THESE / UNIVERSITE RENNES 2
sous le sceau de l'Université européenne de Bretagne

pour obtenir le titre de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITE RENNES 2
Mention : STAPS
Ecole doctorale Sciences Humaines et Sociales

présentée par
Vincent Gesbert
Préparée au sein du laboratoire Mouvement, Sport, Santé (EA1274, Rennes)

Etude de la coordination interpersonnelle au football

Contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive

Thèse soutenue le 3 Décembre 2014
devant le jury composé de :

Jacques Saury
Professeur, Université de Nantes / *rapporteur*

Pierre Falzon
Professeur, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris / *rapporteur*

Géraldine Rix-Lièvre
Maître de conférences/ HDR, Université de Clermont-Ferrand 2 / *examinatrice*

Yvon Léziart
Professeur, Université Rennes 2 / *examinateur*

Pierre Vermersch
Ex C.N.R.S, G.R.E.X / *invité*

José Alcocer
Direction Technique Nationale FFF / *invité*

Annick Durny
Maître de conférences, Université de Rennes 2 / directrice de thèse

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

Au fond, on ne sait que lorsqu'on sait peu ; avec le savoir croît le doute…..

Johann Wolfgang von Goethe

MES REMERCIEMENTS

Au Stade Rennais Football Club de m'avoir donné l'opportunité de réaliser ce travail.

Aux joueurs du groupe U19 ainsi qu'aux membres du staff technique pour leur collaboration durant la saison 2011/2012.

Aux membres du jury qui ont accepté la révision de ce travail, Pierre Falzon et Jacques Saury en tant que rapporteurs, Yvon Léziart et Géraldine Rix-Lièvre en tant qu'examinateurs ainsi que Pierre Vermersch et José Alcocer en tant que membres invités.

À Annick Durny, pour m'avoir encadré et accompagné depuis près de six ans dans mes différents travaux de recherche portant sur le football, ce qui pour une gymnaste de formation peut se comparer à une véritable acrobatie. Merci à toi.

SOMMAIRE

INTRODUCTION 15

PARTIE 1 CADRE DE RÉFLEXION AUTOUR DE L'ÉTUDE DE LA COORDINATION INTERPERSONNELLE 19

CHAPITRE 1 LE JEU DE TRANSITION OFFENSIVE AU FOOTBALL 21

1. UN MOMENT CLÉ POUR LA STRATÉGIE COLLECTIVE 22
2. LES CONDITIONS DE RÉUSSITE DU JEU DE TRANSITION OFFENSIVE 23
   - 2.1. Pour récupérer le ballon 23
   - 2.2. Pour attaquer le but adverse 24
   - 2.3. Un degré d'interdépendance élevé entre les actions réalisées par les joueurs 24
3. LA COORDINATION 25
4. LES MODALITÉS D'ENTRAÎNEMENTS DE LA COORDINATION 26
   - 4.1. La pédagogie des modèles d'exécution 27
   - 4.2. La pédagogie des modèles de décisions tactiques 27
   - 4.3. La pédagogie des modèles auto-adaptatifs 28
5. SYNTHÈSE 29

CHAPITRE 2 L'APPRÉHENSION DE LA COORDINATION INTERPERSONNELLE DANS LES SCIENCES DU SPORT 31

1. L'APPROCHE DE LA DYNAMIQUE DU JEU 31
   - 1.1. L'étude des configurations de jeu 32
   - 1.2. Études empiriques 34
2. L'APPROCHE DYNAMIQUE ÉCOLOGIQUE 35
   - 2.1. L'étude des variables informationnelles 36
   - 2.2. Études empiriques 37
     - 2.2.1. Au niveau des dyades attaquant/défenseur 37
     - 2.2.2. Au niveau des interactions entre partenaires 38
     - 2.2.3. Au niveau de l'équipe 39
3. L'APPROCHE SOCIALE-COGNITIVE 40
   - 3.1. L'étude des connaissances partagées 40
   - 3.2. Études empiriques 41
4. L'APPROCHE SITUÉE 42
   - 4.1. L'étude des informations contextuelles partagées 44
   - 4.2. Études empiriques 46
5. SYNTHÈSE 47

CHAPITRE 3 L'ÉTUDE DE LA COGNITION COLLECTIVE DANS LES SITUATIONS DE TRAVAIL 51

1. LES MODÈLES MENTAUX PARTAGÉS 51

1.1. L'étude des modèles mentaux partagés 52
1.2. Les limites d'une perspective agrégative 54
2. LE SYSTÈME DE MÉMOIRE TRANSACTIVE....55
2.1. L'étude des systèmes de mémoire transactive 56
2.2. Les limites d'une perspective agrégative 57
2.3. De l'appréhension de contenus cognitifs statiques à des contenus cognitifs dynamiques....58
3. LA CONSCIENCE COLLECTIVE DE LA SITUATION 59
3.1. L'appréhension de la conscience collective de la situation 60
3.1.1. Situation Awareness Global Assessment Technique 61
3.1.2. Coordinated Awareness of Situations by Teams 62
3.1.3. Event Analysis of System Teamwork 63
3.2. Intérêts et limites de ces différentes méthodologies 64
4. LES INFORMATIONS CONTEXTUELLES PARTAGÉES 65
4.1. L'étude du partage d'informations contextuelles 67
4.2. Intérêts et limites 67
5. SYNTHÈSE....68
CHAPITRE 4 ORIENTATION DE NOTRE TRAVAIL DE RECHERCHE.... 69
1. DÉFINITION DES AXES D'ÉTUDES 69
2. LE PROGRAMME DE RECHERCHE DE LA PSYCHO-PHÉNOMÉNOLOGIE....72
2.1. La perspective psycho-phénoménologique pour appréhender le vécu des footballeurs 73
2.1.1. Le réfléchissement comme un passage d'un mode de conscience pré-réfléchie à un mode de conscience réfléchie 73
2.1.2. Une conception phénoménologique de la mémoire passive du vécu 74
2.1.3. La théorie du feuilletage du champ attentionnel 75
2.1.3.1. *Une structure organisée suivant des degrés de focalisation* 76
2.1.3.2. *Une structure emboîtée* 76
2.1.3.3. *La question du guidage* 77
2.2. La mobilisation du programme de la psycho-phénoménologie dans les sciences du sport 78
2.2.1. Les contributions existantes 78
2.2.2. L'élaboration d'une méthodologie pour accéder à l'expérience subjective des footballeurs 79
3. INTÉRÊTS DU TRAVAIL 80

PARTIE 2 MÉTHODOLOGIE.... 83
CHAPITRE 5 LE CONTEXTE DE L'ÉTUDE 85
1. LE CONTEXTE DE L'ÉTUDE 85
1.1. L'entraîneur 85
1.2. La population d'étude 86
2. L'INTÉGRATION DU CHERCHEUR AU SEIN DE L'ÉQUIPE 86
3. L'IDENTIFICATION ET L'EXTRACTION DES SITUATIONS D'ÉTUDES....88
CHAPITRE 6 LA DÉMARCHE DE RECUEIL DES MATÉRIAUX DE RECHERCHE.... 93
1. LES NOTES D'OBSERVATION 94

2. LES MATÉRIAUX VIDEO 94
3. LES MATÉRIAUX ISSUS DES ENTRETIENS 95
3.1. Les entretiens semi-dirigés 95
3.2. Le rappel stimulé 96
3.3. L'entretien d'explicitation 97
3.3.1. La description d'une situation spécifique 97
3.3.2. La reconnaissance et le guidage du joueur vers une position de parole incarnée 97
3.3.3. La maîtrise de catégories descriptives pour décrire le vécu du joueur 98
CHAPITRE 7 LE TRAITEMENT DES MATÉRIAUX DE RECHERCHE 101
1. TRAITEMENT DES MATÉRIAUX ISSUS DES ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS 102
1.1. Une analyse catégorielle 102
1.2. Une analyse comparative 103
2. TRAITEMENT DES MATÉRIAUX ISSUS DES VIDÉOS 104
2.1. Une trace comportementale de l'activité des joueurs 104
2.2. Un support pour l'évaluation des situations d'études 107
3. TRAITEMENT DES MATÉRIAUX ISSUS DES ENTRETIENS D'EXPLICITATION 108
3.1. La description et la catégorisation des vécus des joueurs 108
3.1.1. Les reprises initiales 108
3.1.2. L'organisation des matériaux issus des verbalisations en seconde personne 110
3.2. L'articulation des vécus des joueurs 113
3.3. Modélisation des relations entre les joueurs au niveau de leurs buts visés au cours des moments de transition offensive 115
3.3.1. Identification puis regroupement des buts visés au sein de catégories 115
3.3.2. Caractérisation des relations entre les joueurs au niveau de leurs buts visés 115
3.3.3. Évaluation et impact du contenu des buts induisant une dépendance mutuelle sur l'issue des situations 116
3.4. Caractérisation des informations contextuelles partagées 117
3.4.1. Description du contenu des informations contextuelles partagées et des formes de partage 117
3.4.2. Caractérisation du contenu des informations contextuelles « partagées » qualifiées de divergentes 118
3.5. Étude des connaissances partagées 119
3.5.1. Caractérisation du contenu et des formes de partage de connaissance 119
3.5.2. Identification et description de l'origine de ces connaissances partagées 120
4. VALIDATION DES DONNÉES EN SECONDE PERSONNE 120
4.1. La validation interne 121
4.2. La validation externe 122

PARTIE 3 RÉSULTATS 125
CHAPITRE 8 CARACTÉRISATION DES CONTENUS COGNITIFS STABLES ET PARTAGÉS PAR LES JOUEURS AUTOUR DU JEU DE TRANSITION OFFENSIVE 127
1. LE PROJET DE JEU DE L'ENTRAÎNEUR 127
2. LES CONTENUS COGNITIFS STABLES ET PARTAGÉS PAR LES JOUEURS 129

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

3. SYNTHÈSE....131

CHAPITRE 9 ÉVALUATION DE LA PERFORMANCE DU COLLECTIF SUR LES SITUATIONS DE TRANSITION OFFENSIVE....133

1. PRÉSENTATION ET DESCRIPTION DES SITUATIONS D'ÉTUDES....133
   1.1. Situation n°1 : Rennes - Lens....134
   1.2. Situation n°2 : Rennes – Lens (B)....135
   1.3. Situation n°3 : Rennes - Lille....136
   1.4. Situation n°4 : Rennes – Lille (B)....137
   1.5. Situation n°5 : Le Havre -Rennes....138
   1.6. Situation n°6 : Rennes - Laval....139
   1.7. Situation n°7 : Rennes – Le Havre....140
   1.8. Situation n°8 : Rennes – Le Havre (B)....141
2. L'ÉVALUATION DE LA PERFORMANCE DU COLLECTIF....142
   2.1. La caractérisation du rapport de force sur le moment de récupération....142
   2.2. La caractérisation de l'issue des situations....143
3. SYNTHÈSE....143

CHAPITRE 10 LES RELATIONS ENTRE LES BUTS VISÉS PAR LES JOUEURS....145

1. LES BUTS VISÉS PAR LES JOUEURS AU COURS DES MOMENTS DE TRANSITION OFFENSIVE....145
   1.1. Sur le moment de non-possession....145
   1.2. Sur le moment de possession....148
   1.3. Modélisation des buts visés par les joueurs au cours des moments de transition offensive....151
2. CARACTÉRISATION DES RELATIONS ENTRE LES JOUEURS AU NIVEAU DE LEURS BUTS VISÉS....152
   2.1. Des buts individuels et indépendants pour assurer l'efficacité de mon action tout en contribuant à la récupération du ballon....153
   2.2. Un but individuel et dépendant d'un partenaire pour se placer au bon endroit....153
   2.3. Un but partagé en guise d'interaction privilégié entre le Pdb et l'un de ses partenaires....154
   2.4. La dépendance des joueurs envers leur partenaire Pdb....154
   2.5. Des buts individuels et indépendants pour terminer l'action : le choix assumé de se déconnecter de ses partenaires....155
3. ÉTUDE DU LIEN ENTRE LE PARTAGE DE BUTS ET LA PERFORMANCE DU COLLECTIF....159
4. SYNTHÈSE....161

CHAPITRE 11 CARACTÉRISATION DES INFORMATIONS CONTEXTUELLES PARTAGÉES 163

1. DESCRIPTION DU CONTENU DES INFORMATIONS CONTEXTUELLES PARTAGÉES....163
   1.1. Le contenu des informations contextuelles partagées....163
   1.2. Formes de partage associées à ces informations contextuelles partagées....167
2. CARACTÉRISATION DU CONTENU DES INFORMATIONS CONTEXTUELLES QUALIFIÉES DE DIVERGENTES....167
3. SYNTHÈSE....171

CHAPITRE 12 CARACTÉRISATION DES CONNAISSANCES PARTAGÉES PAR LES JOUEURS EN ACTION....173

1. LA DESCRIPTION DES CONNAISSANCES PARTAGÉES EN ACTION....173
2. L'IDENTIFICATION DES FORMES DE PARTAGE....175

3. CARACTÉRISATION DES CONNAISSANCES PARTAGÉES 175
4. SYNTHÈSE 176

PARTIE 4 DISCUSSION 181

CHAPITRE 13 LA CONSTRUCTION DU COLLECTIF LORS DES SITUATIONS DE TRANSITION OFFENSIVE 183

1. LE CONTENU DU PARTAGE 183
   1.1. La spécificité des buts visés 184
   1.2. La diversité des éléments partagés 185
      1.2.1. Le référentiel commun 186
      1.2.2. Des connaissances partagées en acte 188
      1.2.3. Les informations contextuelles partagées 189
2. DES FORMES DE PARTAGE EN RELATION AVEC LE STATUT DE L'ÉQUIPE 190
   2.1. Une forme de partage « complémentaire » pour récupérer le ballon 190
   2.2. Une forme « mixte » du partage pour attaquer le but adverse 192
      2.2.1. Une forme de partage similaire 192
      2.2.2. Une forme de partage distribuée 194
   2.3. Le moment de transition comme un switch de formes de partage 195
3. PARTAGE ET PERFORMANCE DU COLLECTIF 196
   3.1. L'appréhension de la performance collective au football 197
   3.2. Partage et performance d'un collectif, quelles relations ? 198
      3.2.1. Le partage n'est pas synonyme de réussite 198
      3.2.2. L'absence de partage n'est pas forcément nuisible à la réussite 199
      3.2.3. Des formes de divergences cruciales pour l'efficacité des situations 200

CHAPITRE 14 APPORTS LIÉS AUX CONNAISSANCES PROFESSIONNELLES AUTOUR DU JEU DE TRANSITION OFFENSIVE 203

1. LA RÉCUPERATION DU BALLON 203
   1.1. Une forme de récupération collective 204
   1.2. La manipulation du Pdb adverse 206
2. L'ATTAQUE DU BUT ADVERSE 208
   2.1. Le moment de transition 208
   2.2. Le choix du Pdb 210
3. SYNTHÈSE 211

CHAPITRE 15 APPORTS AU PROGRAMME DE RECHERCHE DE LA PSYCHO-PHÉNOMÉNOLOGIE 215

1. L'EMPLOI D'UNE MÉTHODOLOGIE ORIGINALE 215
2. LA CRÉATION D'UNE 9ème REPRISE AU SEIN DU MODÈLE DE LA SÉMIOSE 216

CHAPITRE 16 CONTRIBUTIONS A L'ÉLABORATION D'UN COLLECTIF EFFICACE SUR LE JEU DE TRANSITION OFFENSIVE 217

1. CAPABILITÉ ET ENVIRONNEMENT CAPACITANT : DE NOUVEAUX CONCEPTS POUR PENSER L'ENTRAÎNEMENT 217
2. UN CADRE CAPACITANT POUR L'ENTRAÎNEMENT AU FOOTBALL 219

2.1. La non-reconnaissance du potentiel capacitant des footballeurs 219
2.2. Des dispositifs d'entraînement non-capacitants 221
3. LA CONCEPTION D'ENVIRONNEMENTS CAPACITANTS POUR DÉVELOPPER L'ACTIVITÉ COLLECTIVE AU FOOTBALL 223
3.1. La formation d'un collectif de travail 224
3.1.1. L'identification de « micro-collectifs » 225
3.1.2. Les pratiques réflexives comme support de l'émergence du collectif 227
3.2. L'entraînement, un « support de simulation » 230
3.2.1. Un espace pour se confronter et maîtriser les futures situations 230
3.2.2. Le terreau du collectif de travail 232
4. SYNTHÈSE : LA NÉCESSITÉ D'UNE ORGANISATION CAPACITANTE 232

CONCLUSION 235
RÉFÉRENCES 239

TABLE DES FIGURES

Figure 1. Illustration d'outils mobilisés pour extraire des données inhérentes à l'évolution du jeu 33
Figure 2. Illustration de réseaux propositionnels 64
Figure 3. Chronologie du recueil de matériaux durant la saison 2011/2012 87
Figure 4. Modélisation de la zone de récupération préférentielle de l'équipe étudiée 88
Figure 5. Identification des zones de récupération du ballon sur les huit situations étudiées 91
Figure 6. Synthèse du recueil de matériaux sur les situations de transition offensive 93
Figure 7. Visualisation du plan vidéo 94
Figure 8. Synthèse du traitement des matériaux de recherche 101
Figure 9. Schématisation de la zone « score-box » 108
Figure 10. Schématisation de la 9ème reprise (articulation des vécus) 113
Figure 11. Modélisation des contenus cognitifs stables et partagés par les joueurs du groupe U19 concernant la réalisation des situations de transition offensive 132
Figure 12. Zones de récupération du ballon pour chacune des situations étudiées 133
Figure 13. Représentation graphique pour chaque situation de la relation entre le rapport de force sur le moment de transition et l'issue des situations 144
Figure 14. Représentation des catégories de buts visés par les joueurs durant les situations de transition offensive 151
Figure 15. Illustration de projections divergentes entre deux partenaires sur le moment suivant la récupération du ballon 170
Figure 16. Synthèse des principaux résultats 179
Figure 17. Illustration de la relation entre le Pdb et son partenaire privilégié sur le moment suivant la récupération du ballon 193
Figure 18. Représentation de la zone préférentielle de récupération du ballon pour l'équipe U19 du Stade Rennais 204
Figure 19. Illustration de la forme de récupération collective du ballon 205
Figure 20. Illustration de la manipulation « collective » du Pdb adverse 208
Figure 21. Illustration d'une panne de coordination entre deux partenaires après la récupération du ballon . 210
Figure 22. Modélisation du jeu de transition offensive 211
Figure 23. Synthèse décrivant les quatre étapes constituant la formation d'un collectif de travail 225

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Illustration des principes de jeu opérants pour la réussite de l'attaque rapide.....24

Tableau 2. Descriptifs des joueurs composant le groupe U19.....86

Tableau 3. Illustration des déséquilibres numériques, spatiaux et temporels.....89

Tableau 4. Bilan des situations étudiées et du nombre d'entretiens réalisés au cours de la saison 90

Tableau 5. Extrait du tableau de synthèse d'Alan.....104

Tableau 6. Extrait d'une description du contexte de la situation Stade Rennais- Le Havre (B) 105

Tableau 7. Illustration d'une analyse extrinsèque réalisée sur la séquence (B) issue du match Stade Rennais – Le Havre 106

Tableau 8. Synthèse du modèle de la « sémiose » utilisée pour le traitement des matériaux issus des entretiens d'explicitation 109

Tableau 9. Convention de codage utilisée pour la retranscription des entretiens.....110

Tableau 10. Extrait d'une catégorisation de l'action vécue par Phil sur la situation B issue du match Stade Rennais – Le Havre.....112

Tableau 11. Extrait d'une articulation des vécus de Phil, Jim et Flynn sur la situation B issue du match Stade Rennais – Le Havre.....114

Tableau 12. Extrait de la modélisation des relations entre les buts visés par Flynn, Jim et Phil sur la situation Stade-Rennais – Le Havre B lors du moment de non-possession.....116

Tableau 13. Extrait de la modélisation de l'identification et de l'analyse des informations contextuelles partagées par Flynn, Jim et Phil lors de la situation Stade Rennais – Le Havre (B) 118

Tableau 14. Extrait de la modélisation de l'identification et de l'analyse des informations contextuelles divergentes par Flynn et Jim lors de la situation Stade Rennais – Le Havre (B) 118

Tableau 15. Extrait de l'identification et de l'analyse des connaissances partagées par Flynn, Jim et Phil lors de la situation Stade Rennais – Le Havre (B) 119

Tableau 16. Le projet de jeu de l'entraîneur de l'équipe U19 du Stade Rennais 128

Tableau 17. Synthèse des éléments partagés par les joueurs concernant la réalisation du jeu de transition offensive 130

Tableau 18. Evaluation du déséquilibre de l'équipe adverse sur le moment de transition réalisée par le chercheur et le panel d'experts.....142

Tableau 19. Caractérisation de l'issue des situations d'études 143

Tableau 20. Les catégories de buts visés par les joueurs sur le moment de non-possession.....146

Tableau 21. Nombre d'occurrences des buts visés par les joueurs pour chaque situation d'étude sur le moment de non-possession 147

Tableau 22. Les catégories de buts visés par les joueurs sur le moment de possession 149

Tableau 23. Nombre d'occurrences des buts visés par les joueurs pour chaque situation d'étude sur le moment de possession.....150

Tableau 24. Caractérisation des formes de relation entre les joueurs au niveau de leurs buts visés durant les situations de transition offensive.....156

Tableau 25. Caractérisation du lien entre le contenu des buts partagés et l'issue de l'action.....160

Tableau 26. Illustration des éléments typiques de partage sur le moment de non-possession (pour n ≥ 3) 165

Tableau 27. Illustration des éléments typiques de partage sur le moment de possession (pour n ≥ 3) 166

Tableau 28. Description du contenu des éléments divergents entre les joueurs et leurs « impacts » sur l'action en cours.....168

Tableau 29. Catégories de connaissances partagées par les joueurs durant la réalisation des situations de transition offensive.....174

Tableau 30. Analyse des formes de partage de connaissances au cours des situations étudiées.....175

Tableau 31. Identification du Pdb et du partenaire avec lequel il rentre en interaction 226

INTRODUCTION

« Le passage ultra-rapide entre récupération et action est le nœud du football moderne »

Jean-Claude Suaudeau, 2013

Cette phrase de l'ancien entraîneur du FC Nantes souligne l'importance de la gestion, dans le football moderne, des moments qui suivent la récupération du ballon appelés moments de transition offensive.

En effet, dans la forme actuelle vers laquelle mute le jeu de football, les espaces deviennent de plus en plus restreints pour l'équipe en possession du ballon. Les moments de transition offensive donnent alors l'opportunité à l'équipe qui récupère le ballon, d'attaquer le but adverse dans de meilleures dispositions (UEFA, 2014). Il s'agit, pour cette équipe, de profiter le plus rapidement possible du déséquilibre momentané de l'équipe adverse, pour essayer de marquer un but. Ce déséquilibre est notamment provoqué par les espaces libérés par les adversaires lors de la phase précédente de possession du ballon. De nombreux entraîneurs insistent alors sur la nécessité pour les équipes d'avoir la capacité à « frapper » l'adversaire sur ces moments (UEFA, 2013). Simeone[1] explique par exemple que si *« la conservation du ballon est une manière de gagner, je préfère de loin les attaques tranchantes et à bon escient »* (UEFA, 2014, p.20).

La gestion des moments de transition offensive apparaît donc critique pour le gain des rencontres. Le temps à disposition des joueurs y est cependant extrêmement court (inférieur à dix secondes) non seulement pour décider de leur action mais également pour réaliser cette dernière en lien avec celles de leurs partenaires. Ainsi, certaines équipes comme le Real Madrid ou le Borussia Dortmund sont à ce titre considérées comme des références au niveau européen. En effet, pour ces équipes, on constate sur ces moments, que les actions des joueurs s'articulent d'une manière harmonieuse et efficace et ce à une vitesse incroyablement élevée.

[1] Diego Simeone est l'actuel entraîneur de l'Atlético Madrid, champion d'Espagne 2014 et finaliste de la Ligue des Champions 2014.

Le collectif se comporte d'une façon cohérente dans un environnement pourtant caractérisé par une forte pression temporelle et par la présence d'adversaires poursuivants un but antinomique. Toutefois, on observe également fréquemment sur ces moments, des formes diverses d'incompréhension entre partenaires qui aboutissent à des pertes de balle ou à des choix individuels qui ne permettent pas de jouer « le coup à fond ». Aussi, Ancelotti[2] à l'issue de la dernière Ligue des Champions insiste sur le fait que les contres (appréhendés comme une forme de jeu de transition offensive) doivent être dorénavant considérés comme des actions plus élaborées nécessitant d'être mieux pensées et organisées, afin de créer davantage d'occasions de buts pour les équipes (UEFA, 2014).

Un des processus à l'œuvre pour la réussite (ou non) de ces moments de transition est la coordination interpersonnelle, dont la compréhension est le thème de cette recherche. Cette forme de coordination rend compte de l'agencement des actions entre partenaires dans l'espace et dans le temps (Eccles, 2010). Elle implique la reconnaissance par les joueurs d'une situation momentanée, de connaissances à propos de l'équipe (e.g, schéma de jeu) et du jeu préférentiel des uns et des autres (e.g, habitudes, qualités…). Elle est traditionnellement expliquée par le développement d'une forme de compréhension partagée entre les joueurs autour de différents composants, permettant en retour la construction d'une situation exploitable collectivement (e.g, Deleplace, 1979, Bouthier et Savoyant, 1984). Un enjeu pour les entraîneurs de football consiste à aider les joueurs à se coordonner sur ces moments ponctuels pour construire ensemble la performance. Ainsi, il est important de comprendre ce qui se joue effectivement dans l'action, lorsque deux ou trois joueurs cherchent à agir collectivement pour récupérer le ballon et attaquer le but adverse.

Notre travail de recherche porte donc sur l'étude de la coordination interpersonnelle durant la réalisation de moments de transition offensive extraits de matchs de championnat. Il poursuit un double objectif. Il souhaite d'une part, contribuer à apporter des connaissances aux praticiens concernant la réalisation de ces moments et leur proposer des axes de réflexion pour l'entraînement au football. Il vise d'autre part, à participer à la production d'éléments de connaissance concernant la manière dont un ensemble de partenaires se coordonne dans un environnement dynamique et incertain.

Les études portant sur la coordination interpersonnelle sont actuellement, au sein des sciences du sport, un objet de recherche en plein essor. Cela explique la diversité des cadres

[2] Carlo Ancelotti est l'actuel entraîneur du Real Madrid, vainqueur de la Ligue des Champions 2014.

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

théoriques mobilisés pour l'appréhender (e.g, De Keukelaere, 2012 ; Eccles et Tenenbaum, 2004 ; Poizat, Sève, Serres et Saury, 2008 ; Silva, Garganta, Araújo, Davids et Aguiar, 2013). Cela justifie également la pertinence de ce choix de sujet. Nous avons donc choisi une approche particulière, orientée par la volonté de comprendre la manière avec laquelle les moments de transition offensive sont vécus par les joueurs.

Nous cherchons donc dans cette thèse, à appréhender la coordination interpersonnelle en train de se faire à partir du point de vue des acteurs (e.g, Bourbousson, 2010). Ce travail repose sur le cadre proposé par le programme de recherche de la psycho-phénoménologie qui offre outils, méthodes et concepts donnant la possibilité d'accéder et de décrire le vécu d'un acteur sur une courte temporalité (Gouju, Vermersch et Bouthier, 2007 ; Vermersch, 1996, 2012). Nous avons adapté ce programme de recherche au collectif. Cette proposition originale permet l'étude de l'articulation des activités individuelles de plusieurs joueurs, engagés dans la réalisation de moments de transition offensive au cours de matchs. Après cette description et pour inscrire ce travail dans une logique transformative, nous discuterons des cadres classiques d'entraînement mobilisés au football à partir des concepts développés par l'ergonomie constructive (Falzon, 2013).

Organisation du manuscrit et des annexes

Ce travail de thèse est constitué d'un manuscrit et de deux tomes d'annexes. Le manuscrit est lui-même organisé autour de quatre parties. La partie 1 précise le cadre de réflexion permettant d'appréhender la coordination interpersonnelle au cours de la réalisation des moments de transition offensive. La partie 2 présente les conditions dans lesquelles nous avons réalisé ce travail (le cadre de collaboration avec le département performance du Stade Rennais Football Club), ainsi que le cadre méthodologique mobilisé pour recueillir et traiter les matériaux de recherche. La partie 3 décrit et synthétise les résultats obtenus. Ils concernent la caractérisation des éléments partagés par les joueurs autour du jeu de transition offensive préalablement et durant la réalisation de ces moments spécifiques. La partie 4 discute des apports de ce travail pour la connaissance scientifique en différenciant les apports conceptuels liés au fonctionnement des équipes et ceux relatifs au programme de recherche de la psycho-phénoménologie. Elle contribue également à apporter des connaissances professionnelles aux praticiens autour du jeu de transition offensive et à proposer des axes de réflexion autour des conditions de développement d'un collectif efficace sur le jeu de transition offensive.

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

Les annexes se composent de deux tomes. Le Tome 1 présente les éléments relatifs au cadre de collaboration avec le Stade Rennais Football Club, précise des éléments du recueil et du traitement des matériaux de recherche et fournit aux membres du jury un lexique définissant les termes propres à certains domaines. Ces termes sont identifiés au sein du manuscrit en étant soulignés en gras (e.g, UEFA, 2014). La liste des publications et des communications réalisées durant ce travail est également fourni à la fin de ce tome. Le Tome 2 (CD) fournit quant à lui l'intégralité des retranscriptions des entretiens réalisés au cours de la saison ainsi que leur traitement.

PARTIE 1

CADRE DE RÉFLEXION AUTOUR DE L'ÉTUDE DE LA COORDINATION INTERPERSONNELLE

Cette première partie présente le cadre de réflexion mobilisé afin de pouvoir étudier la coordination interpersonnelle lors des moments de transition offensive en contexte de compétition. Elle est structurée autour de quatre chapitres.

Le **Chapitre 1** présente le jeu de transition offensive en décrivant comment la coordination entre les partenaires sur ce moment joue un rôle clé dans leurs réussites.

Le **Chapitre 2** s'intéresse aux approches mobilisées en sciences du sport permettant d'appréhender la coordination interpersonnelle. Il recense les travaux réalisés au sein de chacune d'entre-elles en présentant les intérêts et les limites pour notre objet d'étude.

Le **Chapitre 3** aborde les travaux réalisés dans les situations de travail et qui sont intégrés plus précisément au sein de la ligne de recherche de la *team cognition.* Il présente les contenus cognitifs investigués permettant de rendre compte de la compréhension partagée facilitant en retour la coordination entre collègues.

Le **Chapitre 4** présente nos axes d'études et introduit le programme de recherche de la psycho-phénoménologie dans lequel le travail est réalisé.

CHAPITRE 1

LE JEU DE TRANSITION OFFENSIVE AU FOOTBALL

Le football peut se définir comme un affrontement collectif entre deux équipes pour la possession du ballon, à l'intérieur d'un espace de jeu délimité et orienté, en vue de s'approcher et d'atteindre les cibles déterminant le gain du match tout en respectant des règles (Marle et Gréhaigne, 2009 ; Mombaerts, 1999). L'équipe en position d'attaque (en possession du ballon) doit gérer des problèmes de conservation individuelle et collective du ballon pour franchir, utiliser et/ou éviter des obstacles mobiles non-uniformes (les adversaires) afin d'aller inscrire un but tout en maintenant en cas de perte de balle une organisation défensive permettant de mettre en place des obstacles afin de gêner, freiner le déplacement du ballon et des joueurs adverses en vue d'une récupération future du ballon (Gréhaigne, 1992). Par conséquent, l'un des principaux enjeux en football réside dans la coordination des actions des joueurs d'une même équipe pour récupérer, conserver puis faire progresser ce ballon afin d'amener celui-ci dans la zone de marque et de marquer (Gréhaigne, Caty, Billard et Château, 2007).

Si l'objectif pour l'équipe attaquante est de chercher à prendre de l'avance sur le replacement défensif adverse, de conserver cette avance et de réussir la réalisation en zone de finition[3], la littérature distingue toutefois deux formes d'attaques : (a) les attaques placées et (b) les attaques rapides (Mombaerts, 1996). Durant une attaque placée, l'équipe cherche à déséquilibrer la défense adverse, alors que dans l'attaque rapide, elle s'attache à maintenir, voire à accroître le déséquilibre provoqué par la récupération du ballon. Les adversaires, qui étaient jusque-là en situation d'attaque, se retrouvent pour la plupart « consommés » (Gourcuff, 2009 ; Mombaerts, 2008).

Ces moments caractérisant le passage pour une équipe d'un statut de défenseur à d'attaquant ou d'attaquant à défenseur sont définis comme des moments de transition. Ils sont considérés par de nombreux entraîneurs comme cruciaux pour le gain des rencontres à travers les opportunités offertes à l'équipe attaquante d'inscrire des buts (Casanova, 2014 ; Gourcuff, 2011, Mombaerts, 2013). L'efficacité d'une équipe serait notamment liée à sa capacité de passer d'une phase à une autre (Gourcuff, 2009). Plus précisément, elle serait liée à la vitesse

[3] Le terme « réussite » en ce début de réflexion correspond au fait d'inscrire un but.

avec laquelle les joueurs exploitent une situation de récupération du ballon (UEFA, 2013, 2014). Nous allons nous intéresser au cours de ce chapitre à décrire et caractériser le jeu de transition offensive du point de vue des praticiens.

1. UN MOMENT CLÉ POUR LA STRATÉGIE COLLECTIVE

Lors des dernières grandes compétitions internationales, le jeu de transition offensive a régulièrement été considéré comme une clé du succès dans le football moderne (UEFA, 2012, 2013 ; FIFA, 2010, 2012, 2013a, 2013b). L'enjeu pour l'équipe qui récupère le ballon est d'exploiter le plus rapidement possible le déséquilibre produit par la récupération du ballon. L'équipe adverse va, elle, chercher en mobilisant certains principes de jeu défensif (e.g, interdire la prise de vitesse du porteur de balle) à se replacer très vite afin d'imposer une densité favorisant la récupération du ballon (Mombaerts, 2008). Les analyses récentes portant sur les dernières Ligues des champions (UEFA, 2013, 2014) décrivent notamment l'utilisation d'un nouveau mode d'attaque utilisé par les meilleures équipes : le contre collectif. Traditionnellement, la notion de contre est administrée à une équipe qui joue de manière très défensive, laissant l'adversaire s'installer dans son camp pour mieux le surprendre par des ruptures rapides. Ce terme est désormais élargi aux équipes qui prennent l'adversaire en défaut en reprenant le ballon dans des zones avancées sur le terrain, puis en se lançant rapidement en direction du but adverse.

Le contre collectif peut être ainsi défini comme un ensemble de joueurs se projetant très rapidement vers l'avant dès la récupération du ballon (réalisée à mi-terrain), où la vitesse des courses de soutien réalisées par les joueurs pour mettre en place ce type de contre est particulièrement cruciale. Ces moments de transition offensive sont donc considérés comme très importants du point de vue des entraîneurs où la capacité de l'équipe à « frapper » l'adversaire sur rupture est une arme appréciable (Ferguson, 2012 ; Klopp, 2013 ; Ancelotti, 2014). Leur gestion au cours des rencontres apparaît comme très important notamment dans les opportunités offertes à l'équipe attaquante d'attaquer le but adverse dans de bonnes dispositions (Gourcuff, 2011, Mombaerts, 2013).

Toutefois, devant l'hégémonie de ces situations et dans une certaine forme de mutation du jeu de haut-niveau, la tendance est de vouloir progressivement « contrer ces contre-attaques ». Différentes solutions défensives sont ainsi apparues comme (a) la mise en place d'une pression immédiate sur le porteur de balle (Pdb) dès la perte du ballon ou (b) le choix du recul proche de son but afin de réduire les espaces possibles pour l'équipe adverse

(Antonetti, 2013 ; Gourcuff, 2013). Il apparaît alors pertinent, dans une perspective d'entraînement, de s'intéresser à ce qui se « joue » sur ces moments spécifiques. Allegri[4] (UEFA, 2012) souligne par exemple la nécessité pour les équipes de trouver des solutions de perforer le bloc adverse avant que ce dernier ne soit correctement assemblé. Il met ici en lumière le besoin d'acquérir des compétences et des connaissances pour réussir ces moments.

2. LES CONDITIONS DE RÉUSSITE DU JEU DE TRANSITION OFFENSIVE

L'appréhension des moments de transition offensive nécessite de s'intéresser à la manière dont l'équipe récupère le ballon, puis comment elle l'utilise pour mener l'attaque du but adverse.

2.1. Pour récupérer le ballon

Les analyses des dernières compétitions internationales ont permis de mettre à jour les différentes stratégies utilisées par les équipes pour récupérer le ballon. Elles peuvent consister (a) en la réalisation d'un pressing immédiat sur le Pdb adverse et ses adversaires proches dès la perte du ballon (FIFA, 2012, 2013b), (b) en un recul et en la conservation du dispositif tactique actuel pour empêcher les adversaires de contre-attaquer si la réalisation d'un pressing immédiat n'est pas possible (FIFA, 2013b), (c) à gêner l'adversaire très tôt dans la construction de ses attaques en lui laissant peu de temps pour s'organiser (récupération agressive dans la moitié de terrain adverse) (FIFA, 2010) ou encore (d) à attirer l'adversaire dans des positions avancées sur le terrain, puis presser de manière agressive le Pdb et ses coéquipiers proches au moyen de mouvements horizontaux et verticaux collectifs bien coordonnés, en cherchant à limiter les possibilités de passes courtes et en fermant les espaces (UEFA, 2012).

Les équipes utilisent ces stratégies en fonction de leur projet de jeu, des qualités des joueurs (physiques, techniques et tactiques) mais également de la dynamique du match (choix d'être plus ou moins agressif dans le pressing). Il convient de souligner l'influence de la récupération du ballon dans les formes d'attaques mobilisables et mobilisées ensuite par les équipes (Gourcuff, 2011 ; Mombaerts, 2013). Une récupération haute sur le terrain et en avant de l'espace de jeu effectif (E.J.E) favorise par exemple la réalisation d'attaques rapides puisque le déséquilibre existe déjà dans le bloc adverse (Ballesteros, Lago-Penas et Rey, 2012 ; Caty et Gréhaigne, 2006).

[4] Massimiliano Allegri est l'ancien entraîneur du Milan AC avec lequel il a été sacré Champion d'Italie en 2011.

2.2. Pour attaquer le but adverse

Pour de nombreux entraîneurs, l'efficacité d'une équipe sur ces moments est liée à la vitesse avec laquelle les joueurs « exploitent » la récupération du ballon et donc de leur capacité à passer d'un statut de défenseur à celui d'attaquant (Gourcuff, 2009 ; Kloop, 2013). Différentes conditions doivent être enfin remplies après la récupération du ballon pour maintenir, voire accroître le déséquilibre adverse momentané et s'offrir ainsi les possibilités d'inscrire un but. Les rapports de la FIFA (2010, 2013b) mettent en avant trois facteurs concernant (a) la réalisation d'enchaînements fluides entre partenaires pour déjouer la défense adverse, (b) le passage rapide du milieu de terrain dès la récupération du ballon et (c) la précision de la dernière passe afin de concrétiser la contre-attaque. Ces différents points soulignent la nécessité de jouer vers l'avant dès la récupération (FIFA, 2013b) et d'effectuer les passes dans le bon timing pour prendre une défense à revers (FIFA, 2010) renvoyant aux différents principes de jeu opérant pour l'efficacité de l'attaque rapide décrit par Mombaerts (1996) et illustré au sein du tableau 1.

PRINCIPES DE JEU OPÉRANTS POUR LA RÉUSSITE DE L'ATTAQUE RAPIDE		
En situation d'attaque rapide, il convient de conserver l'avantage en espace-temps sur la défense pour terminer l'action offensive par un but.		
Conserver l'espace-temps sur la défense adverse	Créer et utiliser des espaces libres	*courses et appels croisés, utilisation de dédoublements et d'écrans, alternance de jeu en profondeur (passe) puis dribble*
	Jouer en mouvement	*Passe et va (appui-appel), enchaînement d'actions directes (passe en diagonale pour un joueur en appel croisé vers le but adverse), limitation des touches de balle, limitation du nombre de passes*
	Création de l'incertitude chez les défenseurs	*utilisation de changements de rythme et utilisation des feintes*
Réussir la phase de finition (dernière passe puis tir)	Occuper les zones stratégiques au bon moment	
	Créer de l'incertitude chez le Gardien de but ou les défenseurs	
	Jouer en mouvement	

Tableau 1 – Illustration des principes de jeu opérants pour la réussite de l'attaque rapide (extrait de Mombaerts, 1996, p.33)

2.3. Un degré d'interdépendance élevé entre les actions réalisées par les joueurs

Au regard de ces diverses conditions, nous pouvons considérer qu'elles nécessitent les contributions « interdépendantes » de différents membres appartenant à une même équipe.

Les joueurs réalisent des actions qui sont dépendantes et reliées à celles de leurs partenaires. Nous venons de voir, par exemple, que la récupération du ballon nécessite des déplacements coordonnés de la part des partenaires afin de limiter les possibilités de passes pour les adversaires et ainsi d'être en position de récupérer le ballon. De même, l'attaque du but adverse nécessite notamment divers enchaînements entre les partenaires pour déjouer la défense adverse (e.g, créer et utiliser des espaces libres). Comme les actions des joueurs sont interdépendantes lors de la réalisation de ces moments de transition offensive, elles nécessitent un « travail » de coordination pouvant être considéré comme le processus d'articulation des actions individuelles dans l'espace et le temps, de sorte que lorsque ces dernières sont combinées, elles soient dans une relation appropriée en vue d'atteindre un objectif donné (Mombaerts, 1999). La coordination entre les partenaires s'avère donc être un élément central pour la réussite du jeu de transition offensive.

3. LA COORDINATION

Imaginons à la suite d'une récupération du ballon que le Pdb décide de jouer dans la profondeur pour son attaquant, tandis que ce dernier fait le choix de venir vers lui, nous observerions que les actions des deux joueurs ne sont pas coordonnées dans l'espace et le temps aboutissant à la perte du ballon. Cette illustration montre comment les actions réalisées par le porteur de balle (Pdb) doivent être agencées d'une manière spécifique aux actions réalisées par ses partenaires. Cette coordination interpersonnelle est toutefois rendue complexe sur les moments de transition offensive en raison de la spécificité de ces situations.

Ce sont en effet des situations dynamiques (jeu en mouvement), incertaines (présence d'adversaires poursuivant un but antinomique), proscrivant certaines formes de communications (communication explicite verbale et/ou non-verbale) et pour lesquelles la notion de vitesse apparaît de manière prédominante. Pour l'entraîneur du FC Porto, Pereira, c'est fondamentalement de vitesse de réflexion et de décision que l'on doit parler parce que la réussite dépend davantage d'une bonne passe que d'une passe rapide (UEFA, 2013). La pression temporelle inhérente à la réalisation de ces situations porte tout autant sur la réalisation technique que sur les choix des joueurs concernant leurs déplacements. La pratique du football nécessite en conséquent une adaptation constante de la part des joueurs face à un rapport d'opposition attaquant-défenseur sans cesse fluctuant (Bouthier, 1989). La réussite de la coordination et la cohérence des actions collectives serait alors permise par le partage d'un « référentiel commun » de la part des partenaires (Deleplace, 1979).

Le référentiel commun correspond à une « systématique » des décisions tactiques en jeu, susceptible de rationaliser et d'optimiser les choix des joueurs en action, tout en permettant leur coordination. Mouchet (2003) le considère comme la trame commune de la pensée tactique des joueurs d'une même équipe et de l'entraîneur. Il permet aux joueurs de comprendre le jeu en cours de réalisation pour choisir et décider de leur contribution individuelle et de se comprendre entre eux afin de construire collectivement une situation exploitable et exploiter collectivement la nouvelle situation créée par l'initiative individuelle (Deleplace, 1979). S'il est généralement imposé par l'entraîneur[5] dans le cadre d'un projet de jeu collectif (Mouchet, 2003), de récents travaux ont commencé à discuter ce mode d'élaboration qui ne prend pas suffisamment en compte la diversité des points de vue des joueurs (Bourbousson et Sève, 2010 ; Mouchet et Bouthier, 2006). Nous discuterons ultérieurement de ces modes d'élaboration du référentiel commun à partir de nos résultats.

4. LES MODALITÉS D'ENTRAÎNEMENTS DE LA COORDINATION

Dans une certaine forme de mutation du jeu de football, nous avons vu que les entraîneurs cherchent aujourd'hui à développer des moyens de « contrer » le regroupement rapide du bloc adverse à la récupération du ballon (e.g, UEFA, 2014). Il s'agit au sein de cette dernière section de présenter les différentes modalités d'entraînements utilisées par les entraîneurs et/ou préconisées par les théoriciens pour développer un jeu collectif efficace sur le jeu de transition offensive.

Si la tendance aujourd'hui est de vouloir contrer les contres, il apparaît nécessaire d'appréhender la manière avec laquelle les entraîneurs travaillent pour permettre à leur équipe de développer un référentiel commun afin d'être efficace sur ces situations. Il convient de souligner ici qu'il nous a été compliqué de décrire les dispositifs d'entraînement mobilisés dans le milieu professionnel. Nous nous sommes essentiellement appuyés sur des articles de revues professionnelles, des témoignages de joueurs professionnels et de contenus de formation des entraîneurs de football pour décrire les orientations prises par les entraîneurs afin d'accroître l'efficacité sur ce type de situation. Les propositions de Mombaerts (2010, 2012), inspirées des travaux de Bouthier (1989, 1993), ont notamment servi de base de réflexion.

[5] Mouchet compare le modèle deleplacien à un monde objectif, externe aux joueurs impliqués dans l'action et, susceptible de rationaliser et de coordonner les prises de décisions des joueurs.

4.1. La pédagogie des modèles d'exécution

Afin de résoudre les problèmes posés par la coordination des actions individuelles au sein d'un rapport d'opposition fluctuant, il est proposé de fixer a priori la forme des solutions collectives, ainsi que l'ordre et la durée des interventions individuelles. On parle de pédagogie des modèles d'exécution ou P.M.E (Bouthier, 1989, 1993). Les problèmes liés à la compatibilité des actions à réaliser sont écartés grâce à la détermination de solutions collectives efficaces. Ces solutions sont automatisées par un apprentissage répétitif et sans adversité, notamment par l'utilisation de voies de passage ou de circuits préférentiels. Les joueurs sont assignés à une position spécifique, l'ordre des actions est prescrit par l'entraîneur (e.g, passes, déplacements) et les joueurs répètent ces actions. Gourcuff (2009) explique par exemple que la recherche et/ou le maintien du déséquilibre chez l'adversaire passe par des déplacements coordonnés des joueurs reposant sur un ensemble de principes travaillés en permanence à travers la répétition d'actions très simples rapidement assimilables.

4.2. La pédagogie des modèles de décisions tactiques

Afin de résoudre les problèmes posés par la coordination des actions individuelles au sein d'un rapport d'opposition fluctuant, il est proposé aux joueurs d'apprendre à caractériser les états typiques de ce rapport d'opposition, de connaître leur logique d'évolution et de construire par conséquent des cascades de choix tactiques pertinents correspondantes. On parle alors de pédagogie des modèles de décisions tactiques ou P.M.D.T (Bouthier, 1989, 1993). L'objectif ici est de développer les capacités d'anticipation des joueurs liées aux évolutions du rapport d'opposition et la connaissance des logiques d'actions corollaires permettant simultanément (a) la libération de l'initiative individuelle face aux états fluctuants du rapport d'opposition et (b) l'organisation du soutien collectif par rapport à ces initiatives en temps utile (Bouthier, 1989).

Cette approche considère que les processus cognitifs des joueurs interviennent dans l'orientation et le contrôle moteur des actions. Les joueurs sont placés dans des situations généralement réduites (2v1, 3v2, 6v4) où l'opposition peut être modulée ou raisonnée (Deleplace, 1979, Mombaerts, 1996). Il peut par exemple être demandé aux adversaires d'adopter un certain type de défense (individuelle, zone…) ou de simuler des pertes de balle favorisant la découverte de solutions aux problèmes posés par le rapport d'opposition. S'en suit un temps où les joueurs trouvent des solutions que l'entraîneur valide ou non. S'ils ne trouvent pas de solutions, l'entraîneur peut les guider à l'aide d'un questionnement. Les

joueurs sont ainsi sollicités sur le plan intellectuel, tant au niveau individuel que collectif, où ils peuvent échanger à plusieurs sur un sujet[6]. Une fois que la solution est trouvée, l'entraîneur la réintroduit dans le jeu. À travers l'aménagement des situations, l'entraîneur cherche à faire émerger des bons problèmes donnant la possibilité aux joueurs de développer leurs capacités d'adaptation et de créativité en apprenant le maximum d'options possibles. Ces capacités permettent en retour la libération de l'initiative individuelle face aux états fluctuants du rapport d'opposition dans une situation donnée et l'organisation du soutien collectif de ces initiatives en temps utile (Bouthier, 1989 ; Deleplace, 1979).

Notons toutefois que les situations d'entraînements orientées sur les transitions sont généralement « fragmentées », c'est-à-dire focalisées soit sur l'aspect défensif (comment récupérer le ballon) ou offensif (comment attaquer le but adverse dès la récupération) mais rarement portées sur le passage entre ces deux moments, considéré pourtant comme fondamental par les entraîneurs (e.g, Gourcuff, 2009). Les situations conçues dans l'approche de la P.M.D.T imposant une réversibilité momentanée obligatoire (Mombaerts, 2012), les entraîneurs utilisent alors généralement des simulations de perte de balle pour travailler ces situations de transition (e.g, Casanova, 2014). Il est par exemple demandé à un joueur adverse de réaliser « volontairement » une mauvaise passe en direction d'un joueur précis afin de provoquer ce changement de statut entre les deux équipes.

4.3. La pédagogie des modèles auto-adaptatifs

Afin de résoudre les problèmes posés par la coordination des actions individuelles au sein d'un rapport d'opposition fluctuant, l'entraîneur peut placer les joueurs dans le cadre d'un jeu à thème se rapprochant le plus possible de la réalité du jeu (Mombaerts, 2010, 2012). Il s'appuie pour ce faire sur des contraintes environnementales (zones, dimensions du terrain, objectifs visés par chacune des équipes….) qui, si elles sont bien choisies, induisent les réponses des joueurs. Ces aménagements du milieu suscitant des auto-adaptations des joueurs devenant plus performants et créatifs (Bouthier, 1993), le joueur va alors naturellement acquérir des principes de jeu par le biais de la confrontation à ces contraintes et aménagements. L'entraîneur s'appuie par conséquent sur un travail de simulation (Mombaerts, 1996), travail effectué dans les conditions les plus proches de la réalité de la compétition qui est souvent adopté pour l'entraînement tactique des équipes de haut niveau.

[6] La notion de débats d'idées s'inscrit dans ce cadre (Gréhaigne, 2007). Il sera discuté au sein du chapitre 16.

Il peut être demandé à l'équipe adverse, par exemple au cours d'un match d'entraînement, ou à des partenaires durant la séance d'entraînement, de jouer selon l'organisation du jeu de l'adversaire en y développant des types d'attaque ou de défense caractéristiques. Casanova (2014) demande par exemple lors d'un jeu d'application à la seconde équipe d'évoluer dans le schéma du futur adversaire. Dans le domaine des situations de transition offensive, les entraîneurs font notamment appel à une consigne limitant le temps pour une équipe d'aller inscrire un but sitôt la récupération du ballon effectuée quelque soit la zone de récupération (la règle des 6 secondes). Aux joueurs de s'adapter et de trouver des solutions à cette contrainte environnementale.

5. SYNTHÈSE

Le jeu de transition offensive est considéré par les entraîneurs comme un élément clé dans la stratégie collective des équipes. Les espaces devenant de plus en plus restreints pour les équipes en possession du ballon, il offre l'opportunité d'attaquer le but adverse dans de meilleures dispositions (UEFA, 2014). Son efficacité semble résider sur le moment suivant la récupération du ballon où il s'agit d'exploiter, pour les membres d'une même équipe, le plus rapidement possible le déséquilibre adverse. Puisque la coordination des actions individuelles s'avère cruciale pour la réussite de ces moments, nous porterons notre attention plus particulièrement sur la manière avec laquelle les actions des joueurs sont coordonnées, à la fois pour récupérer le ballon et attaquer le but adverse. La possibilité de décrire ce qui se joue durant la réalisation de ces moments est d'autant plus intéressante qu'il existe, à notre connaissance, peu de travaux empiriques concernant la coordination interpersonnelle sur ces moments au football. Nous retenons deux études dont nous discuterons les résultats en partie discussion.

