec Hugues Obry

[Non disponible dans cette version]

9.3 Verbatim de l'entretien 3 avec Hugues Obry

[Non disponible dans cette version]

10. Annexe 10 – Verbatims analysés des entretiens 1, 2 et 3 de Paul-Thierry Pesqué

10.1 Verbatim de l'entretien 1 avec Paul-Thierry Pesqué

[Cette partie est vierge conformément à la volonté de l'entraîneur interviewé]

10.2 Verbatim de l'entretien 2 avec Paul-Thierry Pesqué

[Cette partie est vierge conformément à la volonté de l'entraîneur interviewé]

10.3 Verbatim de l'entretien 3 avec Paul-Thierry Pesqué

[Cette partie est vierge conformément à la volonté de l'entraîneur interviewé]

11.Annexe 11 – Verbatims analysés des entretiens 1, 2 et 3 de Julie Fabre

11.1 Verbatim de l'entretien 1 avec Julie Fabre

[Non disponible dans cette version]

11.2 Verbatim de l'entretien 2 avec Julie Fabre

[Non disponible dans cette version]

11.3 Verbatim de l'entretien 3 avec Julie Fabre

[Non disponible dans cette version]

12. Annexe 12 – Verbatims analysés des entretiens 1, 2 et 3 de Luis Mariano Gonzalez Cosme

12.1 Verbatim de l'entretien 1 avec Luis Mariano Gonzalez Cosme

[Non disponible dans cette version]

12.2 Verbatim de l'entretien 2 avec Luis Mariano Gonzalez Cosme

[Non disponible dans cette version]

12.3 Verbatim de l'entretien 3 avec Luis Mariano Gonzalez Cosme

[Non disponible dans cette version]

13.Annexe 13 – Verbatims analysés des entretiens 1, 2 et 3 de Alexis Coquet

13.1 Verbatim de l'entretien 1 avec Alexis Coquet

[Non disponible dans cette version]

13.2 Verbatim de l'entretien 2 avec Alexis Coquet

[Non disponible dans cette version]

13.3 Verbatim de l'entretien 3 avec Alexis Coquet

[Non disponible dans cette version]

14. Annexe 14 – Verbatims analysés des entretiens 1, 2 et 3 de Yann Morisseau

14.1 Verbatim de l'entretien 1 avec Yann Morisseau

[Non disponible dans cette version]

14.2 Verbatim de l'entretien 2 avec Yann Morisseau

[Non disponible dans cette version]

14.3 Verbatim de l'entretien 3 avec Yann Morisseau

[Non disponible dans cette version]