Le premier concerne le travail de thèse de Bossard (2008), qui s'est intéressé au réseau relationnel, aux informations partagées et à la relation entre les buts visés par trois joueurs appartenant à une même équipe lors de situations de contre-attaques. Bien que cette étude cherche à décrire et expliquer comment les joueurs collaborent et articulent effectivement leurs activités sur ces situations, elle s'est appuyée sur une situation d'entraînement favorisant l'émergence de contre-attaques et n'a pas été réalisée dans un contexte de compétition.

Le second travail concerne l'ouvrage de Mombaerts (2008), qui a souhaité décrire comment une équipe pouvait défendre en zone pour mieux attaquer. À partir de connaissances professionnelles, il a décrit différents principes opérationnels à mettre en œuvre pour

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

récupérer le ballon sur des situations de défense placée ou en crise afin de favoriser l'attaque du but adverse. Il s'est toutefois trop peu intéressé, selon nous, à ce qui se passe après la récupération du ballon.

Notre travail vise donc à apporter des connaissances aux praticiens concernant le jeu de transition offensive et des pistes de réflexion quant à l'ingénierie de dispositifs d'entraînement permettant aux joueurs et aux équipes d'être plus efficaces sur ce type de situation. Nous nous intéresserons dans le prochain chapitre à la façon avec laquelle la coordination interpersonnelle est appréhendée au sein des sciences du sport.

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

CHAPITRE 2

L'APPRÉHENSION DE LA COORDINATION INTERPERSONNELLE DANS LES SCIENCES DU SPORT

Nous venons de voir que la coordination entre les partenaires s'avère être un élément central pour la réussite du jeu de transition offensive. Comprendre la manière avec laquelle les actions de ces joueurs sont articulées dans l'espace et le temps sur le moment de transition offensive n'est pas seulement un challenge pour les entraîneurs mais est également considérée comme l'un des enjeux actuels menés au sein des sciences du sport (e.g, Eccles, 2010). Nous présentons au cours de ce chapitre quatre approches mobilisées en sciences du sport proposant d'appréhender cette coordination interpersonnelle. Nous décrivons dans une première section l'approche de la dynamique du jeu en sport collectif, qui cherche à rendre compte du rapport de force entre les deux équipes au cours de l'action (e.g, Gréhaigne, Godbout et Zerai, 2011). Il s'agit plutôt d'une approche descriptive[7] mais qui est utilisé pour inférer les choix tactiques individuels et collectifs des joueurs au cours de l'action. Les sections suivantes décrivent des approches qui s'intéressent aux phénomènes cognitifs permettant aux membres d'une équipe de se coordonner. La deuxième section présente l'approche dynamique écologique qui cherche à caractériser les variables informationnelles mobilisées par les joueurs au cours de l'action (Araújo, Davids et Hristovski, 2006). La troisième section introduit l'approche sociale-cognitive qui vise à caractériser les connaissances partagées par les membres d'une équipe (Eccles et Tenenbaum, 2004). La quatrième et dernière section décrit l'approche située qui appréhende les informations contextuelles partagées par les joueurs au cours de l'action (Poizat et al., 2008).

1. L'APPROCHE DE LA DYNAMIQUE DU JEU

Cette approche souligne que l'un des problèmes fondamentaux au football réside dans la coordination des actions collectives pour récupérer, conserver, faire progresser le ballon afin d'amener celui-ci dans la zone de marque et de marquer. Il apparaît dans la relation

[7] Sans être exhaustif, nous pouvons également citer l'approche de la performance analysis (e.g, McGarry, 2009) qui cherche à décrire la performance collective d'une manière objective. Elle repose notamment sur le « tracking » des positions des joueurs dans l'espace et le temps qui permet de rendre compte des interactions réalisées entre partenaires et/ou adversaires. La description de ces patrons de coordination est ensuite permise par la mobilisation de variables collectives comme le centre de gravité ou la surface de jeu occupée par l'équipe (e.g, Frencken et Lemmink, 2008 ; Siegle et Lames, 2013).

d'opposition continue entre deux équipes ; ces dernières cherchant simultanément à marquer dans la cible de l'adversaire tout en protégeant la leur (Gréhaigne, Godbout et Bouthier, 1999). La notion d'opposition amène à considérer les deux équipes impliquées dans un match de football comme une interaction entre deux sous-systèmes organisés (e.g, Gréhaigne, Bouthier et David, 1997 ; Gréhaigne et al., 2011). Rien ne peut alors être expliqué sans une bonne compréhension de la dynamique de ce rapport d'opposition liant constamment les deux équipes au fil du jeu (Deleplace, 1979 ; Bouthier, 1989 ; Gréhaigne et Godbout, 2012).

L'approche dynamique du jeu cherche ainsi à rendre compte du rapport de force, à un instant t ou au cours d'une action, existant entre plusieurs joueurs, groupe de joueurs ou ensemble de joueurs opposés au sein d'un cadre réglementé (Gréhaigne et al., 1997). Afin de rendre plus intelligibles ces rapports d'opposition, les auteurs ont eu recours à la notion de configuration de jeu définie comme le schéma formé par la localisation spatiale relative des joueurs des deux équipes sur le terrain, ainsi que l'emplacement du ballon à un instant t (Gréhaigne, 1989 cité par Gréhaigne et Godbout, 2012). Le repérage de ces configurations du jeu, au début et à la fin d'une phase de jeu, donne la possibilité d'analyser l'évolution du rapport de force entre les deux équipes et de pouvoir inférer les choix stratégiques individuels et collectifs (Savoyant et Bouthier, 1985 ; Gréhaigne, 1997).

1.1. L'étude des configurations de jeu

Différents outils se rattachant à *« l'école francophone des sports collectifs »* sont ainsi mobilisés afin d'extraire des données inhérentes à l'évolution du jeu (Gréhaigne, Marle et Zerai, 2013 ; Gréhaigne et Godbout, 2012, 2014). Ils sont illustrés au sein de la figure 1. Ainsi, le concept d'espace de jeu effectif (E.J.E) est défini au sein de l'aire de jeu réglementaire par la position des joueurs de champ (les gardiens de but ne sont pas pris en compte) situés à un instant t à la périphérie des équipes qui, lorsqu'elles sont reliées, forment une surface polygonale (Gréhaigne, 1992). La position de l'E.J.E sur le terrain, des joueurs des deux équipes, du ballon ainsi que la direction de l'attaque constituent ainsi une configuration de jeu particulière à un instant t permettant d'analyser le rapport de force à différents niveaux : (a) niveau macroscopique (entre les deux équipes), (b) niveau mésoscopique (entre deux lignes) ou (c) niveau microscopique (entre deux joueurs).

Les relations entre les concepts d'espace de jeu effectif offensif (E.J.E.O) et défensif (E.J.E.D) au cours du temps permettent ensuite d'expliquer, durant la réalisation de l'action, les changements qui se présentent au niveau de la relation d'opposition entre différentes

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

configurations de jeu (Gréhaigne et al., 2011). Le « centre de gravité » de chaque équipe permet d'identifier si la défense est en « barrage » ou en « poursuite ». Une défense est considérée en barrage lorsqu'elle est positionnée entre le porteur de balle, les attaquants et son propre but et en poursuite lorsqu'elle est positionnée derrière le porteur de balle, les attaquants et son propre but. Une défense en poursuite est momentanément hors de position, déséquilibrée, signifiant que le rapport de force est plutôt favorable à l'attaque.

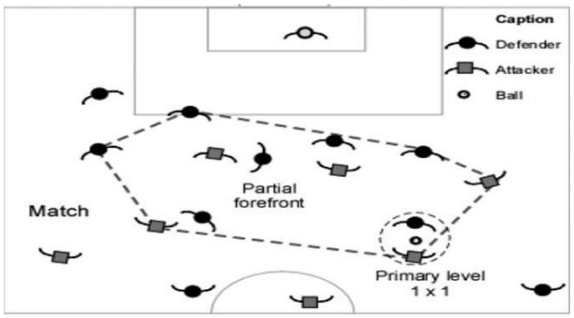


Illustration des différents niveaux où le rapport de force peut-être évalué : (a) niveau macroscopique (i.e, match), (b) niveau mésoscopique (i.e, partial forefront) et (c) niveau microscopique (i.e, primary level)
(extraite de Gréhaigne, Godbout et Zerai, 2011, p.761)

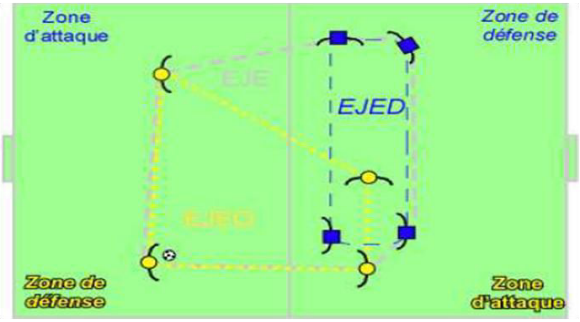


Illustration des concepts d'E.J.E, E.J.E.D et E.J.E.O
(extraite de Gréhaigne, Marle et Zerai, 2013, p.8)

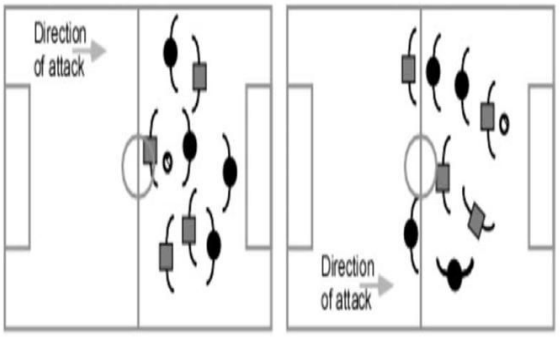


Illustration d'une défense en barrage (à gauche) et en poursuite (à droite) pour l'équipe représenté par des rond noirs
(extraite de Gréhaigne, Godbout et Zerai, 2011, p.752)

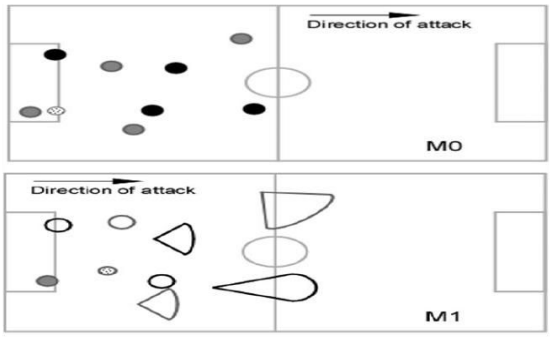


Illustration d'une configuration de jeu statique (en haut) et dynamique (en bas)
(extraite de Gréhaigne, Godbout et Zerai, 2011, p.755-756)

Figure 1 – Illustration d'outils mobilisés pour extraire des données inhérentes à l'évolution du jeu (à partir de Gréhaigne et al., 2011 et Gréhaigne et al., 2013)

Ces configurations de jeu ne décrivent toutefois que des états stables du rapport d'opposition. Gréhaigne et al. (2011) soulignent la différence entre une configuration de jeu statique et une dynamique de transition entre deux configurations de jeu. Tandis que la distribution spatiale « statique » des joueurs peut suggérer plusieurs décisions tactiques possibles pour les attaquants, les deux configurations de jeu dynamiques successives suggèrent quant à elles un rapport relativement équilibré entre les attaquants et les défenseurs.

Les configurations de jeu « statique » ne permettent pas de retranscrire le désordre apparent inhérent à la relation d'opposition continue entre les deux équipes (Gréhaigne et Godbout, 2012). Une représentation « possible » de ce désordre consiste alors en la définition de micro-états du système attaque/défense.

Pour chaque micro-état, l'analyse de la distribution des joueurs sur le champ de jeu est réalisée en fonction de trois paramètres : leurs positions, leurs orientations et leurs vitesses de déplacement. Ces micro-états renvoient alors à une configuration dynamique de jeu, temporairement stabilisée, qui permet d'anticiper l'évolution du rapport de force entre deux équipes (Gréhaigne et al., 2013). Ces états dynamiques permettent d'analyser les choix tactiques de différents joueurs lors d'un mouvement collectif en décrivant comment ils se déplacent à un instant donné à partir de l'angulation et de la zone de terrain qu'ils peuvent couvrir sur un empan temporel d'une seconde (e.g, Gréhaigne et Bouthier, 1994). Cette configuration dynamique du jeu peut évoluer rapidement. En une seconde, certains joueurs se sont peu déplacés mais d'autres, lancés à pleine vitesse, ont donné une expansion considérable à cet état dynamique. Ces « complexions » du jeu constituent, par conséquent, une réponse plus élaborée pour rendre compte du rapport de force et permettre une analyse plus pertinente des choix tactiques des différents joueurs lors d'un mouvement collectif (Gréhaigne et Godbout, 2014).

1.2. Études empiriques

Gréhaigne et al. (Gréhaigne et Bouthier, 1994, Gréhaigne et al., 1997) partent de l'hypothèse qu'un mouvement collectif offensif aboutit à un but lorsque les Pdb ont respecté les types d'action qu'impose la situation de jeu, notamment afin d'assurer la conservation du ballon. Ils cherchent alors à inférer les choix tactiques de ces derniers dans les mouvements collectifs précédant un but (recueil réalisé sur des matchs internationaux). Pour ce faire, ils conçoivent des schémas représentant les quelques secondes précédant un but. Ces schémas décrivent la position des joueurs, la direction ainsi que la vitesse de leurs déplacements. Ces différents paramètres permettent de définir l'angulation et la zone de terrain pouvant être couverte par chacun des joueurs sur un empan temporel d'une seconde retranscrivant les *« secteurs d'actions »* pour les attaquants et les *« secteurs d'interventions »* pour les défenseurs, c'est-à-dire leurs possibilités d'actions. Leur analyse montre que les différents Pdb réalisent les choix qui s'imposent, c'est-à-dire qu'ils respectent les types d'action de réussite énoncés dans leur hypothèse : le ballon doit être transmis au joueur qui est dans la

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

meilleure position pour pénétrer la défense, n'impliquant pas nécessairement celui qui possède le plus grand espace disponible. Ces résultats indiquent que les positions des receveurs potentiels et des adversaires, ainsi que leur façon de se déplacer sont des informations importantes pour le Pdb.

D'autres études ont cherché, à partir de vidéo, à extraire les configurations du jeu qui apparaissent le plus souvent au cours de jeux réduits aboutissant à un tir cadré ou à un but (Gréhaigne et al., 2007) ou bien en se focalisant sur une forme de jeu spécifique comme avec le jeu en déviation (Lemoine et Jullien, 2008). Les configurations du jeu que l'on retrouve systématiquement au cours du déroulement du jeu sont caractérisées comme prototypiques (Gréhaigne, Caty et Marle, 2004). Ces configurations prototypiques permettent aux joueurs ou aux élèves de mettre à jour des invariants les aidant à reconnaître et décider plus vite à propos des configurations momentanées de jeu (Gréhaigne, 2007), notamment dans l'identification du rapport de force, et de leurs évolutions probables (Gréhaigne et Godbout, 2012, 2014). Par exemple, l'étude du jeu en mouvement d'une équipe en possession du ballon peut montrer qu'après avoir fait circulé le ballon au milieu du terrain et constaté que la défense s'est étirée dans la largeur, l'équipe déclenche un mouvement dans la profondeur pour se rapprocher de la cible.

La description de la transition entre les configurations de jeu apporte ainsi des éléments d'observations essentiels aux joueurs afin de comprendre l'évolution du jeu et faciliter les prises de décisions futures (Caty et Gréhaigne, 2006). L'étude de configurations prototypiques est par conséquent destinée à faciliter la prise de décision interne, tout en constituant une partie du fonds de jeu de l'équipe (Gréhaigne et al., 2013). Elle permet la compréhension par chacun des joueurs de l'évolution des rapports d'opposition optimisant leur activité en situation de jeu.

2. L'APPROCHE DYNAMIQUE ÉCOLOGIQUE

L'approche dynamique écologique appréhende les relations entre le joueur et l'environnement dans lequel il agit, en cherchant à décrire comment ce dernier régule ses actions à partir des informations provenant de l'environnement (Araújo et al., 2006 ; Vilar, Araújo, Davids et Button, 2012a, Travassos, Davids, Araújo et Esteves, 2013). En mobilisant le courant de la perception directe développé par Gibson (1979), la relation entre la perception et l'action est considérée autour de la détection et l'utilisation de variables informationnelles

pertinentes et émergentes des interactions entre le joueur et l'environnement (Araújo et Davids, 2004 ; Araújo et al., 2006).

Les décisions et les actions des joueurs sont ainsi façonnées par les informations provenant de l'environnement plutôt que par des connaissances (Davids et Araújo, 2010 ; Davids, Araújo, Correia et Vilar, 2013). Par exemple, la posture transitoire du défenseur en basket-ball contribue directement aux prises de décision de l'attaquant concernant la direction du « drive ». Les attaquants réalisent plus de drive du côté où le pied du défenseur est le plus avancé, sur les situations où il y a une faible distance entre l'attaquant et le défenseur (Esteves, De Oliveira et Araújo, 2011). D'après les auteurs, les attaquants attaquent de ce côté parce que cela accroît le temps pour le défenseur de retrouver une position de défense et d'empêcher le tir. L'information nécessaire à la poursuite de l'action est ici directement disponible dans l'environnement permettant au joueur de décider de la manière d'agir pour atteindre un but au milieu d'un ensemble de possibilités. La réussite du drive signifie que la prise de décision est adaptée. À l'inverse, la non-réussite du drive signifie que la décision n'est pas adaptée et que l'attaquant ne s'est pas appuyé sur de bonnes informations spatio-temporelles.

La capacité du joueur à être par conséquent attentif à certaines variables informationnelles pertinentes lui révélerait des possibilités d'actions lui permettant d'adopter un comportement adaptatif afin de se coordonner efficacement avec son adversaire direct (Araújo et Davids, 2009 ; Fajen, Riley et Turvey, 2009 ; Silva et al., 2013). En résumé, les études s'inscrivant dans l'approche dynamique écologique cherchent à s'orienter sur l'étude des contraintes informationnelles et la description des dynamiques de coordination interpersonnelle (Araújo et al., 2006 ; Vilar et al., 2012a).

2.1. L'étude des variables informationnelles

En raison des interactions spatio-temporelles complexes caractérisant les sports collectifs, les informations provenant de l'environnement changent instantanément (Araújo et Davids, 2009 ; Davids et al., 2013). Les possibilités d'actions (ou affordances) vont et viennent en un instant : un partenaire peut par exemple être disponible à un moment, et une seconde plus tard, un adversaire peut se placer devant lui et la passe n'est alors plus possible. Cet exemple met en exergue la coordination entre deux partenaires.

Silva et al., (2013) ont décrit récemment le concept « d'affordances partagées » pour tenter de décrire la coordination d'équipe. Dans ce cadre, les affordances sont envisagées comme des capacités d'actions collectives. Les joueurs peuvent présenter de manière consciente ou non des affordances pour les autres à travers la réalisation d'une passe ou la prise d'un espace (Vilar et al., 2012a) mais également utiliser les affordances des autres joueurs (pour revue, Fajen et al., 2009). Le partage d'affordances est ainsi considéré comme le principal support de communication entre les partenaires durant la réalisation de tâches nécessitant une coordination d'équipe. Il permettrait d'expliquer comment les partenaires sont capables de contrôler leurs actions d'une manière coordonnée (Silva et al., 2013).

Les recherches s'inscrivant dans l'approche dynamique écologique cherchent, d'une part, à rendre compte de la dynamique des patrons de coordination interpersonnelle produits et, d'autre part, d'identifier les variables informationnelles utilisées par les joueurs pour réguler leurs prises de décision et leurs actions (e.g, Travassos et al., 2013 ; Vilar et al., 2012a). La compréhension des sources d'informations contraignant le comportement des joueurs et des équipes durant la compétition peut contribuer à (a) mieux comprendre la nature organisée des équipes sportives et (b) aider les entraîneurs à concevoir des situations d'entraînements plus représentatives afin de permettre aux joueurs de mieux réguler leurs prises de décisions et actions. Ces idées sont notamment illustrées au sein du développement d'une pédagogie des systèmes non-linéaires (Chow, Davids, Hristovski, Araújo et Passos, 2011 ; Davids et al., 2013).

2.2. Études empiriques

Les études se rattachant à cette approche portent sur trois niveaux d'analyse : (a) la dyade attaquant/défenseur, (b) les interactions entre plusieurs partenaires et (c) au niveau des deux équipes.

2.2.1. Au niveau des dyades attaquant/défenseur

Les études se sont d'abord focalisées sur l'analyse des patrons de coordination émergeants au niveau de dyades formées par un attaquant et un défenseur, en cherchant à expliquer comment les contraintes informationnelles (provenant de l'environnement) favorisent leur stabilité (coordination entre les joueurs), leur variabilité (perte de coordination entre les joueurs) ou leur rupture de symétrie (e.g, Duarte, Araújo, Gazimba, Fernandes, Folgado, Marmeleira et Davids, 2010 ; Passos, Araújo, Davids, Gouveia, Milho et Serpa,

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

2008). Au sein de ce sous-système (1v1), l'attaquant cherche généralement à utiliser son couplage avec le défenseur immédiat de la manière la plus bénéfique pour l'équipe en favorisant soit (a) une instabilité au sein du sous-système, et par conséquent dans l'organisation défensive, ou (b) en maintenant la stabilité au sein du sous-système afin que les autres attaquants exploitent des situations de 1 contre 1 sans couverture défensive. De son côté, le défenseur cherche à contrecarrer les déplacements de l'attaquant dans le but de maintenir la symétrie du sous-système et d'empêcher l'attaquant de prendre un avantage (Vilar et al., 2012a).

La situation d'étude prototypique concerne une situation représentant un duel entre un attaquant et un défenseur près du but ou de la cible, constituant une coordination de deux joueurs (Clemente, Couceiro, Martins, Dias et Mendes, 2013 ; Duarte et al., 2010 ; Passos et al., 2008) où l'attaquant doit essayer de déstabiliser la dyade formée avec le défenseur pour aller prendre l'espace libre et se créer une occasion de but, tandis que le défenseur doit essayer de maintenir le système dyadique en empêchant l'attaquant de pouvoir tirer au but. L'enjeu réside ici dans la caractérisation des contraintes informationnelles contraignant le comportement des joueurs et influençant par conséquent les dynamiques comportementales et les issues de ces sous-phases de jeu.

À titre d'exemple, Duarte et al. (2010) proposent d'analyser la distance interpersonnelle et la vitesse relative comme des paramètres pouvant contrôler le devenir de la coordination interpersonnelle. Leurs résultats montrent que l'attaquant, à des valeurs critiques de distances interpersonnelles (≤ 2,5m), déstabilise la dyade en modifiant sa vitesse. La distance interpersonnelle et la vitesse relative sont ainsi considérées comme des paramètres de contrôle influençant les transitions de phase entre un état de coordination stable et instable sur ces situations. Progressivement, les études réalisées sont passées de tâches représentatives à des situations extraites de compétitions officielles (e.g, Vilar, Araújo, Davids, Travassos, Duarte et Parreira, 2014). Elles ont alors permis de comprendre comment la coordination au niveau de ces systèmes dyadiques pouvait être contrainte par la position d'adversaires, du ballon et/ou de la zone de but (Vilar et al., 2014 ; Vilar, Araújo, Davids, Correia et Esteves, 2013a ; Vilar, Araújo, Davids et Travassos, 2012b).

2.2.2. Au niveau des interactions entre partenaires

Les chercheurs ont essayé de comprendre les dynamiques interpersonnelles d'un sous-groupe de joueurs participant à une sous-phase de jeu. Les études se sont alors déplacées vers

des niveaux d'analyse plus élargis (2v1, 4v2, 2v2 issus d'un match en 5v5) pour s'intéresser à la manière dont des partenaires interagissaient ensemble pour réaliser des actions collectives (Correia, Araújo, Craig et Passos, 2011 ; Passos, Milho, Fonseca, Borges, Araújo et Davids, 2011 ; Travassos, Araújo, Davids, Vilar, Esteves and Correia, 2012).

Par exemple, une étude a cherché à étudier la manière avec laquelle l'information spatio-temporelle directement disponible dans l'environnement guidait les processus de prise de décisions de deux défenseurs essayant d'intercepter la trajectoire d'une passe en futsal (Travassos et al., 2012). Les chercheurs se sont intéressés aux comportements de quatre joueurs « clés » : (a) le Pdb, (b) le partenaire qui reçoit le ballon, (c) l'adversaire le plus proche du Pdb et (d) le second adversaire proche du Pdb. Leurs résultats indiquent que la distance entre les joueurs au moment de la passe influence la réussite de l'action d'interception du ballon. Plus la distance du second défenseur est importante par rapport au ballon, plus elle lui permet de s'assurer un temps supplémentaire pour se déplacer et intercepter la passe.

2.2.3. Au niveau de l'équipe

Plus récemment, l'analyse des dynamiques interpersonnelles a été étendue au niveau de l'équipe (Vilar, Araújo, Davis et Bar-Yam, 2013b). Les auteurs se sont intéressés à la dynamique de répartition des joueurs sur le terrain pour maintenir ou perturber la stabilité du système. Selon eux, l'avantage numérique près du ballon pourrait être un facteur clé dans le maintien de la stabilité défensive ou de la création d'opportunités offensives pour marquer. Pour vérifier cette hypothèse, l'aire de jeu a été redéfinie en considérant seulement la surface de jeu circonscrivant la position des 20 joueurs de champs. Cette zone a été ensuite divisée en 7 sous-zones de jeu dans lequel l'avantage/désavantage numérique a été analysé.

En étudiant la manière avec laquelle les joueurs se positionnent sur le terrain, leurs résultats soulignent comment les équipes, lorsqu'elles défendent, cherchent à avoir un avantage numérique dans les sous-zones de jeu proche de leur but. Ces derniers confirment les conclusions issues d'études réalisées sur d'autres niveaux d'analyse suggérant la manière avec laquelle les patrons de coordination, émergeant des interactions entre les attaquants et les défenseurs, sont sous l'influence de contraintes environnementales liées à la réalisation de tâches spécifiques.

3. L'APPROCHE SOCIALE-COGNITIVE

Cette approche cherche à étudier l'activité cognitive nécessaire à la production d'un comportement collectif efficace. Eccles et Tenenbaum (2004, 2007) se sont appuyés sur des hypothèses issues des travaux menés en psychologie cognitive et sociale, ainsi qu'en psychologie industrielle et organisationnelle pour développer ce cadre d'étude. La première hypothèse souligne la manière avec laquelle les processus sociaux opérants au sein d'une équipe peuvent affecter les connaissances des membres composant cette équipe (e.g, la communication entre partenaires). La seconde hypothèse repose sur l'idée que les propriétés cognitives d'une équipe ne peuvent être simplement définies comme la somme des propriétés des membres composant cette équipe.

D'après les auteurs, la coordination entre les membres d'une équipe serait permise par un état de connaissances partagées signifiant que les partenaires, en plus de la réalisation des tâches, doivent acquérir et partager des connaissances (ici au sens du recouvrement) concernant le travail de l'équipe pour réussir la coordination. Ce partage de connaissances est considéré comme le facteur cognitif permettant aux partenaires de pouvoir développer des attentes compatibles à propos du comportement de leurs partenaires, puis de choisir et de réaliser des opérations appropriées, en temps opportun, en réponse à une tâche donnée (Eccles, 2010 ; Eccles et Tenenbaum, 2004, 2007 ; Eccles et Tran, 2012 ; Reimer, Park et Hinsz, 2006). A contrario, le non-partage de connaissances entre les membres d'une équipe génère des attentes divergentes entre les partenaires empêchant la coordination d'être réalisée. En résumé, cette approche cherche à caractériser les connaissances partagées[8] permettant aux membres d'une équipe de se coordonner.

3.1. L'étude des connaissances partagées

Pour Eccles et Tenenbaum (2004), deux types de connaissances sont généralement distingués au sein de la littérature afin de permettre la réalisation de la coordination des actions des membres d'une équipe. Les connaissances partagées, liées à la réalisation d'une tâche (définies comme « taskwork knowledge »), informent les joueurs à propos de ce qu'il faut faire et comment le faire. Cette catégorie de connaissance englobe, par exemple, des

[8] Remarquons que si les travaux de Daniel Bouthier ne s'inscrivent pas directement dans cette approche, ils s'en rapprochent toutefois dans le sens où il est considéré que la similarité des bases d'orientations des joueurs permet à ces derniers de caractériser la situation de la même façon, ce qui en retour favorise la coordination de leurs actions (Bouthier, 1989, 1993 ; Bouthier et Savoyant, 1984 ; Savoyant et Bouthier, 1985).

stratégies ou des procédures à mettre en place. Les connaissances liées à la réalisation d'un travail d'équipe (définies comme « teamwork knowledge ») impliquent quant à elles les rôles et responsabilités des joueurs, les schémas d'interactions entre les partenaires mais également les connaissances des autres joueurs à travers leurs préférences (Eccles, 2010).

La distinction entre ces deux catégories de connaissances s'opérationnalise parfaitement dans les problèmes récurrents du football de haut niveau, notamment lorsqu'un joueur est transféré d'une équipe à une autre. En effet, bien que les footballeurs professionnels détiennent un ensemble de connaissances relatives aux techniques de jeu ou aux différentes organisations et animations de jeu, ils ne sont pas pour autant efficaces d'emblée lorsqu'ils intègrent une nouvelle équipe. L'équipe a en effet au cours de son développement pu développer des connaissances spécifiques au niveau de l'organisation (distribution des rôles et responsabilités) et de l'animation collective que le nouveau joueur doit chercher à apprendre afin d'être efficace. L'un des enjeux de cette approche en termes d'entraînement concerne les moyens à mettre en œuvre afin de favoriser le développement de cet état de connaissances partagées, permettant en retour à une équipe d'améliorer la coordination entre les actions de ses membres (pour revue, Eccles et Tran, 2012).

3.2. Études empiriques

À la suite de la première publication en 2004, différents mémoires de recherches ont été réalisés par des étudiants d'Eccles et Tenenbaum à propos de la relation entre les connaissances partagées et la performance au sein d'équipes de basket-ball. L'un d'entre-eux (Weisman, 2005) s'est intéressé aux relations entre (a) l'expérience des joueurs et le développement de connaissances partagées et (b) les connaissances partagées et la performance. Il a étudié trois équipes de basket-ball universitaires et juniors afin d'appréhender les différences de pratique et d'expérience. Différents outils méthodologiques ont été mobilisés comme un questionnaire renseignant des informations générales, l'expérience du jeu de basket et des entraînements structurés et différents tests de connaissances partagées générales réalisés à partir de schémas et de vidéos. Les résultats montrent que les connaissances partagées se développent lorsque l'équipe acquiert l'expérience de « jouer ensemble » (à l'entraînement et en compétition), ce qui favorise en retour la coordination de leurs actions.

Afin de préciser la relation entre les connaissances partagées et la performance collective, Blincksenderfer, Reynolds, Salas et Cannon-Bowers (2010) ont cherché à montrer comment les connaissances partagées permettent à des partenaires de s'engager dans une coordination implicite, c'est-à-dire d'anticiper les besoins et actions des partenaires (Cannon-Bowers et Bowers, 2006). Selon eux, plus la familiarité de l'équipe et l'expérience envers la tâche sont grandes, plus les attentes des partenaires auront des chances d'être similaires en situation de match et plus ces attentes seront similaires et plus la probabilité que l'équipe utilisera un mode de coordination implicite sera élevée. Les auteurs ont alors souhaité mettre à l'épreuve ce modèle hypothétique au sein d'équipe de double en tennis. Ils ont évalué la relation entre la coordination implicite (à travers la position relative des joueurs par deux observateurs indépendants) et les attentes partagées parmi 71 équipes de double à l'aide de questionnaires (mesure de l'expérience en tennis et au niveau de l'équipe), de scénarios graphiques (mesure des attentes partagées) et d'évaluations de séquences de matchs (de la part de deux observateurs extérieurs). Leurs résultats montrent que l'expérience passée (expérience de la pratique et de l'équipe) influence directement la coordination implicite (i.e, performance) mais également indirectement à travers le développement d'attentes partagées.

Eccles (2010) déplore toutefois le peu d'études cherchant à appréhender les processus permettant à la coordination d'être réalisée avant la compétition. En réponse, Tran (2012) a durant son travail de thèse cherché à caractériser le contenu des connaissances dont les joueurs d'une équipe de football ont besoin pour s'engager dans une coordination d'équipe en précisant celles qui ont besoin d'être partagées par les coéquipiers. Pour ce faire, elle a observé des entraînements et des compétitions, réalisé des entretiens semi-dirigés avec les joueurs et les entraîneurs et analysé les rapports de matchs durant une saison complète. Elle décrit trois catégories de connaissances partagées par les partenaires : (a) des connaissances liées à leurs partenaires (forces, faiblesses, préférences, rôles, responsabilités…) leur permettant d'adapter leurs actions en fonction de ces connaissances pour atteindre un but, (b) des connaissances liées à la connaissance de l'équipe (style de jeu, formations..) permettant de rendre les actions des joueurs interprétables et anticipables pour les autres et (c) des connaissances liées aux adversaires (style de jeu, profils individuels).

4. L'APPROCHE SITUÉE

Ces dernières années, plusieurs travaux francophones ont cherché à étudier l'activité collective au sein du contexte sportif. Ces travaux réalisés en basket-ball (Bourbousson,

Poizat, Saury et Sève, 2008), en football (Bossard, 2008 ; Gesbert et Durny, 2013), en handball (De Keukelaere, Kermarrec, Bossard, Pasco et De Loor, 2013), en hockey sur glace (Bossard, De Keukelaere, Cormier, Pasco et Kermarrec, 2010), en tennis de table (Poizat et al., 2008) ou encore en voile (Saury, 2008) se sont inspirés de cadres développés dans les situations de travail et plus particulièrement en ergonomie de langue française (e.g, Salembier et Zouinar, 2004). Ce cadre d'étude mobilise le paradigme de l'action située (Suchman, 1987) pour appréhender la coordination des activités des membres d'une équipe.

Le concept d'action située désigne l'idée que le cours de l'action dépend plutôt, de façon essentielle, de ses circonstances sociales et matérielles que de la réalisation d'un plan prédéterminé (Suchman, ibid). Il propose ainsi d'analyser la manière avec laquelle l'individu utilise son contexte pour réaliser une action. À titre d'illustration, pour les tenants du paradigme de l'action située, la situation de transition offensive dans laquelle le joueur agit est la situation telle qu'elle est vécue par lui. Cette situation ne peut donc être décrite indépendamment de l'action car l'action et la situation entretiennent une relation de co-détermination au cours de leur interaction continue : l'action délimite la situation vis-à-vis de laquelle elle s'organise, et celle-ci à son tour exerce une contrainte sur l'action, dans un processus circulaire (Saury, Ria, Sève et Gal-Petitfaux, 2006). La situation du joueur est ainsi composée d'éléments du contexte, considérés par ce dernier comme pertinents pour son action à un moment donné. Il est toujours, au cours de l'action, en train d'interpréter et de réinterpréter sa situation en lien avec les interprétations précédemment réalisées, les ressources présentes dans la situation actuelle, et les ressources acquises au cours de ses expériences passées.

Dans cette perspective, la coordination des activités n'est jamais totalement prédéterminée. La réussite de l'interaction entre les membres repose sur une production d'intelligibilité mutuelle définie comme le degré de partage des significations que les acteurs font à propos de leur interaction : sur eux-mêmes, sur leur situation commune et sur la culture qui les rassemble (Salembier et Zouinar, 2004). Cette production est favorisée par l'accès mutuel aux ressources disponibles dans un environnement matériel, social et culturel particulier et plus ou moins stable (Salembier, 2002).

Comme la plupart des travaux réalisés au sein de cette approche en science du sport ont été menés dans le cadre du programme de recherche du cours d'action (Sève et Saury, 2010, Theureau, 2006), nous nous appuierons principalement sur ces derniers au cours de

cette section. Ceux-ci recueillent généralement dans un premier temps des matériaux d'enregistrement audio-vidéo en situation écologique (match, régate, situation d'entraînement) servant de support dans un second temps à la réalisation d'entretiens d'auto-confrontation réalisés avec chacun des membres de l'équipe entre 24 et 48 h après la compétition. Cette procédure invite le chercheur à confronter l'acteur à l'enregistrement audio-vidéo de son activité tout en l'invitant à expliciter, montrer et commenter les éléments qui sont significatifs pour lui de cette activité (Theureau, 2006). Cette méthodologie opérationnalise le paradigme de l'enaction (Varela, 1989 ; Varela, Thompson et Rosch, 1993) dont l'une des hypothèses essentielles concerne le couplage asymétrique entre l'individu et l'environnement.

Dans ce sens, une analyse qui vise l'appréhension de ce qui est ou n'est pas significatif dans l'environnement pour l'activité d'un individu passe nécessairement, pour le chercheur, par la prise en compte du point de vue de l'acteur. Il s'agit donc d'accéder à la « situation » du joueur considérée comme le monde de significations qu'il construit au cours de l'action pour sa propre activité. En considérant les significations construites par les acteurs comme composante des phénomènes observés, les travaux s'inscrivant dans ce programme de recherche permettent de décrire et de comprendre la dynamique d'engendrement de l'activité des membres d'une équipe durant la réalisation d'une compétition ou du moins d'une partie de cette compétition (Bourbousson et al., 2008 ; Poizat et al., 2008 ; Saury, 2008).

4.1. L'étude des informations contextuelles partagées

Nous nous appuyons dans cette section sur le travail réalisé par Poizat et al. (2008) concernant l'étude du partage d'informations contextuelles au sein d'un double de pongistes lors d'une compétition nationale[9]. Dans un premier temps, les chercheurs reconstruisent le cours d'action[10] de chaque pongiste. La « reconstitution » du cours d'action d'un acteur permet de préciser les processus de construction de significations en action et ainsi d'appréhender son activité individuelle-sociale, c'est-à-dire l'activité d'un acteur en relation avec autrui (Theureau, 2006). Dans un deuxième temps, Poizat et al. (2008) synchronisent, sur la base de l'enregistrement vidéo et des retranscriptions, des verbalisations issues de l'entretien d'auto-confrontation, les cours d'actions individuels-sociaux des deux pongistes.

[9] Dans leur étude, Poizat et al. (2008) cherche à analyser le partage d'informations contextuelles dans deux formes d'interactions sportives : coopérative et concurrentielle. Nous portons notre attention ici uniquement sur la première forme citée.

[10] Pour plus de précisions sur la définition de l'objet théorique du « cours d'action », voir Sève et Saury (2010).

Dans un troisième temps, en mettant en relation les cours d'action individuels-sociaux des deux pongistes, ils ont la possibilité d'analyser le partage d'informations contextuelles durant de la compétition. Ce niveau d'appréhension du partage renvoie à la compréhension immédiate de la situation (Sève, Bourbousson, Poizat et Saury, 2009). Il est appréhendé en termes de contenu (ce qui est partagé), de formes de partage (la manière avec laquelle ces informations contextuelles sont partagées) et de processus (la manière avec laquelle ce partage se régule au cours du temps).

Les auteurs ont ainsi identifié que lors du match en double, les partenaires partagent principalement des informations concernant leur efficacité respective (e.g, réalisation ou non de fautes inhabituelles) ainsi que leurs forces et faiblesses respectives (e.g, gênes ou aisances à retourner certaines trajectoires de balle). Après avoir identifié le contenu des informations contextuelles partagées entre des pongistes, Poizat et al. (2008) ont mis en évidence trois formes de partage caractérisées comme symétrique, asymétrique et non-partage. Les situations lors desquelles se sont produites ces formes typiques de partage ont été ensuite analysées et comparées afin d'observer des régularités dans l'activité des pongistes lors de ces situations. Les résultats indiquent que le non-partage d'informations est la forme de partage la plus fréquente (41 %) et que le partage d'informations entre les deux partenaires était majoritairement symétrique. Les auteurs ont ensuite analysé les activités des pongistes lors de ces différentes formes de partage afin de préciser les phénomènes interprétatifs participant à la constitution de ce partage d'informations contextuelles. Ils ont alors pu pointer plusieurs processus régulant le partage d'informations contextuelles comme l'enquête, la surveillance, la mise en visibilité de certains aspects de leur activité, la focalisation et le masquage. Ces études ont ainsi mis en évidence que le partage d'informations contextuelles n'était pas majoritaire au cours des matchs de tennis de table et ce, malgré une culture partagée entre les deux pongistes. Pour les auteurs, ce résultat montre que l'intelligibilité mutuelle n'est pas pré-donnée entre les pongistes. La coordination pourrait ainsi se construire de façon viable sur des partages partiels d'information entre les joueurs (Poizat et al., ibid). Ces résultats apparaissent toutefois dépendants des caractéristiques de la tâche collective et des spécificités du double en tennis de table (règles du jeu, espace de jeu, niveau d'interdépendance, opportunités de coordination) en comparaison à d'autres sports collectifs (Cannon-Bowers et Bowers, 2006).

4.2. Études empiriques

Nous avons choisi de décrire ici un travail pionné (composé de trois études) relatif aux phénomènes du partage et à la coordination dans une équipe de basket-ball, réalisé au sein du programme de recherche du cours d'action.

La première étude vise à caractériser le fonctionnement d'une équipe lors d'un match (Bourbousson et al., 2008 ; Bourbousson, Poizat, Saury et Sève, 2010a) à partir de l'articulation des cours d'actions des joueurs composant cette équipe. Elle s'intéresse à la manière avec laquelle les basketteurs prennent mutuellement en compte leurs activités respectives (qui prend en compte qui pour agir). Cela permet de construire a posteriori le réseau de coordination à l'intérieur de cette équipe pour chaque instant du match. Les résultats montrent que les joueurs prennent rarement plus d'un partenaire en compte pour agir et qu'ils se coordonnent sur la base d'interactions locales imbriquées entre-elles. En adoptant le même cadre méthodologique, deux autres études ont été menées afin de préciser les phénomènes sous-jacents à ces modalités de coordination interpersonnelle. Elles montrent que le partage se réalise entre certains partenaires seulement à un niveau local (2 à 3 joueurs). Au sein de l'équipe, le recoupement des préoccupations (Bourbousson, Poizat, Saury et Sève, 2011a) et des connaissances (Bourbousson, Poizat, Saury et Sève, 2011b) sur la situation est peu fréquent, sans que cela ne remette en cause l'efficacité de l'équipe. Le recouvrement des buts (Reimer et al., 2006) ou des connaissances (Eccles et Tenenbaum, 2004) prôné par certains auteurs en sciences du sport n'apparaît pas ici comme une condition indispensable à une activité collective coordonnée (Bourbousson, 2010).

Les différentes études ont permis ainsi la mise à jour de nouvelles connaissances sur les processus d'élaboration d'une compréhension partagée entre les joueurs. D'après Bourbousson (ibid), la compréhension partagée ne peut se réduire au recouvrement des compréhensions que chaque membre de l'équipe possède de l'environnement. Elle s'appuierait plutôt sur des îlots de compréhensions locales (Bourbousson et al., 2008) s'agençant en constellation dont la viabilité serait permise lors du déroulement de l'activité collective par la dynamique entre ces îlots. Ces points de recoupement, identifiés au niveau de différents domaines de l'activité des joueurs, évoluent constamment dans leur forme et leur contenu, rendant ainsi la topologie de l'équipe relativement hétérogène au niveau du partage. Ces résultats interrogent la conception classique considérant une équipe de basket-ball comme une équipe homogène (correspondant à un degré d'interdépendance élevé entre les tâches à

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

réaliser par les membres et une faible spécialisation au niveau des rôles occupés) nécessitant la similarité des contenus cognitifs partagés par les membres pour être efficace (Cooke, Gorman et Winner, 2007). Bourbousson et al, (2011b) encouragent alors les travaux futurs à décrire la manière (a) avec laquelle ces formes se manifestent au sein de cadres complexes et dynamiques et (b) évoluent en relation avec les effets produits dans la situation par l'équipe.

L'étude de De Keukelaere et al. (2013) répond en partie à ces besoins en s'intéressant aux contenus cognitifs partagés par des handballeuses, à leurs formes de partage ainsi qu'à leurs évolutions au cours de neuf situations d'attaque extraites d'un match officiel[11]. Leurs résultats indiquent que les formes de partage (similarité et complémentarité) sont liées aux caractéristiques des équipes et également aux contraintes inhérentes aux situations. Les formes similaires apparaissent plutôt en début d'attaque où les joueuses reconnaissent et interprètent de la même manière la situation (début de l'attaque). Les formes complémentaires apparaissent quant à elles lorsque les joueuses n'interprètent pas la situation de la même manière mais s'engagent cependant dans des buts et des actions participant à une action commune (adaptation au cours de l'attaque).

5. SYNTHÈSE

Ce chapitre a pour objectif de décrire différentes approches mobilisées en sciences du sport pour étudier la coordination interpersonnelle. Dans cette synthèse, nous discutons chacune d'entre-elles par rapport à notre objet d'étude.

L'approche de la dynamique du jeu cherche à extraire les données inhérentes à l'évolution du rapport de force entre les deux équipes et à décrire les espaces d'actions des joueurs. Si les outils développés en son sein s'avèrent intéressants pour décrire d'un point de vue extrinsèque l'action collective, cette approche ne permet pas d'appréhender les phénomènes cognitifs permettant de mieux comprendre l'émergence des comportements des joueurs en action.

L'approche dynamique écologique appréhende la coordination par le partage d'affordances (Silva et al., 2013). Elle cherche à caractériser les variables informationnelles utilisées par les joueurs influençant les dynamiques de patrons de coordination. Elle repose

[11] Cette étude ne se rattache pas directement au programme de recherche du cours d'action. Elle repose sur une mobilisation originale de l'approche théorique de la conscience collective de la situation.

toutefois sur des postulats « non-mentalistes » ne prenant ainsi pas en compte le point de vue des joueurs (Bourbousson, 2010).

L'approche sociale-cognitive définit la coordination à travers le partage de connaissances entre les membres d'une équipe. Elle cherche à décrire les connaissances qui ont besoin d'être partagées par les partenaires pour se coordonner. Le travail de Tran (2012) se montre particulièrement intéressant en mobilisant des méthodologies qualitatives, comme l'entretien semi-dirigé, qui permettent de décrire les connaissances partagées par les joueurs en amont de la compétition et la manière avec laquelle ces connaissances ont été partagées[12]. Cette méthodologie apparaît pertinente pour caractériser les connaissances partagées par les joueurs autour du jeu de transition offensive influençant la manière avec laquelle les footballeurs se coordonnent durant la réalisation de moments de transition offensive. Néanmoins, l'emploi d'une telle méthodologie ne donne pas la possibilité d'appréhender les connaissances « réellement » mobilisées par les joueurs pour se coordonner durant la réalisation de ces moments.

L'approche située en proposant d'analyser la façon dont les individus utilisent le contexte pour réaliser une action répond à cette limite. Cette approche oriente alors les travaux vers la prise en compte des significations que les joueurs construisent au cours de l'action. La coordination repose dans cette perspective sur la production d'une intelligibilité mutuelle définit comme le degré de partage de significations que les acteurs font à propos de leur propre interaction (Salembier et Zouinar, 2004). Les travaux s'inscrivant dans cette approche cherchent à décrire les informations contextuelles partagées par les membres d'une équipe au cours de l'action. Les outils méthodologiques développés apparaissent pertinents pour décrire et comprendre la manière avec laquelle les footballeurs se coordonnent durant la réalisation des moments de transition offensive.

Ainsi, en cherchant à appréhender les phénomènes cognitifs permettant aux membres d'une équipe de se coordonner, les approches sociale-cognitive et située peuvent être rassemblées au sein d'une même ligne de recherche définie comme la *team cognition* ou cognition collective (Fiore & Salas, 2004, 2006 ; Salas, Fiore, Warner et Letsky, 2010). L'hypothèse de ces études est que parmi les phénomènes étudiés, le partage de « contenus cognitifs » entre les membres favorise un état de compréhension partagée permettant aux

[12] S'il n'est pas cité ici, le travail d'Alain Mouchet (2003) correspond également à cette volonté d'identifier les éléments partagés par les joueurs autour de conceptions de jeu. Il sera précisé au sein du chapitre 4.

membres d'anticiper les comportements de leurs partenaires et de réaliser des actions compatibles (Sève et al., 2009). Aussi, si nous avons déjà décrit certains contenus au cours de ce chapitre identifiés sous les notions de connaissances partagées (Eccles et Tenenbaum, 2004) et d'informations contextuelles partagées (Poizat et al., 2008), il convient de préciser les autres principaux contenus cognitifs investigués dans la littérature et de décrire la manière avec laquelle ils sont appréhendés, afin de préciser ce que nous souhaitons recueillir en terme d'informations pour comprendre comment les partenaires se coordonnent sur le moment de transition offensive.

Comparés aux sciences du sport, les domaines de la psychologie industrielle et organisationnelle ainsi que du management offrent une littérature beaucoup plus fournie concernant la caractérisation de ces contenus cognitifs (Cannon-Bowers, Salas et Converse, 1993 ; Mohammed, Ferzandi et Hamilton, 2010). Comme les possibilités d'échanges entre ces deux domaines sont considérées comme fructueuses en raison des contextes d'étude pour le moins similaire - cadre dynamique et incertain- (Fiore et Salas, 2006), nous nous intéressons dans le prochain chapitre à la manière dont la cognition collective a été appréhendée dans les situations de travail.

CHAPITRE 3

L'ÉTUDE DE LA COGNITION COLLECTIVE DANS LES SITUATIONS DE TRAVAIL

En raison des multiples types d'équipe répertoriés dans la littérature (Kozlowski et Bell, 2001), nous avons, au regard des caractéristiques des équipes de football et de notre situation d'étude caractérisée comme une situation dynamique et incertaine, porté préférentiellement notre attention sur les équipes « orientées actions » ou *actions teams.* Ces équipes sont définies comme des équipes (a) dans lesquelles les tâches sont distribuées entre les membres, où l'efficacité d'équipe dépend (b) d'actions coordonnées et (c) de la capacité des membres à s'adapter aux demandes évolutives et incertaines de la situation (Marks, Sabella, Burke et Zaccaro, 2002). Ce chapitre vise ainsi à présenter les principaux contenus cognitifs appréhendés au sein de la littérature concernant ces équipes orientées actions. Nous parlerons successivement (a) des modèles mentaux partagés, (b) du système de mémoire transactive et (c) de la conscience collective de la situation (DeChurch et Mesmer-Magnus, 2010 ; Fiore et Salas, 2004 ; Uitdewilligen, Waller et Zijlstra, 2010). Chaque contenu sera défini avant de préciser la manière avec laquelle il est appréhendé pour l'étude de l'activité collective. Il s'agira enfin de discuter pour chacun d'entre-eux des intérêts et des limites au niveau théorique et méthodologique par rapport à notre objet d'étude. Une synthèse cherchera à résumer ces apports par rapport à notre objet d'étude.

1. LES MODELES MENTAUX PARTAGÉS

Les modèles mentaux sont considérés comme des connaissances permettant aux individus d'interagir avec leur environnement et de réaliser efficacement leurs tâches (Cannon-Bowers et al., 1993). Ils peuvent concerner l'équipement disponible et utilisé par l'équipe (un modèle d'équipement), la réalisation de tâches spécifiques (un modèle de tâche), la manière avec laquelle les membres de l'équipe interagissent ensemble (un modèle d'interaction d'équipe) ou des informations spécifiques à propos des autres membres de l'équipe (un modèle d'équipe). Ces différentes connaissances permettent aux membres de décrire l'équipe, d'expliquer son fonctionnement et de développer des attentes sur son état futur (Rouse et Morris, 1986).

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

Les modèles mentaux sont généralement synthétisés dans la littérature autour de deux catégories jouant un rôle dans la régulation des coordinations d'actions entre les membres d'une équipe (Matthieu, Heffner, Goodwin, Salas et Cannon-Bowers, 2000) : (a) les modèles mentaux relatifs à la tâche à réaliser *(taskwork mental models)* dont le contenu décrit et organise les connaissances sur la manière d'accomplir la tâche collective et (b) les modèles mentaux relatifs à l'organisation du travail d'équipe *(teamwork mental models)* dont le contenu décrit et organise les connaissances concernant le fonctionnement d'une équipe en particulier. Ils peuvent aider par exemple les membres de l'équipe à anticiper ce que leurs partenaires vont et/ou peuvent faire et ce dont ils ont besoin afin de faciliter la coordination de leurs actions (Jonker, Van Riemsdijk et Vermeulen, 2010). Ces modèles mentaux deviennent un phénomène cognitif au niveau de l'équipe lorsque le modèle d'un membre est similaire à celui d'un ou de plusieurs autres partenaires.

On parle alors de modèles mentaux partagés (M.M.P) définis comme « *des connaissances partagées par les membres d'une équipe qui leur permettent de former des explications et des attentes adéquates sur la tâche et l'équipe et qui, en retour, coordonnent leurs actions et adaptent leurs comportements aux demandes liées à la tâche et aux autres membres* » (Cannon-Bowers et al., 1993, nous traduisons, p.228). Ainsi, en possédant une perspective similaire de l'environnement ou de la tâche, les membres d'une équipe peuvent développer des attentes compatibles sur la réalisation de la tâche et l'organisation de l'équipe favorisant en retour la coordination de leurs actions (Cannon-Bowers et Salas, 2001 ; Stout, Cannon-Bowers, Salas et Milanovich, 1999). L'utilité des M.M.P est particulièrement reconnue dans les situations dynamiques, complexes et incertaines où les équipiers ne peuvent généralement pas recourir à des formes de communication explicite *(*Matthieu et al., 2000). Dans de telles circonstances, les membres s'appuient sur les connaissances générales et partagées (liées aux actions préférentielles de leurs partenaires par exemple) afin d'anticiper les actions de leurs partenaires et répondre d'une manière coordonnée aux exigences de la tâche à réaliser (Marks, Zaccaro et Mathieu, 2000).

1.1. L'étude des Modèles Mentaux Partagés

Les études qui appréhendent les modèles mentaux ont généralement cherché à étudier le degré avec lequel les modèles mentaux de chaque membre de l'équipe sont consistants entre eux (la similarité des M.M.P). Nous prenons comme illustration une étude réalisée dans

le contexte militaire (Lim et Klein, 2006) qui a cherché dans un premier temps à étudier la relation entre la similarité des modèles mentaux des membres composant des équipes et la performance[13]. Les chercheurs développent tout d'abord une liste de concepts reliée à la réalisation de tâches et du travail d'équipe. Pour ce faire, ils consultent des experts militaires en leur demandant de décrire les caractéristiques importantes d'après eux de l'efficacité d'une équipe militaire. Ces réponses sont ensuite rassemblées, puis catégorisées suivant les domaines liés au taskwork ou au teamwork (e.g, Cannon-Bowers et al., 1993). 14 « concepts » sont conservés pour chaque modèle mental (14 pour le taskwork et 14 pour le teamwork). Par exemple, pour le taskwork, un concept peut prendre la forme de *« les membres de l'équipe ont une bonne compréhension des caractéristiques des armes ennemis »* et pour le teamwork *« les membres de l'équipe communiquent ouvertement entre eux »*. Il est ensuite demandé aux membres de juger de la parenté de ces 28 concepts à partir d'une échelle en 7 points (1 pour des concepts sans rapport à 7 où les concepts sont très reliés). Les chercheurs créent ensuite un modèle basé sur les réponses des membres autour de la parenté de ces différents concepts à partir d'une technique d'évaluation structurelle (Pathfinder). Ce modèle rend ainsi compte de la similitude ou non entre les paires de concepts évaluées par les membres d'une même équipe.

Si différents travaux ont ainsi pu décrire une relation entre la similarité des modèles mentaux des membres d'une équipe et la performance d'équipe (Edwards, Day, Arthur et Bell, 2006 ; Lim et Klein, 2006 ; Marks et al., 2000 ; Mathieu, Heffner, Goodwin, Cannon-Bowers et Salas, 2005), le fait qu'ils soient similaires ne résulte pas forcément en une amélioration de la performance (e.g, Mathieu et al., 2000). Il est possible par exemple d'imaginer une situation où les modèles mentaux de deux membres sont similaires mais défectueux. Les membres peuvent partager une mauvaise conception de la tâche ne leur permettant pas de répondre aux exigences de celle-ci.

Une seconde propriété des modèles mentaux d'équipe a alors été investiguée : l'accuracy (Cooke, Salas, Cannon-Bowers et Stout, 2000). Cette propriété se réfère à la manière avec laquelle les modèles mentaux des membres de l'équipe représentent de manière adéquate les structures du système et est évaluée le plus souvent en comparant les modèles

[13] La performance de l'équipe a été évaluée à travers la réalisation de six tâches militaires (e.g, patrouille à la recherche d'ennemis, réaction à une embuscade…) au sein d'un environnement de combat recréé. Ces tâches nécessitent que les membres articulent leurs actions dans le but de l'accomplir. Un évaluateur extérieur évalue la performance de l'équipe à l'aide d'une échelle type Likert en 7 points après chaque tâche à travers l'efficacité (e.g, « l'équipe n'est pas efficace, elle prend trop de temps pour réaliser la tâche ») et la qualité de l'équipe (e.g, « cette équipe réalisent la tâche de la manière la plus simple et pas de la meilleure façon).

mentaux des membres de l'équipe à un modèle mental référent développé par des experts de la tâche. Dans l'étude de Lim et Klein (2006), les chercheurs demandent à trois experts d'évaluer le rapport entre les différents concepts décrits ci-dessus. Ils moyennent ensuite leurs résultats afin d'obtenir des modèles mentaux référents pour le « taskwork » et le « teamwork ». Les résultats sont toutefois « inconsistants » puisque certaines études trouvent un lien direct entre l'accuracy des modèles mentaux et la performance (Edwards et al., 2006 ; Ellis, 2006 ; Lim et Klein, 2006 ; Marks et al., 2000) et d'autres pas (Mathieu et al., 2005 ; Webber, Chen, Payne, Marsh et Zaccaro, 2000).

1.2. Les limites d'une perspective agrégative

En soumettant tous les membres d'une équipe à un même test de connaissance, ces différentes études fournissent des données au regard de modèles mentaux individuels qui, dans un second temps, par leurs comparaisons, permettent d'évaluer les modèles mentaux d'équipe. Les différentes mesures utilisées sont rassemblées sous une approche dite « collective » (Cooke et al., 2000) qui considère que « ce qu'une équipe connaît » équivaut à la somme des connaissances détenues par les membres appartenant à cette équipe. Cette approche suppose implicitement que tous les membres d'une équipe soient homogènes (Cooke et al., 2007). Cette hypothèse se trouve alors inappropriée devant la nature hétérogène des équipes caractérisées par un degré de spécialisation élevé au niveau des rôles occupés par les membres (Cooke et Gorman, 2006).

Si nous adoptons par exemple cette hypothèse pour une équipe chirurgicale composée d'un chirurgien, d'un infirmier et d'un anesthésiste, l'équipe serait alors considérée comme plus efficace lorsque ces trois membres posséderaient des connaissances en commun. Or, s'il apparaît effectivement important que ces trois membres partagent des connaissances autour des pathologies par exemple, il n'est pas pour autant nécessaire qu'un chirurgien et un infirmier partagent les mêmes connaissances pour pouvoir fonctionner efficacement ensemble. Le degré d'interdépendance entre ces membres étant faible, la spécialisation des connaissances ainsi que leur diffusion seraient beaucoup plus cruciales pour l'efficacité de ce type d'équipe en comparaison du partage de connaissances (Gorman, Amazeen et Cooke, 2010). Cette illustration souligne la nécessité de faire émerger de nouvelles méthodes de mesures pour évaluer les connaissances au sein d'équipes hétérogènes (e.g, Cooke, Salas, Kiekel et Bell, 2004).

Enfin, cette vision collective de la cognition d'équipe se centre sur les connaissances préexistantes à l'action (Cooke et al., 2007). Les méthodes de recueils sont administrées « hors-ligne » (e.g, questionnaires papiers), c'est-à-dire détachées du contexte de travail immédiat, fournissant plutôt une représentation « statique » des connaissances de l'équipe en un point donné dans le temps (DeChurch et Mesmer-Magnus, 2010). Aussi, si le chirurgien et l'infirmier peuvent partager des connaissances liées à la réalisation d'une tâche, ils peuvent dans le cas où ils interagiraient pauvrement ne pas être en mesure de la réaliser. En résumé, cette perspective, en se concentrant sur les connaissances partagées préalables et stables, sous-estime les processus d'équipe comme la communication et la coordination (Cooke et Gorman, 2006).

2. LE SYSTÈME DE MÉMOIRE TRANSACTIVE

Le concept de mémoire transactive (M.T) introduit par Wegner (1986) cherche à comprendre la manière avec laquelle des couples ou des amis intimes se coordonnent pour résoudre des problèmes informationnels. À titre d'illustration, *« supposons que Marie ne se souvienne pas de l'anniversaire de son oncle Michel mais que son mari, Cyril, quant à lui connaisse cette information. Sachant cela, Marie n'a pas besoin d'apprendre la date d'anniversaire de son oncle car elle peut toujours récupérer cette information avec Cyril ».* Marie développe ici une M.T en associant une connaissance spécifique avec Cyril. La M.T peut être considérée comme la division partagée du travail cognitif en ce qui concerne l'encodage, le stockage et la récupération des informations provenant de différents domaines de connaissance qui se développent souvent dans des relations fermées (Brandon et Hollingshead, 2004 ; Lewis, 2003). Si la M.T fournit des indications à propos de « qui sait quoi », elle n'existe toutefois dans cet exemple que dans l'esprit d'un individu (ici Marie).

Un système de mémoire transactive (S.M.T) existe quant à lui entre plusieurs individus et renvoie à un système de mémoires individuelles, combiné à partir de processus transactifs prenant place entre ces individus durant les phases d'encodage, de stockage ou de récupération de l'information (Michinov et Michinov, 2013 ; Ren et Argote, 2011). *« Supposons que Cyril s'appuie sur Marie pour se rappeler différents types d'informations (par exemple de l'endroit où les enveloppes ont été rangées). Lorsque Cyril et Marie souhaiteront envoyer une carte d'anniversaire pour l'oncle Michel, ils pourront accéder à l'information nécessaire pour réaliser la tâche même si l'information est distribuée entre leurs mémoires individuelles. Cyril et Marie utiliseront leurs mémoires transactives pour*

récupérer et combiner les informations nécessaires notamment à partir de communications. Ils ont créé un système de mémoire transactive ». Le S.M.T peut donc se définir comme l'articulation des connaissances possédées par chacun des membres d'une équipe[14] et la conscience collective de qui sait quoi à l'intérieur de l'équipe (Austin, 2003 ; Ren et Argote, 2011 ; Wegner, 1986).

Ce concept est pertinent pour expliquer les performances supérieures des groupes s'étant entraînés ensemble, en comparaison des groupes où les membres se sont entraînés de manière individuelle. Liang, Moreland et Argote (1995) ont ainsi observé lors d'une tâche d'assemblage d'un kit radio que les membres s'étant entraînés ensemble ont construit un S.M.T leur permettant de se spécialiser dans le rappel de différents aspects de la tâche (différenciation de la mémoire), de mieux coordonner leurs activités (coordination des tâches) et de manifester une plus grande confiance à l'égard des connaissances des autres membres du groupe (crédibilité). Tout en réduisant la charge cognitive qui pèse sur chaque membre, le S.M.T élargirait le bassin d'expertise de l'équipe, minimiserait les redondances entre les membres (Kozlowski et Ilgen, 2006 ; Mohammed et Dumville, 2001), influençant en retour la performance produite par les équipes (Ellis, 2006 ; Marques-Quinteiro, Curral, Passos et Lewis, 2013).

2.1. L'étude des systèmes de mémoire transactive

Nous prenons ici comme illustration l'étude réalisée par Marques-Quinteiro et al. (2013) avec des équipes de police orientées sur les interventions sur le terrain et qui sont constituées de 2 à 11 membres, dont un chef d'équipe. Les chercheurs utilisent classiquement un questionnaire pour appréhender le S.M.T de ces équipes (Uitdewilligen et al., 2010). Dans cette étude, il est composé de 9 items renseignant trois dimensions du S.M.T autour de la spécialisation des connaissances (e.g, *« je sais quel membre détient une expertise dans un domaine spécifique »*), de la coordination des actions (e.g, *« nous avons accompli les tâches efficacement et sans problème »*) et de la confiance envers les connaissances des partenaires (e.g, *« je n'ai pas beaucoup confiance dans les expertises des autres membres »* en utilisant un codage inversé).

Il est demandé aux membres composant l'équipe (chefs inclus) d'évaluer chacune de ces items à l'aide d'une échelle type Likert en 7 points allant d'un désaccord total (1) à un

[14] Nous utilisons ici de façon récursive les notions d'équipe et groupe.

accord total (7). Les comportements adaptatifs, la coordination de l'équipe et la performance de l'équipe sont également évalués mais uniquement par les chefs d'équipe à l'aide d'autres questionnaires et d'une échelle type Likert *(e.g, « comment jugez-vous la performance de l'équipe » : 1 = totalement inefficace, 4 = totalement efficace).*

Lorsque ces équipes travaillent dans des conditions stressantes, la possession d'un S.M.T libérerait alors des ressources cognitives pour les processus attentionnels et favoriserait une communication efficace. Aussi, Marques-Quinteiro et al. (2013) soulignent l'intérêt pour les équipes orientées actions d'assigner notamment des individus à des formes d'entraînements spécialisés en aidant chaque membre à identifier où se situe les expertises au sein de l'équipe.

2.2. Les limites d'une perspective agrégative

Le recours aux questionnaires donne la possibilité aux chercheurs de caractériser les équipes plus ou moins performantes, d'identifier les sources de problèmes inhérentes aux équipes, comme le développement de connaissances redondantes, ou de mettre en évidence le manque de confiance concernant les connaissances/expertises détenues par les partenaires (Lewis, 2003). Leurs utilisations orientent cependant l'appréhension du S.M.T d'une manière particulièrement quantitative. Michinov et Michinov (2013) considèrent que des méthodes plus qualitatives (e.g, entretiens) permettraient de pouvoir décrire et caractériser les connaissances distribuées au sein de l'équipe et de comprendre comment elles ont été développées au cours du temps, plutôt que de se suffire d'un « score » de spécialisation des connaissances.

Par ailleurs, l'utilisation de questionnaires à un moment donné dans le temps limite les possibilités de compréhension de la dynamique du S.M.T. À l'image de l'étude de Marques-Quinteiro et al. (2013), il faut également souligner que les études s'intéressant au S.M.T des équipes agrègent les résultats obtenus auprès des membres pour calculer ensuite un score au niveau de l'équipe. Cette perspective ignore le fait que les contributions des membres de l'équipe peuvent être différentes (Cooke et al., 2000). En résumé, nous pouvons souligner deux limites communes aux S.M.T et aux M.M.P. La première porte sur l'agrégation des connaissances individuelles pour étudier les connaissances au niveau de l'équipe. La seconde réside dans l'adoption de méthodes « statiques » (utilisation de questionnaires) pour

appréhender les contenus cognitifs à un moment donné dans le temps (e.g, DeChurch et Mesmer-Magnus, 2010).

2.3. De l'appréhension de contenus cognitifs statiques à des contenus cognitifs dynamiques

Les équipes « orientées actions » agissent dans des environnements dynamiques. Cela nécessite que leurs membres soient capables de mettre à jour leurs connaissances liées à la tâche pour s'ajuster à une nouvelle situation et être ainsi efficaces (Kozlowski et Ilgen, 2006). Des besoins empiriques sur la façon dont ces contenus cognitifs peuvent évoluer au niveau de l'équipe et au cours du temps ont ainsi été progressivement suggérés dans la littérature (Uitdewilligen et al., 2010 ; Zajac, Gregory, Kramer et Salas, 2014). Cette évolution de la réflexion est identifiée sous la terminologie de *team adaptation* que nous traduisons comme « adaptation collective » (Burke, Stagl, Salas, Pierce et Kendall, 2006 ; Stagl, Burke, Salas et Pierce, 2006). Les M.M.P ou les S.M.T sont alors considérés comme des états émergents, c'est-à-dire des contenus cognitifs dynamiques évoluant en fonction du contexte de l'équipe (e.g, Marks, Mathieu et Zaccaro, 2001). Au fur et à mesure que l'environnement évolue, les M.M.P ou S.M.T seraient modifiés par les membres pour rester appropriés afin d'éviter que des modèles d'interactions fonctionnelles par le passé et devenus dysfonctionnelles au cours de la situation ne soient mobilisés empêchant la bonne réalisation des tâches.

Uitdewilligen, Waller et Pitariu (2013) ont cherché à décrire les processus rendant compte de la mise à jour des modèles mentaux des membres d'une équipe de pompiers lors d'une intervention pour circonscrire un feu près d'un village après une évolution des conditions climatiques pour laquelle ils n'avaient pas été formés. Ils ont, pour ce faire, en supplément des mesures classiques réalisées au début de l'expérience (étude des modèles mentaux des membres de l'équipe), articulé un second recueil cinq minutes après avoir introduit des modifications au niveau environnemental afin d'évaluer les changements au niveau des modèles mentaux et la description des patrons d'interactions au niveau des membres de l'équipe au cours de la simulation. L'enregistrement de données comportementales durant la simulation a permis de décrire l'action réalisée (hélicoptère, bulldozer, camion de pompiers), la personne qui a exécuté l'action (membre 1, 2 ou 3) et le temps à laquelle l'action a été réalisée. Dans un second temps, l'utilisation d'un logiciel particulier a permis d'identifier les modèles récurrents dans ces séquences d'interactions. Uitdewilligen et al. (2013) se sont plus particulièrement intéressés aux modifications

engendrées dans les modèles d'interactions à la suite de l'évolution des conditions climatiques.

Malgré l'intérêt porté par la communauté scientifique pour cette appréhension « temporelle » de la cognition collective (Salas et al., 2010), nous remarquons qu'il existe encore peu de travaux sur le sujet (McComb, Kennedy, Perryman, Warner et Letsky, 2010 ; Guiette et Vandenbempt, 2013 ; Uitdewilligen et al., 2013). Le récent appel pour une revue de question sur la dynamique de la cognition et de l'adaptation collective lancée par Gevers, Passos et Uitdewilligen (2014) en témoigne. Pour résumer, le développement d'études orientées sur l'adaptation collective illustre le besoin de passer d'une approche statique et agrégative à une approche plus « dynamique » afin de comprendre la coordination en train de se faire, ouvrant notamment sur l'appréhension de contenus cognitifs plus dynamiques comme la « team situation awareness » (e.g, Salas, Prince, Baker et Shrestha, 1995), traduit généralement en conscience collective de la situation.

3. LA CONSCIENCE COLLECTIVE DE LA SITUATION

Le concept de conscience de la situation (traduction de situation awaraness) peut être défini comme la connaissance ou la compréhension de ce qui se passe autour de soi à un instant t (Endsley, 2000). Cette forme de compréhension apparaît nécessaire pour opérer dans un environnement dynamique où son absence ou déficience entre les membres d'une équipe pourrait mener à de graves conséquences (Endsley, 1995 ; Salas et al., 1995). Étendue au niveau de l'équipe, la conscience collective de la situation (C.C.S) apparaît cruciale pour l'efficacité et la performance des équipes où elle souligne la capacité d'une équipe à former une compréhension appropriée de l'environnement afin de s'ajuster à des événements non-anticipés (Burke et al., 2006 ; Cooke et al., 2000). Toutefois, cette C.C.S est conceptualisée de différentes manières au sein de la littérature renvoyant par conséquent à différentes méthodes permettant de l'appréhender (e.g, Chiappe, Rorie, Morgan et Vu, 2014 ; Endsley et Robertson, 2000 ; Gorman, Cooke et Winner, 2006 ; Salmon, 2009).

Pour Salas et al. (1995), la C.C.S ne peut se réduire à l'agrégation des C.S des membres composant l'équipe, impliquant des processus d'équipe comme la communication et la coordination. Endsley (1995) la considère de son côté comme *« le degré avec lequel chaque membre possède une C.S nécessaire pour accomplir ses propres responsabilités »*. Selon elle, les équipes sont caractérisées par une division du travail, de sorte qu'en plus de partager des objectifs communs (globaux), les membres détiennent des responsabilités et des

sous-objectifs spécifiques. Par conséquent, certains besoins en C.S seront spécifiques et d'autres seront communs entre les individus. Aussi, la performance de l'équipe nécessiterait non seulement que chaque membre détienne une C.S autour d'éléments spécifiques mais également la même C.S autour d'éléments en commun (Endsley et Robertson, 2000).

Le degré avec lequel les membres d'une équipe possèdent la même C.S sur des besoins partagés se définit comme la conscience partagée de la situation (C.P.S) (Endsley et Jones, 2001). La C.P.S a cependant été remise en question par certains auteurs qui la considère comme impossible et/ou trop coûteuse (Stanton, Walker, Jenkins et Rafferty, 2010 ; Stanton, Stewart, Harris, Houghton, Baber, McCaster, Salmon, Hoyle, Walker, Young, Linsell, Dymott et Green, 2006 ; Stanton, Salmon, Walker et Jenkins, 2009). D'après eux, il n'est pas possible pour les opérateurs présents au sein de systèmes sociaux-techniques de partager leurs C.S.

Occupant au sein de ces systèmes des rôles spécifiques, les membres posséderaient alors plutôt un niveau spécifique de compréhension pour réaliser leur propre partition sans avoir besoin ainsi de tout connaître (poursuite de buts spécifiques). Ces différentes C.S sont toutefois « compatibles » dans le sens où elles contribuent à la réalisation d'une tâche collaborative de manière efficace. La conscience distribuée de la situation (C.D.S) est alors développée et mise à jour au sein du système à travers des transactions de C.S considérées ici comme des demandes ou des échanges d'informations (Stanton et al., 2009). Des membres peuvent avoir besoin de « connaître » des informations dans le but d'atteindre leurs objectifs au cours de la réalisation des tâches. Toutefois, cela ne veut pas dire que lorsqu'ils utilisent ces informations, ils les interprètent et les comprennent de façon similaire, de sorte qu'ils partagent la même C.S puisqu'en raison des (sous) buts visés ou des connaissances préexistantes et possédées par les membres, ils n'interpréteront pas de la même manière ces informations. Pour résumer, si l'approche de la C.P.S suggère que la coordination est permise par le partage des C.S des membres sur des besoins communs, l'approche C.D.S considère quant à elle que la coordination serait plutôt réalisée à travers des transactions de C.S.

3.1. L'appréhension de la conscience collective de la situation

Bien qu'il existe différentes méthodologies mobilisées pour investiguer la C.C.S (pour revue, Salmon, 2009), nous portons notre attention autour de trois méthodes régulièrement utilisées dans la littérature renvoyant chacune d'entre-elles à différentes conceptualisations de

la C.C.S : (a) « Situation Awareness Global Assessment Technique », (b) « Coordinated Awareness of Situations by Teams » et (c) « Event Analysis of System Teamwork ».

3.1.1. « Situation Awareness Global Assessment Technique » (S.A.G.A.T)

La méthode S.A.G.A.T est l'une des plus populaires et objectives pour évaluer la C.S (Endsley, 2000). Elle est traditionnellement employée lors d'exercices de simulation car elle nécessite d'interrompre temporairement l'activité des opérateurs afin de leur poser des questions. Ces dernières doivent permettre de renseigner les informations détenues par les opérateurs à cet instant.

Elle nécessite au préalable le développement de questions permettant d'appréhender la C.S des opérateurs. Les besoins en C.S sont caractérisés par les expérimentateurs à l'aide d'observations, d'analyse de documents et d'entretiens réalisés généralement avec les experts du domaine (e.g, Bolstad, Cuevas, Costello et Rousey, 2005). Ces différentes sources d'informations permettent d'identifier les buts, sous-buts et décisions importantes qui ont besoin d'être prises au cours de la réalisation de la tâche. Des questions sont ensuite élaborées permettant de renseigner la C.S des membres sur ces différents domaines. Il s'agit ensuite de les poser aux opérateurs durant la réalisation des tâches (de simulations) au cours de « pauses » provoquées permettant d'offrir une mesure directe de leurs C.S. L'expérimentateur peut ainsi évaluer ce que chaque membre connaît à un instant t et ce qu'il a besoin de connaître.

D'abord mobilisée pour appréhender la C.S au niveau individuel, cette méthode a ensuite été élargie pour évaluer la C.C.S. À titre d'illustration, Saner, Bolstad, Gonzalez et Cuevas, (2009) ont étudié la C.C.S au niveau d'équipes militaires durant des opérations de sauvetage en portant leur attention sur les besoins partagés des membres quant à la réalisation d'une tâche. Ils s'intéressent par conséquent au recouvrement des C.S entre les membres. Les membres composant ces équipes sont donc étudiés au niveau de leurs C.S à l'aide de questions individuelles administrées durant la réalisation de tâches de simulation. À la fin de la mission, les réponses des membres sont évaluées au niveau de leur similarité et de leur accuracy.

La similarité des réponses des membres est analysée directement en comparant les réponses des membres au niveau de leur compréhension de la situation. L'accuracy de leurs réponses est évaluée par un instructeur qui est en train d'observer l'exercice simulé et peut

mesurer la performance relative de ceux participant dans la simulation. Pour résumer, la C.P.S est mesurée au sein de l'équipe comme la moyenne des réponses des membres au niveau de leur similarité et de leur accuracy.

3.1.2. « Coordinated Awareness of Situations by Teams » (C.A.S.T)

Les études mobilisant la méthodologie C.A.S.T sont employées au sein d'un environnement expérimental (e.g, Cooke, Gorman, Myers et Duran, 2012). Elles se réalisent traditionnellement dans le cadre militaire où les équipes doivent reconnaître et photographier des cibles ennemies au sol à l'aide d'un drone. Chaque équipe est constituée de trois membres possédant un rôle spécifique : le pilote (AVO), le photographe (PLO) et le navigateur (DEMPC). Ces membres ont la possibilité de communiquer entre eux à l'aide de microphones et de casques afin de se coordonner pour faire « voler » le drone et prendre des photos des cibles. Les performances sont évaluées à partir du nombre de photos réalisées, du temps de la mission, du carburant utilisé et du temps passé en état d'alerte (e.g, Gorman, Cooke, Pederson, O'Connor et DeJoode, 2005).

Durant la réalisation de ces missions, différentes perturbations[15] sont introduites volontairement par les expérimentateurs afin de perturber la coordination de l'équipe. Ces modifications environnementales peuvent correspondre par exemple à l'introduction de problèmes de communication entre certains membres. Gorman et al. (2005) provoquent par exemple un défaut de communication entre le navigateur et le pilote. La procédure CAST consiste alors en la description, puis en la documentation des communications et des actions de l'équipe.

Cette dernière se réalise autour de quatre éléments : (a) quels membres de l'équipe ont remarqué le problème, (b) quels membres communiquent à propos du problème, (c) quelles actions sont réalisées pour contourner le problème (perceptions et actions coordonnées) et (d) est-ce que oui ou non l'équipe a surmonté le problème ? Les quatre critères permettent d'appréhender pour chaque équipe un score de C.C.S qui est considéré comme la réponse coordonnée de l'équipe aux changements environnementaux non-anticipés (Gorman et al., 2006). La présence de perceptions (communications) et d'actions coordonnées (perturbation évitée) entre les membres coïncidant avec une bonne C.C.S (Cooke et Gorman, 2006).

[15] Le terme perturbation est traduit de l'anglais « roadblock » que nous considérons comme un changement introduit dans l'environnement de travail.

De ce fait, la méthode C.A.S.T, en s'intéressant aux interactions entre les membres d'une équipe lorsqu'ils sont confrontés à des contraintes situationnelles, se focalise plutôt sur la coordination en train de se faire que sur l'étude du niveau de conscience de l'équipe à un moment donné sur la situation (Cooke et al., 2007).

3.1.3. Event Analysis of Systemic Teamwork (E.A.S.T)

Le cadre d'étude E.A.S.T est généralement utilisé dans les domaines militaires, du contrôle aérien ou encore de la distribution d'énergie (Salmon, Stanton, Gibbon, Jenkins et Walker, 2009). Il s'appuie sur diverses méthodes permettant d'analyser les activités collaboratives en situation réelle et d'appréhender plus particulièrement la C.D.S au sein de collectifs larges et distribués. Notre illustration porte sur une étude de cas réalisée autour d'un scénario de maintenance dans le domaine de la distribution d'énergie (Stanton et al., 2009). Les personnes impliquées sont l'opérateur présent dans la salle centrale de contrôle des opérations (*Central Operations Control R*oom, COCR), un haut-responsable situé à la salle de contrôle des opérations centrales (*Senior Authorised Person*, SAP) et des personnes autorisées dans les sous-stations et situées à des postes distincts (*Authorised Person*, AP).

Différents matériaux sont recueillis durant l'observation de ce scénario permettant de décrire l'activité réalisée par les agents concernés comme (a) les transcriptions de leurs communications, (b) les technologies utilisées pour réaliser ces communications, (c) les objets utilisés pour réaliser les tâches, le temps et (d) les notes complémentaires concernant les tâches à accomplir. Des entretiens de type « méthode de décision critique » sont réalisés a posteriori avec les différents agents autour des moments importants du scénario préalablement identifiés par les expérimentateurs et les experts du domaine. Les matériaux recueillis permettent de décrire les informations nécessaires pour que les opérateurs impliqués dans le système poursuivent leurs propres buts et que le système fonctionne.

Un réseau propositionnel est réalisé afin de représenter les éléments d'information composant la C.D.S du système au cours du scénario (Figure 2, à gauche) et de fournir ainsi une description détaillée du comportement du système (e.g, Stanton et al., 2006).

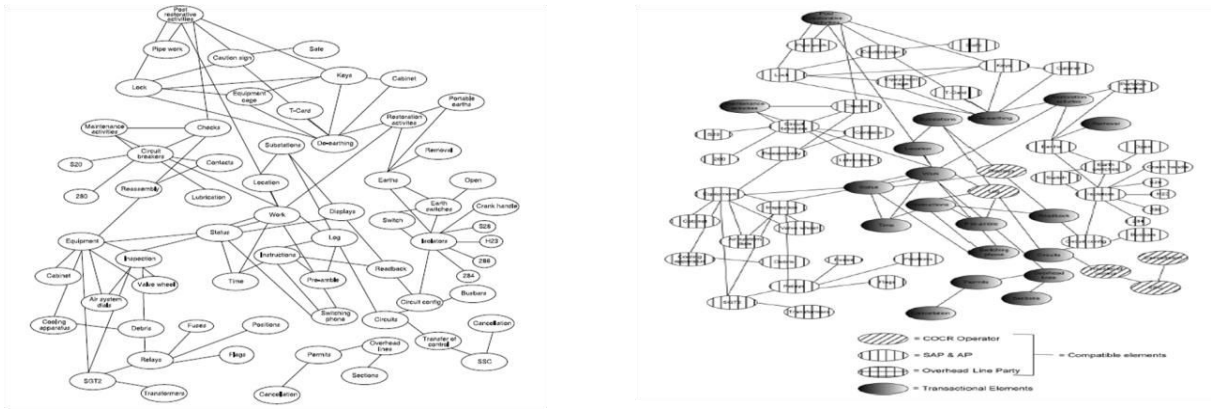


Figure 2 - Illustration de réseaux propositionnels (extrait de Stanton et al., 2009)

La distribution des informations entre les opérateurs est quant à elle modélisée sur la figure de droite (Figure 2, à droite). Les éléments d'information y sont représentés en quatre types appartenant à l'opérateur COCR, SAP ou AP ou alors utilisés par plusieurs de ces opérateurs. Si les trois premiers éléments indiquent des éléments compatibles dans la C.D.S, c'est-à-dire des éléments requis pour que chaque opérateur puisse assurer ses responsabilités (COCR, SAP, AP) afin que le système fonctionne, le quatrième correspond quant à lui plutôt aux éléments transactionnels qui s'échangent entre les opérateurs. Ainsi, le recours aux réseaux propositionnels permet de modéliser les informations distribuées entre les agents composant le système, la manière avec laquelle elles sont utilisées (par qui ? quand ?) et articulées pour former une C.D.S (Salmon, 2009).

3.2. Intérêts et limites de ces différentes méthodologies

La méthode S.A.G.A.T permet une mesure objective et directe de la C.S des membres composant une équipe. Néanmoins, elle n'est pas mobilisable en situation écologique puisqu'elle nécessite de « geler » à plusieurs reprises l'environnement de travail pour interroger les opérateurs. Cette procédure ignore également les interactions qui se produisent entre les membres durant la réalisation des tâches.

La méthode C.A.S.T, en appréhendant les communications et les actions réalisées par les membres d'une équipe lors de la résolution d'un problème, permet d'étudier la coordination en train de se faire. Toutefois, l'évaluation de la C.C.S renvoie à une analyse externalisante de la tâche (Bourbousson, 2010) puisque la pertinence de la C.C.S est reliée aux contraintes extrinsèques de la tâche à accomplir, c'est-à-dire aux changements introduits par l'expérimentateur. Dit autrement, bien qu'une équipe puisse répondre de façon appropriée

à l'apparition d'une perturbation, leurs scores de C.C.S peuvent diminuer s'ils ne se matérialisent par des communications orales entre les membres. En effet, ces membres n'inscrivent des « points » de C.C.S qu'en relation aux actions ou événements considérés comme pertinents par l'expérimentateur.

Les méthodes mobilisées au sein du cadre d'étude E.A.S.T permettent de décrire les informations mobilisées par chaque membre pour accomplir son rôle, ainsi que les informations distribuées entre les membres. Dans ce sens, elle permet d'appréhender la manière avec laquelle les membres collaborent en vue d'atteindre un objectif commun. Nous soulignons toutefois que si le recours à la méthode des décisions critiques s'avère intéressant pour recueillir les informations utilisées par les membres durant la réalisation de la tâche, cette forme d'entretien est assez directive et repose sur des domaines de questionnement identifiés par des experts du domaine (pour description, voir Salmon et al., 2009). Elle peut ainsi omettre d'interroger des domaines qui sont pourtant considérés comme pertinents par les membres (connaissances utilisées mais pas exprimées ouvertement).

4. LES INFORMATIONS CONTEXTUELLES PARTAGÉES

L'ergonomie de langue française propose de nombreuses études portant sur la fiabilité des systèmes socio-techniques à risque, comme le contrôle du trafic aérien ou de réacteurs nucléaires. Dans ce type de situations, la coordination des actions serait permise par une production d'intelligibilité mutuelle et en son contrôle continu durant la réalisation de la situation (Salembier, Theureau, Zouinar et Vermersch, 2001 ; Salembier, 2002). L'intelligibilité mutuelle est définie comme le degré de partage de significations que les humains font à propos de leurs interactions, sur eux-mêmes, sur leur situation commune et sur la culture qui les rassemble (Salembier et Zouinar, 2004).

Nous prenons comme illustration le travail réalisé par Salembier et *al.,* (2001) autour de l'activité de trois contrôleurs aériens. Chaque contrôleur occupe des responsabilités spécifiques. Le contrôleur radar (CR) doit surveiller le trafic à l'intérieur d'un secteur aérien bien précis et donner des instructions à suivre aux pilotes. Le contrôleur organique (CO) aide le CR en prenant en charge la coordination avec les autres positions de contrôle situées ou non dans la même salle de contrôle. Ces deux contrôleurs contrôlent une position particulière, la position X. Enfin, le dernier contrôleur étudié (CO') remplit les mêmes fonctions que le CO mais pour la position Y. Dans l'extrait proposé, « *le CO de la position X répond à un appel*

téléphonique, et, au même moment, le CO'engage une interaction avec ce dernier. Il commence par attirer verbalement son attention sur un avion. Ne pouvant pas gérer les deux interactions en même temps, le CO informe alors gestuellement le CO' qu'il a non seulement entendu, mais qu'il ne peut lui répondre. Mais l'acte de parole du CO' semble également avoir été entendu par le CR, puisqu'en il informe ce dernier qu'il a entendu, en regardant le scope, afin de repérer l'avion dont il est question. Par ailleurs, les chercheurs observent que par sa réponse, le CR rend sa disponibilité visible et le fait qu'il est à l'écoute. L'acte de parole du CR conduit ainsi le CO' à poursuivre l'interaction avec le CR (acte de communication entre les deux contrôleurs). Suite à cet acte de communication, le CR montre qu'il a entendu et compris ce dernier en répétant une partie de l'énoncé du CO' ; il renforce ainsi le fait qu'il est disponible et qu'il peut donc prendre en charge l'interaction, à la place du CO » (p.379-380).

Cet exemple montre comment la production d'intelligibilité mutuelle entre les contrôleurs est favorisée par l'accès mutuel aux ressources disponibles dans un environnement matériel, social, culturel particulier, plus ou moins stabilisé et le partage d'informations contextuelles qui en découle entre les membres (Karsenty et Pavard, 1997). À ce titre, la co-présence entre agents permet, a priori, un accès généralisé à l'ensemble des ressources supportant les processus d'interaction. Le partage d'informations contextuelles joue alors un rôle prédominant dans la gestion des perturbations générées par l'environnement et la coordination des actions des agents contribuant à l'efficacité et à la fiabilité de l'organisation (Rognin, Salembier et Zouinar, 2000).

Un cadre de modélisation de ce partage d'informations s'est alors progressivement développé (Salembier, 2002 ; Salembier et Zouinar, 2004 ; Zouinar, 2000). Il repose notamment sur la notion de contexte partagé définissant « *l'ensemble des faits ou événements contextuels mutuellement manifestes et potentiellement pertinents pour des agents, à un instant t dans une situation donnée, compte tenu de leurs capacités perceptuelles et cognitives, des tâches qu'ils doivent réaliser, et de leur activité en cours* » (Zouinar, 2000, p.32). L'enjeu se situe généralement dans la possibilité de repérer parmi les éléments <u>manifestes</u> de la situation ceux qui sont susceptibles d'être considérés par les opérateurs afin de permettre de simuler, par exemple, les conséquences de l'introduction de modifications socio-techniques sur le contexte partagé (visée technologique de cette modélisation).

4.1. L'étude du partage d'informations contextuelles

Nous partons du travail réalisé par Zouinar (2000) dans le contrôle du trafic aérien qui cherche à évaluer l'impact de distance entre des agents coopérants (pilotes et contrôleurs) sur la fiabilité et l'efficacité de ce système socio-technique (coopération proximale et distale). Sa démarche intègre trois étapes complémentaires : (a) une phase de recueil de données, (b) une phase d'analyse et (c) une phase de simulation. Nous nous intéresserons ici qu'aux deux premières étapes.

Le recueil de données est réalisé en situation réelle et est constitué d'observations ethnographiques, d'enregistrements audio et vidéo de l'activité des pilotes et des contrôleurs, de l'enregistrement de leurs communications, ainsi que du positionnement et du contenu informationnel des strips et des images radar. Cette approche permet ainsi de suivre de manière progressive et dynamique la constitution du contexte partagé entre les agents via l'observabilité de leurs actions, leurs artefacts et les communications verbales et/ou non-verbales en mettant à jour certains processus de construction et de vérification de cette intelligibilité mutuelle (e.g, le niveau de disponibilité des agents).

4.2. Intérêts et limites

L'étude du partage d'informations contextuelles tient compte des capacités perceptuelles et cognitives de chaque membre, des tâches qu'ils doivent réaliser et de son activité en cours. Il permet ainsi l'étude de la compréhension partagée en train de se faire (la compréhension partagée est définie ici sous la notion d'intelligibilité mutuelle). Toutefois, le contexte partagé sous cet angle modélise de manière *extrinsèque* le partage d'information (Salembier et Zouinar, 2004, 2006).

Cette construction est réalisée par un observateur extérieur qui opère de facto un filtrage des éléments supposés signifiants pour les agents. Zouinar (2000) précise à cet effet que suivant les disponibilités des opérateurs, des enregistrements audio-vidéo peuvent être commentés à l'aide d'entretiens d'auto-confrontation. Les données issues de verbalisations provoquées sont considérées comme complémentaires à celles issues de l'activité « observable » des opérateurs. Aussi, en accédant aux significations construites par les acteurs en situation, il est possible de reconstruire le contexte partagé d'une manière *intrinsèque* (Salembier et Zouinar, 2004).

5. SYNTHÈSE

Ce chapitre a pour objectif de présenter les contenus cognitifs classiquement étudiés au sein des situations de travail afin d'appréhender la cognition collective. Dans cette synthèse, nous discutons chacun d'entre-eux par rapport à notre objet d'étude.

Si les M.M.P et les S.M.T traduisent des fonctionnements cognitifs différents, les M.M.P renvoyant à la façon dont les membres partagent des connaissances et des expertises communes tandis que les S.M.T décrivent plutôt la manière dont les membres mémorisent la distribution des informations et des expertises, ils peuvent être considérés comme des contenus cognitifs stables et préexistants à l'activité collective permettant aux membres d'une équipe d'acquérir et d'organiser des informations communes en vue de la réalisation d'une tâche. Ces contenus cognitifs sont généralement appréhendés hors de l'action fournissant une représentation plutôt « statique » des connaissances de l'équipe à un moment donné dans le temps. Ils souffrent également d'une vision quantitative ne rendant pas compte des connaissances construites par les membres de l'équipe au cours du temps et de la manière dont elles ont été construites.

La C.C.S et le contexte partagé correspondent quant à eux à des types de contenus cognitifs plus dynamiques et inhérents au déroulement de l'activité collective, traduisant la compréhension d'une équipe à un moment donné. Ces contenus sont cependant appréhendés de manières différentes. Nous retenons que les outils méthodologiques mobilisés au sein du cadre EAST ou en ergonomie de langue française permettent d'appréhender l'activité collective en train de se faire en contexte réel. Toutefois, ces outils tels quels ne permettent pas d'accéder aux significations construites par les acteurs au cours de l'action (Salembier et Zouinar, 2004).

CHAPITRE 4

ORIENTATION DE NOTRE TRAVAIL DE RECHERCHE

Ce chapitre se compose de trois sections. Dans la première section, nous revenons sur les éléments apportés au cours des précédents chapitres concernant la manière d'appréhender la coordination interpersonnelle sur les moments de transition offensive. À partir de ces éléments, nous définissons trois axes d'études en relation avec les besoins exprimés dans la littérature. Dans la deuxième section, nous décrivons le programme de recherche de la psycho-phénoménologie dans lequel nous avons choisi d'inscrire ce travail. Dans la troisième section, nous exposons les intérêts de ce travail sur les plans méthodologique, professionnel et théorique.

1. DÉFINITION DES AXES D'ÉTUDES

Le jeu de transition offensive est considéré par les entraîneurs de football comme un élément clé de la stratégie collective des équipes en donnant la possibilité d'attaquer le but adverse dans de bonnes dispositions. Son efficacité réside dans l'exploitation du déséquilibre adverse provoqué par la récupération du ballon. Il apparaît alors important dans une perspective d'entraînement de caractériser ce qui se passe au niveau du collectif au cours de ces moments. Nous porterons donc notre attention sur la coordination interpersonnelle définie comme le processus d'articulation des actions des joueurs dans l'espace et le temps en vue d'atteindre un objectif commun.

Notre revue de littérature a permis de souligner qu'une ligne de recherche s'intéresse aux phénomènes cognitifs permettant aux membres d'une équipe de se coordonner (e.g, Salas et al., 2010). Ces phénomènes cognitifs sont appréhendés à travers le partage de contenus cognitifs permettant aux joueurs de développer des attentes compatibles quant au déroulement du jeu et d'anticiper les actions de leurs partenaires favorisant ainsi la coordination des actions individuelles. Deux « types » de contenus cognitifs sont généralement investigués (Sève et al., 2009). Des contenus cognitifs stables et préexistants à l'activité collective, identifiés sous les notions de connaissances partagées (Eccles et Tenenbaum, 2004), de modèles mentaux partagés (Cannon-Bowers et al., 1993) ou du système de mémoire transactive (Wegner, 1986), qui décrivent les connaissances partagées par les membres autour de la tâche et/ou de l'équipe préalablement à la réalisation de l'action. L'appréhension de ce

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

type de contenu ne permet cependant pas de comprendre comment le collectif agit dans un environnement dynamique et incertain (e.g, Uitdewilligen et al., 2010). D'autres études se tournent plutôt vers l'appréhension de contenus cognitifs plus dynamiques, identifiés sous des notions comme la conscience collective de la situation (e.g, Gorman et al., 2006 ; Salas et al., 1995) ou les informations contextuelles partagées (Poizat et al., 2008 ; Salembier et Zouinar, 2004) et qui permettent d'accéder à la dynamique de construction de cette activité collective renvoyant au partage « ici et maintenant ». Eccles (2010) souligne toutefois au sein des sciences du sport que ces études ne permettent pas d'identifier la manière avec laquelle les connaissances mobilisées en acte par les membres d'une équipe ont été élaborées ou communiquées au préalable, ce qui dans une perspective de formation peut s'avérer cruciale.

Aussi, il s'agira pour décrire et comprendre la coordination interpersonnelle sur les moments de transition offensive d'appréhender le recueil de ces deux types de contenus cognitifs nécessitant l'élaboration d'un cadre méthodologique original.

Les études s'inscrivant dans cette ligne de recherche cherchent également à décrire les formes de partage requises pour que le collectif soit efficace, c'est-à-dire la manière avec laquelle les contenus cognitifs sont partagés (Cooke et al., 2007). Trois formes de partage sont généralement décrites : (a) la similarité, (b) la complémentarité (ou compatibilité) et (c) la distribution. Elles correspondent à la signification qu'il est possible d'attribuer au partage (Cannon-Bowers et Salas, 2001). Le premier sens se réfère aux situations où deux ou plusieurs membres d'une équipe détiennent des connaissances en commun pour réaliser la tâche. On peut parler ici de recouvrement. Le deuxième sens se réfère aux situations où les connaissances détenues par les membres de l'équipe, bien que différentes, conduisent à des attentes similaires. L'exemple fréquent concerne des équipes avec des rôles spécialisés où les connaissances différentes mais compatibles des membres de l'équipe sont cruciales pour la réalisation de la tâche. Le troisième sens se réfère à une définition différente du terme « partage ». Elle peut être imaginée comme le partage d'un gâteau où les membres possèdent des connaissances différentes les uns des autres[16]. Ces formes de partage sont mises en relation avec les exigences de la tâche collective (Cooke et al., 2007). La similarité des contenus cognitifs est ainsi considérée comme cruciale dans des tâches requérant un degré d'interdépendance élevé entre les tâches des membres et où le niveau de spécialisation des rôles serait faible, caractéristique d'une équipe homogène. À l'inverse, pour une équipe

[16] Pour plus de précisions sur les différentes notions du « partage » et en particulier sur celles de complémentarité et de distribution, voir Smart et al (2009).

hétérogène caractérisée par un degré de spécialisation des rôles élevé et un degré d'interdépendance entre les tâches des membres faible, le partage s'effectuerait plutôt sur le mode de la distribution (ou de la compatibilité). Néanmoins, après avoir montré qu'une équipe de basket-ball, pourtant caractérisée comme une équipe homogène, empruntait différentes formes de partage au cours d'une rencontre, Bourbousson et al., (2011b) appellent les futurs travaux à préciser la manière avec laquelle ces formes de partage émergent au sein de cadres complexes et dynamiques et évoluent en relation avec les effets produits dans la situation par l'équipe.

Ainsi, les situations de transition offensive, de par leurs spécificités, peuvent être considérées comme un cadre d'étude intéressant à investiguer. Il s'agira de décrire les formes de partage inhérentes à la réalisation des moments de transition offensive.

Enfin, les études s'intéressent à la relation entre le partage et la performance de l'équipe. Dans les sciences du sport, la performance du collectif est généralement appréhendée à travers le score d'un match ou l'évolution du score au cours du match (Bourbousson et al., 2011b ; De Keukelaere et al., 2013 ; Poizat et al., 2008). Ces indicateurs de performance n'apparaissent toutefois pas pertinents au regard des spécificités de notre situation d'étude dont la temporalité est beaucoup plus courte. Dans les situations de travail, elle est généralement évaluée par des observateurs extérieurs, souvent considérés comme des experts du domaine, ou les chefs d'équipe à l'aide d'un item et d'une échelle type likert (e.g, Lim et Klein, 2006 ; Marques-Quinteiro et al., 2013).

Par conséquent, une réflexion s'impose pour créer des indicateurs rendant compte de la performance du collectif au cours de ces moments de transition offensive.

Pour résumer, l'objet de notre recherche se situe dans la description et la compréhension de la coordination interpersonnelle lors de moments de transition offensive au football. Nous cherchons à décrire et caractériser les phénomènes cognitifs permettant aux joueurs de se coordonner. Pour ce faire, nous souhaitons identifier ce que les joueurs vivent selon eux sur ces moments spécifiques. Notre travail a été mené en référence au programme de recherche de la psycho-phénoménologie (Maurel, 2008 ; Vermersch, 1996, 1999).

2. LE PROGRAMME DE RECHERCHE DE LA PSYCHO-PHÉNOMÉNOLOGIE

Le programme de recherche de la psycho-phénoménologie prend en compte la description du vécu du sujet en cherchant à comprendre et à repérer les actes et les conditions de ces actes à la production des réponses (Vermersch, 2012). Le terme « vécu » se définit comme « *un moment qui a existé pour une personne et vers lequel elle se retourne pour y chercher de l'information, celle qui lui est déjà connue et celle qui lui est encore pré-réfléchie* » (Maurel, 2008, p.5).

Au niveau épistémologique, l'adoption de ce programme symbolise la place accordée au point de vue de l'acteur dans la description de son action. Il opérationnalise ainsi le paradigme de l'enaction (Varela, 1989 ; Varela et al., 1993) dont l'hypothèse fondamentale est que le système formé par un système vivant et son environnement constitue un système autonome. Chaque système vivant entretient une relation asymétrique avec son environnement signifiant qu'il interagit seulement en un instant donné avec ce qui, dans cet environnement, est source de perturbations pour son organisation interne. Aussi, il est considéré que seuls les acteurs peuvent décrire ce qui se présente à eux et ce qu'ils vivent, rendant l'accès à leur point de vue indispensable (Gouju, Vermersch et Bouthier, 2007). Ce programme cherche donc à caractériser et à comprendre l'expérience subjective vécue de personnes dans leur contexte sur une échelle temporelle courte.

Au niveau méthodologique, la psycho-phénoménologie réintroduit le point de vue en deuxième personne – c'est-à-dire ce que le joueur a vécu selon lui- (Vermersch, 2010a), comme ressource complémentaire à l'exploitation des traces et des observables qui caractérisent le point de vue en troisième personne (e.g, vidéo). D'après Vermersch (2008a), l'expérience vécue est privée et même si elle est accompagnée de comportements, il faut renoncer à la seule utilisation d'informations indirectes comme l'étude de la vidéo qui renvoie immanquablement à une stratégie d'interprétation pour tenir un discours sur ce dont le sujet est conscient. Les recherches sous le point de vue en deuxième personne recourent à des techniques de recueil de matériaux où la verbalisation est la condition et le moyen de rendre public ce qui est privé. Seule la verbalisation permet d'établir les détails, les contenus, les actes, les états du sujet (Vermersch, 2010b). Néanmoins, la description de sa propre expérience subjective est particulièrement difficile puisqu'une grande partie de celle-ci échappe à notre conscience (Maurel, 2008 ; Petitmengin, 2006 ; Vermersch, 1996, 2012). Il s'avère donc essentiel de détenir des méthodes rigoureuses permettant d'étudier l'expérience

subjective de manière très précise. Vermersch a ainsi développé une technique particulière d'entretien, l'entretien d'explicitation, qu'il assimile à une forme d'introspection rétrospective guidée (e.g, Vermersch, 2008b). Celle-ci permet d'amener un individu, même non entraîné à cette pratique réflexive, à prendre conscience de son expérience subjective et à la décrire avec une grande précision. Nous préciserons plus spécifiquement cette technique de questionnement dans le chapitre 6 (§ 3.3).

Cette section est répartie en deux temps. Dans un premier temps, nous nous attachons à décrire les hypothèses théoriques sur lesquelles repose l'accès au vécu au passé et sur lequel est fondé l'entretien d'explicitation : (a) le réfléchissement, (b) la mémoire passive du vécu et (c) la théorie du feuilletage attentionnel. Dans un second temps, nous décrivons comment ce programme de recherche est mobilisé au sein des sciences du sport et pourquoi il peut nous permettre d'appréhender la coordination interpersonnelle. Nous présentons alors la méthodologie mobilisée pour appréhender l'expérience subjective des footballeurs en nous appuyant sur le cadre développé par Mouchet au rugby (Mouchet, 2003, 2005 ; Mouchet, Vermersch et Bouthier, 2011).

2.1. La perspective psycho-phénoménologique pour appréhender le vécu des footballeurs

Les vécus sont considérés comme largement pré-réfléchis (e.g, Vermersch, 2012) dans le sens où ils sont constitués d'informations qui ne sont pas encore « arrivées » au niveau de la conscience réfléchie, signifiant qu'elles n'ont pas encore fait l'objet d'une prise de conscience (Vermersch, 1999). Or, seules les informations conscientisées peuvent être verbalisées, interrogeant ici les possibilités de passage d'un mode de conscience pré-réfléchie à un mode de conscience réfléchie (Vermersch, 2000a).

2.1.1. Le réfléchissement comme un passage d'un mode de conscience pré-réfléchie à un mode de conscience réfléchie

Une grande partie de notre vécu serait vécu sur le mode de la conscience pré-réfléchie, soulignant le fait qu'ils sont simplement vécus sans être en même temps « regardés » (Vermersch, 2000a, 2009, 2010b, 2012). Un gisement d'informations est donc potentiellement accessible, reposant sur l'accès à cette dimension pré-réfléchie du vécu, c'est-à-dire des informations qui ne sont pas actuellement conscientes mais qui peuvent le devenir moyennant une activité particulière (Vermersch, 1999, 2000a). La possibilité de faire accéder

ces informations à la conscience réfléchie se définit comme le réfléchissement du vécu (Maurel, 2008 ; Vermersch, 1999).

Ce réfléchissement est permis par un acte privilégié qu'est le contact authentique avec le vécu. Ce dernier permet de laisser « venir » les informations contenues dans le passé, dont le sujet n'a juste pas la connaissance réflexive de les posséder. Cette relation privilégiée avec le passé est définie comme « l'évocation », et la description qui part de cette qualité de relation au passé est nommée « position de parole incarnée » (Vermersch, 2008b). Dans la réalisation d'un entretien d'explicitation, l'intervieweur doit chercher à aider l'interviewé à être sur cette position de parole incarnée puisqu'elle permet le réfléchissement du vécu. L'interviewé pourra accéder au non-verbal de son vécu, le conscientiser et le nommer. Mais comment provoquer et mobiliser ce mode de rappel ?

Selon Vermersch (2009, 2012), toute demande qui porte sur un moment vécu spécifié et qui vise des propriétés de ce vécu déclenche l'acte de rappel privilégié qu'est l'évocation. La seule manière d'y répondre est en effet de se remettre en contact avec la source potentielle de la réponse sur le mode intuitif (i.e, le moment vécu passé). L'exemple caractéristique utilisé par Vermersch pour faire comprendre expérientiellement de quoi il s'agit, consiste à demander à une personne combien de fenêtres y-a-t-il chez elle ? Cette information n'est généralement pas déjà constituée, la question va demander à la personne de retourner en pensée « là-bas », d'entrer peut-être dans sa maison, de circuler de pièces en pièces et elle aura alors, sur ce moment, une donation intuitive.

Aussi, d'après Vermersch (2008), « *poser des questions dont les réponses ne sont ni du "déjà su" (pré conscient), ni du domaine du raisonnement, mais dont seul le retour sur un vécu peut donner la réponse, induit la mobilisation de l'activité d'évocation, puisque seule l'appréhension dans le ressouvenir pourra donner la réponse. Cette activité, c'est se mettre en évocation* ». L'évocation peut survenir lorsque le sujet ne connaît pas immédiatement la réponse et que pour la fournir, il fait de façon involontaire et très efficace le geste intérieur d'évoquer, de se remettre dans la situation où il peut découvrir les éléments de réponse en les appréhendant dans le ressouvenir.

2.1.2. Une conception phénoménologique de la mémoire passive du vécu

Les individus mémorisent en permanence de manière passive ce qu'ils vivent par le seul fait que vivre est une continuité maintenue (Vermersch, 2012). Tous les moments de la

vie d'un sujet produisent des traces rétentionnelles comme nous avons la certitude que nous avons vécu chaque moment de notre vie (Maurel, 2008 ; Vermersch, 2006). Cette mémoire passive ne disparaît pas et peut être sollicitée à tout moment (Vermersch, 2006 ; Maurel, 2008), toutes rétentions contenant les possibilités de leurs éveils à travers un choc associatif (Vermersch, 2012).

Le concept de « visée à vide » est considéré comme l'un d'entre-eux. Il repose sur l'idée que l'intervieweur peut viser une cible sans pour autant la voir mais en sachant avec certitude qu'elle existe (Vermersch 2003, 2006). Par exemple, lorsqu'on pose une question à une personne, il n'est pas nécessaire de nommer le contenu de son expérience pour viser ce contenu précisément, il suffit de le désigner par « son contenant » grâce à des formes indirectes. Si je veux vous questionner sur votre activité cognitive pendant que vous lisiez le paragraphe précédent, je ne peux ainsi pas deviner ce qui s'est passé pour vous durant cette lecture. Poser des questions en structure, c'est se référer « *à ce qui s'est passé pendant que vous lisiez le dernier paragraphe* » en pointant vers la phase temporelle du vécu qui est questionnée.

Avec ce style de question, il est possible de viser avec précision un objet de questionnement sans le nommer, par son contenu, tout en ciblant le contenant qui est précis pour celui qui l'a vécu (Vermersch, 2003). Il y a donc une induction de la visée en structure. Il est pour autant important de souligner que la mémoire mobilisée pour retrouver un vécu est lente et progressive. Peu d'informations se donnent généralement spontanément puisque les éléments pré-réfléchis du vécu sont découverts pas à pas par la personne. Ce qui se redonne le plus facilement et immédiatement, c'est principalement ce qui, dans le vécu passé, relevait déjà de la conscience réfléchie. Mais si la conscience pré-réfléchie existe, sa caractéristique pour l'individu, c'est qu'il ne sait pas qu'elle existe, puisqu'elle est non-réfléchie. La conséquence est qu'il ne sait pas ce dont il est directement conscient sur le mode pré-réfléchi. Pour y arriver, il faut opérer le réfléchissement du vécu non encore réfléchi. Le contact authentique avec le vécu devient alors l'acte privilégié produisant le passage à la conscience réfléchie (i.e, le réfléchissement).

2.1.3. La théorie du feuilletage du champ attentionnel

L'accès à la mémoire d'évocation nécessite pour l'intervieweur de formuler des relances qui la sollicite quand elle n'est pas là et de s'abstenir soigneusement de formuler des relances qui risquent de l'empêcher ou d'en sortir (Vermersch, 2012). L'intérêt est porté ici

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

aux travaux d'Husserl et à la phénoménologie de l'attention qui rejoint la préoccupation de comprendre les actes du sujet pour savoir ce qu'il est possible de questionner, de mettre à jour, de rendre réflexivement conscient, afin de le verbaliser et ainsi de le rendre accessible à la personne. La compréhension de l'organisation du champ de conscience doit permettre à l'intervieweur d'imaginer ce qui est potentiellement accessible, donc questionnable et descriptible (ibid).

2.1.3.1. Une structure organisée suivant des degrés de focalisation

Vermersch (ibid) distingue, en structure, quatre degrés de focalisation du plus large au plus étroit. Le thème qui correspond au contenu le plus général (quand j'initialise un entretien, je peux commencer par suggérer un thème). La direction, c'est opérer une délimitation au sein d'un thème en proposant une orientation particulière ce qui chaque fois exclut provisoirement d'autres orientations possibles (l'orientation par exemple vers une direction temporelle). Le degré de focalisation suivant est de viser un objet (décrivez-moi une tâche que vous avez effectuée hier). Mais le vécu au sein de chacune de ses propositions est lui-même composé de temps distincts (un début et une fin clairement identifiable). En résumé, il s'agit, dans l'explicitation, d'orienter l'attention de l'interviewé vers les parties de l'objet où la clé réside dans la fragmentation, c'est-à-dire la possibilité de décrire finement la réalisation des actes qui composent un vécu. Par rapport à un moment spécifié, l'explicitation commence vraiment quand on tient un objet attentionnel et que l'on s'attache à en décomposer les parties.

2.1.3.2. Une structure emboîtée

Au centre de cette structure (i.e, champ de conscience), il y a le centre de l'attention ; autour de ce centre, tout ce qui est immédiatement associé en termes de « co-présence » (présence secondaire) et encore plus loin, les « horizons » internes et externes, tout aussi présents, mais sur un mode très distant (Vermersch, 2002). À titre d'illustration, en s'appuyant sur l'exemple décrit par Vermersch (2012) : « *Quand je donne un cours, mon attention est tournée principalement vers le contenu de ce que je veux dire, c'est mon focus. En même temps, un ensemble d'objets secondaires sont actifs, mais pas de façon principale (quand je suis concentré sur le sens de mon discours, je fais aussi attention au temps qui me reste, aux comportements des étudiants). Enfin, une structure d'horizon, à la fois externe dans le sens où elle relève du contexte au sens large du sujet (après je dois aller dans le centre-ville pour un rendez-vous), et interne pour qualifier tous les horizons de pensées, de*

préoccupations, co-occurents (est-ce bien nécessaire de réaliser cette intervention pour les étudiants ?).

Cette structure est mobile, ce qui est à la marge peut venir au centre, ce qui est secondaire peut devenir prioritaire. Cela signifie que tout ce qui est secondaire est actif dans le moment vécu. L'attention comme focalisation représente une toute petite part de ce que nous prenons en compte sur des modes différents (Vermersch, 2002, 2012). Par conséquent, cette structure complexe doit toujours être prise en compte dans le rappel du vécu passé, dans la présentification de ce vécu. Ceci signifie que lorsque la personne est vraiment présente à son vécu passé, il devient possible de déplacer le rayon attentionnel au sein du vécu passé et de guider l'attention vers tout ce qui était actif en même temps que ce qui se redonne comme focus attentionnel passé. La compréhension de l'organisation de l'attention ouvre donc à la possibilité de concevoir l'accès à des informations sur le vécu passé, et par voie de conséquence détermine des « intentions perlocutoires » précises qui s'actualisent dans des gestes perlocutoires délibérés afin d'assurer le guidage, la focalisation, le maintien en prise sur la description détaillée du vécu passé[17].

2.1.3.3. La question du guidage

Le concept « de gestes perlocutoires » met en lumière le rôle de l'intervieweur. Un guidage expert dans l'aide à l'explicitation est nécessaire. Il consiste à induire, solliciter, faciliter une saisie de moment en moment du vécu passé, et faire opérer un lâcher-prise de ce qui a été retrouvé, pour se tourner vers d'autres aspects du champ attentionnel. Classiquement des formulations comme *« Y-a-t-il encore d'autres choses qui t'apparaissent de ce moment ? A quoi d'autre fais-tu attention dans ce moment ? »* ont pour vocation de poursuivre le maintien en prise du moment spécifié et de faire ouvrir le champ attentionnel vers les intérêts secondaires ou à la marge.

Un guidage par un questionnement approprié non inductif auquel l'agent consent, permet de diriger son attention vers des aspects de son expérience qui existe dans son vécu, mais dont il n'a pas la conscience réfléchie ni les catégories pour les réfléchir[18]. Pour conclure, ce mode de recueil ne préjuge pas que l'intervieweur sache tout de l'expérience du sujet. Le guide de questionnement repose sur une expertise de la structure de toute expérience

[17] Pour plus de précisions, voir livre III, Vermersch (2012).
[18] Les catégories descriptives utilisées pour décrire les expériences subjectives des joueurs sont précisées dans la prochaine partie au sein du Chapitre 6.

humaine, sur une familiarité affinée sur la structure de tout déroulement de conduite, ainsi que sur une écoute lui permettant d'entendre, dans ce que dit l'autre, ce qui peut faire l'objet d'une fragmentation. Pour opérer de tels guidages, il faut savoir questionner les universaux de l'expérience et entendre ce que ne dit pas l'autre à travers ce qu'il dit pourtant déjà. Il nécessite alors pour l'intervieweur de posséder une expertise catégorielle que nous décrirons en partie méthodologie.

2.2. La mobilisation du programme de la psycho-phénoménologie dans les sciences du sport

Nous présentons dans une première section les études réalisées au sein de ce programme de recherche dans les sciences du sport avant d'aborder la méthodologie que nous avons utilisé pour appréhender l'expérience subjective des footballeurs.

2.2.1. Les contributions existantes

Le programme de recherche de la psycho-phénoménologie a déjà été mobilisé dans les sciences du sport pour décrire les expériences subjectives d'athlètes lors de courses de haies (Gouju, 2001) ou caractériser la subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs élite 1 en rugby (Mouchet, 2003). Son objectif réside dans la description des expériences subjectives des sportifs et par conséquent dans la production d'informations précieuses en vue de la compréhension des actions sportives (Gouju et al., 2007). Lémonie (2009) a plus récemment mobilisé ce programme de recherche pour étudier les interactions didactiques entre un enseignant et des élèves lors de l'apprentissage de techniques de nage. C'est la première fois, à notre connaissance, que ce programme a été mobilisé au niveau de l'interaction entre deux individus. Mouchet et Bouthier (2006) avaient toutefois déjà émis l'idée qu'il serait possible d'articuler les expériences subjectives de rugbymen impliqués dans la même séquence de jeu afin d'identifier les éléments partagés ou divergents mobilisés par ces joueurs, sans toutefois réaliser d'étude à ce sujet. Nous considérons alors ce programme de recherche comme pertinent pour l'étude de la coordination interpersonnelle.

En décrivant puis en articulant les expériences subjectives des footballeurs impliqués sur ces moments de transition offensive, nous pourrions caractériser le contenu du partage ainsi que les formes de partage inhérentes à la réalisation de ces moments en rendant compte des informations contextuelles partagées, ainsi que de la relation entre les buts poursuivis par les joueurs. Notre proposition repose sur une idée exprimée par Vermersch (2000b)

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

soulignant le rôle que peut jouer l'entretien d'explicitation dans la compréhension du collectif. En effet, en rapprochant ce que disent de façon détaillée les membres composant un collectif, il est possible alors de comprendre la dynamique d'ensemble dans le sens où elle est composée d'attentes vis-à-vis des autres.

En résumé, le choix de ce programme pour décrire la coordination interpersonnelle s'explique par les possibilités d'étude de la coordination en contexte réel (description de vécus spécifiés et réels), par la prise en compte des significations construites par les membres d'une équipe (description des expériences subjectives des joueurs) et par la possibilité d'articuler les expériences subjectives des joueurs afin d'appréhender le partage en situation.

2.2.2. L'élaboration d'une méthodologie pour accéder à l'expérience subjective des footballeurs

Il s'agit dans cette étude de présenter les bases d'une méthodologie originale d'accès aux expériences subjectives des footballeurs qui articule les points de vue en seconde et troisième personne au niveau méthodologique. Elle repose sur le travail réalisé par Mouchet (2003) autour de la caractérisation de l'activité décisionnelle des joueurs de rugby engagés dans des situations complexes et dynamiques se rapprochant des situations de transition offensive que nous souhaitons investiguer au football. Il nous est aussitôt apparu opportun et pertinent de nous appuyer sur ce cadre méthodologique pour décrire l'expérience subjective des footballeurs. Mouchet et al. (2011) apportent à cet égard une réflexion intéressante autour du concept d'expérience en distinguant l'expérience issue d'une situation singulière et l'expérience sédimentée résultant *« de la répétition d'une même activité avec réorganisation et adaptation des anciennes expériences »* (p.87). Ils mettent ainsi en lumière l'intérêt de mobiliser un dispositif méthodologique permettant de documenter ces deux dimensions de l'expérience et les relations entre elles. Nous percevons ici un parallèle avec la réflexion menée par Eccles (2010) qui, tout en soulignant la pertinence des nouvelles méthodes employées pour comprendre la coordination en train de se faire (les entretiens d'auto-confrontations notamment), regrette que les processus de coordination qui se déroulent avant la compétition ne soient pas appréhendés.

Le cadre méthodologique proposé par Mouchet et al. (2011) repose sur l'articulation entre l'enregistrement vidéo et un « entretien composite ». Ce dernier combine un entretien semi-dirigé et un rappel stimulé suivi d'un entretien d'explicitation. La réalisation d'un entretien semi-dirigé (Weill-Barais, 1997) peut être considérée comme le moyen d'accéder

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

aux connaissances construites par le joueur au cours de sa formation et de ses multiples expériences vécues. L'entretien d'explicitation (Vermersch, 2008b) permet quant à lui d'accéder et de déplier l'implicite du joueur sur un moment spécifique et singulier (buts poursuivis, raisonnements, connaissances mobilisées) et donc de décrire l'expérience subjective vécue par chacun des joueurs impliqués sur un moment de transition offensive. Cet entretien « composite » répond ainsi à notre volonté d'appréhender le partage de contenus cognitifs stables et le partage de contenus cognitifs en situation.

3. INTÉRÊTS DU TRAVAIL

Ce travail a pour objet l'étude de la coordination interpersonnelle au football lors des moments de transition offensive. Il présente un triple intérêt.

D'abord, au niveau méthodologique, il s'agit de recueillir les informations les plus précises possibles quant à la réalisation du jeu de transition offensive afin de comprendre comment se construit le collectif sur ces moments. Il repose alors sur la mobilisation d'un cadre méthodologique permettant d'appréhender les contenus cognitifs stables et dynamiques qui sont partagés par les joueurs, facilitant en retour la coordination de leurs activités. Ce cadre nécessite ainsi l'emploi de méthodologies qualitatives (entretien semi-dirigé et d'explicitation) permettant de décrire les connaissances détenues et mobilisées par les joueurs, respectivement avant et au cours de l'action.

Ensuite, au niveau théorique, ce travail s'inscrit dans la ligne de recherche de la team cognition et doit apporter de nouvelles connaissances concernant les phénomènes cognitifs permettant aux membres d'une équipe de se coordonner au sein d'un cadre dynamique et incertain. Il s'agira notamment en réponse à Bourbousson et al. (2011b) de caractériser les formes de partage inhérentes à la réalisation des moments de transition ainsi que leur évolution. Parallèlement, notre travail interroge également la façon d'évaluer la performance du collectif sur ces moments caractérisés par une courte temporalité et contribuera ainsi en la proposition d'indicateurs de la performance pour l'évaluation de ce type de situations.

Enfin, sur le plan professionnel, ce travail doit fournir des connaissances aux praticiens concernant la réalisation du jeu de transition offensive, aboutissant également en la proposition d'axes d'entraînement et d'amélioration de ces moments de transition offensive. Il participe notamment à la réflexion d'Ancelotti (UEFA, 2014), citée en introduction, sur le fait

que les contres nécessitent d'être mieux élaborés afin de se créer davantage d'occasions et donc de possibilités d'inscrire des buts.

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

PARTIE 2

MÉTHODOLOGIE

Cette partie décrit la démarche mise en œuvre pour décrire et comprendre la coordination interpersonnelle lors des situations de transition offensive. Elle est organisée en trois chapitres.

Le **Chapitre 5** vise à décrire les conditions avec lesquelles nous avons réalisé notre travail de recherche. La population d'étude ainsi que le cadre de collaboration dans lequel nous avons effectué cette étude avec une équipe durant toute une saison seront ainsi détaillés.

Le **Chapitre 6** présente le cadre méthodologique mobilisé pour recueillir les matériaux de recherche (vidéo, entretien semi-dirigé, rappel stimulé et entretien d'explicitation). Il précise également la chronologie des différents recueils au cours de la saison.

Le **Chapitre 7** décrit pour chaque recueil les étapes de construction et de traitement de ces différents matériaux.

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

CHAPITRE 5

LE CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Nous présentons dans ce chapitre le contexte de notre étude. Ce chapitre se compose de trois sections. La première section décrit la population d'étude. La deuxième section cherche à retranscrire la collaboration originale que nous avons mené avec une équipe durant une saison complète. La troisième section aborde les conditions avec lesquelles les situations de transition offensive issues de matchs de championnat ont été choisies puis extraites.

1. LE CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Ce travail a été réalisé dans le cadre d'un conventionnement avec le département performance du Stade Rennais Football Club durant la saison 2011/2012. Nous avons travaillé précisément en étroite collaboration avec le staff technique et les joueurs composant le groupe U19 Nationaux. À partir de mars 2010, nous avons collaboré avec l'entraîneur de ce groupe à la rédaction du projet de thèse qui a été validé par la cellule recherche du Stade Rennais Football Club au mois de septembre 2010. La convention entre le chercheur et le Stade Rennais a été signée au mois d'avril 2011. À partir de cette date, nous avons profité des derniers mois de compétition de la saison 2010/2011 pour réaliser des observations et quelques entretiens préalables avec les joueurs avec lesquels nous allions travailler la saison suivante. Le recueil de matériaux et le travail propre à la thèse a donc véritablement démarré à partir du mois d'août 2011 et s'est achevé au mois de mai 2012.

1.1. L'entraîneur

Régis Le Bris est l'entraîneur de l'équipe U19 du Stade Rennais durant la saison 2011/2012. C'est un ancien joueur professionnel qui a effectué notamment 32 matchs en Ligue 1. Il a effectué sa reconversion en tant qu'entraîneur et est responsable de l'équipe U19 depuis 2006. Au début de la saison 2011, il est en cours de formation pour acquérir le diplôme du Formateur, diplôme le plus qualifiant au niveau de la formation fédérale (diplôme qu'il a acquis à l'issue de la saison). À côté de son bagage footballistique, il est également titulaire d'un doctorat en biomécanique et d'un diplôme universitaire en préparation mentale.

1.2. La population d'étude

Le groupe U19 nationaux est composé de 15 joueurs (Tableau 2). Il faut rajouter à ce groupe un joueur appartenant au groupe Espoir. La moyenne d'âge du groupe est égale à 17.4 ans (SD = 0.3). Tous les joueurs pratiquent le football depuis au moins 10 ans et évoluent ensemble depuis au minimum 18 mois. La moyenne d'années d'entraînement en commun au Stade Rennais est égale à 3.75 ans (SD = 1.94). Nous avons obtenu le consentement écrit de tous les joueurs ainsi que leur représentant légal concernant la réalisation de cette recherche. Dans le document de présentation sont stipulés les objectifs universitaires et pratiques de l'étude ainsi que les conditions d'anonymat (tome 1 annexes). Les joueurs du groupe U19 Nationaux ont réalisé les entretiens semi-dirigés au début du championnat (1ère partie d'étude).

Prénom d'emprunt	**Poste**	**Nbr. Années de pratique**	**Nbr. Années SRFC**	**Catégorie année précédente**
Alan	Milieu axial	10	3	U17/U19
Alex	Arrière axial	10	6	U17
Andrew	Milieu axial	11	2	U17/U19
Angel	Arrière gauche	10	3	U17/U19
Arnold	Milieu droit	11	3	U19
Carmelo	Arrière axial	10	3	U19
Jim	Avant-centre	10	1	U17/U19
Max	Arrière	10	9	U17
Phil	Milieu offensif	10	3	U17
Stefen	Arrière droit	10	3	U17/U19
Stuart	Avant-centre	10	2	U17/U19
Tim	Milieu axial	10	4	U17
Tom	Milieu axial	10	4	U19
Wilson	Avant-centre	10	6	U17/U19
Zack	Milieu gauche	11	3	U19
Flynn	Milieu axial	11	5	Groupe Espoir

Tableau 2 – Descriptifs des joueurs composant le groupe U19

2. L'INTÉGRATION DU CHERCHEUR AU SEIN DE L'ÉQUIPE

Cette recherche a nécessité un investissement important pour le chercheur au cours de la saison. Il peut se décliner en trois étapes (Figure 3).

Une première étape liée à la réalisation d'observation de type ethnographique (août et septembre 2011). Celle-ci s'est réalisée durant un tournoi de préparation ainsi que les deux premiers matchs de compétition et d'un grand nombre d'entraînements afin de se sensibiliser au jeu de l'équipe. Notre projet d'intervention a ensuite été présenté aux joueurs en leur

expliquant ce que cela allait impliquer pour eux (réalisation d'entretiens) et ce que cela pouvait leur apporter par rapport à leur performance. La deuxième étape est liée à la réalisation d'entretiens semi-dirigés avec les 15 joueurs composant le groupe U19 (septembre 2011). Ces entretiens ont pour objectif de documenter les connaissances des joueurs autour du jeu de transition offensive. La troisième étape est reliée à la réalisation d'entretiens d'explicitation avec les joueurs impliqués sur les situations de transition offensive extraites de matchs de championnat. Durant cette période (septembre 2011 - mai 2012), de nombreuses séances d'entraînement sont également observées.

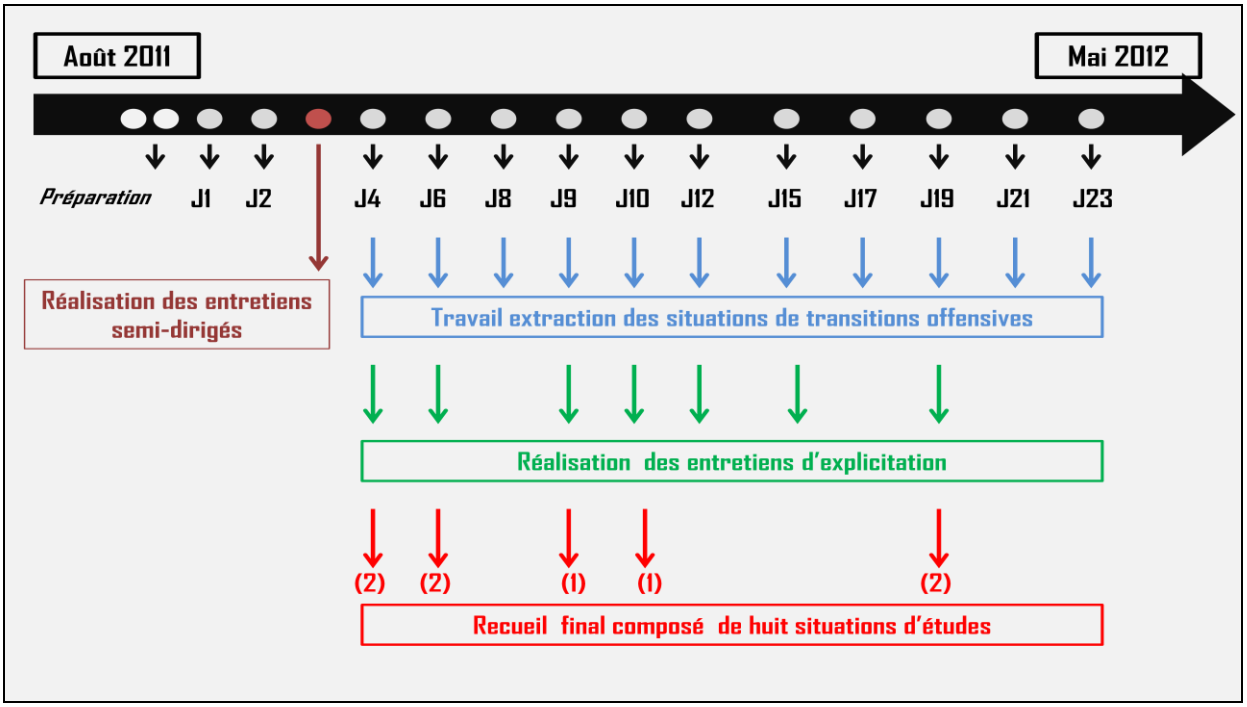


Figure 3 - Chronologie du recueil de matériaux durant la saison 2011/2012

Pour respecter aux conventions établies, il a été convenu avec les joueurs qu'un résumé de leurs entretiens serait fourni à l'entraîneur après avoir eu leur accord quant à son contenu. Cela garantit la confiance établie entre le chercheur et les joueurs quant à l'exactitude des propos tenus et renforce également la place du chercheur au sein du staff, pouvant être considérée comme un apport d'informations pour l'entraîneur. Des rencontres régulières ont eu lieu entre l'entraîneur et le chercheur tout au long de la saison afin d'échanger sur les différents matériaux recueillis. De plus, deux réunions de travail ont eu lieu durant l'année avec les membres du département performance, ainsi que certains membres du staff professionnel de l'équipe du Stade Rennais pour présenter le cadre de l'étude. Enfin, il

convient de préciser que certains joueurs sensibles à ce temps de réfléchissement sur leur manière d'agir en action ont souhaité réaliser d'autres entretiens au cours de la saison sur des problématiques, cette fois plus individuelles.

3. L'IDENTIFICATION ET L'EXTRACTION DES SITUATIONS D'ÉTUDES

Si la phase d'observation a permis de nous sensibiliser au jeu de l'équipe, nous en avons profité pour identifier la zone du terrain sur laquelle l'équipe récupérait de manière préférentielle le ballon. À partir d'un découpage du terrain en 16 zones avec quatre bandes en longueur et quatre bandes en largeur (Tenga, 2009), où les zones longitudinales du terrain sont définies comme défensive, pré-défensive, pré-offensive et offensive (Lago-Ballesteros et al., 2012 ; Lemoine, Jullien et Genolini, 2007), nous avons constaté que la zone médiane pré-offensive correspond à la zone de récupération préférentielle du ballon de cette équipe. Cette zone s'avère caractéristique du projet de jeu de l'équipe décrit par l'entraîneur. Nous avons donc décidé de ne retenir que les situations de transition offensive « démarrant » au sein de la zone pré-offensive pour ce travail (Figure 4).

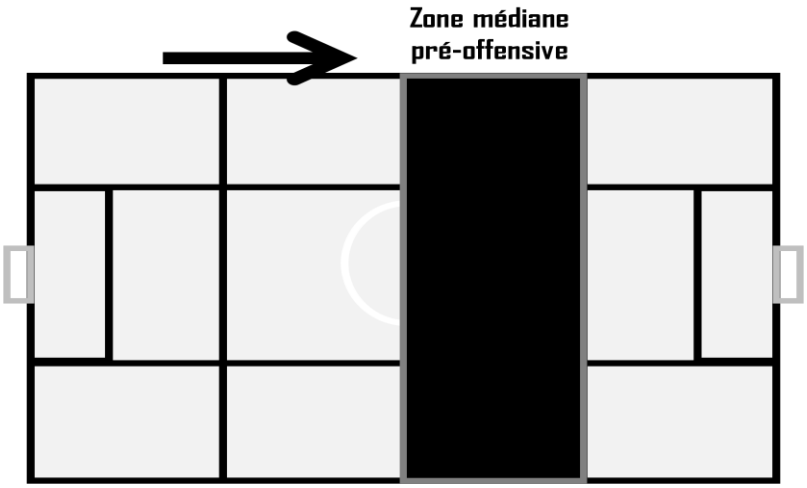


Figure 4 – Modélisation de la zone de récupération préférentielle de l'équipe étudiée (la flèche noire indique le sens où l'équipe du Stade Rennais attaque)

L'extraction des situations, support de l'étude, a été réalisée par le chercheur également titulaire du Brevet d'Etat 1er degré. Elle répond à deux critères. Le premier concerne le changement de statut. Une situation de transition offensive se définit comme le passage pour une équipe d'un statut de défenseur (mon équipe n'a pas le ballon) à un statut d'attaquant (mon équipe a le ballon). Elle est incarnée par une récupération du ballon au cours de la

dynamique du jeu (par opposition à une récupération du ballon sur une phase de jeu arrêtée comme une touche). Le second critère réside dans le déséquilibre provoqué chez l'équipe adverse lors du moment de récupération. Ce déséquilibre a été évalué sur trois points par le chercheur (numérique, spatial et temporel) qui sont illustrés à partir d'images extraites de notre recueil de matériaux vidéo (Tableau 3).

	Illustration d'un déséquilibre numérique Le couloir de jeu direct à travers la position du Pdb et du but adverse. Dans cette situation, on peut estimer qu'il y a déséquilibre numérique pour l'équipe de Lille (en blanc).
	Illustration d'un déséquilibre spatial Le Pdb n'est pas cadré, il se situe dans l'axe du terrain et l'espace à défendre (carré gris) est important pour les deux derniers défenseurs de l'équipe noire.
	Illustration d'un déséquilibre temporel Le Pdb n'est pas cadré et est lancé.

Tableau 3 - Illustration des déséquilibres numériques, spatiaux et temporels

Un déséquilibre numérique est défini par le ratio entre le nombre de défenseurs et d'attaquants positionnés dans le couloir de jeu direct, déterminé par le couloir qui va du ballon au but (Gréhaigne et Godbout, 2012). Un déséquilibre spatial est jugé au travers de

l'espace qui est à défendre pour l'équipe par rapport à son propre but. Enfin, un déséquilibre temporel est évalué à travers la réalisation ou non d'un cadrage sur le Pdb, lui donnant ou pas la possibilité d'avancer dans le terrain. Une fois l'extraction réalisée pour chacun des matchs filmés, nous avons écarté les situations pour lesquelles nous ne pouvions pas réaliser d'entretiens avec tous les joueurs impliqués pour les raisons suivantes :

- Un joueur du groupe Espoir est impliqué et ne peut être interviewé après le match,
- Un joueur du groupe U19 est impliqué mais s'entraîne durant la semaine avec le groupe Espoir sur les créneaux d'entretiens,
- Un joueur du groupe U19 est impliqué mais n'est pas disponible durant les créneaux d'entretiens (départ en sélection nationale),
- Un joueur du groupe U19 est impliqué mais ne peut être présent sur les créneaux d'entretiens en raison de contraintes scolaires.

Le temps mis à disposition par le staff technique pour réaliser les entretiens a également été un facteur décisif. Ces créneaux pouvaient être répartis sur deux journées en fonction du jour du match (samedi ou dimanche) pour une durée moyenne totale égale à 4h30. Les situations de transition offensive extraites impliquant deux ou trois joueurs, nous avions la possibilité de réaliser six créneaux d'entretien d'environ 45 minutes (deux situations à trois joueurs par exemple). Nous présentons dans le tableau 4 le nombre de situations extraites par match et d'entretiens réalisés en relation avec le nombre de joueurs impliqués sur ces situations.

Match	**Nbr. de situations**	**à 3 joueurs**	**à 2 joueurs**	**Nbr. Entretiens réalisés**
Lens	2	2	-	6
Lille	2	1	1	5
Le Havre	1	1	-	3
Laval	1	-	1	2
Racing	*2*	*1*	*1*	*5*
Avranches	*1*	*1*	-	*3*
Le Havre	2	2	-	6
Total	***11***	***8***	***3***	***30***
Retenues	**8**	**6**	**2**	**22**

Tableau 4 - Bilan des situations étudiées et du nombre d'entretiens réalisés au cours de la saison

Nous avons constaté, après analyse, que les matchs des journées 21 (Caen) et 23 (Avion) n'offraient pas de situations répondant à nos critères. Sept matchs ont finalement servi de support à l'extraction des situations de transition offensive et à la réalisation des entretiens

(J4, J6, J9, J10, J12, J15 et J19). En raison de la qualité des entretiens réalisés, nous avons écarté du recueil final les situations extraites des matchs contre le Racing (J12) et Avranches (J15). Nous disposons au final de huit situations de transition offensive extraites à partir de cinq matchs de championnat. Six situations concernent trois joueurs et deux situations impliquent deux joueurs. La zone de récupération de ces situations est représentée au sein de la Figure 5.

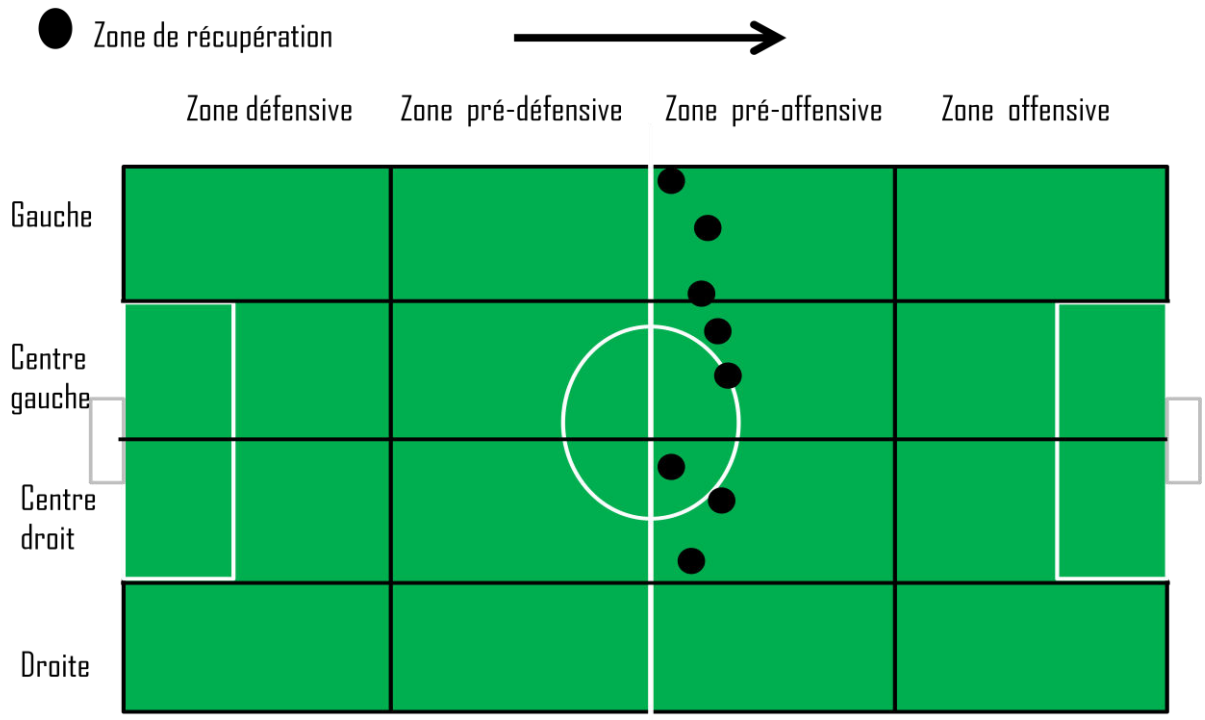


Figure 5 - Identification des zones de récupération du ballon sur les huit situations étudiées (la flèche noire indique le sens où l'équipe du Stade Rennais attaque)

CHAPITRE 6

LA DÉMARCHE DE RECUEIL DES MATERIAUX DE RECHERCHE

Ce chapitre décrit la méthodologie qui a permis de recueillir les matériaux de recherche. Elle s'inspire du travail réalisé par Mouchet en rugby (2003) et se compose des notes d'observations ethnographiques, des matériaux vidéo et des matériaux issus d'entretiens recueillis tout au long de la recherche (Figure 6).

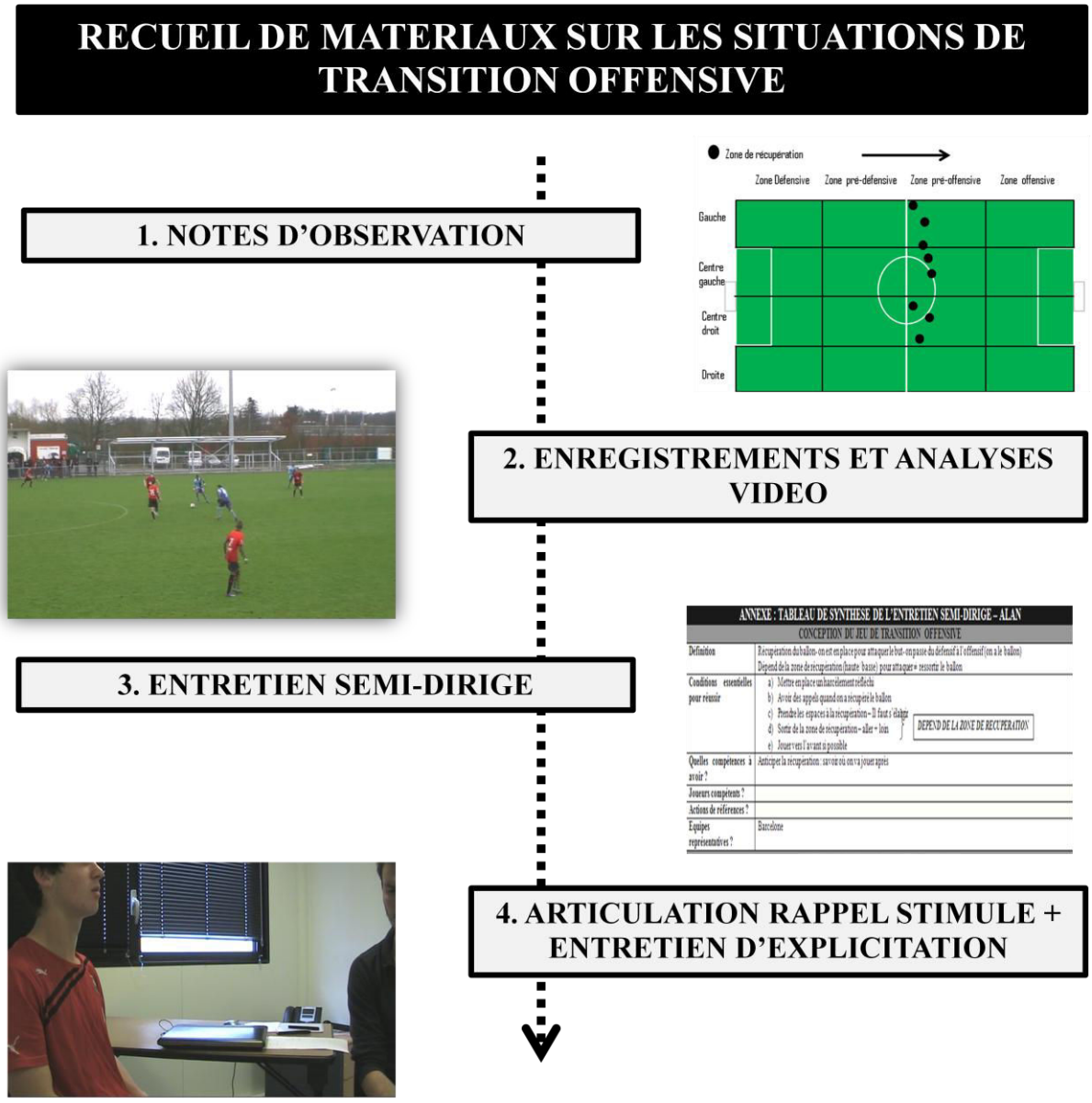


Figure 6 - Synthèse du recueil de matériaux sur les situations de transition offensive

1. LES NOTES D'OBSERVATION

Les notes d'observation sont destinées essentiellement à enrichir notre compréhension du jeu de transition offensive spécifique de l'équipe. Nous avons produit, durant le tournoi de préparation, des notes d'observation concernant le jeu de transition offensive au niveau de la récupération et de l'utilisation du ballon de l'équipe. Ces notes ont permis d'échanger avec l'entraîneur sur le projet de jeu de l'équipe, sur les contenus d'entraînements réalisés et les objectifs généraux visés.

Des notes d'observation sont également recueillies lors des rencontres de championnat. Elles concernent les objectifs individuels et collectifs fixés par l'entraîneur lors du discours d'avant-match. Elles complètent ainsi la description de l'activité des joueurs sur les situations de transition offensive. Ces notes sont dans un premier temps un support de discussion à propos de la zone de récupération préférentielle de l'équipe. Dans un second temps, elles permettent d'apporter des informations complémentaires aux matériaux vidéo et aux entretiens en décrivant les demandes de l'entraîneur et les contenus d'entraînement concernant le jeu de transition offensive.

2. LES MATÉRIAUX VIDÉO

Les matchs de l'équipe sont enregistrés en intégralité. La camera est positionnée en tribune. Elle est principalement en plan large avec un focus sur le Pdb (Figure 7). Cette position permet de voir l'ensemble des joueurs de façon continue sur la vidéo au cours des séquences à investiguer. L'analyse se réfère à un plan « collectif de ligne » (Deleplace, 1979) ou ce que Bouthier nomme le plan collectif partiel (1995 cité par Mouchet, 2003) dans le sens où elle repose sur les effets d'opposition entre deux groupes momentanés de joueurs durant l'affrontement (et non pas les deux équipes en tant que totalité).

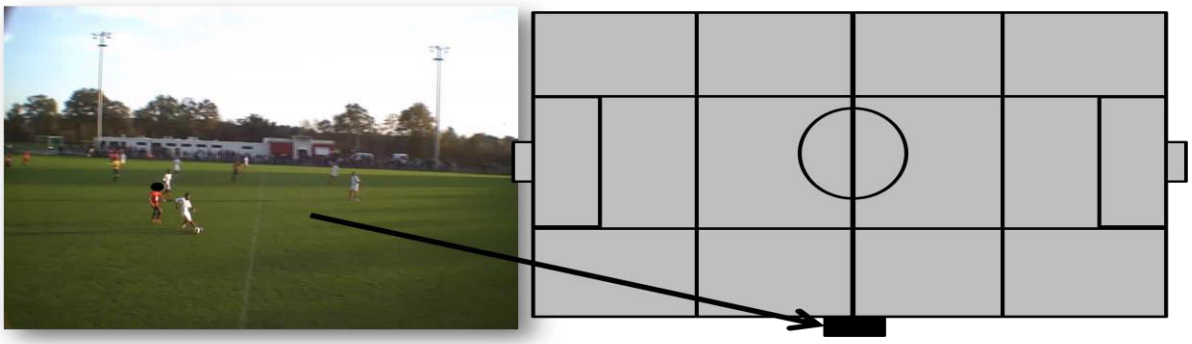


Figure 7 - Visualisation du plan vidéo

Nous bénéficions du film des matchs dès la fin de la rencontre pour effectuer le plus rapidement possible l'extraction des séquences de transition offensive. Les vidéos sont utilisées comme une trace de l'activité des joueurs et participent à la validation des « matériaux » recueillis en seconde personne. Ils permettent aussi l'évaluation par les experts afin de juger du rapport de force entre les deux équipes sur le moment de transition et de l'issue de chacune des situations étudiées.

3. LES MATÉRIAUX ISSUS DES ENTRETIENS

Nous avons choisi d'utiliser trois formes d'entretien pour ce recueil de matériaux de recherche : (a) l'entretien semi-dirigé, (b) le rappel stimulé et (c) l'entretien d'explicitation (Mouchet, 2003 ; Mouchet et al., 2011). Les différents entretiens ont lieu dans une salle du centre d'entraînement du Stade Rennais Football Club. Les entretiens semi-dirigés sont réalisés sur une semaine complète durant le mois de septembre. Les entretiens d'explicitation (articulés avec les rappels stimulés) sont quant à eux réalisés entre 24 à 72 heures après le match suivant l'organisation des séances d'entraînement. Tous les entretiens sont filmés et retranscrits intégralement. La caméra est positionnée de côté par rapport au joueur afin de ne pas être une source de distraction pour lui.

3.1. Les entretiens semi-dirigés

Les entretiens semi-dirigés sont réalisés au début du championnat. Ils ont pour objectif de renseigner les connaissances des joueurs préalablement à la réalisation de la performance (contenus cognitifs stables). Ils permettent également de créer une relation de confiance avec chaque joueur de l'équipe.

L'entretien semi-directif utilise un guide de questionnement visant à renseigner des domaines d'informations précis mais il est possible, à partir de ce que dit le joueur, d'utiliser des relances ou de nouvelles questions afin d'obtenir des informations supplémentaires sur le domaine à renseigner. En nous appuyant sur le travail réalisé par Mouchet (2003), nous avons identifié trois domaines principaux à renseigner pour chaque joueur : sa conception du jeu de transition offensive, son expérience du jeu de transition offensive et sa connaissance du projet de jeu de l'équipe. Chacun de ces domaines est constitué de catégories correspondantes à un questionnement spécifique (voir Tome 2, annexes).

3.2. Le rappel stimulé

Le rappel stimulé (Tochon, 1996) est mobilisé juste avant l'entretien d'explicitation comme une aide à l'évocation. Il consiste en la confrontation du joueur aux enregistrements de son action pendant le match. Il sert simultanément à la spécification de la situation d'étude (cette situation et pas une autre) et à la description des moments importants vécus par le joueur, selon lui. Ces séquences sont délimitées temporellement. Nous avons fait le choix de ne pas montrer la situation de transition offensive en tant que telle et de commencer le visionnage de la vidéo en amont de cette dernière (à peu près une dizaine de secondes avant).

Le premier visionnage se fait à vitesse normale. Il est alors demandé au joueur de re-situer approximativement cette séquence dans la dynamique du match. Pour le second visionnage, le joueur a la possibilité de régler la vitesse de la bande et de réaliser des arrêts sur images afin d'identifier clairement les moments importants qu'il a vécu au cours de cette situation (Mouchet, 2003). À l'issue de ce passage, le chercheur résume les moments importants vécus et identifiés par le joueur qui serviront de base pour la réalisation de l'entretien d'explicitation.

L'utilisation du rappel stimulé vise un triple objectif. Il permet tout d'abord d'identifier les moments importants vécus par le joueur qui feront ensuite l'objet d'un approfondissement durant l'entretien d'explicitation. Il constitue ensuite une aide à l'évocation en facilitant l'accès à la position de parole incarnée en spécifiant la situation d'étude (Lémonie, 2009 ; Mouchet, 2003 ; Mouchet et al, 2011). Il permet enfin de s'assurer de la description d'une et même situation par l'ensemble des joueurs impliqués durant l'action.

Le rappel stimulé dure en moyenne cinq minutes et est réalisé juste avant l'entretien d'explicitation. L'emploi de la vidéo est susceptible d'entraîner des commentaires explicatifs sur l'action réalisée et de ne plus constituer un simple amorçage visant à favoriser l'acte d'évocation. Néanmoins, et en réponse à cette limite, nous avons pris des précautions. Ainsi, l'ordinateur portable sur lequel les vidéos étaient diffusées était systématiquement fermé dès la fin du rappel stimulé. De plus, le chercheur et l'intervieweur changeaient de position avant le début de l'entretien d'explicitation afin que le joueur ne soit pas face à l'ordinateur (ibid).

3.3. L'entretien d'explicitation

L'entretien d'explicitation est une technique de questionnement qui permet l'accès et la description des vécus des joueurs impliqués dans la situation en cours (e.g, Vermersch, 2008a, 2008b). En tant qu'intervieweur, nous avons mobilisé essentiellement trois compétences : (a) le guidage de l'interviewé vers la description d'une situation spécifique, (b) la reconnaissance et le guidage de l'interviewé vers une « *position de parole incarnée* » et (c) la nécessité d'avoir des catégories descriptives pour décrire le vécu du joueur.

3.3.1. La description d'une situation spécifique

L'intervieweur doit aider le joueur à choisir un moment spécifique à décrire. Dans notre cas, la situation est extraite par le chercheur et le rappel stimulé est le premier outil qui sert à spécifier la situation d'étude. Durant l'entretien d'explicitation, une « intention éveillante » est adressée au sujet *(« je te propose, si tu en es d'accord, de prendre le temps de laisser revenir à toi ce moment »)* tout en évitant de créer un défi de mémoire chez lui *(« je ne me souviens plus ou je ne sais plus »).* L'intervieweur, avec des questions orientées sur le contexte de la situation, peut alors guider progressivement le joueur vers la description de cette situation et pas d'une autre *(Où es-tu positionné à peu près sur le terrain ? À quoi fais-tu attention ?).*

3.3.2. La reconnaissance et le guidage du joueur vers une position de parole incarnée

Afin de devenir conscient de la dimension pré-réfléchie de son action vécue, le sujet doit suspendre son activité actuelle « pour être présent » au moment passé. L'accès à cette dimension pré-réfléchie nécessite que le sujet soit dans une « position de parole incarnée ». Ainsi, les questions et les reformulations de l'intervieweur sont très importantes pour guider le sujet à être en contact avec l'expérience vécue (évocation). Une question mal posée peut être suffisante pour que l'interviewé perde le contact avec son expérience vécue. L'intervieweur doit, par conséquent, vérifier qu'au cours de l'entretien, l'interviewé soit bien en évocation à travers la présence de divers indicateurs verbaux et non-verbaux permettant d'identifier la position de parole incarnée comme la direction du regard, le « flux de parole » ou l'utilisation du « Je » (Petitmengin, 2006 ; Petitmengin, Remillieux, Cahour et Carter-Thomas, 2013 ; Vermersch, 2008a, 2009).

L'intervieweur guide durant l'entretien l'interviewé vers cette position de parole incarnée à travers différentes techniques de questionnements (Petimengin, 2006 ; Petitmengin et al., 2013 ; Vermersch, 1999, 2008b). Il s'agit de :

- Formuler des questions à propos du contexte passé auquel le sujet ne peut répondre sans « revenir en arrière » : *« Quand tu es en train de revoir ton partenaire, où es-tu situé sur le terrain ? »*
- Diminuer le flux du discours afin de permettre à l'interviewé de prendre le temps de se fixer et de dérouler un moment.
- Guider l'attention de l'interviewé vers différents moments de la situation sans en suggérer le contenu. L'utilisation de questions « vides de contenu » permet à l'intervieweur d'obtenir une description précise et détaillée sans imposer ses propres projections : *« Quand tu vois ton partenaire courir sur ta droite, qu'est-ce qui se passe pour toi ? À quoi t'attends-tu ? »*

3.3.3. La maîtrise de catégories descriptives pour décrire le vécu du joueur

La maîtrise de catégories descriptives par l'intervieweur est nécessaire pour aider le joueur à décrire son action. Toutefois, une distinction doit être faite entre les deux ensembles de catégories descriptives : les catégories génériques et les catégories spécifiques (Vermersch, 2009).

La maîtrise de catégories descriptives génériques est nécessaire pour produire de la recherche. Les catégories génériques correspondent à la temporalité et à la granularité de la description d'une « expérience vécue ». L'expérience vécue est un flux qui peut être décrit dans la forme d'une succession de moments avec un début et une fin. Tout en aidant l'acteur à retrouver ces différents moments vécus, l'intervieweur aide le sujet à approfondir sa description à travers des questions qui orientent son attention vers différentes dimensions de son expérience passée (Vermersch, ibid).

La maîtrise des catégories descriptives spécifiques est nécessaire pour l'intervieweur afin de permettre la recherche d'éléments spécifiques sans les induire (Petitmengin et al., 2013 ; Vermersch, 2008a, 2009). L'interviewé, seul, ne peut pas tourner son attention vers des aspects de son expérience vécue pour lesquels il ne possède pas encore de catégories lui permettant d'y porter attention. C'est l'intervieweur, guidé par ses méta-connaissances, qui visera la description en profondeur de certains éléments à travers la description de leur qualité. Cette description se réalise par un questionnement essentiellement descriptif en

utilisant la question du « comment » pour guider le sujet vers la description d'éléments de plus en plus détaillés de son expérience passée (Gouju et al., 2007 ; Mouchet, 2005 ; Petitmengin et al., 2013 ; Vermersch, 2009). Par exemple, lorsque le joueur dit *« A ce moment, je sais que c'est le moment de tirer »*, l'intervieweur peut lui poser comme question « *Et quand tu sais que c'est le moment de tirer, comment tu le sais ? À quoi tu le reconnais ?* ». La fragmentation est utilisée jusqu'au niveau du détail efficient pour que l'intervieweur soit capable de rendre l'action du joueur intelligible (Mouchet, 2013).

Nous avons utilisé pour le questionnement huit catégories descriptives qui ont émergées des connaissances pratiques du chercheur, d'entretiens d'explicitation menés au préalable avec deux étudiants STAPS, des travaux menés par Mouchet (2003) et Lémonie (2009) et d'échanges avec les membres du G.R.E.X lors d'un séminaire présentant les objectifs méthodologiques de cette recherche. Ces catégories sont décrites et illustrées ci-dessous avec des verbatim recueillis durant un entretien (Tom, Stade Rennais - Lille B). Nous indiquons le type de questionnement que nous avons utilisé pour les renseigner :

- Le but (B) correspond à ce qui est visé par le joueur durant l'action : *« en le fixant, j'essaie de l'éliminer » (Tom, Stade Rennais-Lille (B), A102).* Le but est généralement décrit par le joueur mais il peut être identifié à travers un questionnement du type *« Et quand tu réalises telle action, qu'est-ce que tu cherches à faire ? Que souhaites-tu faire ? »*
- Les actes moteurs et/ou perceptifs (A) servent la réalisation des buts : *« pour l'éliminer, je fais une feinte pied droit comme si j'allais la mettre à Stefen et puis je reprends pied gauche » (Tom, Stade Rennais – Lille (B), A104).* Nous avons ici les actes mis en jeu par le joueur pour réaliser les buts visés. Généralement, ces informations sont décrites par le joueur mais elles peuvent être identifiées avec le *« comment tu fais pour… »*
- Le contenu attentionnel sensoriel (C.Att. s) correspond aux indices perçus et pris en compte mobilisant la mise en œuvre d'organes sensoriels (perception) : *« en fonçant, je regarde le gardien comment il est placé, il est plus sur la droite, il est plus du poteau du côté droit » (Tom, Stade Rennais-Lille (B), A148).* Ces informations sont renseignées avec un questionnement type *« A quoi fais-tu attention ? »* ou *« Fais-tu attention à d'autres choses que… ? »*. Ils permettent d'avoir des précisions sur ce qui est perçu et pris en compte par le joueur.

- Le contenu attentionnel aperceptif (C.Att.ap) correspond aux indices perçus ou ressentis et pris en compte par le joueur mais ne mobilisant pourtant pas la mise en œuvre d'organes sensoriels : *« J'essaie de me protéger….quand j'ai senti que ça commençait à se rapprocher, j'ai mis mon bras gauche » (Tom, Stade Rennais-Lille (B), A126).*
- Les interprétations (I) correspondent aux jugements et/ou réflexions réalisées par le joueur en action : *« Les deux défenseurs sont comme ça… deux là et un en face de moi… je ressens un peu de panique… c'est dur… d'essayer d'effacer plusieurs joueurs comme ça… » (Tom, Stade Rennais- Lille (B), A28-30).* Ces informations sont renseignées à partir des éléments pris en compte et qui sont significatifs pour le joueur. Il faut orienter le questionnement sur les pensées et les réflexions du joueur au cours de l'action par rapport à ces éléments : *« A quoi penses-tu ? », « Qu'est-ce que tu te dis ? ».*
- Les attentes (Att) correspondent aux attentes du joueur à propos de l'évolution du jeu concernant aussi bien les adversaires que les partenaires avec lequel il n'est pas (encore) en interaction : *« Au tout début, il place son pied, après le défenseur se fait prendre tout de suite, à ce moment-là, je sais qu'il va aller au but » (Stade Rennais – Lille (B), Phil, A78-80).* Les attentes et les projections peuvent être identifiées avec un questionnement similaire. C'est ensuite le contenu qui diffère entre ces deux catégories. *« À quoi t'attends-tu en faisant telle action ? Quand tu perçois tel joueur, à quoi t'attends-tu ? ».*
- Les projections (P) correspondent aux attentes spécifiques du joueur avec un partenaire : *« je me détache des défenseurs centraux, je creuse, je me mets un peu vers la droite..comme ça Tom a deux solutions : me mettre dans l'espace entre les deux axiaux ou un ballon dans les pieds » (Stefen, Stade Rennais-Lille (B), A26).*
- L'arrière-plan (AP) se compose des connaissances du joueur sur la gestion des transitions offensives et du jeu préférentiel de ses partenaires mais également des connaissances qu'il construit au cours de la rencontre : *« Dans ma tête à ce moment-là, je pense à ce que m'a dit Stefen, de faire tout seul de temps en temps….il m'a dit ça pendant le match… durant la pause pour boire..il m'a dit de faire tout seul, d'aller provoquer… » (Tom, Stade Rennais-Lille (B), A68-70).* L'arrière-plan est généralement identifié par le *« Comment tu sais que… ».* Il peut être également inféré sur la base des interprétations du sujet.

CHAPITRE 7

TRAITEMENT DES MATÉRIAUX DE RECHERCHE

Le traitement des différents matériaux recueillis a pour objectif de construire des données qui vont permettre de décrire et de comprendre la coordination entre les joueurs durant la réalisation des situations de transition offensive. Trois axes principaux ont orienté ce traitement. Nous avons tout d'abord cherché à caractériser le partage de contenus cognitifs stables sur la base des matériaux issus des entretiens semi-dirigés. Nous avons ensuite souhaité évaluer la performance du collectif sur les huit situations d'études à l'aide d'un panel d'expert (n = 3). Nous avons enfin cherché à caractériser le partage en situation à travers la description (a) des relations entre les joueurs au niveau de leurs buts visés, (b) des informations contextuelles partagées et (c) des connaissances partagées en acte à partir des matériaux issus des entretiens d'explicitation. Ce chapitre décrit par conséquent ces trois principales étapes : (a) la caractérisation des contenus cognitifs stables et partagés par les joueurs au début du championnat, (b) l'évaluation de la performance du collectif durant les situations de transition offensive étudiées et (c) la caractérisation des contenus cognitifs dynamiques et partagés par les joueurs durant la réalisation de ces situations (Figure 8).

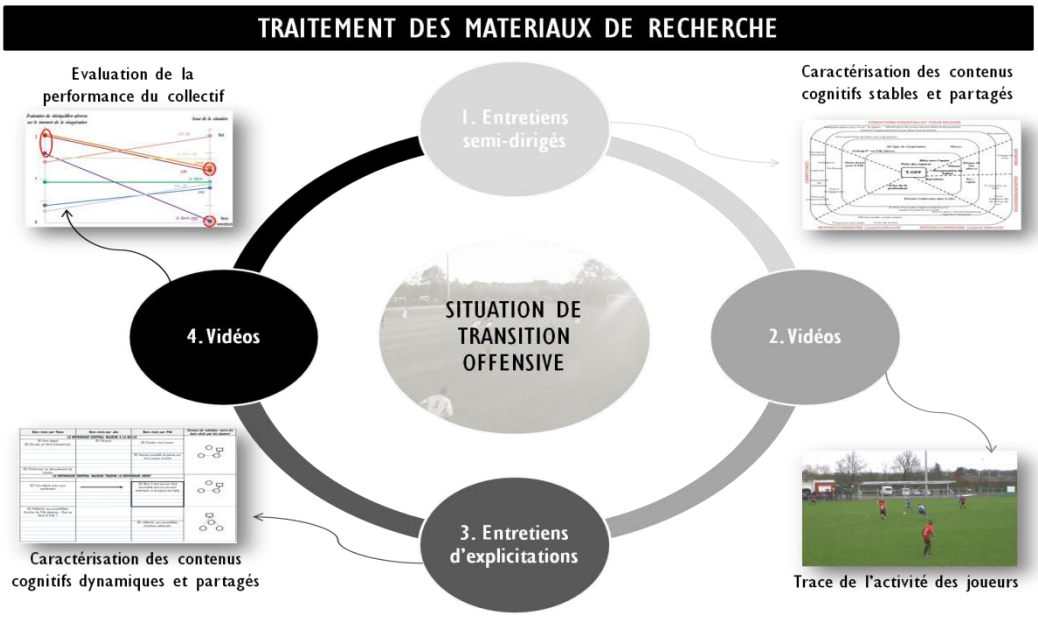


Figure 8 – Synthèse du traitement des matériaux de recherche

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

1. TRAITEMENT DES MATÉRIAUX ISSUS DES ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS

Le traitement des verbalisations issues des entretiens semi-dirigés s'est déroulé en deux étapes. Dans un premier temps, nous avons réalisé une analyse de contenu (Bardin, 1993) afin de caractériser « l'arrière-plan » (Mouchet, 2003) de chaque joueur autour du jeu de transition offensive. Dans un second temps, nous avons procédé à une analyse comparative afin d'identifier les éléments partagés par les joueurs autour du jeu de transition offensive.

1.1. Une analyse catégorielle

Nous avons procédé à une analyse de contenu pour chacune des retranscriptions d'entretiens semi-dirigés réalisées. Pour ce faire, nous nous sommes inspirés des propositions de Bardin (1993) autour de l'analyse catégorielle. Son objectif réside dans la condensation des matériaux issus des entretiens pour en fournir une représentation plus simplifiée. Il s'agit alors d'opérer un découpage des éléments en unité de sens et de classer ces dernières au sein de catégories. Ces dernières sont préétablies et renvoient aux objets des questions documentant les trois domaines investigués que sont les conceptions et les expériences du jeu de transition offensive pour chacun des joueurs ainsi que leur représentation du projet de jeu de l'équipe (Partie 2, Chapitre 6, § 3.1). Lorsqu'il est par exemple demandé à Alan de définir les conditions à mettre en place pour être efficace sur les moments de transition offensive, ce dernier répond (Tome 2, annexes) :

« Alan : […] Quand on récupère la balle, il faut prendre les espaces premièrement… pour prendre les espaces, il faut s'élargir… enfin qu'on récupère la balle, sortir de la zone où on l'a récupéré… aller plus loin quoi… si opportunité jouer vers l'avant… c'est-à-dire qu'on voit quelqu'un qui est seul…

Chercheur : Si je résume bien, c'est après la récupération, on s'écarte, on sort de la zone et si on peut on joue vers l'avant… systématiquement dans toutes les récupérations ?

Alan : non ça dépend d'où on récupère la balle…

Chercheur : Peux-tu me donner des exemples ?

Alan : si on récupère la balle bas, bah on essaie de la ressortir déjà… pour rependre son calme, retrouver son esprit… par contre si on récupère haut, on va attaquer le but… et on regarde si on peut jouer vers l'avant…

Chercheur : Quelles conditions peuvent paraître essentielles pour récupérer le ballon ?

Alan : mettre en place un harcèlement..de toute l'équipe..ce harcèlement, par exemple la balle sur un côté, toute l'équipe se déplace de ce côté pour faire un harcèlement..un harcèlement réfléchi… il y a d'autres cas..si on sait qu'on peut la récupérer au milieu du terrain, on envisage de laisser la première passe au milieu du terrain et ensuite agressivité… […] »

Nous avons ainsi essayé de répartir de la meilleure façon possible les éléments au fur et à mesure de leur rencontre. Nous retenons ainsi des mots, des groupes de mots, voire des phrases complètes qui sont ensuite affectés aux catégories adaptées. Par exemple, dans cet extrait, les éléments en gras correspondent selon nous aux conditions à mettre en place pour réussir les moments de transition offensive (prise des espaces, sortir de la zone en fonction de la zone de récupération, mise en place d'un harcèlement réfléchi), alors que ceux surlignés correspondent plutôt à des repères propres à l'équipe pour récupérer le ballon. :

*« […] Quand on récupère la balle, il faut **prendre les espaces** premièrement… pour prendre les espaces, il faut s'élargir… enfin qu'on récupère la balle, **sortir de la zone** où l'a récupéré… **aller plus loin** quoi… **si opportunité** jouer vers l'avant… c'est-à-dire qu'on voit quelqu'un qui est seul…*

*Si je résume bien, c'est après la récupération, on s'écarte, on sort de la zone et si on peut on joue vers l'avant… systématiquement dans toutes les récupérations ? Non **ça dépend d'où on récupère la balle**… Peux-tu me donner des exemples ? Si on récupère la balle bas, bah on essaie de la ressortir déjà… pour rependre son calme, retrouver son esprit… par contre si on récupère haut, on va attaquer le but… et on regarde si on peut jouer vers l'avant…*

*Quelles conditions peuvent paraître essentielles pour récupérer le ballon ? **Mettre en place un harcèlement**… de toute l'équipe… ce **harcèlement**, par exemple la balle sur un côté, toute l'équipe se déplace de ce côté pour faire un **harcèlement**… un harcèlement réfléchi… il y a d'autres cas… si on sait qu'on peut la récupérer au milieu du terrain, on envisage de laisser la première passe au milieu du terrain et ensuite agressivité… […] »*

Certains mots peuvent se retrouver au sein de deux catégories (e.g, la notion d'harcèlement), certaines ayant un sens relativement proche comme c'est le cas avec les catégories liées aux conditions de réussite et des compétences à avoir. Il s'agit alors, à ce niveau d'opérer pour le chercheur un choix en fonction du contexte d'utilisation.

Cette démarche est utilisée pour traiter tous les entretiens nous permettant de caractériser l'arrière plan de chaque joueur concernant le jeu de transition offensive (Tableau 5).

1.2. Une analyse comparative

Nous croisons ensuite les tableaux de chaque joueur pour repérer les éléments dont le contenu est similaire ou partagé au sein de six catégories renseignant le jeu de transition offensive : (a) éléments de définition ; (b) les conditions de réussite ; (c) les compétences à acquérir ; (d) l'équipe référence ; (e) les repères de l'équipe pour récupérer le ballon et (f) les repères de l'équipe pour attaquer. Le choix de ces catégories s'explique quant à leur influence supposée par le chercheur dans la construction du collectif en action. Ce traitement permet

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

ainsi de faire émerger les éléments qui sont partagés par les partenaires autour de la réalisation des situations de transition offensive (Partie 3, Chapitre 8, Figure 11).

Annexe : Tableau de synthèse de l'entretien semi-dirigé – Alan	
Conception du jeu de transition offensive	
Définition	Récupération du ballon- on est en place pour attaquer le but- on passe du défensif à l'offensif (on a le ballon) Dépend de la zone de récupération (haute/basse) pour attaquer ≠ ressortir le ballon
Conditions essentielles pour réussir	a) Mettre en place un harcèlement réfléchi b) Avoir des appels quand on a récupéré le ballon c) Prendre les espaces à la récupération – Il faut s'élargir d) Sortir de la zone de récupération – aller + loin e) Jouer vers l'avant si possible } ***DEPEND DE LA ZONE DE RECUPERATION***
Quelles compétences à avoir ?	Anticiper la récupération : savoir où on va jouer après
Joueurs compétents ?	
Actions de références ?	
Equipes représentatives ?	Barcelone
Expérience du jeu de transition offensive	
Formation	Club région parisienne- 14 ans fédéraux- Stade Rennais (3ème saison)
Repères personnels	Anticipation de la récupération sur l'adversaire *« j'essaie de lui ouvrir une passe et quand la passe est réalisée, je vais à fond sur le joueur »* Quand je récupère le ballon, j'attends des solutions côtés, profondeur J'oriente mon attention vers l'attaquant Je souhaite attaquer le but
Goût pour le jeu de transition	C'est assez efficace d'après les chiffres Bloc désorganisé devant soi est plus intéressant pour attaquer le but
Expériences positives/négatives ?	Parfois trop précipité dans l'utilisation du ballon : erreur technique
Projet de jeu	
Projet de jeu collectif	- Simplicité dans les choix - Nombre de touches de balles limitées dans les 2 premiers tiers du terrain- ensuite liberté - Avoir une bonne possession de balle (60/65 %) - À la perte, récupérer vite le ballon - Idée du COLLECTIF
……	……

Tableau 5 - Extrait du tableau de synthèse d'Alan

2. TRAITEMENT DES MATÉRIAUX ISSUS DES VIDÉOS

Le traitement des matériaux issus de la vidéo utilisés permet (a) de caractériser d'un point de vue en troisième personne l'activité des joueurs et (b) de servir de base d'évaluation de la performance collective pour le panel d'expert.

2.1. Une trace comportementale de l'activité des joueurs

Les matériaux vidéo sont considérés comme une trace comportementale de l'activité des joueurs permettant une triangulation des données avec les matériaux recueillis en seconde

personne (Balas, 1999 ; Mouchet et al., 2011 ; Vermersch, 2004). Les actions des joueurs sont ainsi décrites selon un point de vue extérieur également appelé point de vue en troisième personne au niveau méthodologique (Vermersch, 2010a).

Toutes les situations extraites sont décrites d'une manière similaire. Tout d'abord, un certain nombre d'informations concernant le contexte sont précisées (Tableau 6) : (a) le moment de l'extraction dans le match, (b) le score à ce moment, (c) la zone de départ, (d) la durée totale de la séquence et (e) le prénom des joueurs impliqués.

Journée 19 : STADE RENNAIS (6ème) – LE HAVRE (2ème)

Quand	52'37''
Score à ce moment	0-0
Zone de départ	Pré-offensive central droit
Durée totale de la séquence	16''
Joueurs impliqués	Phil, Jim et Flynn

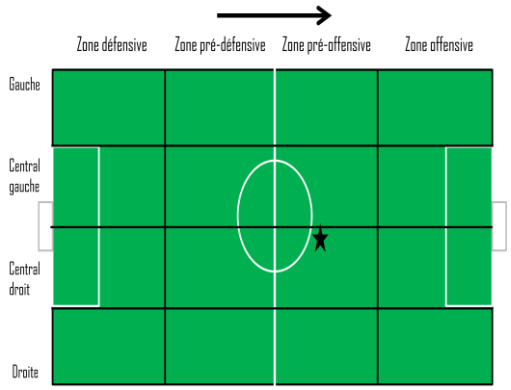


Tableau 6 - Extrait d'une description du contexte de la situation Stade Rennais - Le Havre B

Ces situations sont ensuite schématisées sur quatre points (Tableau 7) : (a) une description comportementale des joueurs durant l'action réalisée, (b) cette description est illustrée par des images extraites de la vidéo via le logiciel Kinovea, (c) le rapport de force momentané entre les deux équipes est représenté à travers la position des joueurs perceptible sur la vidéo et (d) les contraintes externes inhérentes à la situation en cours sont caractérisées sur trois points : (a) les joueurs ont-ils la possibilité de se voir ou non ? (b) Quelle distance y-a-t-il entre les joueurs ? et (c) Est-ce que les communications entre les joueurs sont possibles, difficiles ou impossibles. Ces différentes informations pourront être ainsi articulées avec le discours des joueurs à propos de la réalisation de leurs actions permettant en conséquent une triangulation des données.

ANALYSE EXTRINSÈQUE : STADE RENNAIS-LE HAVRE (B)

Période : 52’ 37’’
Score : 0-0
Durée : 5’’ (Séquence de 16’’)
Joueurs impliqués : **Flynn** (*Titulaire en tant que milieu axial gauche*), **Phil** (*Titulaire en tant que milieu axial droit*) et **Jim** (*Titulaire en tant qu’avant-centre*)
C’est la 4ème situation de transition observée lors de ce match.

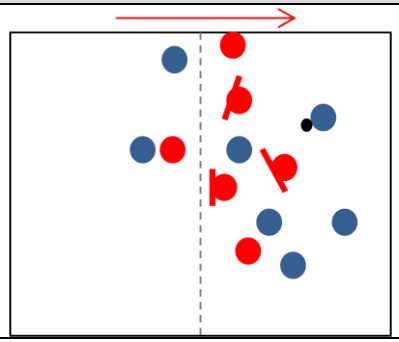
DESCRIPTION EXTRINSÈQUE	PHOTO	IDENTIFICATION DU RAPPORT DE FORCE	CARACTÉRISATION DES CONTRAINTES EXTERNES INHÉRENTES À LA SITUATION EN COURS
Le ballon arrive à l’arrière axial gauche qui s’oriente vers son partenaire axial droit. Il lui fait la passe			
L’arrière axial droit fait sa prise. Il semble vouloir retrouver son partenaire (photo) qui lui a fait la passe puis se remet face au jeu.			**Orientation :** Phil peut voir Jim et Flynn. Flynn peut voir Jim et Phil. Jim ne peut pas voir ses partenaires. **Communication :** possible entre Flynn/Phil et Jim et entre Flynn et Phil. **Distance :** Jim et Phil [10- 20 m] – Phil et Flynn [10-20 m] – Jim et Flynn [10-20 m]

Tableau 7 - Illustration d’une analyse extrinsèque réalisée sur la séquence (B) issue du match Stade Rennais-Le Havre

2.2. Un support pour l'évaluation des situations d'études

Un processus d'évaluation des huit situations d'étude est réalisé par le chercheur et un panel d'experts (n = 3). Les experts sont tous entraîneurs, titulaires du Diplôme d'Entraîneur de Football, et/ou professeur agrégé d'EPS.

Ce processus s'est déroulé en deux temps. Les experts, ont dans un premier temps, évalué le déséquilibre de l'équipe adverse lors du moment de transition. Cette évaluation correspond à la description du rapport de force entre les deux équipes à un instant t. Un montage vidéo est réalisé donnant la possibilité au panel de juger du rapport de force entre les deux équipes sur ce moment spécifique. Ce montage permet aux experts d'observer le départ de l'action jusqu'au moment de la récupération du ballon en étant en mesure d'identifier la position des joueurs sur le terrain, ainsi que leurs orientations et vitesse de course. Nous avons indiqué également aux experts le moment du match à laquelle la situation est extraite, ainsi que le score à cet instant du match. Afin d'harmoniser les évaluations, le chercheur a conçu une échelle d'évaluation en trois points rendant compte du niveau de déséquilibre sur les plans numérique, spatial et temporel (Tome 1, annexes). Les scores des experts et du chercheur ont ensuite été moyennés pour chaque situation.

Les situations sont ensuite visionnées dans leur intégralité afin de permettre aux experts de caractériser leur issue. Cette procédure a été réalisée à partir de la classification élaborée par Tenga (2009, Tenga et al., 2010) qui est composée de six points :

- But marqué
- Occasion de but
- Atteinte de la zone de « score-box » (figure 9) mais perte de balle provoquée par les choix ou les maladresses des joueurs de l'équipe étudiée
- Atteinte de la zone de « score-box » mais perte de balle provoquée par l'adversaire (e.g, densité adverse)
- Perte de balle dans la zone offensive (mais en dehors de la zone de score-box)
- Perte de balle dans la zone pré-offensive

Chaque point donné a une valeur chiffrée allant de 0 à 5. La valeur 0 correspondant à la perte de balle dans la zone pré-offensive et la valeur « cinq » au but marqué. Les scores des experts et du chercheur ont été ensuite moyennés pour chaque situation.

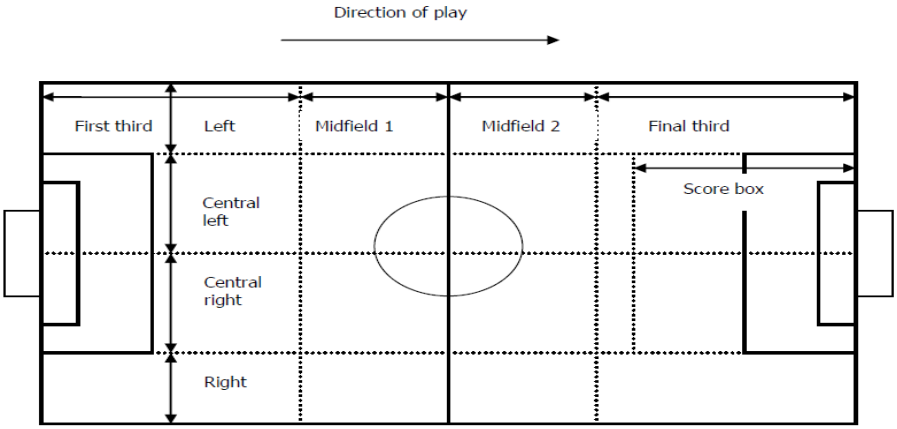


Figure 9 - Schématisation de la zone « score-box » (extrait de Tenga, 2009, p. 59)

3. TRAITEMENT DES MATÉRIAUX ISSUS DES ENTRETIENS D'EXPLICITATION

Le traitement des matériaux issus des entretiens d'explicitation comprend cinq étapes que nous allons décrire au cours de cette partie. Il s'agit d'abord de décrire et de catégoriser le vécu des joueurs (étape 1). Nous avons ensuite articulé ces vécus afin de décrire l'activité collective des joueurs impliqués dans la réalisation de situations de transition offensive (étape 2). Nous avons ainsi pu caractériser les relations entre les joueurs au niveau de leurs buts poursuivis (étape 3), ainsi que des informations contextuelles (étape 4) et des connaissances partagées par les joueurs (étape 5).

3.1. La description et la catégorisation des vécus des joueurs

Cette étape correspond au modèle de la « sémiose » (Vermersch, 2012) et est composée de huit reprises (Tableau 8). Ces reprises sont décrites sur deux points que sont (a) les reprises initiales (de la première à la troisième reprise) et (b) l'organisation des matériaux (de la quatrième à la huitième reprise).

3.1.1. Les reprises initiales

Lors de l'entretien d'explicitation, la situation de transition offensive extraite (vécu de référence) est mentalement saisie par un acte d'évocation. La première reprise consiste en l'évocation de ce vécu de référence afin d'opérer la « transduction » du représenté en discours.

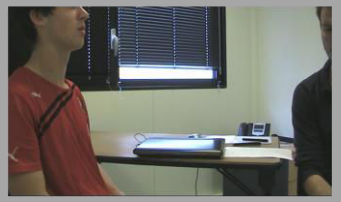
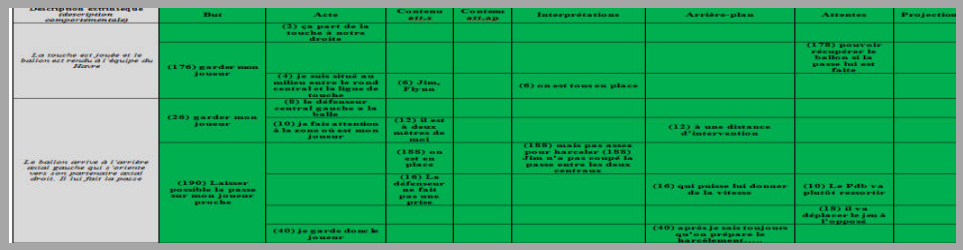
<table>
<tr><th>REPRISE</th><th>DÉFINITION</th><th>ILLUSTRATION</th></tr>
<tr><td>1</td><td>Évocation du vécu de référence</td><td>
Vécu de référence (V1)
 
Acte d'évocation (V2)</td></tr>
<tr><td>2</td><td>Retranscription des entretiens</td><td rowspan="2">B1 : Alors Phil, ce que je te propose si tu en es d'accord, c'est de progressivement te remettre sur la situation de la touche, au début de l'action… prends bien le temps de te fixer sur le moment, de laisser revenir à toi les sensations que tu as sur ce moment, où tu te situes à peu près sur le terrain… et quand tu estimes être assez bien sûr ce moment, tu me fais signe et on pourra commencer la description.
A2 : (ancré vers le bas- silence 5'')…c'est bon… donc euh… ça part de la touche à notre droite (fais le geste vers lui)…
B3 : d'accord et sur ce moment-là, tu es situé à peu près où sur le terrain ?
A4 : je suis situé… pas trop loin… du ballon… au milieu entre le rond central et la ligne de touche (ancré vers le bas)…</td></tr>
<tr><td>3</td><td>Numérotation des entretiens</td></tr>
<tr><td>4</td><td>Séparation des énoncés descriptifs et non-descriptifs</td><td rowspan="4">Ça part de la touche à notre droite (2) je suis situé au milieu entre le rond central et la ligne de touche (4) il y a Jim, Flynn, je sais qu'on est tous en place (6) le défenseur central gauche a la balle (8) je fais attention à la zone où est mon joueur (10) pour pouvoir récupérer si elle est lui mise (178). Sur le premier axial, je garde vraiment mon joueur (26) il est juste à deux mètres de moi à une distance d'intervention (12). on est en place mais pas assez pour harceler (186). Je pense plutôt que le Pdb va ressortir parce qu'il ne fait pas une prise qu'il puisse lui donner de la vitesse (16), il va déplacer le jeu à l'opposé (18). Le défenseur central gauche touche le défenseur central droit, on est toujours en place, on va s'avancer progressivement (20)</td></tr>
<tr><td>5</td><td>Construction du déroulé temporel du vécu</td></tr>
<tr><td>6</td><td>Production du déroulé temporel du vécu par rapport à la chronologie des événements</td></tr>
<tr><td>7</td><td>Production d'une amplification interprétative</td></tr>
<tr><td>8</td><td>Retrouver la cohérence diachronique et synchronique du vécu</td><td> 
<table>
<tr><th>Description extrinsèque (description comportementale)</th><th>But</th><th>Acte</th><th>Contenu aff.s</th><th>Contenu aff.ap</th><th>Interprétations</th><th>Arrière-plan</th><th>Attentes</th><th>Projection</th></tr>
<tr><td rowspan="3">La touche est jouée et le ballon est rendu à l'équipe du Havre</td><td rowspan="2">(176) garder mon joueur</td><td>(2) ça part de la touche à notre droite</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>(178) pouvoir récupérer le ballon si la passe lui est faite</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>(4) je suis situé au milieu entre le rond central et la ligne de touche</td><td>(6) Jim, Flynn</td><td></td><td>(6) on est tous en place</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="4">Le ballon arrive à l'arrière axial gauche qui s'oriente vers son partenaire axial droit. Il lui fait la passe</td><td rowspan="2">(26) garder mon joueur</td><td>(8) le défenseur central gauche a la balle</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>(10) je fais attention à la zone où est mon joueur</td><td>(12) il est à deux mètres de moi</td><td></td><td></td><td>(12) à une distance d'intervention</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="3">(190) Laisser possible la passe sur mon joueur proche</td><td></td><td>(188) on est en place</td><td></td><td>(188) mais pas assez pour harceler (188) Jim n'a pas coupé la passe entre les deux centraux</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>(16) Le défenseur ne fait pas une prise</td><td></td><td></td><td>(16) qui puisse lui donner de la vitesse</td><td>(10) Le Pdb va plutôt ressortir</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>(18) il va déplacer le jeu à l'opposé</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>(40) je garde donc le joueur</td><td></td><td></td><td></td><td>(40) après je sais toujours qu'on prépare le harcèlement…..</td><td></td><td></td></tr>
</table></td></tr>
</table>

Tableau 8 - Synthèse du modèle de la « sémiose » (Vermersch, 2012) utilisée pour le traitement des matériaux issus des entretiens d'explicitation

Ce discours sera la mise en mots du représentant mental de V1 (vécu de référence) évoqué dans le temps V2 (acte d'évocation), V2 correspondant au moment de l'entretien d'explicitation. Par l'évocation, s'opère une première transformation passant du vécu au vécu représenté puis du vécu représenté au langage.

Les entretiens d'explicitation sont tous filmés et permettent la transformation de la verbalisation à sa transcription écrite. Ils permettent également d'identifier des critères non-verbaux nécessaires à la reconnaissance d'une position en parole incarnée et qui seront décrits dans la partie validation des données. La retranscription des entretiens, puis la numérotation correspondent respectivement à la deuxième et à la troisième reprise. Cette retranscription se réalise suivant des conventions de codage du verbal et du non-verbal (Tableau 9) illustré dans un extrait d'une retranscription d'un entretien d'explicitation (Tableau 8).

Symboles	***Significations***
A	*Correspond aux répliques du joueur*
B	*Correspond aux répliques du chercheur*
….	*Les interruptions dans le débit de parole*
1, 2	*Correspond aux échanges verbaux (chiffres pairs = verbatim lié au joueur)*
(regard ancré vers le haut)	*Indicateurs non-verbaux de la prise de parole incarnée*
(silence 3'')	*Indique un silence de la part du joueur*
hmm	*Indique un silence approbateur de la part du chercheur pour accompagner le joueur dans sa description*

Tableau 9 - Convention de codage utilisée pour la retranscription des entretiens

3.1.2 L'organisation des matériaux issus des verbalisations en seconde personne

La quatrième reprise consiste en la séparation des énoncés descriptifs et non-descriptifs. Un énoncé descriptif est un énoncé factuel non-interprétatif ou le moins interprétatif possible (Vermersch, 2012). Il faut par exemple distinguer un commentaire que le joueur se fait à lui-même dans le cours de l'action (pris comme vécu de référence) et un commentaire qui vient au moment de l'entretien sur le sens de ce qui vient d'être décrit. Le premier commentaire fait partie intégrante du vécu et doit être conservé dans le nouveau représentant tandis que le deuxième devra être écarté. La cinquième reprise constitue la construction du déroulé temporel du vécu qui est nécessaire pour comprendre le vécu et en saisir la dynamique d'engendrement.

En résumé, nous avons des énoncés descriptifs numérotés, rangés dans l'ordre de leur énonciation lors de l'entretien et le but est de les ranger dans l'ordre où ils ont été vécus pour

reconstituer le déroulement temporel du vécu étudié. Il est important de préciser qu'il existe parfois la non-possibilité de rétablir l'ordre temporel du vécu et qu'il est conseillé de ne *« pas chercher à tout prix à tout ranger strictement dans un avant/après minutieux »* (Vermersch, ibid, p.381).

La sixième reprise consiste en la production d'un résumé du déroulé temporel à partir de la chronologie complète produite précédemment. La septième reprise consiste en la production d'une amplification interprétative à partir de ce déroulé temporel. Il s'agit ici pour l'intervieweur de préparer la huitième reprise en s'interrogeant sur ce qu'il a appris, sur ce qui le surprend ou encore ce qu'il ne comprend pas. La huitième reprise comprend deux étapes de traitement que l'on retrouve dans toutes les recherches sur l'étude des expériences subjectives (Mouchet, 2003 ; Petitmengin, 2006 ; Vermersch, 2009). La première étape concerne la recherche de la cohérence diachronique du vécu en reconstituant le « chrono », c'est-à-dire le déroulement temporel et spatial des événements et du vécu. La seconde étape concerne la recherche de la cohérence synchronique du vécu à l'aide des catégories descriptives utilisées pour dégager du sens (Partie 2, Chapitre 6, § 3.3). Cette reprise est illustrée au sein du tableau 10.

Description extrinsèque	But	Acte	Contenu att.s	Contenu att.ap	Interprétations	Arrière-plan	Attentes	Projections
La touche est jouée et le ballon est rendu à l'équipe du Havre		(2) ça part de la touche à notre droite						
	(176) garder mon joueur						(178) pouvoir récupérer le ballon si la passe lui est faite	
		(4) je suis situé au milieu entre le rond central et la ligne de touche	(6) Jim, Flynn		(6) on est tous en place			
Le ballon arrive à l'arrière axial gauche qui s'oriente vers son partenaire axial droit. Il lui fait la passe	(26) garder mon joueur	(8) le défenseur central gauche a la balle						
		(10) je fais attention à la zone où est mon joueur	(12) il est à deux mètres de moi			(12) à une distance d'intervention		
	(190) Laisser possible la passe sur mon joueur proche		(188) on est en place		(188) mais pas assez pour harceler (188) Jim n'a pas coupé la passe entre les deux centraux			
			(16) Le défenseur ne fait pas une prise			(16) qui puisse lui donner de la vitesse	(10) Le Pdb va plutôt ressortir	
							(18) il va déplacer le jeu à l'opposé	
		(40) je garde donc le joueur				(40) après je sais toujours qu'on prépare le harcèlement…..		

Tableau 10 - Extrait d'une catégorisation de l'action vécue par Phil sur la situation B issue du match Stade Rennais - Le Havre

3.2. L'articulation des vécus des joueurs

Si le modèle de la « sémiose » est insuffisant en soi pour décrire l'activité collective, il est toutefois possible de comprendre la dynamique d'ensemble en s'appuyant sur ce que disent de façon détaillée chacun des membres d'un collectif (Vermersch, 2000b). L'articulation des vécus est donc considérée comme la création d'une « 9ème reprise » donnant selon nous la possibilité d'étudier l'activité collective. Nous avons modélisé cette idée (Figure 10) en nous appuyant sur le travail de Lémonie (2009, p.270).

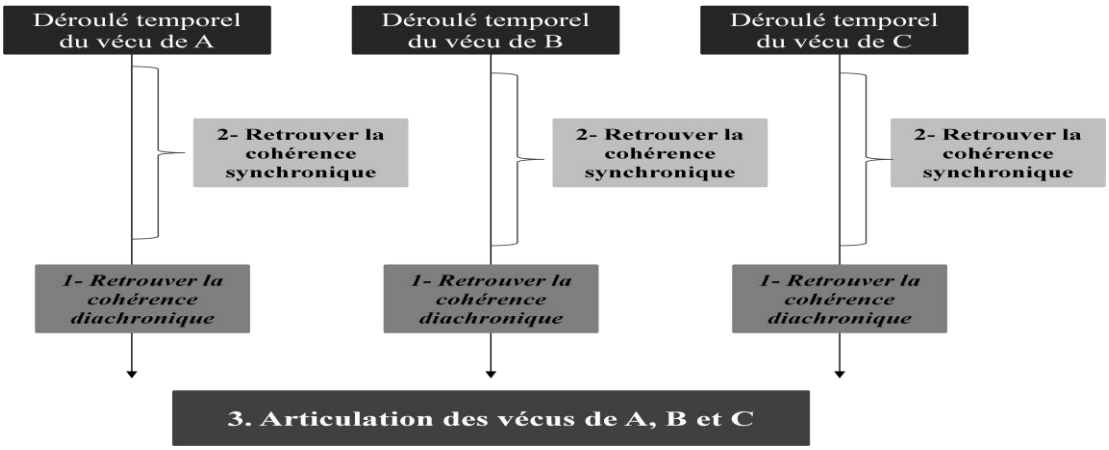


Figure 10 - Schématisation de la 9ème reprise (articulation des vécus)

L'articulation des expériences subjectives des joueurs se réalise à partir de la description extrinsèque de l'action. Nous nous appuyons simultanément sur des éléments contextuels observables (vidéo) et décrits par les joueurs pour articuler au niveau temporel leurs vécus. Par exemple, au sein du tableau 11, nous décrivons un extrait d'une articulation des vécus de trois joueurs lors de la situation SRFC- Le Havre (B). L'élément prégnant à cet instant de l'action consiste pour nous en la possession de l'arrière axial gauche adverse. Cet élément est décrit explicitement par Flynn *« l'axe gauche était en possession du ballon »* et Phil *« le défenseur central gauche a la balle »*. Jim ne décrivant pas cet élément, nous nous sommes appuyés sur la description de son action et la vidéo pour réaliser ce travail d'articulation. Il décrit par exemple, *« mon but, là, c'est de revenir, ne pas rester tout seul devant, je recule, je mets au milieu devant Phil et Flynn…. »*. L'action de recul décrit par Jim et observable à la vidéo correspondant au moment où l'arrière adverse est en possession du ballon, nous articulons alors ces verbatim avec celles de ses partenaires (Tome 1, annexes).

DESCRIPTION EXTRINSÈQUE	**FLYNN**	**PHOTO**	**JIM**	**PHIL**
……..		……		
Le ballon arrive à l'arrière axial gauche qui s'oriente vers son partenaire axial droit. Il lui fait la passe	(A) L'axe gauche était en possession du ballon **(B) Pour être aligné** (A) J'ai regardé mes partenaires autour de moi **(B) ne pas se faire transpercer** (AP) Etre assez proche de mes coéquipiers – espaces minimes (A) Je suis juste un peu avant la ligne médiane (C.Att. s) Arnold à ma gauche qui est un peu excentré, Phil avec qui on est assez proche, Jim devant moi, je pense un peu en retrait (I) Il y avait du monde **(B) s'informer du déroulement de l'action**		**(B) Revenir** (AP) Ne pas rester tout seul devant (A) Je recule, je me remets au milieu (C.Att. s) Devant Phil et Flynn (I) Ils forment la ligne de 4 joueurs les 4 joueurs offensifs (C.Att. s) Arnold, Flynn, Phil et Stuart et moi juste devant	(A) le défenseur central gauche a la balle **(B) garder mon joueur** (A) je fais attention à la zone où est mon joueur (C.Att. s) il est à deux mètres de moi (AP) à distance d'intervention **(B) laisser possible la passe sur mon joueur proche** (C.Att. s) on est en place (I) mais pas assez pour harceler, Jim n'a pas coupé la passe entre les deux centraux (C.Att. s) le défenseur ne fait pas une prise (AP) qui puisse lui donner de la vitesse (Att) le Pdb va plutôt ressortir (Att) il va déplacer le jeu à l'opposé
L'arrière axial droit fait sa prise. Il semble vouloir retrouver son partenaire (photo) qui lui a fait la passe puis se remet face au jeu.	(A) L'axe gauche a mis sur l'axe droit (C.Att. s) mon adversaire direct, celui qui est à côté de moi (I) assez proche de moi (A) je regarde celui qui a le ballon (A) Je m'aligne par rapport à Phil **(B) Etre aligné avec mon partenaire** (AP) alignement par rapport à Phil parce que c'est le joueur le plus proche de moi (A) Jim, je dois le voir dans mon champ de vision (I) Mais ce n'est pas par rapport à lui que je suis placé, c'est surtout par rapport à ma ligne de 4 et surtout Phil		(A) Je jette un coup d'œil (C.Att. s) Flynn me dit sors (C.Att.ap) la ligne de 4 ne doit pas être trop loi (AP) le code c'est de ne partir seul (C.Att.ap) J'imagine Flynn proche du 6 (I) Flynn devait être le mieux placé des quatre pour pouvoir juger **(B) Bloquer le retour** (A) Je me mets entre les deux (AP) sur la même ligne (Att) pour pas qu'il puisse rejouer sur le 5	(A) Le défenseur central gauche touche le défenseur droit (I) on est toujours en place (Att) on va s'avancer progressivement **(B) mon 8 doit pouvoir être touchable** (P) tout en pouvant intervenir si la passe est faite **(B) J'essaie d'avoir une distance d'intervention suffisante** (A) je fais attention aux positions de mes coéquipiers (C.Att. s) Jim (I) un peu plus haut entre les deux centraux mais un peu en retrait

Tableau 11 - Extrait d'une articulation des vécus de Phil, Jim et Flynn sur la situation B issue du match Stade Rennais - Le Havre

3.3. Modélisation des relations entre les joueurs au niveau de leurs buts visés au cours des moments de transition offensive

Les buts poursuivis par les joueurs sont renseignés au cours des entretiens d'explicitation. Ils peuvent l'être notamment par un questionnement spécifique au cours de l'entretien. Par exemple, lorsque qu'un joueur dit qu'il « *fait attention à la zone où est son joueur* », nous ne savons pas ce qu'il recherche à faire. La question, « *Et quand tu fais attention à la zone où es ton joueur, que cherches-tu à faire ?* », permet de renseigner le but visé par le joueur. Les buts sont ensuite généralement identifiés dans le décours temporel du vécu après la conjonction « pour ». Afin de simplifier l'analyse, nous avons isolé les buts visés par les joueurs durant les situations étudiées (Tableau 12).

3.3.1. Identification puis regroupement des buts visés au sein de catégories

Cette étape de traitement est fondée sur les principes de la « théorie ancrée » ou « Grounded Theory » (Strauss & Corbin, 1998 ; Glaser et Strauss, 2010). Après avoir identifié les buts visés par chaque joueur au cours des huit situations de transition offensive, nous avons effectué le regroupement des buts sur la base d'une comparaison par rapport à leur contenu (Glaser et Strauss, 2010). Ces regroupements sont réalisés de proche en proche en fonction des similitudes liées au contenu des buts. Cette comparaison a conduit en l'émergence de catégories générales caractérisant les buts poursuivis par les joueurs lors de la réalisation de situations de transition offensive. Ces catégories sont distinguées en fonction de la possession ou non du ballon.

3.3.2. Caractérisation des relations entre les joueurs au niveau de leurs buts visés

Nous avons caractérisé les buts poursuivis par les joueurs sur deux niveaux en nous appuyant sur les travaux de Bossard (2008) et De Keukelaere (2012). Le premier niveau concerne leur typologie. Ils peuvent être individuels ou partagés. Un but partagé introduit une dépendance mutuelle entre les joueurs (Zouinar, 2000). Le second niveau concerne leur qualification. Ils peuvent être indépendants, c'est-à-dire en n'étant subordonnés à aucun partenaire, ou dépendants lorsqu'ils sont subordonnés à un partenaire. À partir de ces éléments de définition, nous avons pu (a) caractériser les relations entre les buts visés par les joueurs, puis (b), par une méthode de comparaison, rassembler les formes de relations en fonction de leurs similitudes. Nous tenons à préciser que l'emploi du terme « relation »

n'implique pas automatiquement une dépendance ou une interdépendance entre les buts visés par les joueurs.

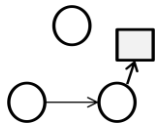
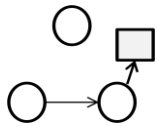
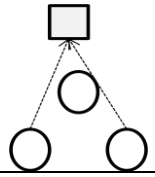
Buts visés par Flynn	**Buts visés par Jim**	**Buts visés par Phil**	***Formes de relations entre les buts visés par les joueurs***
LE DEFENSEUR CENTRAL GAUCHE A LA BALLE			
(B) Etre aligné (B) Ne pas se faire transpercer	(B) Revenir	(B) Garder mon joueur	
		(B) Laisser possible la passe sur mon joueur proche	
(B) S'informer du déroulement de l'action			
LE DEFENSEUR CENTRAL GAUCHE TOUCHE LE DEFENSEUR DROIT			
(B) Etre aligné avec mon partenaire	→	(B) Mon 8 doit pouvoir être touchable tout en pouvant intervenir si la passe est faite	
(B) Réfléchir aux possibilités d'action du Pdb adverse - Que va faire le Pdb ?			
		(B) Réfléchir aux possibilités d'actions adverses	

Tableau 12 - Extrait de la modélisation des relations entre les buts visés par Flynn, Jim et Phil sur la situation Stade Rennais - Le Havre B lors du moment de non-possession.

Les ronds indiquent les buts visés par les joueurs étudiés. Les carrés gris représentent les adversaires puisqu'il apparaît généralement que les joueurs visent des buts en fonction du Pdb adverse. Une flèche partant d'un rond vers un autre signifie que le but du premier joueur est dépendant du second.

3.3.3. Évaluation et impact du contenu des buts induisant une dépendance mutuelle sur l'issue des situations

À partir de la caractérisation des relations entre les joueurs au niveau de leurs buts, nous nous sommes intéressés plus particulièrement aux moments où un but est partagé par deux joueurs. Nous avons cherché à évaluer le contenu de ces buts à partir de la dichotomie convergence/divergence. Nous considérons que deux buts sont convergents lorsque leurs contenus est similaire ou complémentaire et divergents lorsque leurs contenus est différent et/ou incompatible. Sur la base de cette distinction, nous avons utilisé ensuite les matériaux

vidéo pour chacune des situations afin d'évaluer la relation entre ces buts partagés et la performance du collectif au niveau des actions réalisées et/ou réussies.

3.4. Caractérisation des informations contextuelles partagées

À partir de l'étude de l'articulation des vécus des joueurs, nous avons cherché à identifier les informations contextuelles partagées permettant aux différents partenaires de se coordonner au cours des situations étudiées (partage en situation). Ces informations contextuelles peuvent être les éléments perçus et/ou ressentis par les joueurs au cours de l'action (C. att.s/C. att.ap), les interprétations faites par les joueurs (I), les attentes sur le déroulement du jeu (Att), les projections réalisées avec un ou des partenaires (P) et les connaissances situées en arrière-plan (AP). Elles sont considérées comme partagées lorsqu'elles présentent un contenu similaire entre deux joueurs minimum (Bossard, 2008 ; Poizat et al., 2008). Dans un souci de lisibilité, nous avons « isolé » sur la base de l'articulation des vécus des joueurs, ces informations contextuelles partagées (Tableau 13).

3.4.1. Description du contenu des informations contextuelles partagées et des formes de partage

La caractérisation du contenu des informations contextuelles partagées comprend deux étapes. Nous nous sommes tout d'abord attachés à identifier les informations contextuelles partagées par les joueurs en distinguant celles partagées sur le moment de possession et celles du moment de non-possession. Nous nous sommes intéressés ensuite à caractériser le contenu de ces informations en articulant une description quantitative et qualitative pour chaque type d'information. La description quantitative est réalisée à partir de la méthode de comparaison en effectuant des regroupements de proche en proche en fonction du contenu des informations contextuelles partagées (Glaser et Strauss, 2010). La description qualitative est réalisée à partir des verbalisations des joueurs pour illustrer les éléments typiques de partage. Ainsi, si nous nous intéressons aux informations contextuelles partagées en référence aux éléments perçus et/ou ressentis par les joueurs au cours de l'action, nous observons que le comportement du Pdb est l'élément majoritairement pris en compte par les joueurs durant les situations de transition offensive (Chapitre 11). Enfin, nous avons cherché à caractériser les formes de partage des informations contextuelles. Nous nous sommes intéressés uniquement aux situations impliquant trois joueurs où nous avons ainsi pu identifier les formes de partage prédominantes en fonction du type d'information contextuelle partagée.

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

Vécu de Flynn	Vécu de Jim	Vécu de Phil	Étude des informations contextuelles partagées
LE DÉFENSEUR CENTRAL GAUCHE A LA BALLE			
(B) Etre aligné (B) Ne pas se faire transpercer	(B) Revenir	(B) Garder mon joueur	
(C.Att. s) Arnold est à ma gauche un peu excentré	(C.Att. s) Arnold	(B) Laisser possible la passe sur mon joueur proche	**La position d'un partenaire (Flynn et Jim)**
(C.Att. s) Jim devant moi un peu en retrait	(C.Att. s) Je suis juste devant Phil et Flynn		**La position de l'avant-centre**
(B) S'informer du déroulement de l'action			**Position jugée en retrait par ses partenaires (Flynn et Phil)**

Tableau 13 - Extrait de la modélisation de l'identification et de l'analyse des informations contextuelles partagées par Flynn, Jim et Phil lors de la situation Stade Rennais – Le Havre B

3.4.2. Caractérisation du contenu des informations contextuelles « partagées » qualifiées de divergentes

Sur la base de l'articulation des vécus des joueurs et de l'analyse des informations contextuelles partagées, nous avons pu identifier des informations contextuelles partagées que nous qualifions de divergentes entre les joueurs. Nous définissons ces informations à travers un élément partagé pour deux ou trois joueurs mais dont le contenu diverge. Par exemple, dans la situation Stade Rennais - Le Havre B, Flynn pense que si Jim reçoit le ballon, Jim lui transmettra le ballon dans la course. Alors que sur ce moment, Jim souhaite jouer avec Stuart. L'élément similaire concerne le comportement de Jim et les divergences portent sur les connaissances liées aux choix préférentiels de Jim en tant que Pdb (Tableau 14).

Vécu de Flynn	Vécu de Jim	Vécu de Phil	*Étude des informations contextuelles partagées/divergentes*
……..	…… ……	……	
LA PASSE DE PHIL POUR JIM			
(Att) si Jim la reçoit (P) instinctivement, il m'aurait trouvé dans la course (AP) je connais bien son jeu		(C.Att. s) Jim est seul contre deux	
(B) Faire un appel (A) Je fais une course vers le but	(B) Toucher Stuart (P) En une touche et après offrir une possibilité profondeur vers le 5	(C.Att. s) Flynn fait la course (I) Flynn va l'aider	**Arrière-plan de Flynn sur le jeu de Jim**

Tableau 14 - Extrait de la modélisation de l'identification et de l'analyse des informations contextuelles divergentes par Flynn et Jim lors de la situation Stade Rennais - Le Havre B

3.5. Étude des connaissances partagées en acte

À partir de l'étude de l'articulation des vécus des joueurs, nous avons cherché à identifier et caractériser les connaissances partagées en action par les joueurs pour se coordonner. Par connaissances partagées, nous entendons des connaissances décrites par des partenaires dont le contenu est similaire et qui apparaît dans les vécus des joueurs, quelque soit le moment où cette connaissance émerge dans l'action (Bourbousson et Sève, 2010). Pour ce faire, nous avons isolé les informations contextuelles décrites par les joueurs en référence à leurs arrière-plans (AP), à leurs interprétations (I), à leurs projections (P) ou encore les buts poursuivis par les joueurs (B) reposant sur des connaissances sous-jacentes (Tableau 15).

3.5.1. Caractérisation du contenu et des formes de partage de connaissances

Cette étape rend compte des connaissances partagées en acte par les joueurs au cours des situations de transition offensive. Elle est réalisée en deux temps : (a) l'identification des connaissances partagées, puis (b) leur regroupement en des catégories thématiques à partir des principes de la « théorie ancrée » (Glaser et Strauss, 2010). Nous avons ensuite comptabilisé le nombre d'occurrences relatives de ces catégories thématiques en fonction de la possession ou non du ballon pour l'équipe étudiée. Après avoir décrit le contenu des connaissances partagées, nous avons cherché à caractériser les formes de partage dans les situations impliquant trois joueurs. Nous avons ainsi pu constater des formes de partage prédominantes en fonction du type d'information partagée.

FLYNN	**JIM**	**PHIL**	**Connaissances partagées**
LE DÉFENSEUR CENTRAL GAUCHE A LA BALLE			
(B) Etre aligné (B) Ne pas se faire transpercer	(B) Revenir	(B) Garder mon joueur	
(AP) Etre assez proche de mes coéquipiers – espaces minimes	**(AP) Ne pas rester tout seul devant**	**(I/AP) Je suis à distance d'intervention**	**La préparation d'une situation de harcèlement (avec des rôles spécifiques/joueur)**
		(B) Laisser possible la passe sur mon joueur proche	
		(I) On est en place mais pas assez pour harceler	
		(AP) Jim n'a pas coupé la passe entre les deux centraux	
(B) S'informer du déroulement de l'action			

Tableau 15 - Extrait de l'identification et de l'analyse des connaissances partagées par Flynn, Jim et Phil lors de la situation Stade Rennais - Le Havre B

3.5.2. Identification et description de l'origine de ces connaissances partagées

Cette étape d'analyse a tout d'abord consisté à coder « l'origine » de chacune de ces connaissances en fonction de leur contenu. La caractérisation des connaissances stables et détenues par les joueurs au début du championnat autour du jeu de transition offensive, ainsi que les consignes d'avant-match fournies par l'entraîneur, ont été pertinentes pour la réalisation de cette étape. La méthode utilisée pour catégoriser ces connaissances partagées est similaire à celle précédemment décrite dans ce chapitre (Strauss et Corbin, 1998 ; Glaser et Strauss, 2010), à savoir la méthode de comparaison continue. Lorsque le contenu d'une connaissance ne peut pas intégrer une catégorie déjà établie, une nouvelle catégorie émerge. À titre d'illustration, la connaissance partagée par Flynn et Phil lors de la situation Stade Rennais – Le Havre (B) « *Je sais que Phil va aller vers l'avant* » a été classée dans une catégorie de connaissances partagés « en arrière-plan » (décrits également comme les contenus cognitifs préexistants à l'activité collective) tandis que la connaissance partagée par Stefen et Tom lors de la situation Rennes-Lille (B) *« Tom a les qualités pour tenter des actions individuelles »* a été classé dans une catégorie de connaissances partagées « construites en situation ».

4. VALIDATION DES DONNÉES EN SECONDE PERSONNE

Le joueur est le seul à avoir directement accès à son expérience et à pouvoir l'énoncer selon le point de vue en seconde personne. Pour Vermersch (2008a), son témoignage sur son vécu « selon lui » est <u>incorrigible</u> dans le sens où personne ne peut affirmer comme n'étant pas vrai ou n'ayant pas existé, ce qu'un autre décrit comme étant son vécu. Toutefois, « *les conclusions d'un chercheur dont la recherche a été conduite radicalement en seconde personne n'ont aucun privilège de vérité. Les conclusions seront jugées à l'aune de la cohérence scientifique entre les faits recueillis, établis et les analyses et conclusions que l'on a tenté de dériver* » (Vermersch, 2010a). Quels critères avons-nous alors à disposition pour assurer la validité d'une telle description ? Comment pouvons-nous nous assurer que cette description corresponde à l'expérience réellement vécue par le joueur, et non une expérience reconstruite à travers des connaissances théoriques ?

Selon Vermersch (1996), il s'agit de (a) valider la description de l'expérience à travers le discours qui décrit cette expérience et (b) de valider les qualités méthodologiques de l'accès à cette expérience, c'est-à-dire les conditions même de la mise en mots. Dans sa réflexion sur la validation des données recueillies à partir d'un accès réfléchissant à l'expérience subjective

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

(intégrant le point de vue en 2nde personne), Vermersch (ibid) distingue une validation intrinsèque (interne) et extrinsèque (externe).

- La validation interne est qualifiée de « vérité subjective ». Qu'est-ce qui peut accroître la certitude que ce que l'informateur décrit est bien le contenu de son expérience ? Si ce n'est pas le cas, qu'est-ce qui peut permettre de l'infirmer ?
- Une validation externe basée sur des données observables et indépendantes de l'accès réfléchissant. Quelles sont les données d'observation qui permettent de valider ou d'infirmer la description psycho-phénoménologique ?

4.1. La validation interne

L'engagement du chercheur sur une saison a facilité son intégration et son acceptation au sein du groupe U19 (Lincoln et Guba, 1985). Un climat de confiance s'est peu à peu instauré entre le chercheur et les joueurs à travers la présentation du projet au groupe, ainsi que ses précisions durant la réalisation des entretiens semi-dirigés. L'écoute attentive caractéristique de l'entretien d'explicitation et les résumés mis à leurs dispositions à l'issue de chaque entretien ont également favorisé l'émergence de cette relation. Généralement, les débriefings sont réalisés au football à partir de la vidéo et il n'y a, pour dire, jamais de travail de réfléchissement. Une majorité de joueurs en ont eu conscience et se sont portés volontaire pour réaliser des entretiens sur d'autres situations de jeu. En les questionnant, le chercheur a appris que le climat propre à l'entretien d'explicitation leur permettait de prendre conscience de leurs manières d'agir en action en allant, comme ils l'expliquaient très bien, *« dans des endroits qu'ils ne connaissaient pas… »*.

Toutes les verbalisations issues de cette recherche ont été recueillies d'une manière qui accroît la probabilité que la réalité de ce qui s'est passé soit bien relatée en respectant les règles de conduite de l'entretien d'explicitation (Petitmengin, 2006 ; Vermersch, 2008a, 2008b). Le chercheur a participé à trois stages pour se former et se perfectionner aux techniques de l'entretien d'explicitation et d'auto-explicitation nécessitant une véritable expertise. En effet, afin que la description produite soit valide, il est indispensable que le joueur, au moment où il s'exprime, soit en contact avec son expérience définie par Vermersch (2008b) comme une *« position de parole incarnée »*. Divers critères confirment le fait que le sujet soit ou non en position de parole incarnée comme des indicateurs linguistiques indiquant l'implication du joueur (« je ») et la description d'une situation précise (là, sur ce moment…).

Ces différents indicateurs indiquent que le sujet est en train de décrire une situation particulière et qu'il n'est pas en train de « réciter » un savoir théorique (Petitmengin, 2006).

Enfin, huit entretiens ont été codés à partir d'un codage intra-juge qui consiste à faire coder un entretien par le même chercheur à plusieurs jours d'intervalle (Huberman et Miles, 1991). Les codages ont été réalisés à six mois d'intervalle lors de la 8ème reprise, selon le modèle de la sémiose au niveau du passage du décours temporel à la catégorisation du vécu (Vermersch, 2012). Le taux d'accord était égal à 93 %. Nous sommes alors revenus dans un second temps sur les désaccords pour redéfinir plus précisément les critères présidants aux catégorisations.

4.2. La validation externe

La validation externe se rapporte aux moyens qui permettent de confirmer ou d'infirmer les données analysées par rapprochement avec d'autres types de données. Divers indices peuvent être utilisés pour cette validation. À l'instar de Vermersch (1996, 2008a, 2008b), nous avons identifié des indicateurs comportementaux de la position de parole incarnée.

Le premier indice est la direction du regard. Lorsque le sujet revit l'expérience passée, il quitte l'intervieweur des yeux pour regarder « dans le vague ». Le débit de parole diminue, les paroles sont entrecoupées de silence. Le sujet est en train de plonger en lui-même pour prendre contact avec la dimension pré-réfléchie de son expérience. Des modifications gestuelles prouvent que le sujet est en train de revivre l'action passée par le fait de se tourner ou de mimer les gestes. Ces différents indices rendent clairement perceptible le moment où le sujet entre en contact avec sa propre expérience et se met à la décrire avec une précision souvent inattendue (Petitmengin, 2006). Le fait de pouvoir enregistrer les entretiens permet de réaliser cette validation a posteriori. Ces différents indicateurs sont précisés dans la retranscription des entretiens (annexe).

De plus, en raison de l'activité des footballeurs et de la richesse des observables, nous avons utilisé la vidéo comme une trace de leur activité. Cela a donné la possibilité de vérifier la compatibilité des actions telles qu'elles sont verbalisées par les joueurs et ce que l'on peut observer des images vidéo. Ce principe de triangulation de données est d'ailleurs pleinement compatible avec le point de vue psycho-phénoménologique pour valider la démarche et le

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

noyau de la démarche qui est l'acte réfléchissant (Balas, 1999 ; Mouchet et al., 2011 ; Vermersch, 2004, 2008b).

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

PARTIE 3

RÉSULTATS

Cette partie présente les résultats. Elle est organisée en cinq chapitres.

Le **chapitre 8** vise à rendre compte du partage de contenus cognitifs stables entre les joueurs du groupe U19, au début du championnat, en lien avec le projet de jeu de l'équipe autour de la réalisation des situations de transition offensive.

Le **chapitre 9** vise à rendre compte de la performance du collectif sur les huit situations d'études. Il se compose de deux sections autour (a) de la description du contexte dans lequel chacune des situations a été extraite et (b) de la présentation de leurs évaluations par les experts quand à l'évaluation de chacune d'entre-elles. Cette procédure d'évaluation est réalisée sur deux temps distincts correspondant à la caractérisation (a) du rapport de force entre les deux équipes sur le moment de récupération du ballon et (b) de l'issue de ces situations.

Les chapitres suivants visent à rendre compte du partage de contenus cognitifs dynamiques entre les joueurs, ainsi que de la relation entre les buts poursuivis par ces derniers au cours de l'action.

Le **chapitre 10** est constitué de trois sections autour (a) de la description des buts visés par les joueurs, puis (b) de la caractérisation des relations entre ces buts visés et enfin (c) de l'étude de la relation entre le partage de buts et la performance du collectif.

Le **chapitre 11** se compose de trois sections concernant (a) la description du contenu des informations contextuelles partagées ainsi que les formes de partage qui lui sont associés, puis (b) la caractérisation du contenu des informations contextuelles qualifiées de divergentes et, enfin (c) l'étude de l'influence de ces informations contextuelles partagées (convergentes et divergentes) sur l'efficacité des situations à la fois sur le moment de récupération du ballon, puis sur celui de l'attaque.

Le **chapitre 12** comporte trois sections. Ces sections concernent respectivement (a) la caractérisation du contenu des connaissances partagées par les partenaires durant la réalisation des situations de transition offensive, et (b) des formes de partage associées sur les situations impliquant trois joueurs puis (c) la description de « l'origine temporelle » de ces connaissances en précisant le lien qui existe entre les connaissances d'arrière-plan et celles qui sont mobilisées en acte.

CHAPITRE 8

CARACTÉRISATION DES CONTENUS COGNITIFS STABLES ET PARTAGÉS PAR LES JOUEURS AUTOUR DU JEU DE TRANSITION OFFENSIVE

Le football nécessite une adaptation constante des joueurs, aux rapports d'opposition sans cesse fluctuants attaquant-défenseur. Nous avons vu que les entraîneurs cherchent classiquement à rationaliser et optimiser la coordination des décisions des joueurs en action à travers la construction d'un référentiel commun. Ils postulent que cette trame commune doit permettre aux joueurs d'une même équipe de se comprendre en action afin de construire collectivement une situation exploitable. Aussi, pour comprendre la manière avec laquelle le collectif se construit en acte, il apparaît nécessaire d'identifier les différents éléments constitutifs de ce référentiel commun. Il s'agit notamment d'appréhender les connaissances partagées par les joueurs au début du championnat, favorisant la coordination de leurs actions. Nous cherchons donc, au sein de ce chapitre, à rendre compte des contenus cognitifs stables et partagés par les membres du groupe U19 autour de la réalisation du jeu de transition offensive. Ce chapitre s'organise en trois sections. Nous précisons tout d'abord le projet de jeu de l'équipe souhaité par l'entraîneur. Nous caractérisons ensuite les contenus cognitifs stables et partagés entre les joueurs concernant le jeu de transition offensive. Nous discutons enfin ces résultats au regard de la nature des éléments partagés et du nombre de joueur partageant ces éléments.

1. LE PROJET DE JEU DE L'ENTRAÎNEUR

Le projet de jeu peut être considéré comme le référentiel à partir duquel doivent évoluer les joueurs appartenant à une même équipe. Celui de l'entraîneur du Stade Rennais est articulé autour de quatre points principaux répondant à des problématiques de jeu liées à la possession du ballon (comment l'équipe attaque ?), à la non-possession du ballon (comment l'équipe défend ?), au jeu de transition (à la perte ou à la récupération) et à la stratégie (coups de pied arrêtés défensifs et offensifs). Chacun de ces points est ensuite décliné sous la forme de principes de jeu visant à donner des repères aux joueurs à la fois sur le plan individuel, mais surtout au niveau du collectif. L'enjeu pour l'entraîneur est de faire partager ces différents éléments à tous les joueurs afin de développer le fonds de jeu de l'équipe. Le

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

préparateur mental participe également à ce processus de partage par la définition d'objectifs individuels découlant du projet de jeu de l'entraîneur. Cette fixation d'objectifs participe alors au développement de connaissances spécifiques aux joueurs en fonction du rôle occupé sur le terrain. Le tableau 16 résume le projet de jeu de l'entraîneur de l'équipe U19 à partir d'une forme simplifiée en soulignant les éléments les plus prégnants que nous avons pu observer à partir de nos observations.

Composantes du projet de jeu		***Principes de jeu/Connaissances***
L'équipe n'est pas en possession du ballon	Récupération active	*Harcèlement du Pdb lorsque le bloc est en place*
		Bloc court et étroit (limiter le jeu appui entre les lignes)
		Identification de passes négatives (passe latérale) ou amener le Pdb à jouer au cœur du jeu
L'équipe est en possession du ballon	Référence au FC Barcelone	*Simplicité (limitation du nombre de touches)*
		Création de surnombres au milieu (déplacements combinés + circulation rapide du ballon)
		Mouvement
		Création de binôme dans les combinaisons (avant-centre – excentré/excentré- milieu axiale) pour la création et la prise d'espaces
		Utilisation du jeu court (qualité de passe)
	Marquage sur possession	*Anticipation de la perte de balle de la part des arrières*
Transitions	À la perte (Att-Def)	*Zone-press immédiate ou repli défensif dans une zone déterminée*
	À la récupération (Def-Att)	*Défense adverse en crise ou non ? prise des espaces (passe par un appel profond ou la conduite de balle)*
Stratégies	C.P.A défensif	*Défense en zone*

Tableau 16 – Le projet de jeu de l'entraîneur de l'équipe U19 du Stade Rennais

Pour synthétiser, nous dirons que projet de jeu s'ancre principalement autour d'un jeu basé sur une forte possession du ballon. La récupération du ballon s'oriente à travers deux formes principales : la première concerne la mise sous pression immédiate du Pdb adverse dès la perte du ballon (transition à la perte), la seconde concerne la mise en place d'une défense active lors des phases de construction adverse où l'objectif est de provoquer la perte de balle de l'équipe adverse dans des zones spécifiques. Les aspects liés au jeu de transition offensive sont quant à eux moins abordés en comparaison des transitions défensives. Par exemple, ils n'ont pas été encore abordés avant le début du championnat. Il convient toutefois de préciser qu'il existe une certaine continuité entre les projets de jeu développés par l'entraîneur de

l'équipe U17 et celui des U19 et que les joueurs constituant le groupe U19 nationaux évoluent ensemble depuis un minimum de 18 mois. Aussi, même si l'entraîneur actuel n'avait pas abordé cet aspect du jeu, les joueurs possèdent déjà une expérience quant au jeu de transition offensive lors de la précédente saison.

2. LES CONTENUS COGNITIFS STABLES ET PARTAGÉS PAR LES JOUEURS

A partir de l'analyse de contenu réalisée pour chaque retranscription d'entretien semi-dirigé, nous avons pu caractériser les connaissances des joueurs concernant le jeu de transition offensive à travers un tableau de synthèse (voir Chapitre 7, § 1.2, Tableau 5). Une analyse comparative entre ces tableaux nous a permis ensuite de repérer les éléments partagés par les partenaires concernant la définition du jeu de transition offensive, de ses conditions de réussite, des compétences à acquérir pour réussir ces moments, de l'équipe référence et des repères de l'équipe concernant la réalisation de ces moments. Ces éléments sont distingués selon qu'ils soient orientés sur la récupération du ballon ou l'attaque du but adverse. Le nombre de joueurs partageant chacun de ces éléments est également renseigné (Tableau 17). Nos résultats montrent une certaine diversité des éléments partagés par les joueurs à propos de la réalisation du jeu de transition offensive, aussi bien dans la nature des éléments décrits que de la manière avec laquelle ils sont partagés.

Les éléments partagés les plus prégnants, entre 11 et 15 joueurs, concernent des connaissances autour de principes de jeu à mettre en place à la récupération du ballon (prise des espaces, prise de la profondeur, aller vite….), en référence au FC Barcelone comme modèle de jeu de transition (plutôt sur le jeu de transition défensive avec l'idée de récupérations très rapide) ou l'importance accordée au changement de statut impliquant la récupération du ballon.

Une deuxième catégorie d'éléments, partagés entre 7 et 10 joueurs, concerne plutôt les conditions à mettre en place pour réussir à récupérer le ballon (cadrage du Pdb adverse), ainsi que les repères de l'équipe concernant notamment le fait d'amener l'équipe adverse à jouer au cœur du jeu. Ces éléments sont majoritairement décrits par des joueurs occupant des postes à vocation offensive. Pour illustrer, Alan, Stuart et Tim décrivent, selon leur propre perspective, le fait d'amener intentionnellement l'équipe adverse à jouer dans le cœur du jeu :

- Alan (milieu axial) : *« si on sait qu'on peut la récupérer au milieu de terrain, on laisse alors possible cette passe vers le milieu de terrain adverse »,*

- Tim (milieu axial) : *« il s'agit d'amener le ballon dans le bloc pour tomber sur les adversaires »,*
- Stuart (excentré) *« on essaie de laisser la passe à l'intérieur, forcer à jouer intérieur pour pouvoir la récupérer, on oblige les adversaires à jouer sur les milieux pour que nos milieux axiaux puissent les récupérer ».*

Jeu de transition offensive		Eléments partagés	Nbr
Conditions de réussite	Pour récupérer	Cadrage et pression sur le Pdb adverse	*9*
		Amener le Pdb à jouer sur le côté pour démarrer un pressing sur une passe latérale	*9*
		Amener le Pdb à jouer au cœur du jeu	
		Identification de l'arrière axial adverse faible	*2*
		Attaquant comme starter pour la récupération	*3*
	Pour attaquer	La prise des espaces par des courses	*15*
		Aller vers l'avant	*14*
		La vitesse	*11*
Définition	Pour récupérer	La récupération	*13*
	Pour attaquer	Vitesse (projection rapide)	*12*
		Changement de zone à la récupération	*2*
Modèle de référence	Barcelone	Récupération rapide du ballon	*7*
		Pressing dès la perte	*5*
		Choix d'attaque en fonction de la zone de récupération	*3*
Etre capable de…..	Pour récupérer	S'engager dans le duel	*6*
		Harceler son adversaire	*4*
		Mettre la pression au bon moment	*3*
	Pour attaquer	Vision du Pdb (perception des courses de ses partenaires)	*7*
		Capacités techniques du Pdb (élimination, conduite, passe)	*6*
		Disponibilité des partenaires	*3*
Repères de l'équipe	Pour récupérer	Manipuler l'adversaire pour l'orienter vers le bloc défensif	*8*
		Exploiter une passe latérale adverse pour mettre la pression au PdB	*6*
		Etre en place dans l'attente du starter de l'attaquant	*6*
	Pour attaquer	Prendre de la profondeur	*11*
		Regarder si le PdB lève la tête (comportement starter)	*4*
		Se projeter rapidement vers l'avant	*2*
		Sortir très vite de la zone de récupération	*2*

Tableau 17 – Synthèse des éléments partagés par les joueurs concernant la réalisation du jeu de transition offensive

Enfin, les dernières catégories d'éléments partagés le sont par un nombre plus restreint de joueur (4-6 joueurs) autour notamment de la manière de récupérer le ballon (profiter d'une passe négative pour mettre la pression sur le Pdb, être en place et déclencher par rapport à

l'attaquant). À titre d'exemple, Andrew, Arnold et Zack précisent comment la perception d'une passe négative est un starter collectif pour la récupération du ballon :

Andrew (milieu axial) : *« Quand il y a une passe négative (une passe latérale ou une passe sur le milieu), on sort ensemble fort »,*

Arnold (excentré) *: « Pour la récupération….[…] l'excentré laisse la passe ouverte à l'arrière axial adverse….pour qu'il joue sur le latéral et que sur le temps de passe… il monte pour faire une récupération…. »,*

Zack (excentré) *: « on les laisse repartir avec la défense… ceux qui sont dans l'axe et sur les passes négatives (passes latérales), on essaie de monter et mettre la pression… »*

Un certain nombre d'éléments sont également partagés entre 2 et 3 joueurs. Ils concernent par exemple le jeu préférentiel d'un partenaire en fonction des circonstances de jeu (Pdb ou non-Pdb), le rôle d'un poste spécifique dans la récupération du ballon (l'attaquant comme starter), ou encore différents éléments liés à la réalisation de l'attaque du but adverse (projection vers l'avant, sortir de la zone de récupération, le Pdb lève la tête comme starter…..).

3. SYNTHÈSE

Nos résultats soulignent la manière dont le projet de jeu de l'entraîneur est « considéré » par les joueurs, pour le jeu de transition offensive. Nous observons à travers la Figure 11 que les joueurs partagent numériquement plus d'éléments sur la manière de récupérer le ballon que d'attaquer le but adverse. Les contenus stables et partagés autour de la manière d'attaquer le but adverse concernent des connaissances assez « générales », comme le fait de prendre des espaces, la profondeur ou d'aller vite vers l'avant. Stuart explique par exemple *« dans les transitions offensives, il n'y a pas de déplacements spéciaux, les partenaires proposent des solutions pour attaquer le but ».* À l'inverse, les contenus stables et partagés autour de la manière de récupérer le ballon apparaissent plus spécifiques. Les joueurs évoluant au même poste ou à des postes proches (milieu axial, excentré, avant-centre) connaissent ainsi le rôle des joueurs directement impliqués sur ces moments, conditionnant leur réussite (l'attaquant comme starter de la récupération, l'excentré pour dissuader ou orienter une passe adverse). Il va s'agir notamment de regarder comment ces différentes connaissances sont mobilisées au cours de l'action (Chapitre 12) et orientent le jeu collectif de l'équipe au cours des huit situations retenues pour notre étude (Chapitre 9).

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

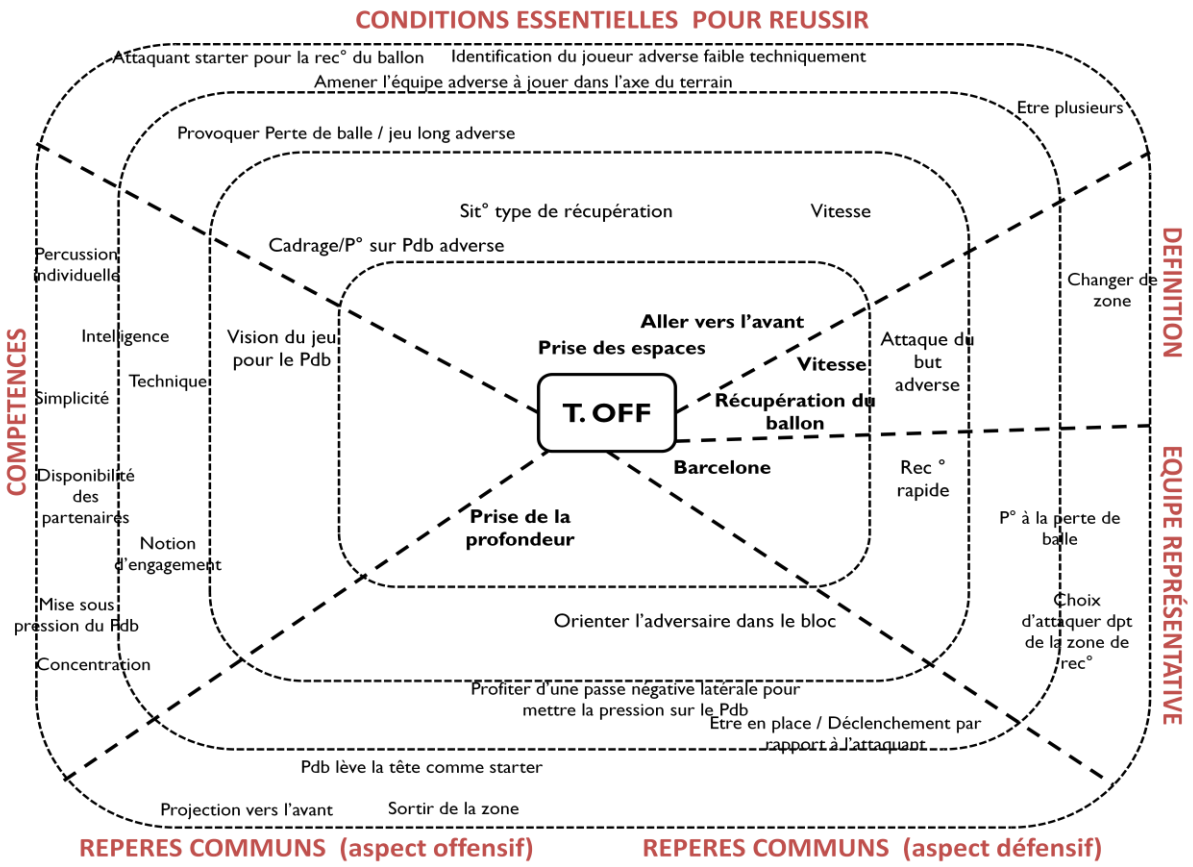


Figure 11 - Modélisation des contenus cognitifs stables et partagés par les joueurs du groupe U19 concernant la réalisation des situations de transition offensive

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

CHAPITRE 9

ÉVALUATION DE LA PERFORMANCE DU COLLECTIF SUR LES SITUATIONS DE TRANSITION OFFENSIVE

Ce chapitre présente les résultats liés au processus d'évaluation de la performance du collectif lors des situations d'étude par des experts. Il se compose de deux sections. Une première section décrit chacune des situations investiguées dont la zone de récupération est représentée dans la Figure 12.

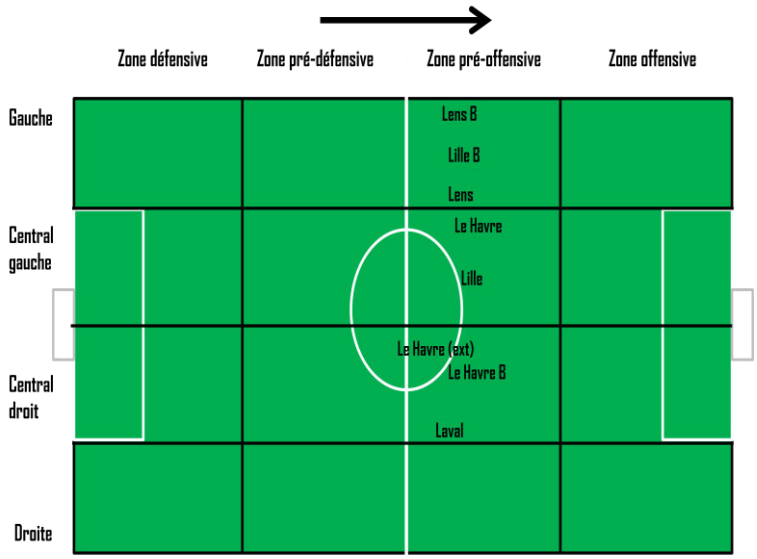


Figure 12 – Zones de récupération du ballon pour chacune des situations étudiées

Légende - La flèche noire indique le sens du jeu où l'équipe du Stade Rennais attaque

Une seconde section présente les évaluations des experts concernant la caractérisation (a) du rapport de force entre les deux équipes sur le moment de transition et (b) l'issue de chaque situation. La relation entre ces deux indicateurs rend compte ensuite de la performance du collectif.

1. PRÉSENTATION ET DESCRIPTION DES SITUATIONS D'ÉTUDES

Cette partie est composée de huit sections décrivant chacune les situations de transitions offensives retenues (nous précisons que chaque situation est intégralement décrite au sein de l'annexe c.d). Chaque section comprend des informations (a) liées au contexte du match, (b) une description extrinsèque des situations étudiées sous forme de récit et (c) des précisions concernant les comportements des joueurs impliqués sur ces situations.

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

1.1. Situation n°1 : Rennes – Lens

Cette situation est issue du match Stade Rennais - Lens lors de la 4ème journée. Avant le match, les équipes du Stade Rennais et de Lens sont classées respectivement troisième et deuxième. La situation est extraite à la 18e minute et le score à cet instant est de 1-0 en faveur du Stade Rennais. La zone de récupération du ballon se situe dans la zone pré-offensive gauche (Figure 12). La situation débute dans la partie du terrain de Lens. L'arrière axial droit lensois a le ballon. Il fait une passe à l'arrière axial gauche. Ce dernier trouve un milieu qui vient vers le ballon. Il laisse passer le ballon devant lui, puis lève la tête. Flynn, un des milieux du terrain du Stade Rennais, commence à courir en direction de ce milieu de terrain et se rapproche de plus en plus (environ deux mètres). Le milieu de Lens réalise une passe devant lui. Cette passe est interceptée par Zack qui resserre sur sa droite au moment de sa réalisation. Lorsque Zack intercepte, le ballon monte un peu, puis redescend. Quand le ballon retombe au sol, un milieu de Lens fait face à Zack qui décale sur sa droite son partenaire Wilson (Image 1). Wilson contrôle le ballon et avance en direction du but adverse. Puis il s'oriente sur sa gauche tout en conduisant le ballon. Il termine cette conduite à une vingtaine de mètres du but adverse par une frappe du pied gauche qui n'est pas cadrée.

Image 1 - Image extraite sur le moment où Zack fait la passe à Wilson

Cette situation de transition offensive dure 18 secondes. Elle implique trois joueurs, Zack, Wilson et Arnold. Zack est positionné comme excentré gauche sur le terrain. Il est le joueur qui récupère le ballon et participe à l'attaque en réalisant une course vers le but

adverse. Wilson est positionné comme avant-centre sur le terrain. Il est le joueur qui est Pdb au moment de l'attaque du but adverse. Arnold est positionné comme excentré droit. Même si le ballon ne se situe pas dans sa zone de jeu, il participe à l'attaque en effectuant un appel vers le but adverse (Image 1). Flynn, bien qu'il participe à la phase défensive, n'est pas impliqué sur la phase offensive, il n'a pas été interviewé.

1.2. Situation n°2 : Rennes – Lens (B)

Cette situation est issue du même match. La situation est extraite à la 40e minute et le score à cet instant est toujours de 1-0 en faveur du Stade Rennais. La zone de récupération du ballon se situe dans la zone pré-offensive gauche (Figure 12). La situation débute par une possession du gardien lensois à la suite à d'une précédente action rennaise impliquant notamment Zack. Le gardien relance à la main sur son arrière latéral droit. Ce dernier contrôle le ballon, l'emmène, et fait une passe devant lui. Le joueur à qui est destiné le ballon est dos au jeu. Angel surgit derrière ce joueur et récupère le ballon (Image 2). Angel se projette vers l'avant et trouve Zack, situé sur sa droite à une dizaine de mètres devant lui. Sa passe élimine deux adversaires. Zack, dos au but adverse, fait un contrôle orienté et se retrouve alors face au but adverse. Il conduit le ballon en direction du but adverse face aux deux derniers défenseurs centraux de Lens, puis décale Arnold, sur sa droite, avant d'effectuer une course entre les deux défenseurs. Zack lui remet le ballon en une touche mais Zack glisse à l'entrée de la surface de réparation et le ballon est récupéré par le gardien.

Image 2 - Image extraite lors du moment de la récupération du ballon d'Angel

Cette situation de transition offensive dure 19 secondes. Elle implique trois joueurs que sont Angel, Zack et Arnold. Angel est positionné comme arrière latéral gauche sur le terrain. Il est le joueur qui récupère le ballon. Après la récupération et sa passe à Zack, il se repositionne vers son camp. Zack, au début de l'action, est positionné comme avant-centre sur le terrain. Il est le joueur rennais qui est situé le plus haut sur le terrain au moment de la récupération du ballon. C'est lui qui est le Pdb durant la majeure partie de l'attaque du but adverse. Arnold est positionné comme excentré droit. Même si le ballon ne se situe pas dans sa zone de jeu, il participe à l'attaque en effectuant un appel vers le but adverse, puis en étant Pdb.

1.3. Situation n°3 : Rennes – Lille

Cette situation est issue du match Stade Rennais - Lille lors de la 6ème journée. Avant le match, les équipes du Stade Rennais et de Lille sont classées respectivement septième et cinquième. La situation est extraite à la 40e minute et le score à cet instant est de 0-0. La zone de récupération du ballon se situe dans la zone pré-offensive axiale gauche (Figure 12). Le début de la situation débute par une possession de balle de l'équipe lilloise. Le ballon arrive à l'arrière axial droit. Zack se positionne entre les deux arrières centraux. L'arrière Pdb retouche le ballon et amorce sa passe au milieu de terrain axial devant lui. Ce dernier fait face à l'arrière Pdb. La passe est effectuée, et sur le temps de passe, Alan court en direction du milieu du terrain. Ce dernier contrôle le ballon, puis Alan remporte le duel entre les deux joueurs et récupère le ballon. Zack est situé juste devant lui et fait face à Alan. Alan avance avec le ballon et Zack se retourne en direction du but adverse (Image 3).

Image 3 - Image extraite sur le moment qui suit la récupération du ballon d'Alan

La conduite d'Alan se poursuit en direction de l'arrière axial de Lille, puis il décale Zack sur sa droite. Sa passe est mal ajustée et le ballon est perdu. Cette situation de transition offensive dure 13 secondes. Elle implique deux joueurs que sont Alan et Zack. Alan est positionné comme milieu de terrain axial. Il est le joueur qui récupère le ballon et lance l'attaque. Zack est positionné comme avant-centre sur le terrain et propose une solution à son partenaire dès le moment de la récupération du ballon. Il est le joueur qui récupère le ballon. Après la récupération et sa passe à Zack, il se repositionne vers son camp. Zack au début de l'action est positionné comme l'avant-centre sur le terrain.

1.4. Situation n°4 : Rennes – Lille (B)

Cette situation est tirée du même match. La situation est extraite à la 87e minute et le score à cet instant est de 1-0 en faveur des Lillois. La zone de récupération du ballon se situe dans la zone pré-offensive gauche (Figure 12). Le début de la situation débute par une touche pour l'équipe rennaise. Le ballon arrive du milieu de terrain vers Phil, à la lutte avec l'arrière central droit lillois. Le ballon est ensuite dégagé par le défenseur derrière lui. Tom, le milieu de terrain axial rennais, récupère le ballon et passe entre deux joueurs lillois, dont celui qui venait de dégager le ballon (Image 4). Tom part en conduite de balle vers le but adverse. Il fait une feinte à l'arrière axial de Lille et l'élimine. Il part ensuite tout seul vers le but adverse et s'en va marquer.

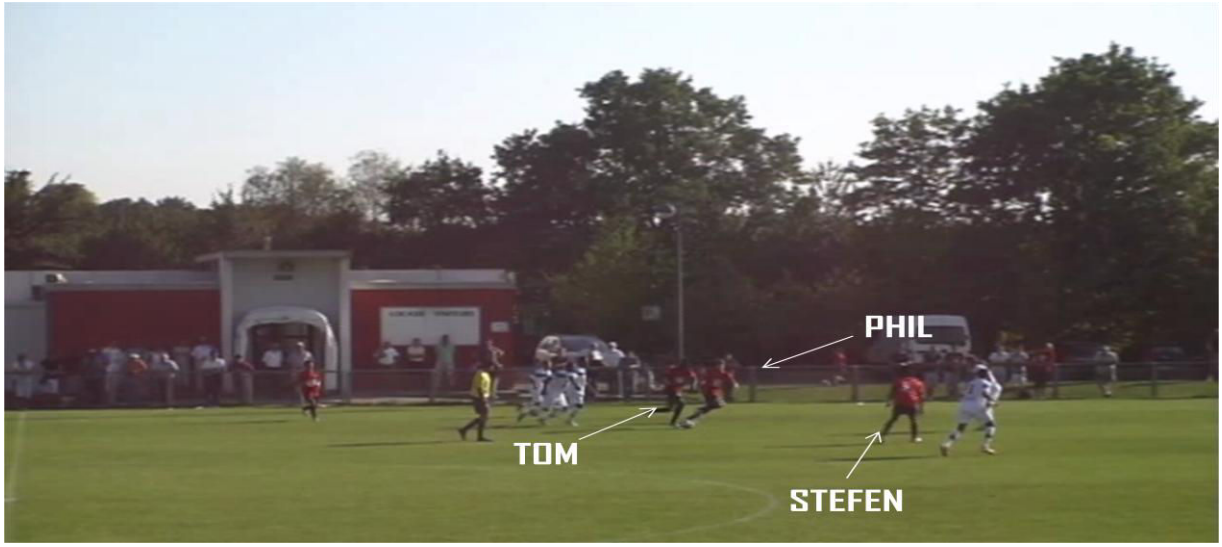


Image 4 - Image extraite lors du moment qui suit la récupération du ballon de Tom

Cette situation de transition offensive dure 15 secondes. Elle implique trois joueurs que sont Tom, Phil et Stefen. Tom est positionné comme milieu de terrain axial sur le terrain.

C'est lui qui récupère le ballon et est l'investigateur de l'attaque du but adverse aboutissant au but. Phil est positionné comme avant-centre au début de l'action et se repositionne en excentré gauche au cours de l'attaque du but adverse. Stefen est positionné comme excentré droit au cours de l'action.

1.5. Situation n°5 : Le Havre – Rennes

Cette situation est issue du match Le Havre - Stade Rennais correspondant à la 9ème journée. Avant le match, les équipes du Stade Rennais et du Havre sont classées respectivement neuvième et troisième. La situation est extraite à la 43e minute et le score à cet instant est de 0-0. La zone de récupération du ballon se situe dans la zone pré-offensive axiale droite (Figure 12). Le début de la situation débute par un coup franc en faveur de l'équipe du Havre dans son camp. Le coup franc est joué par l'arrière axial droit en direction de l'arrière axial gauche (Image 5). Ce dernier effectue une prise de balle un peu longue. Il retouche le ballon et se fait contrer par Andrew qui court en sa direction. Le ballon est récupéré par Arnold qui joue en une touche devant lui entre Jim et Andrew. Un hors-jeu est alors sifflé.

Image 5 - Image extraite lors du moment qui suit le coup franc joué par l'arrière axial droit du Havre

Cette situation de transition offensive dure 15 secondes. Elle implique trois joueurs que sont Andrew, Jim et Arnold. Andrew est positionné en tant que milieu de terrain axial. C'est lui qui met sous pression le Pdb adverse. Arnold est positionné en tant qu'excentré. C'est lui qui récupère le ballon. Jim est positionné en tant qu'avant-centre.

1.6. Situation n°6 : Rennes – Laval

Cette situation est issue du match Stade Rennais - Laval correspondant à la 10ème journée. Avant le match, les équipes du Stade Rennais et de Laval sont classées respectivement neuvième et dixième. La situation est extraite à la 86e minute et le score à cet instant est de 3-1 en faveur des Rennais. La zone de récupération du ballon se situe dans la zone pré-offensive axiale droite (Figure 12). Le début de la situation débute par une possession pour l'équipe lavalloise dans son camp. L'arrière axial gauche semble être empêché par Phil de jouer vers son partenaire axial droit. Il conduit alors le ballon et trouve une passe entre Andrew et Arnold vers un milieu qui décroche. Le milieu qui est suivi par Stefen réalise une prise de balle qui monte un peu. Immédiatement, Andrew rentre en duel avec lui et récupère le ballon, se réoriente pour être face au but adverse et démarre sa conduite de balle (image 6). Phil est situé devant lui sur sa gauche. Andrew part en fixation face au défenseur, tandis que Phil fait une course entre les deux arrières centraux. Andrew fait une passe dans le dos du défenseur mais Phil s'arrête.

Image 6 - Image extraite lors du moment qui suit la récupération du ballon d'Andrew

Cette situation de transition offensive dure 21 secondes. Elle implique deux joueurs que sont Andrew et Phil. Andrew est positionné comme milieu de terrain axial. C'est lui qui récupère le ballon et est l'investigateur de l'attaque du but adverse en étant le Pdb. Phil est positionné comme avant-centre au cours de l'action.

1.7. Situation n°7 : Rennes – Le Havre

Cette situation est issue du match Stade Rennais - Le Havre correspondant à la 19 ème journée. Avant le match, les équipes du Stade Rennais et du Havre sont classées respectivement sixième et deuxième. La situation est extraite à la 4e minute et le score à cet instant est de 0-0. La zone de récupération du ballon se situe dans la zone pré-offensive axiale gauche (Figure 12). Le début de la situation débute par une possession pour le gardien havrais. Il transmet le ballon à son arrière axial droit qui le passe ensuite à l'arrière axial gauche. Ce dernier redonne le ballon à l'arrière axial droit. Il contrôle le ballon et Flynn sort sur lui. Le Pdb tente une passe vers son milieu de terrain qui est situé à peu près à une vingtaine de mètres en face de lui. Arnold resserre sa position d'excentré gauche vers l'intérieur et intercepte le ballon (Image 7). Il joue avec Jim qui vient en appui, dos au but adverse, et redemande sur sa gauche. Jim décale Flynn qui est face à lui sur sa droite. Flynn centre en première intention devant le but mais ni Jim ni Arnold n'arrivent à récupérer le ballon.

Image 7 - Image extraite lors du moment qui suit la récupération du ballon d'Arnold

Cette situation de transition offensive dure 18 secondes. Elle implique trois joueurs que sont Flynn, Arnold et Jim. Flynn est positionné comme milieu de terrain axial. C'est lui qui presse le Pdb adverse lors du moment de non-possession. Jim est positionné comme

avant-centre. Il se situe entre les deux arrières axiaux adverses sur le moment de non-possession. Arnold est positionné comme excentré et c'est lui qui récupère le ballon.

1.8. Situation n°8 : Rennes – Le Havre (B)

Cette situation est issue du même match Stade Rennais - Le Havre. La situation est extraite à la 52e minute et le score à cet instant est de 0-0. La zone de récupération du ballon se situe dans la zone pré-offensive axiale droite (Figure 12). Le début de la situation débute par une possession pour l'arrière axial gauche havrais. Il transmet le ballon à son arrière axial droit. Ce dernier change d'orientation au moment de la prise. Il fait ensuite la passe en direction d'un milieu de terrain. Le ballon est récupéré par Phil qui joue en une touche sur Jim qui lui fait face (Image 8). Jim remise dans la course de Flynn qui a amorcé sa course avant que Phil ne joue sur Jim. Flynn fait la prise de balle pied droit et conduit le ballon en direction du but adverse. Il s'excentre sur son pied gauche, frappe au but au niveau de la ligne des 16 mètres 50, mais son tir est contré par le retour de l'arrière axial gauche havrais.

Image 8 - Image extraite sur le moment précédant la récupération du ballon de Phil

Cette situation de transition offensive dure 16 secondes. Elle implique trois joueurs que sont Phil, Flynn et Jim. Jim est positionné comme avant-centre au cours de l'action. Flynn est positionné comme milieu axial gauche durant le moment de non-possession du ballon. Phil est positionné comme milieu axial droit durant le moment de non-possession et c'est lui qui récupère le ballon.

2. L'ÉVALUATION DE LA PERFORMANCE DU COLLECTIF

Ce processus d'évaluation a été réalisé par le chercheur et trois experts. Il s'agit, dans un premier temps, pour chacune des situations, de rendre compte du rapport de force entre les deux équipes sur le moment de récupération. Cet indicateur doit permettre de caractériser les situations ayant les potentialités les plus importantes pour réussir les situations, c'est-à-dire d'inscrire un but. Dans un second temps, il s'agit de caractériser l'issue des situations à partir de la classification de Tenga (2009) (voir Chapitre 7, § 2.2, p.107). La mise en relation de ces deux indicateurs permet l'évaluation de la performance du collectif durant la réalisation de ces situations.

2.1. La caractérisation du rapport de force sur le moment de récupération

Le rapport de force est considéré ici dans le déséquilibre provoqué pour l'équipe adverse sur les plans numérique, spatial et temporel, lors du moment de transition. L'évaluation du rapport de force est réalisée à partir d'une grille conçue par le chercheur. Cette grille permet de juger le déséquilibre sur ces plans à l'aide d'une échelle en trois points : (0) aucun déséquilibre, (1) déséquilibre, et (2) déséquilibre prononcé. Les résultats des experts et du chercheur sont ensuite moyennés représentant alors l'évaluation du déséquilibre adverse pour chaque situation (Tableau 18). Plus ce degré est important et plus les potentialités d'inscrire un but sont considérées comme importantes pour le collectif, d'un point de vue en troisième personne.

Situation	***Lens***	***Lens (B)***	***Lille***	***Lille (B)***	***Le Havre***	***Laval***	***Le Havre***	***Le Havre (B)***
Évaluation du déséquilibre/ 2	0.4	0.3	2	1.4	1.6	2	0.9	1.5

Tableau 18 – Évaluation du déséquilibre de l'équipe adverse sur le moment de transition réalisée par le chercheur et le panel d'experts

Nos résultats indiquent que les situations de Lille et de Laval disposent, par exemple, d'un nombre de potentialités supérieures aux situations extraites du match de Lens. Il s'agit maintenant de caractériser l'issue de ces situations afin de pouvoir juger la performance du collectif sur chacune de ces situations.

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

2.2. La caractérisation de l'issue des situations

Ce processus de caractérisation a été réalisé à partir de la classification élaborée par Tenga (2009). Nous avons, par souci de lisibilité, aménagé cette classification en associant à chaque catégorie décrite une valeur chiffrée :

- Le but marqué = 5
- L'occasion de but = 4
- Atteinte de la zone de « score-box » mais perte de balle provoquée par les choix ou les maladresses des joueurs de l'équipe étudiée = 3
- Atteinte de la zone de « score-box » mais perte de balle provoquée par l'adversaire (e.g, densité adverse) = 2
- Perte de balle dans la zone offensive (mais en dehors de la zone de score-box) = 1
- Perte de balle dans la zone pré-offensive = 0

L'évaluation par les experts et du chercheur pour chaque situation sont moyennées et présentées dans le tableau 19. La situation de Lille (B) ayant abouti à un but s'est vu attribuer la valeur 5, tandis que la situation du Havre (ext) caractérisée par une perte de balle immédiate a été jugée à travers la valeur 0. L'expertise des entraîneurs se retrouve notamment pertinente entre les valeurs 2 et 3 (est-ce que la perte de balle est provoquée par l'adversaire ou par une incompréhension entre partenaires au sein de la zone de « score-box ») ainsi que 3 et 4 (détermination ou non d'une occasion de but) comme sur les situations de Lens (B), du Havre et du Havre (B).

Situation	***Lens***	***Lens (B)***	***Lille***	***Lille (B)***	***Le Havre (ext)***	***Laval***	***Le Havre***	***Le Havre (B)***
Issue des situations	2	2.25	3	5	0	3	2.25	3.5

Tableau 19 – Caractérisation de l'issue des situations d'études

3. SYNTHÈSE

Afin de décrire la performance du collectif sur chacune de ces situations, nous avons, pour chacune d'entre-elles, relié les résultats liés à l'évaluation du rapport de force sur le moment de transition et à la caractérisation de leur issue. Pour ce faire, nous avons conçu un nomogramme (Figure 13) à partir duquel nous pouvons identifier, pour chaque situation, celles qui offrent le plus de potentialités lors du moment de transition (en lien avec le rapport de force) et comment le collectif « utilise » ces potentialités au cours de l'action.

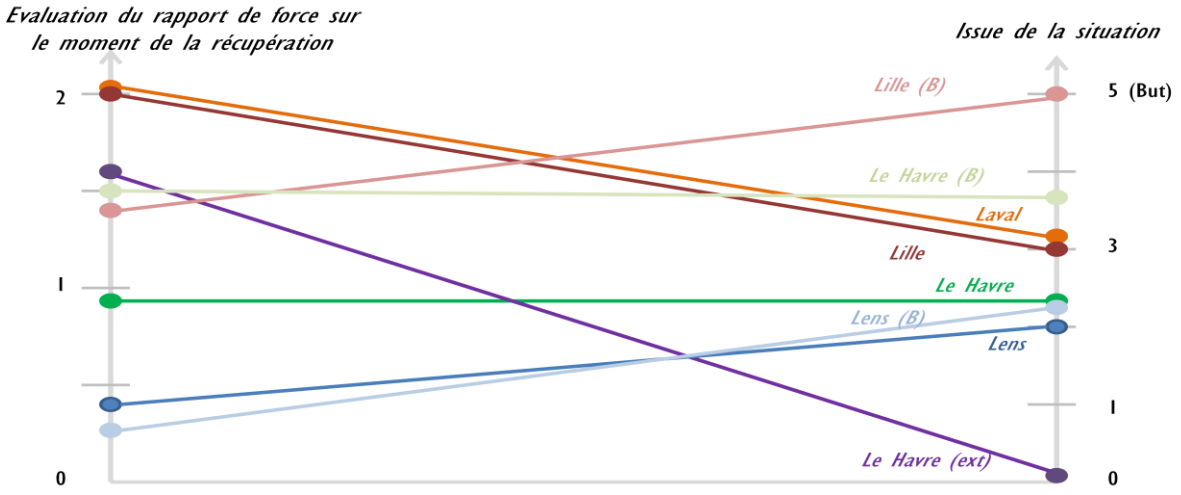


Figure 13 – Représentation graphique pour chaque situation de la relation entre le rapport de force sur le moment de transition et l'issue des situations

Nos résultats indiquent par exemple que les situations de Laval, Lille et du Havre (ext) sont des situations caractérisées par un rapport de force très favorable sur le moment de transition, mais aboutissant à des pertes de balle considérées comme du ressort du collectif (incompréhensions entre partenaires).

Les situations de Lens et du Havre sont des situations caractérisées par un rapport de force légèrement voire peu favorable, aboutissant à l'atteinte de la zone « score-box » et des pertes de balles provoquées par l'équipe adverse.

Enfin, les situations de Lille (B) et du Havre (B) sont des situations disposant d'un rapport de force favorable sur le moment de transition et aboutissant à un but ou une occasion de but. Il va s'agir maintenant de regarder comment ces différents moments ont été vécus par les joueurs et le collectif pour tenter de comprendre et d'expliquer ces résultats (chapitres 10, 11 et 12). Aussi, nous chercherons dans le prochain chapitre à caractériser les relations entre les buts visés par les joueurs.

CHAPITRE 10

LES RELATIONS ENTRE LES BUTS VISÉS PAR LES JOUEURS

Une équipe est généralement définie comme étant composée de deux ou plusieurs membres qui travaillent ensemble vers un but commun. Le degré avec lequel les buts poursuivis par les membres sont partagés est supposé influencer la performance de l'équipe (e.g, Reimer et al., 2006). Notre travail a ainsi cherché à décrire les modalités de partage des buts au cours de situations de transition offensive au niveau de l'activité significative décrite par les joueurs à partir des verbatims issus des entretiens d'explicitation.

Ce chapitre se compose de trois sections. La première section a pour objectif de décrire les buts poursuivis par les joueurs durant les situations de transition offensive. Ces buts sont notamment distingués en fonction de la possession ou non du ballon. La deuxième section cherche à caractériser les relations entre les buts visés par les joueurs. Le terme de « relation » est ici considéré sous l'idée de rapport qui existe entre les buts. La troisième section cherche à analyser la relation entre le partage de buts et la performance du collectif.

1. LES BUTS VISÉS PAR LES JOUEURS AU COURS DES MOMENTS DE TRANSITION OFFENSIVE

1.1. Sur le moment de non-possession

Après avoir identifié les buts poursuivis par les joueurs lors des moments de non-possession, nous avons procédé au regroupement des buts sur la base d'une comparaison continue par rapport à leur contenu. Cette comparaison a conduit en l'émergence de huit catégories de buts : se replacer au niveau du bloc, se positionner en fonction d'un partenaire cible, surveiller le déroulement de l'action, contraindre l'activité du Pdb, manipuler l'activité du Pdb, contraindre l'activité de mon adversaire direct, récupérer le ballon et s'informer du déroulement de l'action. Ces catégories sont précisées et illustrées au sein du tableau 20.

CATÉGORIE DE BUT	DESCRIPTION	*VERBALISATION*
Se replacer au niveau du bloc	Le joueur vient d'achever une action, il s'agit pour lui de se replacer au niveau du bloc défensif.	« *le gardien a le ballon dans ses mains, je reforme le bloc, je me mets dans le même alignement que les milieux* » Arnold (Stade Rennais - Le Havre)
Se positionner en fonction d'un partenaire cible	Le joueur surveille la position d'un partenaire spécifique pour se placer sur le terrain pour éviter de se faire transpercer par une passe adverse.	*« Pendant la passe….Je m'aligne par rapport à Phil. Il y a une vraie notion d'alignement mais c'était surtout par rapport à Phil parce que c'est le joueur le plus proche de moi »* Flynn (Stade Rennais - Le Havre B)
Surveiller le déroulement de l'action	Le joueur surveille l'action d'un partenaire et/ou d'un adversaire spécifique avant de réfléchir à ses éventuelles possibilités d'actions.	*« Dès que je vois qu'il a la balle, je me retourne, je me mets un peu en attente. Je me stoppe. J'ai essayé de voir où je pouvais me positionner par rapport à Angel avec la balle parce que je sais que ça va bouger… »* Arnold (Stade Rennais-Lens B)
Contraindre l'activité du porteur de balle	Il s'agit pour le joueur d'empêcher certaines actions du Pdb comme la passe ou la conduite de balle. Il s'agit généralement du ou des joueurs proches du Pdb adverse.	*« Quand je me rapproche de lui, j'essaie de le dissuader de jouer un peu vers la gauche, je l'oriente sur son côté droit, j'étais un peu de travers »* Flynn (Stade Rennais - Le Havre)
Manipuler l'activité du porteur de balle	Le joueur cherche à donner volontairement une possibilité d'action au Pdb adverse (une possibilité de passe par exemple).	*« Le défenseur central prend la balle […] Je suis assez près, à une assez bonne distance. Je cherche à ce qu'il la mette à l'adversaire le plus bas, que le défenseur pense avoir le temps de lui donner et que le milieu puisse penser qu'il a le temps de prendre la balle »* Alan (Stade Rennais – Lille)
Contraindre l'activité de mon adversaire direct	Le joueur cherche à empêcher son adversaire direct d'être touché ou alors d'être touché dans de bonnes conditions.	*« Lorsque je vois qu'il reçoit la balle l'autre défenseur, je m'écarte, j'ai essayé de me situer pour couper une passe »* Arnold (Le Havre- Rennes)
Récupérer le ballon	Ce but est propre au joueur qui peut avoir la possibilité de récupérer le ballon.	*« Je vois qu'il lui donne la balle. C'est bon je peux y aller. Lui prendre la balle »* Alan (Stade Rennais - Lille)
S'informer du déroulement de l'action	Le joueur était concerné au début de l'action par la récupération du ballon et il ne l'est plus par la suite (le ballon se situe derrière-lui). Il cherche alors à s'informer du déroulement de l'action.	*« Il retourne vers ce côté. Je reprends un peu de distance, si on ne récupère pas le ballon, c'est de réenclencher le harcèlement rapidement. C'est d'anticiper la récup tout en étant aussi à distance du défenseur au cas où on la perd, être toujours proche de l'action. Je suis attentif à la position de mes coéquipiers ».* Phil (Stade Rennais – Laval)

Tableau 20 – Les catégories de buts visés par les joueurs sur le moment de non-possession

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

Le tableau 21 présente le nombre d'occurrences pour chacune des catégories de buts poursuivis par les joueurs au cours des situations investiguées. Il permet ainsi de renseigner de manière quantitative les buts poursuivis par les joueurs au cours des moments de non-possession.

	BUTS	Se replacer au niveau du bloc	Se positionner en fonction d'un partenaire cible	Surveiller le déroulement de l'action	Contraindre l'activité du porteur de balle adverse	Manipuler l'activité du porteur de balle adverse	Contraindre l'activité de mon adversaire direct	Récupérer le ballon	S'informer du déroulement de l'action
LENS	*Wilson*						**x**		
	Arnold	**x**							
	Zack							**x**	
LENS B	*Angel*			**x**			**x**	**x**	
	Zack	**x**	**x**						
	Arnold	**x**	**x**						
LILLE	*Zack*				**x**				**x**
	Alan			**x**		**x**		**x**	
LILLE B	*Tom*							**x**	
	Phil								**x**
	Stefen								**x**
LE HAVRE	*Andrew*				**xx**	**x**			
	Jim	**x**			**x**				
	Arnold		**x**			**x**	**x**		
LAVAL	*Phil*				**xx**				**x**
	Andrew					**x**		**x**	**x**
LE HAVRE A	*Arnold*		**x**	**x**		**xx**		**x**	
	Flynn				**xxx**				
	Jim	**x**			**x**				**xx**
LE HAVRE B	*Jim*	**x**			**x**				**x**
	Flynn		**x**	**x**					**x**
	Phil			**x**		**x**	**x**	**x**	

Tableau 21 - Nombre d'occurrences des buts visés par les joueurs pour chaque situation d'étude sur le moment de non-possession

Ces résultats montrent que la contrainte de l'activité du Pdb adverse ou celle de son adversaire direct font partis des buts majoritairement poursuivis par les joueurs lors des moments de non-possession. Nous observons que les joueurs qui ne sont pas directement

concernés par la récupération du ballon s'orientent sur la recherche d'information concernant le déroulement de l'action (e.g, Laval, Lille, Lille B, Le Havre, Le Havre B).

1.2. Sur le moment de possession

Après avoir identifié les buts poursuivis par les joueurs lors des moments de possession du ballon, nous avons procédé au regroupement des buts sur la base d'une comparaison continue par rapport à leur contenu. Cette comparaison a conduit en l'émergence de sept catégories de buts : assurer la maîtrise du ballon ; réaliser une action avec un partenaire (idée d'éliminer des adversaires) ; favoriser l'efficacité de l'action de mon partenaire ; proposer une solution à mon partenaire Pdb pour/ou vouloir le ballon ; assurer l'efficacité de son appel de balle pour recevoir le ballon ; se réorienter sur une action défensive et terminer l'action. Ces dernières sont précisées et illustrées au sein du tableau 22.

CATÉGORIE DE BUT	DESCRIPTION	*VERBALISATION*
Assurer la maîtrise du ballon	Le joueur, après avoir intercepté le ballon, cherche à assurer tout d'abord la maîtrise du ballon.	*« J'ai intercepté. La balle elle est montée un peu, je voulais garder la maîtrise, je ne voulais pas perdre le ballon, »* Zack (Stade Rennais - Lens)
Réaliser une action avec un partenaire	Le joueur cherche à interagir avec un partenaire à travers l'échange du ballon (par la passe) ou d'élimination d'adversaires avec un 1-2.	*« J'ai vu Wilson sur ma droite, le joueur est en face et lui est un peu caché, je crois qu'il fait un petit déplacement, il s'est rendu disponible. Je me suis dit, je vais faire un « 1-2 »* Zack (Stade Rennais – Lens)
Favoriser l'efficacité de l'action de mon partenaire	Le joueur qu'il soit Pdb ou partenaire du Pdb cherche à favoriser la réussite de l'action de son partenaire.	*« Je mets beaucoup de rythme pour aller le déséquilibrer….Fixer au maximum pour qu'il essaie d'intercepter le ballon enfin qu'il vienne sur moi qu'il soit le plus proche de moi et qu'il ne puisse pas revenir sur Zack s'il part au but »* Alan (Stade Rennais – Lille)
Proposer une solution à mon partenaire Pdb pour/ou vouloir le ballon	Le(s) partenaire(s) du Pdb propose (nt) une solution au Pdb tout en souhaitant avoir le ballon.	*« Phil intercepte….on est à 30 mètres. Au lieu de partir en profondeur, rester en appui pour après qu'il puisse me toucher »* Jim (Stade Rennais- Le Havre B*)*
Assurer l'efficacité de son appel pour recevoir le ballon	Ce but est relié au but décrit ci-dessus. Il décrit la manière dont le joueur s'y prend pour recevoir le ballon avec la possibilité de réaliser une action efficace ensuite.	*« En creusant, je cherche à libérer l'espace pour Tom et en même temps pour moi pour avoir plus de temps… je me détache des défenseurs centraux, je me mets un peu vers la droite comme ça Tom a deux solutions : me mettre dans l'espace entre les deux axiaux ou un ballon dans les pieds »* Stefen (Stade Rennais – Lille B)
Se réorienter sur une action défensive	Le joueur au cours de l'action peut réorienter la visée de son but et passer d'une action offensive à une action défensive.	*« Tom va vers le but… en étant un de moins… je me mets en tant que 6… je prends sa place »* Phil (Stade Rennais – Lille B)
Terminer l'action	Le Pdb décide de terminer l'action tout seul.	*« Je vois que Stefen s'excentre pied droit et emmène avec lui un défenseur… un espace se libère… je peux aller provoquer… je m'aide de leurs courses pour faire tout seul »* Stefen (Stade Rennais – Lille B)

Tableau 22 - Les catégories de buts visés par les joueurs sur le moment de possession

Le tableau 23 présente le nombre d'occurrences pour chacune des catégories de buts poursuivis par les joueurs au cours des situations investiguées. Il permet ainsi de renseigner de manière quantitative les buts poursuivis par les joueurs sur les moments de possession.

	BUTS	Assurer la maîtrise du ballon	Réaliser une action avec un partenaire	Favoriser l'efficacité de l'action de mon partenaire	Proposer une solution à mon partenaire Pdb pour/ou vouloir le ballon	Assurer l'efficacité de son appel de balle pour recevoir le ballon	Se réorienter sur une action défensive	Terminer l'action
LENS	*Wilson*		**xx**		**x**			**xx**
	Arnold				**xxx**			
	Zack	**x**	**x**	**x**	**x**			
LENS B	*Angel*		**x**				**x**	
	Zack	**x**	**x**			**x**		**x**
	Arnold		**x**		**x**	**x**		
LILLE	*Zack*		**xx**			**x**		
	Alan	**x**	**xx**	**xx**				
LILLE B	*Tom*	**x**	**x**					**x**
	Phil			**x**	**xx**		**x**	
	Stefen			**x**	**x**	**x**		
LE HAVRE	*Andrew*				**x**			
	Jim					**x**		
	Arnold		**x**					
LAVAL	*Phil*		**x**			**x**		
	Andrew	**x**	**x**					
LE HAVRE A	*Arnold*		**x**		**x**	**x**		
	Flynn		**x**		**x**	**x**		
	Jim		**x**			**x**		
LE HAVRE B	*Jim*		**x**		**x**	**x**		
	Flynn				**x**			**x**
	Phil		**x**				**x**	

Tableau 23 - Nombre d'occurrences des buts visés par les joueurs pour chaque situation d'étude sur le moment de possession

(*Le joueur dont la case est remplie en gris signifie qu'il est le joueur récupérant le ballon)*

Ces résultats montrent que la réalisation d'une action avec un partenaire et la proposition d'une solution au partenaire Pdb font partis des buts majoritairement poursuivis par les joueurs lors des moments de possession.

1.3. Modélisation des buts visés par les joueurs au cours des moments de transition offensive

Nous avons construit une modélisation des buts poursuivis par les joueurs durant la réalisation des situations étudiées (Figure 14).

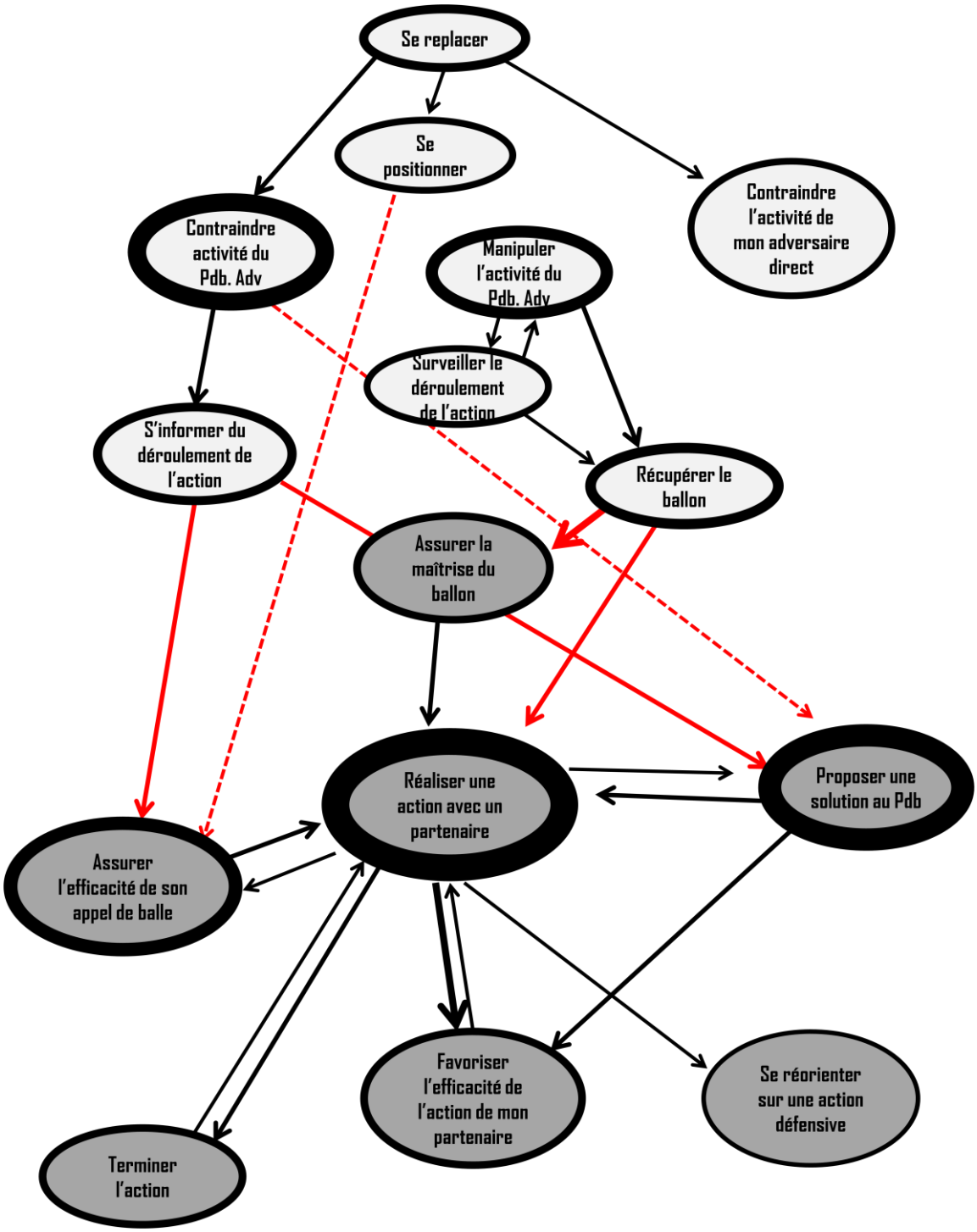


Figure 14 – Représentation des catégories de buts visés par les joueurs durant les situations de transition offensive

Les catégories de buts sont représentées sous la forme d'une figure ovale dont l'épaisseur des contours est proportionnelle aux nombres d'occurrences identifiés à partir du travail de catégorisation thématique. La contrainte de l'activité du Pdb adverse est ainsi la catégorie la plus documentée sur le moment de non-possession (n = 11). Nous avons parallèlement cherché à retranscrire la dynamique des buts visés par les joueurs à travers des flèches indiquant l'enchaînement entre deux catégories de buts. Par conséquent, nous pouvons observer que le but *« se replacer »* est généralement suivi des buts *« contraindre l'activité du Pdb adverse », « se positionner par rapport à un partenaire spécifique »* ou *« contraindre l'activité de mon adversaire direct ».* Nous tenons à préciser que cette retranscription concerne uniquement l'enchaînement entre deux catégories de buts.

Cette retranscription nous permet de porter une attention toute particulière au moment de transition à proprement parlé où nous utilisons des flèches rouges pour modéliser le « passage » des buts poursuivis sur le moment de non-possession sur celui de possession. Nous constatons que le joueur qui récupère le ballon s'oriente généralement ensuite sur la maîtrise du ballon ou sur la réalisation d'une action avec un partenaire. Ces informations permettent de mieux comprendre les relations entre les joueurs, et plus particulièrement la possibilité ou la volonté du Pdb d'interagir avec ses partenaires. Dans le même sens, nous constatons que les partenaires du Pdb cherchent soit à assurer l'efficacité de leur appel de balle, soit à proposer une solution au partenaire Pdb. L'un ou l'autre de ces buts dépendant du contexte (position par rapport au partenaire Pdb) et/ou de la dynamique de la situation (action précédente influençant la disponibilité post-récupération).

2. CARACTÉRISATION DES RELATIONS ENTRE LES JOUEURS AU NIVEAU DE LEURS BUTS VISÉS

En nous appuyant sur les travaux de Bossard (2008) et De Keukelaere (2012), nous avons caractérisé les buts poursuivis par les joueurs sur deux niveaux (Chapitre 7, § 3.3.2). Le premier concerne leurs typologies (les buts sont-ils individuels ou partagés ?). Le second concerne leurs qualifications (les buts sont-ils dépendants ou indépendants ?). Nous avons ensuite cherché à caractériser les relations entre les buts visés par les joueurs où le terme de « relation » est considéré ici comme le rapport existant entre les buts visés par les joueurs. Nous avons pu alors, à partir de l'articulation des vécus des joueurs sur chacune des situations d'études, caractériser 56 relations : 24 sur les moments de non-possession et 32 sur les moments de possession. Après un travail de regroupement, nous avons reconnu respectivement deux et trois « modes » principaux de relations lors du moment de non-

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

possession et de possession du ballon que nous détaillons au sein de cette section et illustrons dans le tableau 24.

2.1. Des buts individuels et indépendants pour assurer l'efficacité de mon action tout en contribuant à la récupération du ballon

Cette forme de « non-relation »[19] caractérise les buts individuels et indépendants qui sont poursuivis par les joueurs au cours de l'action, dont la réalisation ne dépend que du joueur. Cette forme a été identifiée à 19 reprises et correspond à 82 % des « relations » observés sur le moment de non-possession. Elle apparaît lorsque les trois joueurs sont déjà replacés dans le bloc et que le ballon se situe devant eux. Le contenu des buts poursuivis est relié aux positions occupées par les joueurs sur le terrain. L'avant-centre cherche principalement à contraindre l'activité du Pdb adverse en le mettant sous pression ou en lui fermant une ligne de passe. L'excentré peut contraindre l'activité du Pdb adverse en lui coupant la passe sur l'arrière latéral adverse mais également laisser volontairement l'axe du terrain « ouvert » pour qu'il puisse toucher son milieu de terrain. Le milieu de terrain cherche quant à lui à manipuler l'activité du Pdb en l'incitant à réaliser une passe en direction d'un joueur « sous contrôle ».

L'analyse vidéo de ces situations permet d'observer que les actions des joueurs sont « compatibles » entre-elles, dans le sens où l'attaquant et l'excentré, par leurs actions, contraignent l'activité du Pdb adverse et favorisent l'efficacité de l'action de leur partenaire situé au milieu du terrain. Pour conclure, nous avons constaté qu'au niveau de l'activité décrite, les joueurs visent plus particulièrement des buts individuels et indépendants lors du moment de non-possession, c'est-à-dire des buts dont la réalisation ne dépend que d'eux et qui concernent essentiellement des adversaires et plus particulièrement le porteur de balle adverse.

2.2. Un but individuel et dépendant d'un partenaire pour se placer au bon endroit

Cette forme de « relation » caractérise le but individuel visé par un joueur dont l'action est dépendante de celle de l'un de ses partenaires et plus précisément de sa position occupée sur le terrain (se positionner en fonction d'un partenaire cible[20]). Cette forme a été identifiée à

[19] Nous conservons le terme de « relation » dans un souci de cohérence au sein du chapitre, mais cette forme se caractérise bien évidemment par une absence de lien entre les joueurs au niveau des buts poursuivis par ces derniers.

[20] Nous n'avons pas intégré les résultats où un joueur prend en compte un partenaire dont l'activité n'a pas étudié ou alors un groupe de joueurs (se replacer au niveau du bloc).

4 reprises et correspond à 17 % des « relations » observées sur le moment de non-possession. Cette forme apparaît généralement au début des situations lorsqu'un joueur cherche à ajuster son positionnement par rapport à ses partenaires, ce qui constitue le socle de son rôle défensif. A titre d'exemple, Flynn, lors de la situation Stade Rennais - Le Havre (B), ajuste son positionnement en tant que milieu axial gauche en fonction de la position de Phil qui est milieu axial doit afin d'éviter se faire transpercer par une passe adverse. Une fois rassuré par sa position, il se réoriente sur de nouveaux buts.

2.3. Un but partagé en guise d'interaction privilégiée entre le Pdb et l'un de ses partenaires

Cette forme de « relation » qualifie le partage d'un but entre le Pdb et l'un de ses partenaires, tandis qu'un troisième joueur cherche ou non à interagir avec le partenaire Pdb. Elle correspond à 47 % des « relations » observées sur le moment de possession du ballon en apparaissant (a) lors du moment qui suit la récupération du ballon où le Pdb maîtrise le ballon, tout en ayant connaissance de la position du partenaire avec lequel il souhaite interagir et (b) lors de l'attaque du but adverse. Le Pdb et l'un de ses partenaires partagent un but orienté sur la réalisation d'une action commune. En guise d'illustration, lors de la situation Stade Rennais - Lens, Zack, en tant que Pdb, perçoit son coéquipier Wilson sur sa droite et souhaite réaliser un « 1-2 » avec lui. Wilson, de son côté, mobilise ses connaissances sur le jeu préférentiel de Zack lorsqu'il a récupéré le ballon et recule un petit peu pour être une possibilité de soutien et de remise pour lui. Les deux joueurs partagent donc un but similaire orienté sur la réalisation d'un « 1-2 ».

2.4. La dépendance des joueurs envers leur partenaire Pdb

Cette forme de « relation » caractérise les buts individuels visés par les partenaires du Pdb dépendants de l'activité de ce dernier. Elle correspond à 34 % des « relations » observées sur le moment de possession du ballon en apparaissant (a) lors du moment qui suit la récupération du ballon où le Pdb cherche à maîtriser le ballon et (b) lors de l'attaque du but adverse lorsque le Pdb décide de terminer l'action. Lors de la récupération du ballon, les partenaires du Pdb cherchent majoritairement à lui proposer une solution ou à assurer l'efficacité de leur appel de balle (Figure 14, p.151). Les buts sont dépendants de l'activité des partenaires, mais ce dernier n'est pas encore « sensible » à ces demandes puisqu'il cherche d'abord à s'assurer de la maîtrise du ballon. Lors de l'attaque du but adverse, le Pdb décide à

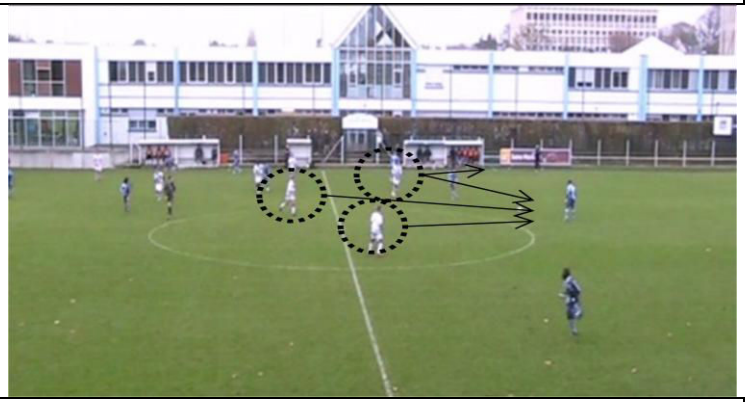
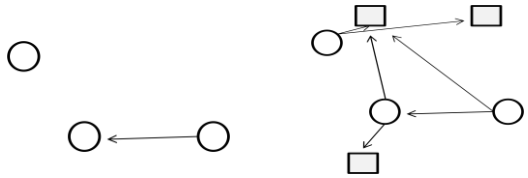
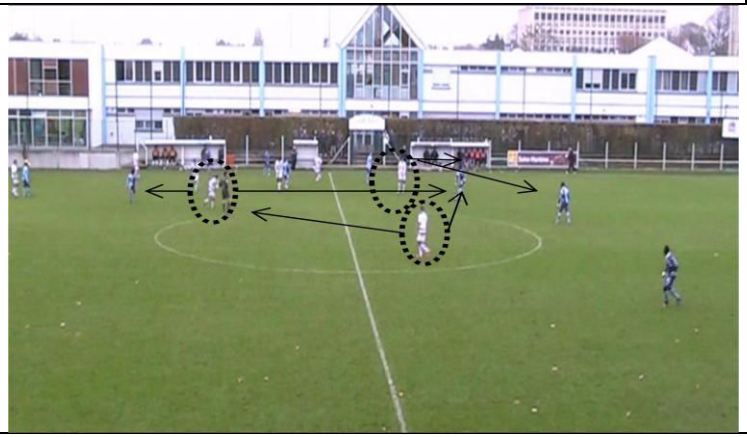
Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

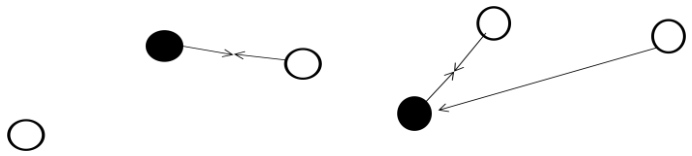
un moment de terminer l'action par une initiative individuelle qui s'exprime au niveau des buts par une « déconnexion » avec ses partenaires.

Cette forme est apparue sur les situations de Lens, Lens (B), Lille (B) et Le Havre (B). Sur la situation de Lille (B), Tom décide à un moment d'éliminer le défenseur adversaire pour aller tout seul au but, tandis que ses partenaires souhaitent interagir avec lui. Il n'est donc plus « sensible » à ces demandes et se « coupe » de ses partenaires pour assurer l'efficacité de son action. Nous avons également constaté que sur deux situations (Lens et Lens B), le Pdb a la volonté de terminer l'action seul, mais l'évolution des conditions de jeu (déplacements des adversaires) l'en empêche et il se réoriente alors vers un partenaire. À titre d'exemple, Zack, durant la situation de Lens (B), conduit le ballon pour aller tirer au but mais le déplacement d'un défenseur axial de Lens l'en dissuade et c'est sur ce moment qu'il perçoit la course d'Arnold avec qui il va entrer un peu plus tard en interaction.

2.5. Des buts individuels et indépendants pour terminer l'action : le choix assumé de se déconnecter de ses partenaires

Cette forme de « relation » caractérise les buts individuels visés par les joueurs indépendamment les uns des autres. Elle correspond à 16 % des « relations » observées lors du moment de possession du ballon, apparaissant plutôt en fin d'action lorsque les joueurs, après avoir compris que le Pdb allait terminer l'action, se réorientent sur d'autres buts, et plus particulièrement à propos de l'équilibre défensif de l'équipe. C'est le cas par exemple de Phil, dans la situation Lille (B), qui se replace dans l'axe du terrain pour compenser la place de Tom.

NON-POSSESSION DU BALLON	**Des buts individuels et indépendants pour assurer l'efficacité de mon action tout en contribuant à la récupération du ballon**	*<u>Jim :</u> Eviter la relation entre les deux défenseurs centraux* *<u>Andrew :</u> Orienter le Pdb adverse pour qu'il puisse jouer qu'en face* *<u>Arnold :</u> Couper une passe pour le Pdb adverse*	82 %
			
	Un but individuel et dépendant d'un partenaire pour se placer au bon endroit	*<u>Jim :</u> Se replacer par rapport aux défenseurs* *<u>Andrew :</u> Attention à ce que le Pdb adverse ne trouve pas le joueur dans mon dos* *<u>Arnold :</u> Se replacer par rapport à Andrew*	17 %
			

POSSESSION DU BALLON	**Un but partagé en guise d'interaction privilégiée entre le Pdb et l'un de ses partenaires *(le 3e joueur vise un but individuel dépendant/indépendant)*** Quand ? (a) Sur le moment qui suit la récupération du ballon où le Pdb maîtrise déjà le ballon tout en ayant la connaissance de la position d'un partenaire pour jouer vers l'avant (b) Lors de l'attaque du but adverse	*Angel : Trouver une solution/Faire une passe.* *Zack : Faire un appel pour avoir plus de temps* *Arnold : Voir où me positionner*	47 %
			
	La dépendance des joueurs envers leur partenaire Pdb Quand ? (a) Sur le moment qui suit la récupération du ballon où le Pdb tente de maîtriser le ballon. (b) Lors de l'attaque du but adverse (terminer l'action)	*Angel : Se replacer* *Zack : Prendre l'espace pour aller tirer* *Arnold : Proposer une solution à Zack*	*34 %*

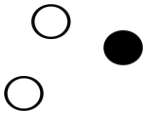
	Des buts individuels et indépendants pour terminer l'action : le choix assumé de se déconnecter de ses partenaires Quand ? En fin d'action où un joueur cherche à terminer l'action, tandis que d'autres se réorientent sur des buts défensifs ou cherchent à s'informer de la suite de l'action.	*Tom : Me protéger pour tirer* *Phil : Compenser la place de Tom* *Stefen : Accompagner l'action*	16 %
			

Tableau 24 - Caractérisation des formes de relations entre les joueurs au niveau de leurs buts visés durant les situations de transition offensive

3. ÉTUDE DU LIEN ENTRE LE PARTAGE DE BUTS ET LA PERFORMANCE DU COLLECTIF

À partir des résultats décrits dans la partie précédente, nous nous sommes focalisés sur les relations où les partenaires partagent un but, induisant une dépendance mutuelle entre-eux concernant la réalisation d'une action. Ces buts sont, dans un premier temps, caractérisés au niveau de leur contenu à travers la dichotomie convergence/divergence (Tableau 25). La convergence s'exprime à travers la similarité ou la compatibilité du contenu des buts visés par les joueurs. À titre d'exemple, bien que les buts visés par le Pdb et son partenaire puissent être respectivement l'élimination des adversaires et la disponibilité, ils sont compatibles dans le sens où l'élimination des adversaires nécessite également d'avoir un partenaire disponible vers l'avant. La divergence s'exprime quant à elle au travers des oppositions entre les partenaires au niveau du choix de l'action à réaliser (un « 1-2 » *vs* une passe en profondeur) ou sur sa temporalité (donner tout de suite *vs* attendre que je creuse ma course pour recevoir). Dans un second temps, nous avons renseigné la relation entre ces buts et ce qui se passe entre les partenaires à partir d'un point de vue en troisième personne (l'action est-elle réalisée oui ou non ? réussie ?). Enfin, nous précisons pour chaque situation (excepté celle de Lille B) l'évaluation du potentiel de réussite décrite au sein du chapitre 9 (§ 2.1, p.142) afin de regarder comment ce potentiel « oriente » la relation entre le partage et la performance du collectif.

Les résultats montrent que les divergences observées entre des partenaires, qu'il s'agisse du choix (Laval) ou de la temporalité de l'action à réaliser (Lille et Le Havre), entraînent systématiquement des pertes de balle malgré un potentiel de réussite élevé sur le moment de transition. De leur côté, les convergences montrent une influence plutôt « ambivalente » sur la poursuite de l'action. En effet, s'il apparaît logique que la convergence de buts partagés aboutisse à la réussite de l'action (Lens B, Le Havre, Le Havre B), l'action peut également ne pas se réaliser (Lens) ou même aboutir à une perte de balle (Lens B, Le Havre). La convergence, au niveau du contenu des buts partagés par les partenaires, ne serait donc pas reliée automatiquement à la réalisation/réussite d'une action. Nos résultats indiquent que pour ces trois dernières situations (Lens, Lens B et Le Havre), le potentiel de réussite évalué sur le moment de transition est inférieur à 1, c'est-à-dire un rapport de force légèrement favorable à l'équipe attaquante.

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

Situation	Potentialité	Contenu des buts partagés	Évaluation du contenu	Impact au niveau de l'action
Lens	0.4	« Faire un 1-2 » (Zack) et « La remettre à Zack » (Wilson)	Convergent	Le 1-2 n'a pas été réalisé
Lens		« Proposer une solution à Wilson » (Arnold) et « Déplacer sur Arnold » (Wilson)	Convergent	La passe n'a pas été réalisée
Lens (B)	0.3	« Trouver une solution/faire la passe » (Angel) et « Faire un appel » (Zack)	Convergent	La passe a été réalisée et réussie entre les deux joueurs
Lens (B)		« Faire un 1-2 avec Arnold » (Zack) et « Donner un ballon qui va directement dans sa course directement vers le but »	Convergent	Le 1-2 a été réalisé mais le ballon a été perdu
Lille	2	« Fixer le défenseur au maximum et la donner à Zack » (Alan) et « Avoir le ballon » (Zack)	Convergent	La passe a été réalisée mais le ballon a été perdu
		Idem	Convergent	
		« L'appeler pour qu'il me la donne » (Zack) et « Aller déséquilibrer le défenseur/Eliminer le défenseur » (Alan)	Divergent	
Le Havre (Extérieur)	1.6	« Creuser ma course à gauche pour repartir après » (Andrew) et « Jouer avec Andrew » (Arnold)	Divergent	La passe a été réalisée et le ballon a été perdu
Laval	2	« Garder écarter l'autre défenseur pour faire un 1-2 » (Phil) et « Faire la passe dans le dos du défenseur » (Andrew)	Divergent	Le ballon a été perdu.
		« Je veux faire la course » (Phil) et « Donner et re-proposer derrière » (Andrew)	Divergent	
Le Havre	0.9	« Aller vers l'avant/éliminer le défenseur par un 1-2 » (Arnold) et « Chercher des relais » (Jim)	Convergent	La passe a été réalisée et réussie
		« Etre touchable » (Flynn) et « Attaquer rapidement le but adverse » (Jim)	Convergent	La passe a été réalisée et réussie
		« Mettre le ballon dans la surface » (Flynn) et « Faire un appel de balle » (Arnold)/ « Proposer une solution au partenaire » (Jim).	Convergent	Le centre a été réalisé mais le ballon a été perdu
Le Havre (B)	1.5	« Eliminer les adversaires » (Phil) et « Phil doit me toucher » (Jim)	Convergent	La passe a été réalisée et réussie
		« Jouer avec Flynn » (Jim) et « Faire un appel » (Flynn)	Convergent	La passe a été réalisée et réussie

Tableau 25 – Caractérisation du lien entre le contenu des buts partagés et l'issue de l'action

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

4. SYNTHÈSE

Notre travail a ainsi cherché à décrire les modalités de partage des buts au cours de situations de transition offensive, au niveau de l'activité significative décrite par les joueurs. Nos résultats indiquent que les joueurs visent, sur le moment de non-possession, des buts essentiellement spécifiques et indépendants, cherchant à assurer l'efficacité de leurs propres actions en fonction de leur position occupée sur le terrain. Sur le moment de possession, le joueur qui récupère le ballon peut, en fonction de la maîtrise du ballon, réaliser ou non une action avec un partenaire, tandis que ses partenaires cherchent, dans la majorité des cas, à interagir avec lui lorsque la situation le leur permet. Un but est ainsi généralement partagé entre le Pdb et un partenaire privilégié sur le moment post-récupération tandis que le troisième joueur est momentanément déconnecté du reste de ses coéquipiers (pour les situations impliquant trois joueurs). Nos résultats soulignent enfin que si la convergence au niveau des buts partagés par le Pdb et l'un de ses partenaires n'est pas automatiquement reliée à la réalisation et/ou à la réussite d'une action collective, les divergences observées, quant à elles, aboutissent systématiquement à des pertes de balle entre les partenaires.

CHAPITRE 11

CARACTÉRISATION DES INFORMATIONS CONTEXTUELLES PARTAGÉES

Ce chapitre cherche à décrire les informations contextuelles partagées entre les partenaires au cours de nos situations d'études. Il se compose de deux sections. La première section cherche à caractériser la nature des informations contextuelles partagées (contexte, interprétations, attentes, projections, arrière-plan), leur contenu et les formes de partage associées. La seconde section précise le contenu des informations contextuelles partagées que nous qualifions de divergentes avant d'étudier leur relation avec la performance du collectif.

1. DESCRIPTION DU CONTENU DES INFORMATIONS CONTEXTUELLES PARTAGÉES

Le traitement des entretiens d'explicitation nous permet d'identifier les informations contextuelles partagées entre les joueurs à partir de l'articulation de leurs vécus. Nous considérons qu'une information contextuelle est partagée si cette information décrite par deux ou plusieurs joueurs présente un contenu similaire (Chapitre 7, § 3.4, p.117). Nous avons ainsi repéré 304 informations contextuelles partagées par les joueurs au cours des huit situations d'études. Ces informations contextuelles ont d'abord été classées suivant leur nature : éléments du contexte, interprétations, attentes, projections ou arrière-plan. Nous avons alors identifié 130 éléments partagés dont la répartition est la suivante : 91 éléments contextuels, 17 interprétations, 12 attentes, 4 projections et 6 arrière-plans. Ces éléments sont ensuite regroupés en éléments typiques de partages après un processus de catégorisation (Glaser et Strauss, 2010).

1.1. Le contenu des informations contextuelles partagées

Les résultats indiquent 59 éléments partagés sur le moment de non-possession du ballon. Ces éléments concernent :

- Les éléments contextuels liés au comportement du Pdb adverse (n = 20), à la position d'un partenaire (n = 12), au duel entre le Pdb et un partenaire (n = 2), au déplacement d'un adversaire et à la position d'un adversaire (n = 1).

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

- Les interprétations autour du comportement d'un partenaire (n = 11), de celui du Pdb adverse (n = 2) et de l'équipe (n = 1).
- Les attentes concernant le Pdb adverse (n = 3) ou celui d'un partenaire (n = 3).
- Les éléments d'arrière-plan autour des rôles des joueurs dans l'équipe (n = 2) et du jeu préférentiel du Pdb adverse (n = 1).

Les résultats montrent que 44 et 19 % des informations contextuelles partagées sur le moment de non-possession portent respectivement sur le Pdb adverse et le partenaire situé en position d'avant-centre.

Parallèlement, les résultats montrent 71 éléments partagés sur le moment de possession du ballon. Ces éléments portent sur :

- Les éléments contextuels portant sur le comportement du partenaire Pdb (n = 19), le déplacement d'un partenaire (n = 12), la récupération d'un partenaire (n = 8), la position d'un partenaire (n = 7), le comportement d'un adversaire sur le Pdb (n = 3), la position d'un adversaire (n = 3), l'élimination d'un adversaire, l'orientation du défenseur et le déplacement d'un adversaire (n = 1).
- Les interprétations portant sur le comportement du partenaire Pdb (n = 2) et le déplacement d'un partenaire (n = 1).
- Les projections concernant la réalisation d'une action commune entre le Pdb et un de ses partenaires (n = 4)
- Les attentes portant sur l'action du partenaire Pdb (n = 4) et le déroulement du jeu (n = 2).
- Un arrière-plan autour des préférences du partenaire Pdb (n = 2) et des conditions de réussite (n = 1).

Ces résultats montrent que 44 et 18 % des informations contextuelles partagées sur le moment de non-possession portent respectivement sur le partenaire Pdb et le partenaire qui interagit avec le Pdb.

Une partie du contenu de ces éléments typiques de partage sur les moments de non-possession et de possession est illustrée respectivement dans les tableaux 26 et 27.

Éléments typiques de partage	Illustration/verbalisation	Nbr
Comportement du Pdb adverse	*«… **Le 5 rejoue le 4.** À la prise du n°4, sur sa prise de balle, il va faire une prise côté touche je m'oriente presque face au banc, je perçois… »* Jim (SRFC – Le Havre) *«.. **Le ballon revient au central droit,** à ce moment-là, je regarde Flynn, l'alignement….. »* Arnold (SRFC – Le Havre) *«..**Quand l'axe gauche fait la passe,** Je fais attention plus à mon 6 et le 8 qui est derrière et le Pdb bien sûr…. »* Flynn (SRFC – Le Havre)	20
Position d'un partenaire	*« Le ballon revient au central droit, à ce moment-là, **je regarde Flynn, l'alignement**. Il est sur ma droite, sur le même alignement que moi… »* Arnold (SRFC – Le Havre) *«… **Arnold est décalé sur la gauche** et Alex fait un retour d'une action. **Être toujours aligné avec ma ligne de 4** »* Flynn (SRFC – Le Havre)	12
Interprétations liées aux comportements d'un partenaire	***« Phil ferme la passe pour l'autre défenseur central.** Il ne peut pas faire cette passe »* Andrew (SRFC – Laval) *« Je me rapproche. **J'essaie de bloquer la passe vers le deuxième central à l'opposé** »* Phil (SRFC - Laval)	11
Attentes liées aux comportements du Pdb adverse	*« Il ne pouvait plus jouer le long… il cherche **une passe forcée**… »* Flynn (SRFC – Le Havre) *« Flynn sort… je laisse la porte ouverte….je l'ai senti qu'il allait **faire la passe**.. »* Arnold (SRFC – Le Havre) *« **Je m'attends à ce qu'il joue dans le bloc**… »* Jim (SRFC – Le Havre)	3
Attentes liées aux comportements d'un partenaire	*« Quand j'ai bloqué la passe… je suis monté dessus, je savais que s'il la mettait au 6, **Alan allait lui tomber dessus.**. »* Zack (SRFC – Lille) *« Je cherche à ce qu'il la mette à l'adversaire le plus bas… je suis à une assez bonne distance… **je peux sortir vite dessus**.. »* Alan (SRFC – Lille)	3

Tableau 26 - illustration des éléments typiques de partage sur le moment de non-possession (pour n ≥ à 3)

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

Éléments typiques de partage	Illustration	Nbr
Comportement du Pdb	*« Après **Zack se retourne.** Je suis un peu loin de lui pour engager une autre course…. »* Angel (SRFC – Lens B)	**19**
	*« **Zack fait un contrôle qui l'emmène direct face au jeu**, direct vers le but et il va en fixation »* Arnold (SRFC – Lens B)	
Déplacement d'un partenaire	*« **Je fais une course vers le but**, je sais que si Jim la reçoit Jim instinctivement, il m'aurait trouvé dans la course »* Flynn (SRFC – Le Havre B)	**12**
	*« Jim au départ il est seul contre deux. Quand il fait sa prise orientée vers Flynn, **Flynn part**, il va l'aider »* Phil (SRFC – Le Havre B)	
	« Flynn m'apparaît dans le temps de passe de Phil…. Il vient offrir une opportunité » Jim (SRFC – Le Havre B)	
Récupération d'un partenaire	*« **J**'ai intercepté »* Zack (SRFC – Lens)	**8**
	*« **Zack** récupère la passe adverse… »* Wilson (SRFC – Lens)	
	*« **Zack** intercepte la balle »* Arnold (SRFC – Lens)	
Position d'un partenaire	*« **Stefen s'excentre pied droit** et emmène avec lui un défenseur »* Tom (SRFC – Lille B)	**7**
	*« **J'essaie de creuser**… je mets un peu vers la droite… »* Stefen (SRFC – Lille B)	
Projection sur l'action d'un partenaire avec lequel je suis rentré ou souhaite rentrer en interaction	*« Quand je donne, **je sais qu'Arnold va me la remettre** » Zack (SRFC – Lens B)*	**4**
	***« J'avais compris qu'il allait redemander,** il a enchaîné une course directement en profondeur entre les deux centraux » Arnold (SRFC – Lens B)*	
Attentes sur l'action du Pdb	*« Flynn fait son contrôle et pousse pied droit, **Flynn va au but** »* Jim (SRFC- Le Havre B)	**4**
	*« Flynn est en 1c1. **Flynn peut y aller tout seul** »* Phil (SRFC – Le Havre B)	
	*« **Aller vers le but/marquer-** je fais un contrôle, j'accélère »* Flynn (SRFC – Le Havre B)	
Comportement d'un adversaire sur le Pdb	*« Le plus petit défenseur….commence à aller sur Zack… **il se déplace** »* Arnold (SRFC – Lens B)	**3**
	*« Au moment où je voulais tirer… **le défenseur a fait un déplacement vers la gauche**… la gauche à eux..il rentre »* Zack (SRFC – Lens B)	
Position d'un adversaire	*« **Le défenseur est orienté face à moi**, intérieur »* Andrew (SRFC – Laval)	**3**
	*« **Le défenseur central est face à lui** »* Phil (SRFC – Laval)	

Tableau 27 - illustration des éléments typiques de partage sur le moment de possession (pour n ≥ à 3)

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

1.2. Formes de partage associées à ces informations contextuelles partagées

À partir des contenus identifiés dans la section précédente, nous nous sommes intéressés à la manière dont les informations contextuelles sont partagées sur les situations impliquant trois joueurs. Nos résultats soulignent deux formes de partage, le partage autour de deux ou trois joueurs, représentant respectivement 49 et 51 % des formes de partage observées. En précisant ces formes de partage en fonction du statut de l'équipe (possession ou non du ballon), nous constatons que la forme de partage à deux joueurs représente respectivement 48 et 53 % des formes de partage sur le moment de non-possession et de possession du ballon. De même, la forme de partage à trois joueurs représente alors 52 et 47 % des formes de partage sur ces mêmes moments.

2. CARACTÉRISATION DU CONTENU DES INFORMATIONS CONTEXTUELLES QUALIFIÉES DE DIVERGENTES

Parallèlement à la caractérisation du contenu des informations contextuelles partagées, nous avons identifié 29 informations contextuelles que nous qualifions de « divergentes », correspondant à des informations apparaissant dans la description du vécu de deux ou trois joueurs et dont le contenu diverge. Treize éléments sont identifiés à partir de ces divergences (éléments décrits en vert) et détaillés dans le tableau 28.

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

Situation	Verbalisations	Nature	Impact au niveau de l'action
Lens	*« Je veux garder la maîtrise du ballon… Un joueur vient sur moi mais il ne m'attaque pas trop, soit je vais dribbler, soit je fais le 1-2 »* (Zack) *« Un joueur sort au cadrage sur lui… Zack ne peut pas garder le ballon… »* (Arnold)	Interprétation sur la maîtrise ou non du ballon du Pdb	Zack conserve le ballon
Lens	*« Je commence à faire mon appel dans l'espace en face de moi… je passe devant le défenseur situé à ma droite, je l'ai embarqué avec moi »* (Arnold) *« Je regarde à droite, Arnold rentre intérieur, il fait une bonne course mais elle est contrôlée… il passe devant le joueur, ça explique qu'il soit contrôlé »* (Wilson)	Interprétation sur la course du partenaire du Pdb	Wilson conserve le ballon
Lens	*« Faire une autre course pour attirer un adversaire, que Wilson ait plus de temps pour tirer… »* (Zack) *« Trouver une passe en profondeur pour Zack mais il y avait trop de joueurs »* (Wilson)	Interprétation sur la course du partenaire du Pdb	Wilson conserve le ballon
Lens (B)	*« Je veux prendre l'espace où il n'y a pas de joueurs..j'ai fixé, il y avait un petit trou… je veux tirer mais au moment où je veux tirer, le défenseur de Lens ferme le trou et je vois Arnold dans mon champ de vision, il attendait en fait… »* (Zack) *« Zack fait une conduite de balle rapide pour aller chercher le défenseur, ça veut dire qu'on va jouer vite pour créer un 1-2 »* (Arnold)	Attentes sur l'action du Pdb Arrière-plan sur le sens de la conduite de balle du Pdb	Aucun
Lille	*« Le défenseur de Lille doit être à deux-trois mètres d'Alan..face à Alan… il faut qu'il me la mette » (Zack, SRFC – Lille)* *« Le défenseur axe est face à moi, je mets beaucoup de rythme pour aller le déséquilibrer… pour qu'il soit le plus proche de moi et ne puisse pas revenir sur Zack s'il part au but » (Alan, SRFC – Lille)*	Projections entre le Pdb et son partenaire sur la temporalité de l'action à réaliser	Perte de balle
Lille (B)	*« Je cherche une solution de passe… je lève la tête et prends de la vitesse… Stefen était pris… il s'excentre pied droit, il emmène avec lui un défenseur, un espace se libère… je peux aller provoquer en m'aidant de leurs courses »* (Tom) *« Lui proposer une solution….j'essaie de creuser, en creusant libérer de l'espace à Tom et me donner plus de temps… Tom a deux solutions, me mettre un ballon dans les pieds ou dans l'espace..j'avais beaucoup d'espaces »* (Stefen)	Interprétations sur la disponibilité du partenaire du Pdb	Tom conserve le ballon
Lille (B)	*« Je peux aller provoquer en m'aidant de leurs courses »* (Tom) *« Je pensais qu'il allait fixer et donner »* (Phil) *« Tom peut me mettre un ballon dans les pieds ou dans l'espace »* (Stefen)	Projections entre les deux partenaires et le Pdb	Tom va seul au but
Le Havre (match extérieur)	*« J'oriente le défenseur, je sors fort dessus, je l'empêche de relancer..je viens un peu de côté, j'arrive sur son pied gauche, il lui reste comme seul possibilité la passe dans le bloc et s'il fait cette passe, on est là derrière »* (Andrew)	Attentes sur l'action du partenaire envers le Pdb adverse	Le ballon est récupéré par Arnold

	« Là, je vois Andrew, il sort à bloc dessus… le défenseur va arriver à se débarrasser d'Andrew » (Arnold)		
	« Je regarde devant moi, je veux trouver un petit ballon devant Andrew » (Arnold) *« Je vois qu'il la met à Jim… j'essaie d'aller à fond pour aller l'accompagner »* (Andrew)	Interprétations sur la passe réalisée par le Pdb	Le ballon est perdu
Laval	*« Voir autour de moi ce qui se passe… Phil est sur ma gauche, le défenseur est devant moi à 3-4 mètres, il y a de l'espace dans son dos, l'autre défenseur resserre dans l'axe »* (Andrew) *« Me repérer par rapport aux adversaires, je vois le défenseur central qui est assez loin… je tourne rapidement la tête, je vois le second central loin au départ.. »* (Phil)	Interprétations sur la position/action du second défenseur	Le ballon est perdu
Laval	*« Phil est sur ma gauche et l'autre défenseur resserre dans l'axe… il y a une possibilité d'attaque du but..je pense que Phil va faire une course croisée dans le dos du défenseur »* (Andrew) *« Je m'attends à un 1-2 qui permet de garder un surnombre alors que la course profonde permettrait un 2c2 ou un 3c3 »* (Phil)	Projections entre le Pdb et son partenaire sur la façon d'attaquer le but	
Le Havre	*« La consigne d'avant-match pour Jim était de couper la relation sur le central droit »* (Arnold) *« Avec le coach, on s'était mis d'accord pour bloquer l'arrière axial gauche qui relance »* (Jim)	Arrière-plan concernant l'adversaire à bloquer	Aucun
Le Havre (B)	*« Je fais une course vers le but..je connais bien le jeu de Jim… il va jouer sur moi… instinctivement si Jim la reçoit, il m'aurait trouvé dans la course »* (Flynn) *« Phil me fait la passe, je perçois Stuart… je veux toucher Stuart en une touche puis offrir une possibilité profondeur vers le 5… mais je perçois le 3 adverse qui resserre…. »* (Jim)	Projections entre le Pdb et l'un de ses partenaires	Aucun

Tableau 28 - Description du contenu des éléments divergents entre les joueurs et de leurs « impacts » sur l'action en cours

Ces éléments de divergences concernent (a) des interprétations, (b) des projections, (c) des connaissances (arrière-plans) et (d) des attentes. Les interprétations divergentes surviennent sur le moment de possession. Elles portent sur les comportements du Pdb, d'un adversaire ou du déplacement d'un partenaire (n = 6) et apparaissent généralement entre le Pdb et le partenaire avec lequel il rentre « en interaction ». Les projections portent sur le choix ou la temporalité de l'action à réaliser (n = 4) et émergent entre le Pdb et son partenaire privilégié. À titre d'exemple, Phil et Andrew, sur la situation de Laval, décrivent des projections qualifiées de divergentes. Le premier souhaite en effet réaliser un 1-2 pour éliminer le défenseur en face d'Andrew, tandis que ce dernier souhaite réaliser une passe en profondeur pour son partenaire (Figure 15).

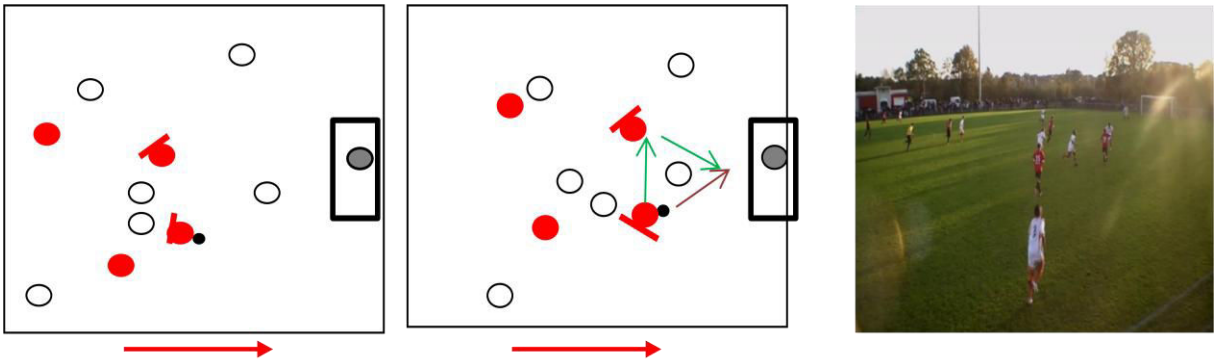


Figure 15 – Illustration de projections divergentes entre deux partenaires sur le moment suivant la récupération du ballon

Légende – La flèche rouge indique le sens où l'équipe du Stade Rennais attaque. Les flèches vertes correspondent à la projection de Phil (réalisation d'un « 1-2 ») et la flèche bordeaux à la projection d'Andrew (réalisation d'une passe en profondeur)

Les arrière-plans « divergents » soulignent des connaissances erronées sur le jeu préférentiel d'un partenaire avec ou sans ballon. Par exemple, lors de la situation de Lens (B), Arnold considère que lorsque Zack conduit le ballon de cette manière, c'est qu'il va jouer un « 1-2 », alors que sur ce moment, Zack cherche avant tout à se mettre en position de frappe (n = 2). L'unique attente divergente concerne l'appréhension d'un duel entre un partenaire et un adversaire (situation du Havre à l'extérieur) où Arnold, en tant qu'excentré droit, est persuadé qu'Andrew va se faire éliminer par le défenseur, alors qu'Andrew cherche à contraindre l'activité du Pdb adverse et à l'amener à jouer sur sa droite pour qu'Elliot récupère le ballon.

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

L'influence des divergences sur l'efficacité des situations et de la performance du collectif est décrite au sein du tableau 28. Nous constatons que les divergences entre le Pdb et le partenaire avec lequel il est en interaction aboutissent systématiquement à des pertes de balle, tandis que les autres formes de divergences « n'influencent » pas, du moins immédiatement, la performance du collectif. Elles concernent le Pdb et le partenaire souhaitant interagir avec lui, le Pdb et le troisième joueur momentanément déconnecté ou encore le Pdb et ses deux partenaires déconnectés.

3. SYNTHÈSE

Ce chapitre avait pour objectif de décrire les informations contextuelles partagées entre les partenaires au cours des situations de transition offensive. Les résultats indiquent que ces informations concernent majoritairement, sur le moment de non-possession, des éléments liés au contexte (n = 36) ainsi que des interprétations (n = 11) et sur le moment de possession, des éléments du contexte (n = 55) ainsi que des projections et des attentes (n = 8). La majorité de ces informations portent plus précisément lors du moment de non-possession sur le Pdb adverse (44 %) et le partenaire avant-centre (19 %), puis lors du moment de possession sur le partenaire Pdb (44 %) et le partenaire interagissant avec le Pdb (18 %). L'étude des formes de partage de ces informations montre que le partage concerne tout autant deux que trois joueurs, quelque soit le statut de l'équipe (possession ou non du ballon). Enfin, nos résultats montrent que les divergences observées au niveau des projections réalisées par le Pdb et le partenaire avec lequel il interagit sur le moment suivant la récupération aboutissent systématiquement à des pertes de balle (Lille, Le Havre ext et Laval).

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

CHAPITRE 12

CARACTÉRISATION DES CONNAISSANCES PARTAGÉES PAR LES JOUEURS EN ACTION

Ce chapitre vise à caractériser spécifiquement les connaissances partagées par les joueurs durant la réalisation des moments de transition offensive étudiés. Il se distingue du chapitre 8 qui a cherché à caractériser les connaissances partagées par les joueurs au début du championnat. Les connaissances partagées en acte correspondent aux connaissances décrites dans le vécu de différents joueurs, et dont le contenu est similaire. Pour les identifier, nous avons isolé les informations contextuelles décrites par les joueurs en référence à leurs arrière-plans, interprétations, projections, ainsi que les buts poursuivis par les joueurs, et qui repose sur des connaissances sous-jacentes (Chapitre 7, § 3.5, p.119).

Ce chapitre se compose de trois sections. Les deux premières sections concernent la caractérisation (a) du contenu des connaissances partagées puis (b) des formes de partage associées à ces connaissances. Enfin, la troisième section (c) cherche à caractériser l'origine temporelle des connaissances partagées afin de différencier les connaissances qui sont construites en action de celles qui y sont mobilisées à partir du référentiel commun.

1. LA DESCRIPTION DES CONNAISSANCES PARTAGÉES EN ACTION

À partir de l'articulation des vécus, nous avons identifié 34 connaissances partagées au cours des huit situations d'études. Ces connaissances sont regroupées en cinq catégories thématiques à partir des principes de la « théorie ancrée » (Glaser et Strauss, 2010). Ces catégories sont : l'organisation de l'équipe pour récupérer le ballon, le jeu préférentiel d'un partenaire avec ou sans ballon, les conditions de réussite des situations de transition offensive à la récupération du ballon, les consignes fournies par l'entraîneur avant le match et le jeu d'un adversaire. Nous les détaillons au sein du tableau 29.

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

Catégories de connaissances	***Définition***	***Verbalisation***	***Nbr.***
L'ORGANISATION DE L'ÉQUIPE POUR RÉCUPERER LE BALLON	Se replacer au niveau du bloc avant de démarrer l'harcèlement de l'équipe adverse	*« Là, je veux revenir… je regarde ma place pour voir où je devrais revenir dans le bloc »* Arnold (Stade Rennais – Lens B)	12 (6-6)
	Rôle spécifique en fonction de la position occupée	Avant-centre *« Jim n'a pas coupé la passe entre les deux défenseurs centraux »* Phil (Stade Rennais – Le Havre B) Milieu *« Je savais que s'il la mettait au 6, Alan allait lui tomber dessus »* Zack (Stade Rennais – Lille)	
*LE JEU PRÉFERENTIEL D'UN PARTENAIRE **	Actions d'un partenaire quand il récupère le ballon	*« Je sais que Phil va aller vers l'avant »* Flynn (Stade Rennais - Le Havre B)	10 (6-4)
	Déplacement d'un partenaire sans ballon	*« Je connais bien son jeu à Jim quand il est en appui »* (Flynn, Stade Rennais - Le Havre B)	
LES CONDITIONS DE RÉUSSITE A LA RÉCUPERATION DU BALLON	Vitesse	*« On vient de récupérer, on est en surnombre, on est trois : moi, Andrew et Arnold, il va la mettre en une »* Jim et Arnold (Le Havre – Stade Rennais)	5 (3-2)
	Avoir des appels	*« Je sais que ça va bouger - Faire un appel où les joueurs sont loin de moi »* Arnold et Zack (Stade Rennais – Lens B)	
CONSIGNES DE L'ENTRAÎNEUR AVANT-MATCH	*« Les consignes étaient que si j'étais trop loin du défenseur qui a le ballon, Andrew devait venir compenser »* Andrew et Jim (Le Havre - Stade Rennais)		4
L'ADVERSAIRE	Choix préférentiels du Pdb adverse	*« Le défenseur du Havre essaie toujours de ressortir propre sur son 6 »* Flynn et Phil (Stade Rennais – Le Havre B)	3 (1-2)
	Comportement du Pdb adverse	*« Il est fébrile »* Flynn et Jim (Stade Rennais – Le Havre)	

Tableau 29 – Catégories de connaissances partagées par les joueurs durant la réalisation des situations de transition offensive

*Nous précisons que trois connaissances partagées et qualifiées de divergentes ont été identifiées concernant le jeu préférentiel du partenaire Pdb sur les situations de Lens, Lens (B) et du partenaire non-Pdb sur la situation de Laval.

Nos résultats montrent que les joueurs partagent principalement des connaissances orientées (a) sur la manière dont l'équipe s'organise pour récupérer le ballon et (b) sur le jeu préférentiel du partenaire lorsque l'équipe se trouve en position d'attaque. Nous

remarquons également que des éléments de connaissance sont relatifs à l'adversaire et plus particulièrement à l'arrière adverse considéré comme le plus faible techniquement.

2. L'IDENTIFICATION DES FORMES DE PARTAGE

L'analyse des formes de partage de connaissances rend compte de la distribution des connaissances partagées entre les joueurs en fonction du statut de l'équipe au cours des situations de transition impliquant trois joueurs. Les résultats sont présentés dans le tableau 30. Deux formes de partage sont identifiées : les connaissances peuvent être partagées par deux joueurs (n = 18) ou trois joueurs (n = 11).

Catégories de connaissances	**Partage par 2 joueurs**		**Partage par 3 joueurs**	
	N.P°	**P°**	**N.P°**	**P°**
Organisation de l'équipe pour récupérer le ballon	6	-	3	-
Spécificités du jeu d'un partenaire	-	6	-	3
Conditions de réussite à la récupération du ballon	-	1	-	3
Consignes d'avant-match	2	-	2	-
Jeu de l'adversaire	3	-	-	-
Total des occurrences	11	7	5	6

Tableau 30 – Analyse des formes de partage de connaissances au cours des situations étudiées

La répartition des connaissances partagées au cours de ces situations indique que 62 % des connaissances sont partagées par deux joueurs (n = 18). À partir d'une analyse compréhensive des données, nous avons cherché à caractériser les joueurs concernés par ce partage. Nous avons constaté que l'avant-centre est systématiquement concerné par le partage de connaissances, sur le moment de non-possession, concernant l'organisation de l'équipe pour récupérer le ballon et les consignes d'avant-match. De même, le Pdb est systématiquement concerné par le partage de connaissances sur le moment de possession concernant les spécificités du jeu du partenaire.

3. CARACTÉRISATION DES CONNAISSANCES PARTAGÉES

À partir de l'identification des connaissances partagées en action, nous avons cherché à caractériser leur origine, c'est-à-dire le moment où ces connaissances ont été construites. Cette analyse indique trois « temporalités » : (a) en amont de la performance, (b) avant le match et (c) pendant le match.

La première correspond aux connaissances partagées en amont de la performance et présentes au sein des arrière-plans des joueurs (n = 26). 16 des 26 connaissances partagées sont ainsi représentées dans la modélisation des contenus cognitifs stables et partagés (Chapitre 8, § 2. p.129). Ces connaissances partagées concernent :

- le rôle de l'attaquant en tant que starter de la récupération, la nécessité de cadrer le Pdb adverse, l'orientation du jeu adverse dans le bloc, et le besoin d'être en place avant de débuter le travail de récupération du ballon pour le moment de non-possession.
- des repères liés à la projection vers l'avant, la vitesse nécessaire pour réussir les situations de transition offensive, ainsi que les spécificités du jeu d'un partenaire pour le moment de possession.

La deuxième correspond à des connaissances « construites » et partagées en action (n = 5). Ces connaissances concernent généralement le Pdb adverse. Nous avons néanmoins observé au sein de la situation de Lille (B) que deux joueurs ont construit, durant le match, une connaissance à propos de l'un d'entre-eux *(Tom a les qualités pour tenter des actions individuelles).* Ces deux joueurs font ensuite référence à cette connaissance commune, construite au cours de la rencontre ayant permis à Tom de prendre une initiative individuelle et de marquer un but.

La troisième provient des consignes d'avant-match fournies par l'entraîneur (n = 3). Ces connaissances « s'emboîtent » au sein d'autres connaissances déjà partagées par les joueurs. À titre d'exemple, lors de la situation du Havre à l'extérieur, Andrew et Jim partagent la connaissance concernant le cadrage du Pdb mais également la connaissance issue des consignes de l'entraîneur avant le match concernant « l'adaptation » du cadrage. Si Jim n'est pas en mesure de cadrer le Pdb, c'est à Andrew d'aller effectuer cette tâche.

4. SYNTHÈSE

Ce chapitre avait pour objectif de caractériser les connaissances partagées par les partenaires au cours de la réalisation de situations de transition offensive. Les résultats montrent que les joueurs en action partagent principalement des connaissances orientées sur l'organisation de l'équipe pour récupérer le ballon et le jeu préférentiel des partenaires pour attaquer le but adverse. Ces connaissances sont plutôt partagées à un niveau local (2 vs 3 partenaires) impliquant l'avant-centre lors du moment de non-possession (connaissances liées à l'organisation de l'équipe pour récupérer le ballon et aux consignes d'avant-match) et le

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

partenaire Pdb sur le moment de possession (connaissances liées à la spécificité du jeu d'un partenaire). Enfin, à partir de la modélisation réalisée dans le chapitre 8, les résultats indiquent que les connaissances partagées par les joueurs correspondent majoritairement à des connaissances partagées en arrière-plan et qui sont mobilisées au cours de l'action (n = 26). Ces éléments font référence au projet de jeu prôné par l'entraîneur autour de repères spécifiques concernant la récupération du ballon (rôle de l'avant-centre, la notion de bloc-équipe) et de principes généraux quant à l'attaque du but adverse (n = 16), mais également de connaissances construites par les joueurs à propos de leurs partenaires au cours de la saison (n = 10).

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

Préalablement à la partie « discussion », nous tenons à synthétiser les principaux résultats décrits dans cette partie et modélisés avec la figure 16. Nous rappelons que l'objectif principal de cette étude réside dans la description de la manière avec laquelle des partenaires se coordonnent durant la réalisation de moments de transition offensive.

S'inscrivant dans la ligne de recherche de la cognition collective, notre travail a d'abord cherché à appréhender le partage de contenus cognitifs préexistants à la réalisation des moments de transition offensive. Nos résultats montrent que les joueurs appartenant à cette équipe partagent quantitativement plus d'éléments relatifs à la récupération du ballon en comparaison de l'attaque du but adverse. Ces éléments orientés sur la récupération du ballon (e.g, rôles des joueurs) apparaissent également plus opérationnels et sont partagés par un nombre plus restreint de joueurs en comparaison des éléments orientés sur l'attaque du but adverse et qui concerne quant à eux des principes généraux d'action.

Notre travail a ensuite cherché à décrire les relations entre les buts visés par les joueurs au cours de l'action, le partage d'informations contextuelles ainsi que les connaissances partagées durant la réalisation de ces moments de transition offensive.

Sur le moment de non-possession, les joueurs poursuivent essentiellement des buts individuels et indépendants orientés sur la contrainte de l'activité d'adversaires spécifiques. Un switch relationnel se présente sur le moment de transition où un but partagé émerge rapidement entre le Pdb et un partenaire privilégié tandis que le 3ème joueur est momentanément déconnecté. Ces relations évoluent par la suite de l'action au gré des circonstances environnementales jusqu'au moment où le Pdb décide de terminer l'action.

Les joueurs partagent sur le moment de non-possession (a) des éléments contextuels et des interprétations orientées sur les comportements du Pdb adverse et du partenaire positionné en tant qu'avant-centre tandis que sur le moment de possession, le contenu du partage porte autour des comportements du Pdb et du partenaire avec lequel il interagit (éléments contextuels, projections et attentes). Au niveau des connaissances partagées en acte, nos résultats montrent que les joueurs partagent sur le moment de non-possession des connaissances relatives aux rôles de certains partenaires (avant-centre, excentré, milieu…), à la nécessité d'être en bloc-équipe pour amorcer le travail de récupération et de l'identification de l'arrière adverse le plus faible sur lequel doit être réalisé l'harcèlement. Ils montrent que sur

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

le moment de possession, les joueurs partagent des connaissances relatives aux principes à mettre en place pour réussir ces moments ainsi qu'au jeu préférentiel de leurs partenaires.

Enfin, notre travail a également interrogé la façon d'appréhender la performance du collectif durant la réalisation de ces moments en ne la réduisant pas d'emblée à l'issue des situations (but marqué). Nous avons alors cherché à évaluer les potentialités de la situation inhérentes à la récupération du ballon puis en leur utilisation au cours de l'attaque. Cela nous a alors permis d'étudier la relation entre la performance du collectif et le partage.

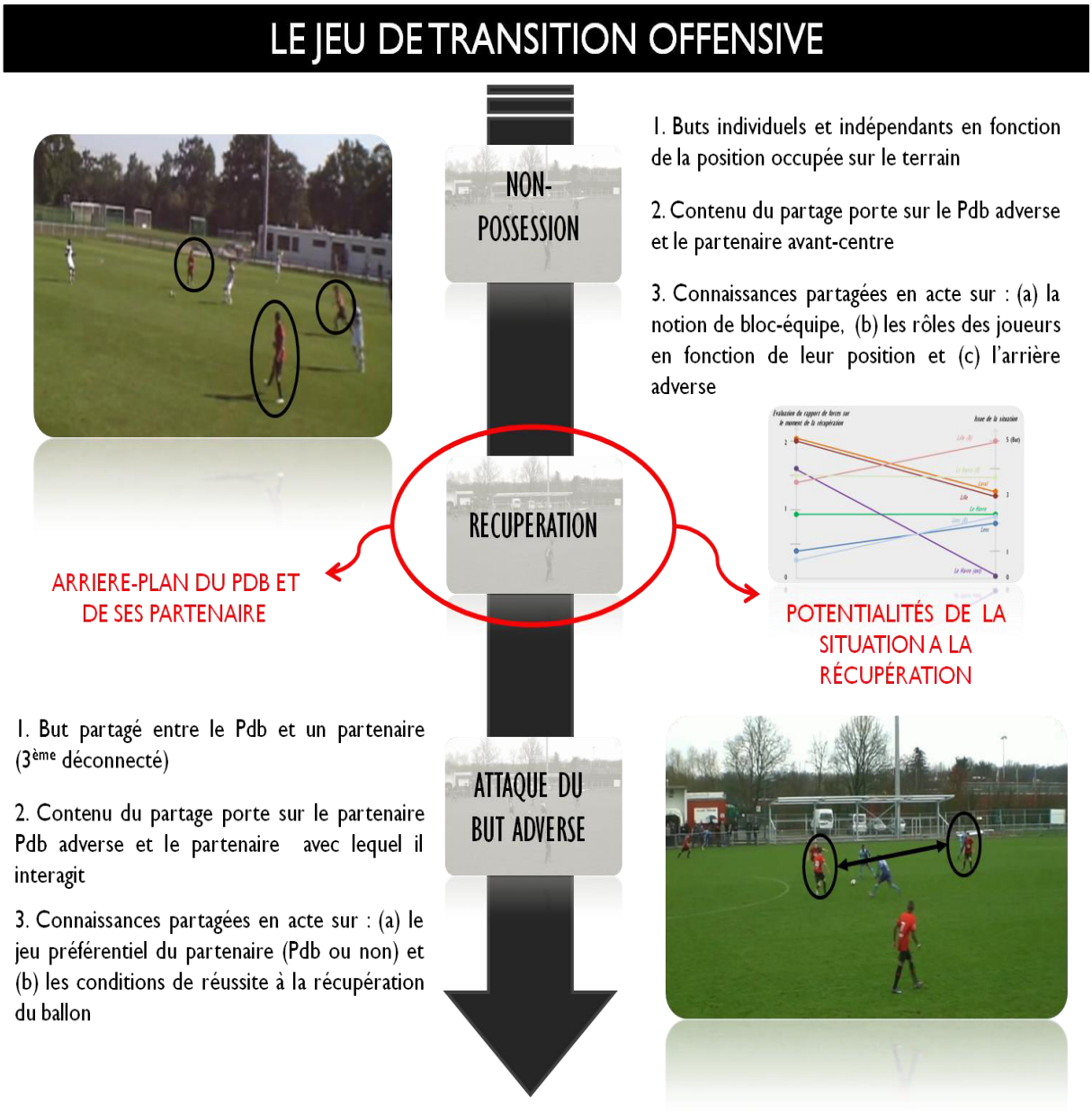


Figure 16 - Synthèse des principaux résultats

PARTIE 4

DISCUSSION

Nous discutons dans cette quatrième partie de l'intérêt théorique de ce travail pour la connaissance scientifique en différenciant les apports conceptuels liés à la connaissance du fonctionnement des équipes et ceux relatifs au programme de recherche de la psycho-phénoménologie. Cette partie contribue également à apporter des connaissances aux praticiens autour du jeu de transition offensive et à proposer des axes de réflexion autour des conditions de développement d'un collectif efficace sur le jeu de transition offensive. Cette partie se compose de quatre chapitres.

Le **Chapitre 13** discute des apports scientifiques de notre travail autour (a) du contenu du partage et (b) des formes de partage entre les partenaires impliqués dans la réalisation des situations de transition offensive et (c) la relation entre le partage et la performance collective.

Le **Chapitre 14** contribue à l'élaboration de nouvelles connaissances pour la communauté professionnelle concernant la réalisation du jeu de transition offensive autour (a) des formes de récupération du ballon et (b) des facteurs influençant la manière d'attaquer le but adverse.

Le **Chapitre 15** discute des apports de notre travail au programme de recherche de la psycho-phénoménologie notamment autour de la description de l'activité collective en train de se faire.

Le **Chapitre 16** propose des pistes de réflexion relatives à la mise en place d'environnements capacitants permettant aux joueurs de développer des connaissances individuelles et collectives susceptibles d'améliorer l'efficacité du jeu de transition offensive.

CHAPITRE 13

LA CONSTRUCTION DU COLLECTIF LORS DES SITUATIONS DE TRANSITION OFFENSIVE

Ce chapitre vise à discuter les résultats présentés dans la partie précédente au filtre des travaux déjà réalisés dans cette ligne de recherche. Il s'organise en trois sections concernant respectivement (a) le contenu du partage, (b) la manière avec laquelle ils sont partagés et (c) la relation entre le partage et la performance du collectif durant la réalisation des moments de transition offensive étudiés.

1. LE CONTENU DU PARTAGE

Une équipe est généralement définie comme étant composée de deux ou plusieurs membres qui travaillent ensemble vers un but commun selon un certain niveau d'interdépendance (Salas, Dickinson, Converse et Tannenbaum, 1992). Le degré de partage des buts poursuivis par ces membres est censé influencer la performance de l'équipe (Reimer et al., 2006 ; Ward et Eccles, 2006), qui s'expose par ailleurs à des pannes de coordination lorsqu'il y a inadéquation entre les buts poursuivis par les partenaires (e.g, Eccles et Tran, 2012). Ainsi, notre travail a identifié les buts poursuivis par les joueurs au cours de situations de transition offensive et précisé les relations entre ces buts au niveau de l'activité significative décrite par les joueurs.

Le partage de contenus cognitifs est considéré également comme le phénomène cognitif permettant aux différents membres d'une équipe de se coordonner (e.g, Sève et al., 2009). Si ce partage a principalement été appréhendé dans la littérature autour de contenus cognitifs stables (Blickensderfer et al., 2010 ; Eccles et Tenenbaum, 2004 ; Eccles et Tran, 2012 ; Cannon-Bowers et al., 1993), d'autres auteurs ont exprimé le besoin de l'appréhender d'une manière plus dynamique (Bourbousson et al., 2011a, b ; Bourbousson, Poizat, Saury et Sève., 2012 ; Poizat et al., 2008 ; Salmon, 2009). Aussi, notre travail a caractérisé le contenu du partage de contenus cognitifs stables et dynamiques, autour du jeu de transition offensive.

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

1.1. La spécificité des buts visés

En caractérisant le contenu des buts poursuivis par chaque joueur au niveau de son activité significative, nous avons pu préciser la relation entre les buts durant la réalisation des situations de transition offensive (Chapitre 10, Tableau 24, p.156-158). Nos résultats montrent que les joueurs poursuivent principalement des buts spécifiques et indépendants sur le moment de non-possession (82 %). Les buts sont orientés sur la contrainte de l'activité du Pdb adverse et/ou d'un adversaire direct, ainsi que sur la manipulation de l'activité du Pdb adverse. Sur le moment de récupération, nous observons une forme de *« switch relationnel »* : le Pdb cherche à interagir très rapidement avec l'un de ses partenaires, tandis que ces derniers, de manière réciproque, cherchent à interagir avec lui. Ce switch est symbolisé par le partage d'un but entre le Pdb et l'un de ses partenaires (réussir une action avec mon partenaire) alors que le troisième joueur impliqué reste momentanément déconnecté (47 %).

À titre d'exemple, lors de la situation de Lens, Zack, en tant que Pdb, après avoir maîtrisé le ballon, cherche à réaliser un « 1-2 » avec Wilson, positionné comme avant-centre. Ce dernier, dès la récupération de Zack, cherche de manière réciproque à lui proposer une solution. Cette solution est perçue par Zack qui souhaite jouer avec son partenaire. De son côté, en raison de la position qu'il occupe sur le moment de récupération, Arnold (le 3ème joueur) n'est pas pris en compte par ses partenaires et se retrouve momentanément déconnecté.

Ce concept de « déconnexion » trouve sa source dans le travail de Bossard (2008) expliquant le fait qu'un joueur puisse ne pas être pris en compte par ses partenaires dans une phase de jeu où il est pourtant impliqué. Nos résultats sont interprétés de manière similaire : soit les partenaires du Pdb cherchent à interagir avec lui, mais il ne peut percevoir tous les appels, soit il les considère comme non-pertinents. Cela explique pourquoi un joueur peut être momentanément déconnecté indépendamment de sa volonté (e.g, la course du partenaire est jugée par le Pdb comme contrôlée par un adversaire). Si cette déconnexion peut être involontaire, elle peut également l'être de manière volontaire lorsque le joueur décide lui-même de ne pas chercher à proposer une solution à son partenaire Pdb. De par sa position sur le terrain à cet instant, il peut préférer, par exemple, assurer l'efficacité de son futur appel pour recevoir le ballon ou se réorienter sur un but « défensif », ne participant donc plus à l'action offensive.

Ces relations évoluent par la suite au gré des circonstances de la situation (e.g, déplacement d'adversaires et/ou de partenaires) jusqu'au moment où le Pdb décide de terminer l'action en se déconnectant alors totalement de ses partenaires afin d'assurer l'efficacité de son action individuelle (16 %). Nos résultats pointent ici le rôle crucial du Pdb en tant que point d'ancrage autour duquel s'articulent les activités des partenaires (Bourbousson et al., 2008 ; Bossard, 2008). En précisant les relations entre les buts poursuivis par les partenaires durant la réalisation de situations de transition offensive, notre travail interroge ainsi la conception classique liée au degré de partage des buts entre partenaires pour fonctionner efficacement en équipe (Reimer et al., 2006).

Nous montrons qu'à l'exception du Pdb et d'un de ses partenaires qui partagent un but commun sur le moment qui suit la récupération du ballon (la réalisation d'une passe par exemple), les joueurs poursuivent essentiellement des buts spécifiques, à la fois sur le moment de non-possession et sur le moment de possession (le troisième joueur ou les deux partenaires du Pdb lorsque ce dernier décide de terminer l'action). Si ces résultats apparaissent dépendants du niveau d'analyse auquel nous nous sommes intéressés, nous considérons néanmoins que ce non-partage n'affecte pas pour autant le fonctionnement de l'équipe, notamment sur le moment de non-possession où la compatibilité entre les buts favorise la coordination entre les actions des partenaires (e.g, Stanton et al., 2006).

1.2. La diversité des éléments partagés

Les travaux s'inscrivant dans l'étude de la cognition collective au sein des sciences du sport décrivent classiquement (a) les connaissances partagées et construites par les joueurs au cours de leurs expériences passées (Tran, 2012) ou (b) les informations contextuelles partagées entre partenaires durant la compétition (Poizat et al., 2008). Si les premières nommées ne permettent pas d'appréhender le partage de la situation « ici et maintenant » (Sève et al., 2009), les secondes occultent les processus de « coordination » présents en amont de la réalisation de la performance (Eccles, 2010). Notre travail a ainsi cherché à répondre à ces deux limites, en visant le recueil de ces deux types de contenus cognitifs. Nous avons tout d'abord décrit, au début du championnat, les contenus cognitifs stables et partagés autour du jeu de transition offensive, puis identifié les contenus cognitifs dynamiques et partagés durant la réalisation de ces moments. Cela permet de décrire et caractériser le contenu du partage préalablement et au cours de la réalisation des moments de transition offensive.

1.2.1. Le référentiel commun[21]

Les tenants de l'approche sociale-cognitive (e.g, Eccles et Tenenbaum, 2004, 2007) soulignent l'importance, pour les membres d'une même équipe, d'acquérir et de partager des connaissances sur l'équipe et la tâche pour la réussir. Cette perspective repose sur l'idée que le partage de connaissances permet aux partenaires d'interpréter la situation de façon similaire, de développer des attentes partagées et d'adopter par conséquent des comportements coordonnés. Notre travail a ainsi décrit le contenu des connaissances partagées par les joueurs au début du championnat autour de la réalisation des situations de transition offensive.

Concernant l'aspect défensif, nous avons constaté que les connaissances concernent de manière préférentielle :

- les configurations types de récupération, la mise sous pression du Pdb adverse et l'organisation de l'équipe pour inciter les adversaires à jouer à l'intérieur du bloc-équipe (n = 7-10),
- le rôle de l'avant-centre en tant que starter de la récupération et la nécessité d'être en place (n = 4-6),
- l'identification de l'arrière axial adverse le plus « faible » pour être plus efficace dans la mise sous pression du Pdb adverse (n = 2-3).

Concernant l'aspect offensif, ces éléments concernent :

- la prise de la profondeur, la prise des espaces et la nécessité d'aller vers l'avant (n = 11-15),
- l'importance de la vitesse, autant en termes de réalisation technique que décisionnelle et perceptive (n = 7-10),
- la tête relevée du Pdb qui est considéré comme un starter pour démarrer les courses d'appel à la récupération (n = 2-3).

[21] Nous considérons ici le référentiel commun comme l'ensemble des contenus cognitifs partagés par les membres d'une équipe avant la compétition. Il peut également être appréhendé également sous le concept de connaissances partagées (Eccles et Tenenbaum, 2004).

Si le contenu de ces connaissances partagées réside principalement au niveau de l'équipe et des interactions au sein de l'équipe (Bourbousson et Sève, 2010 ; Tran, 2012), nous remarquons toutefois qu'un élément concerne l'adversaire. Il s'agit de l'identification de l'arrière axial adverse le plus « faible » sur lequel l'avant-centre doit réaliser la mise sous pression. Cet élément partagé par un nombre restreint de joueurs, évoluant plutôt sur des postes « offensifs », illustre le fait que les connaissances sont partagées à différents niveaux. Cela souligne ainsi l'hétérogénéité du référentiel commun de l'équipe. S'il existe entre les partenaires une tendance au chevauchement concernant des connaissances d'équipe plus générales (Eccles et Tenenbaum, 2004), nos résultats mettent en évidence une forme de distribution entre certains joueurs, autour de connaissances plus spécifiques notamment au niveau des rôles ou du jeu préférentiel de leurs partenaires.

Le degré de partage apparaît plus élevé lorsque ces connaissances concernent des principes généraux d'actions (prise des espaces, de la profondeur, aller vers l'avant) en comparaison des connaissances liées au rôle de certains partenaires pour la récupération du ballon ou autour du jeu préférentiel d'un partenaire pour attaquer le but adverse (Pdb ou partenaire du Pdb). Ces résultats s'expliquent par deux raisons.

La première porte sur le rôle de l'entraîneur et la manière avec laquelle il communique les informations à ses joueurs (Eccles, 2010). Nous avons remarqué au cours de ce travail que l'entraîneur indique préférentiellement des repères spécifiques à ses joueurs sur le moment de non-possession. À l'inverse, les joueurs, sur le moment d'attaque du but adverse, semblent s'appuyer principalement sur des principes généraux ou sur des connaissances individuelles qu'ils ont développé au cours de la saison ou des saisons passées. Nous avons constaté durant notre recueil que certaines connaissances étaient décrites à un niveau individuel sans que cela soit identifiable au niveau du collectif (élaboration d'une connaissance d'un partenaire A sur un partenaire B sans que B ne décrive cette connaissance durant l'entretien). Les entretiens semi-dirigés réalisés au début du championnat n'ont toutefois pas permis d'appréhender et de décrire les nouvelles connaissances élaborées au cours de la saison entre les partenaires (Tran, 2012).

La seconde raison concerne les positions occupées par les joueurs et prescrites par l'entraîneur sur le moment de non-possession. La stabilité de ces positions, combinée aux multiples expériences vécues sur ces moments, favorise le développement de connaissances mutuelles à propos des rôles et contributions des partenaires évoluant dans des zones de

terrain proximales (Eccles et Tenenbaum, 2004 ; Eccles, 2010). À l'inverse, lors du moment de possession, les positions sont plus mouvantes. Les joueurs s'appuient essentiellement sur leurs expériences passées pour interpréter et anticiper les comportements de leurs partenaires après la récupération du ballon. Les joueurs qui ont l'habitude d'interagir ensemble partagent des connaissances mutuelles autour des préférences de l'un et de l'autre (Tran, 2012). Toutefois, il arrive également que ces connaissances soient divergentes ou alors non-réciproques, et peuvent influencer l'efficacité de la coordination entre les actions des joueurs (Eccles et Tenenbaum, 2007 ; Eccles et Tran, 2012).

1.2.2. Des connaissances partagées en acte

Nous répondons ici à la problématique soulevée par Bossard et al. (2010), interrogeant le niveau d'appréhension des contenus cognitifs dans les études. Les auteurs constatent que plusieurs études pointent un faible partage à l'œuvre durant la réalisation d'une activité collective pourtant efficace (e.g, Bourbousson et al., 2008 ; Poizat et al., 2008). Leurs résultats (homogénéité des schémas observés entre des hockeyeurs) les invitent à souhaiter différencier le niveau d'appréhension des contenus cognitifs dans la compréhension partagée. Ils interrogent le seul recours aux entretiens d'auto-confrontation pour identifier la nature des éléments partagés par une équipe experte.

Notre travail peut alors apporter une piste intéressante dans la compréhension de la coordination en appréhendant le partage sur deux temporalités distinctes mais toutefois reliées. En décrivant puis en articulant les expériences subjectives vécues par les partenaires durant la réalisation de situations de transition offensive, nos résultats caractérisent les connaissances partagées par les joueurs en action. Ces dernières portent sur l'organisation de l'équipe lors de la récupération du ballon, les caractéristiques d'un adversaire spécifique et les consignes d'avant-match transmises par l'entraîneur (moment de non-possession) et autour des préférences d'un partenaire et des conditions de réussite à la récupération du ballon (Chapitre 12, Tableau 29, p. 174). Toutefois, la plupart de ces connaissances ne sont pas *« directement »* renseignées par l'entretien d'explicitation. Certaines sont « sous-jacentes » aux attentes, interprétations ou projections réalisées et partagées au cours de l'action par les joueurs.

Nous nous sommes alors appuyés sur la caractérisation des connaissances partagées par les joueurs au début du championnat afin de renseigner une partie des connaissances

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

mobilisées en action par les joueurs (Chapitre 8, Figure 11, p. 132). Il faut toutefois préciser que les joueurs ont développé de nouvelles connaissances au cours de la saison, rendant compte de l'évolution du référentiel commun. Les résultats montrent en effet que 10 des 26 éléments partagés et considérés comme arrière-plan ne sont pas représentés dans la modélisation du début du championnat. Ces éléments, construits au cours des multiples interactions réalisées entre les partenaires, concernent principalement le jeu préférentiel du ou des partenaires (en tant que Pdb ou non Pdb). Cette limite invite alors à réfléchir sur l'élaboration d'un cadre méthodologique, permettant de mieux appréhender ce phénomène (nombre de recueils, quelle organisation sur la saison, quelles procédures de questionnement…).

1.2.3. Les informations contextuelles partagées

En décrivant puis en articulant les expériences subjectives vécues par les partenaires durant la réalisation de situations de transition offensive, notre travail souligne la diversité des informations contextuelles partagées, qu'il s'agisse d'éléments liés au contexte, d'interprétations à propos de ces éléments partagés, d'attentes sur le déroulement du jeu, de projections entre partenaires ou encore de connaissances (Karsenty et Pavard, 1997 ; Poizat et al., 2008). Le contenu de ces informations porte principalement sur le moment de non-possession, autour du Pdb adverse (44 %) et du partenaire avant-centre (19 %) et autour du Pdb (44 %) et du partenaire avec lequel ce dernier interagit (18 %) sur le moment de possession (Chapitre 11, § 1.1, p.164). Une partie de ces résultats discute alors ceux obtenus par Poizat et al. (2009) en tennis de table, soulignant que les partenaires du double partagent peu d'informations sur leurs adversaires (5 %).

Cette différence principalement observée sur le moment de non-possession peut être interprétée au prisme des caractéristiques des tâches collectives inhérentes à la pratique du football et différentes de celles du tennis de table. Lorsque l'adversaire est en possession du ballon, il a la capacité de pouvoir le conserver, ce que les règles du tennis de table n'autorisent pas. De plus, le nombre de joueurs largement supérieur au football (22 vs 4) est également un facteur qui explique pourquoi le Pdb adverse se trouve être l'information contextuelle majoritairement prise en compte sur le moment de non-possession et autour duquel les activités des joueurs s'articulent. Nos résultats indiquent par ailleurs le rôle de l'avant-centre sur le moment de non-possession. Ce poste amène le joueur à être positionné en avant de ses partenaires, le rendant ainsi visible de tous. Nous rappelons que le joueur cherche, sur ce

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

moment, à empêcher la relation entre le Pdb et son partenaire axial (il joue un rôle de starter dans la récupération du ballon). Cela nécessite qu'il soit relativement proche du Pdb et donc simultanément perceptible pour ses partenaires qui surveillent le Pdb.

Sur le moment de la récupération, puis de l'attaque du but, les joueurs s'orientent majoritairement sur le partenaire Pdb afin d'assurer l'efficacité de leurs appels. Ces résultats trouvent écho dans le travail de Bourbousson et al. (2008), qui soulignent la place occupée par le meneur de jeu au basket-ball qui, de par sa position, est le joueur visible et le plus pris en compte par ses partenaires, à la fois en défense et en attaque. Enfin, nos résultats indiquent que les informations contextuelles partagées entre les coéquipiers sont principalement orientées vers les comportements du Pdb, attestant d'une surveillance accrue de ce joueur et soulignant par conséquent son influence dans la coordination interpersonnelle sur le moment de transition offensive (Bossard, 2008).

2. DES FORMES DE PARTAGE EN RELATION AVEC LE STATUT DE L'ÉQUIPE

Notre travail a permis de décrire les modalités de partage de contenus cognitifs entre différents membres d'une même équipe lors de la réalisation de situations de transition offensive. Nous répondons ainsi à l'appel de Bourbousson et al. (2011b) invitant les chercheurs à s'inscrire dans des études décrivant la manière (a) avec laquelle les formes de partage se manifestent au sein de cadres complexes et dynamiques et (b) évoluent en relation avec les effets produits dans la situation par l'équipe. Nos résultats décrivent ainsi l'émergence de formes caractéristiques de partage en fonction du statut de l'équipe.

2.1. Une forme de partage « complémentaire » pour récupérer le ballon

Les joueurs poursuivent essentiellement, sur le moment de non-possession, des buts spécifiques en fonction de leur position sur le terrain : l'avant-centre cherche à empêcher la relation entre le Pdb adverse et son partenaire axial tandis que l'excentré tente de dissuader la passe du Pdb à son arrière latéral. Si ces joueurs partagent certains éléments contextuels (notamment sur les comportements du Pdb adverse), ils n'accordent cependant pas la même signification à ces éléments en fonction des buts poursuivis, du rôle qu'ils occupent et des connaissances qu'ils détiennent. Chaque joueur possède ainsi un domaine de compréhension spécifique lui permettant d'assurer l'efficacité de sa propre action, tout en contribuant à la récupération du ballon. Par exemple, il s'agit pour l'avant-centre d'orienter le Pdb adverse sur un côté, tout en l'empêchant simultanément de jouer avec son partenaire. Pour l'excentré, il

s'agit d'empêcher le Pdb de jouer avec son arrière-latéral, tout en lui donnant la possibilité de jouer à l'intérieur. Ces domaines, bien que différents, sont considérés comme compatibles au niveau de l'équipe dans le sens où ils contribuent à la réalisation et la réussite d'une tâche collaborative : la récupération du ballon.

Le partage désigne ici la complémentarité entre les compréhensions des membres d'une équipe menant à la coordination de leurs actions (Cooke et al., 2007 ; Salmon, 2009 ; Stanton et al., 2009). L'émergence de cette forme de partage peut être reliée à la manière avec laquelle l'entraîneur indique aux joueurs les rôles qu'ils doivent occuper lorsque l'équipe n'est pas en possession du ballon. Cela participe alors en retour au développement de connaissances et compétences spécifiques autour de la réalisation de tâches individuelles. Ces connaissances, orientées sur la récupération du ballon, sont ainsi distribuées en fonction des rôles et responsabilités alloués à chacun des joueurs par l'entraîneur, de sorte que la distribution soit efficace (Mohammed et Dumville, 2001). Nos résultats montrent à ce sujet que certains partenaires (n = 6-8) partagent des connaissances autour de l'organisation de l'équipe concernant cette distribution des rôles et responsabilités (Chapitre 8, Tableau 17, p. 130).

Les multiples expériences vécues et partagées par les joueurs à l'entraînement et en compétition autour de ces « configurations de récupération » peuvent expliquer le développement de connaissances spécifiques autour de « qui fait quoi dans l'action ». Cela se rapproche du concept de système de mémoire transactive (Ren et Argote, 2011 ; Wegner, 1986). Les répétitions à l'entraînement et en compétition se montrent en effet propices au développement d'un tel système, renvoyant à la manière avec laquelle les joueurs mémorisent la distribution des rôles et des expertises dans l'équipe sur ce moment spécifique. Le partage de cette forme de connaissance permet alors aux joueurs d'être libérés de certaines tâches afin de se focaliser essentiellement sur la réalisation et l'efficacité de leurs propres actions (Kozlowski et Ilgen, 2006). Phil décrit par exemple que lorsqu'il perçoit son partenaire au contact de l'adversaire, il ne s'occupe plus de lui car ce n'est pas son *« job »* (Stade Rennais – Le Havre B). Sur la même situation, Jim, en tant qu'avant-centre, empêche le Pdb adverse de rejouer avec son partenaire axial, sans porter attention à ses partenaires situés derrière-lui.

La compatibilité de ces différentes actions individuelles est alors permise par le partage en arrière-plan de connaissances concernant la distribution des responsabilités et des rôles alloués aux joueurs pour récupérer le ballon. Lorsque Flynn, en tant que milieu axial, va

cadrer le Pdb, il a l'idée que « ça resserre » derrière-lui. Si le Pdb joue à l'intérieur, ses deux partenaires vont intercepter le ballon comme cela est travaillé à l'entraînement (Stade Rennais - Le Havre). Si les joueurs sont capables de décrire en dehors de l'action le rôle de leurs partenaires sur ce moment, ils se focalisent plutôt, durant l'action, sur l'efficacité de leurs propres actions en s'orientant sur des éléments spécifiques. Bien que les connaissances ne soient pas toutes explicitées et décrites durant les entretiens d'explicitation, elles officient selon nous en arrière-plan (Mouchet, 2003), influençant notamment la compatibilité des attentes développées par les joueurs au cours de l'action et la coordination de leurs actions.

2.2. Une forme « mixte » du partage pour attaquer le but adverse

En s'attachant à décrire les interactions entre les partenaires lors des moments suivant la récupération du ballon, nous avons caractérisé deux formes de partage : (a) une forme de partage dite « similaire », renvoyant à ce qui est commun entre le Pdb et l'un de ses partenaires et (b) une forme de partage dite « distribuée » entre les partenaires.

2.2.1. Une forme de partage similaire

Le partage en tant que similarité renvoie à ce qui est commun entre plusieurs membres, c'est-à-dire au chevauchement de différents domaines de l'activité des membres d'une même équipe (Cooke et al., 2000 ; Cannon-Bowers et Salas, 2001 ; Mohammed et al., 2010). Ce mode de partage a été décrit, dans notre étude, sur le moment suivant la récupération du ballon entre le Pdb et l'un de ses partenaires. Les deux joueurs partagent un but en commun (Chapitre 10, Tableau 24, p. 157), des éléments contextuels liés à leur comportement réciproque ou des projections quant aux actions communes à réaliser (Chapitre 11, Tableau 26, p. 166). Ainsi, lors de la situation Stade Rennais – Le Havre (B), Phil (le Pdb) et Jim partagent un but en commun (la réalisation d'une passe entre Phil et Jim), des éléments contextuels autour de la récupération du ballon de Phil, ainsi que des projections quant à leurs actions réciproques. Phil s'attend à ce que Jim soit disponible plus haut sur le terrain et qu'il puisse le toucher rapidement, tandis que Jim s'attend à ce que Phil récupère le ballon et joue rapidement (la passe a été réalisée et réussie entre les deux joueurs).

En montrant que cette forme de partage se réalise plutôt à un niveau local (entre deux joueurs), nos résultats interrogent la conception classique de la compréhension partagée. Cette dernière renvoie à l'hypothèse que plus la zone de recoupement entre les différentes compréhensions individuelles est importante, plus l'équipe est censée être efficace

(Blickensderfer et al., 2010 ; Eccles et Tenenbaum, 2004 ; Reimer et al., 2006). Nos résultats trouvent écho dans ceux observés au sein d'une équipe de basket-ball (Bourbousson et al., 2011a, 2011b, 2012) et d'une équipe de handball (De Keukelaere et al., 2013), soulignant que le partage, en tant que similarité, s'effectue majoritairement plutôt entre certains partenaires. Dans cette perspective, Bourbousson et al. (2008) ont proposé le concept « d'îlot de compréhension locale », rendant compte d'une forme de compréhension partagée fondée entre quelques joueurs.

Nous émettons l'hypothèse à propos de l'émergence, au niveau local, de cette forme de partage au sein de notre étude. Cette forme de partage porte sur les conditions inhérentes à la réalisation des situations de transition offensive qui, en raison de la zone de récupération du ballon (en avant ou au milieu de l'E.J.E), impliquent généralement deux à trois partenaires. Sur les situations à trois joueurs, les partenaires bien qu'impliqués dans l'attaque ne sont pas tous perceptibles les uns par rapport aux autres en raison de la présence d'adversaires et des distances assez importantes entre certains d'entre-eux (le troisième joueur peut se retrouver parfois à l'opposé de la zone de récupération). Le Pdb peut être également soumis à de fortes pressions temporelles de la part des adversaires dès la récupération du ballon, l'empêchant ou le dissuadant de progresser vers l'avant. Enfin, la proximité du but adverse influence probablement les choix du Pdb (Bossard et al., 2010). Ce dernier, afin d'assurer la poursuite de l'action, se « contente » du partenaire rentrant immédiatement dans son champ visuel et qui se trouve disponible[22] (Figure 17).

Figure 17 – Illustration de la relation entre le Pdb et son partenaire privilégié sur le moment suivant la récupération du ballon

[22] L'unique exception concerne la situation de Lille (B) où le Pdb estime qu'il ne peut pas jouer avec son partenaire mais que ce dernier lui donne la possibilité, par son appel, d'aller provoquer le dernier défenseur adverse.

2.2.2. Une forme de partage distribuée

Sur les situations impliquant trois joueurs, en marge de l'interaction privilégiée entre le Pdb et l'un de ses partenaires, le troisième joueur est systématiquement déconnecté de ses deux partenaires (Chapitre 10, Tableau 24, p. 157). Cette déconnexion est momentanée puisque ce joueur poursuit des buts et des attentes spécifiques, susceptibles au gré de l'évolution de la situation de devenir partagés. Par exemple, lors de la situation Stade Rennais - Havre (B), Flynn est le troisième joueur (Tome 2 annexes). Il s'attend à ce que Phil, en tant que Pdb, joue directement avec Jim, positionné en tant qu'avant-centre. Étant persuadé que Jim, dans sa future position de Pdb jouera avec lui, il s'oriente, avant même la réalisation de la première passe, pour interagir dans un second temps avec Jim. Le rôle de Flynn est ici distribué dans le temps. À partir de la position qu'il occupe sur le terrain, et en s'appuyant sur des connaissances situées en arrière-plan concernant le jeu préférentiel de ses deux partenaires (Pdb et non Pdb), il choisit de proposer une solution différée dans un temps.

Ces résultats se rapprochent de ceux observés par De Keukelaere et al. (2013), où les handballeuses, après avoir initié une attaque à partir d'un plan, se coordonnent ensuite sur la base d'un enchaînement de jugements successifs où la coordination des actions repose alors sur un partage d'informations contextuelles. Dans notre travail, le troisième joueur, lorsqu'il décide de participer à l'action offensive, s'adapte aux circonstances de la situation (qui est en possession du ballon, comment suis-je positionné/orienté par rapport à lui, peut-il me toucher directement, va-t-il me toucher directement…), tout en s'appuyant sur des connaissances spécifiques sur le jeu de ses partenaires afin d'assurer l'efficacité de son appel de balle : *« À ce moment-là, le ballon passe à côté du 6. Dans ma tête, la balle est récupérée par Phil. Le ballon est intercepté par Phil. Je sais qu'il va jouer vers l'avant. Je suis déjà dans l'attaque du but, dans une contre-attaque possible, je suis sûr que Phil va jouer sur Jim….Je fais une course vers le but, je sais que si Jim la reçoit, Jim instinctivement m'aurait trouvé dans la course. Quand j'ai commencé ma course, je n'ai plus pensé à Phil, j'ai vu que le ballon allait arriver sur Jim, je suis persuadé qu'il va jouer sur moi… en une touche »* Flynn (Stade Rennais - Le Havre B)

L'activité de l'équipe sur le moment de possession repose donc ici sur une conception mixte du partage, c'est-à-dire qui combine des formes de partage similaire et distribuée. Si certains membres de l'équipe, au regard de la situation (degré d'interdépendance élevé entre les tâches à réaliser par les membres), doivent partager des composants au niveau de leurs

activités (buts, perceptions, projections, connaissances), d'autres doivent cependant, pour réaliser leurs tâches, poursuivre des buts et détenir des connaissances spécifiques qui sont distribuées entre les partenaires (Cooke et al., 2000). Nos résultats trouvent écho dans la réflexion menée au sein des situations de travail par Chiappe et al. (2014) concernant le fonctionnement d'équipes hétérogènes (l'auteur donne l'exemple avec une équipe de contrôle à la NASA). Ces équipes, constituées généralement d'un nombre important de membres spécialisés au niveau de leurs rôles et distribués parfois au niveau spatial, peuvent, selon les auteurs, être décrites à travers différentes entités spécialisées dans la résolution de problèmes spécifiques. Aussi, si une forme de compréhension partagée dite similaire s'avère nécessaire au niveau de chaque sous-groupe, une forme de compréhension distribuée serait plutôt caractéristique au niveau de l'équipe à travers l'atteinte d'un objectif général : assurer la sécurité de la mission.

Ce raisonnement repose en partie sur les propositions de Salmon et Stanton, développées au sein de l'approche de la conscience distribuée de la situation (Salmon, 2009 ; Salmon et al., 2010 ; Stanton et al., 2006, 2009), qui remettent en question la nécessité, pour tous les membres d'un collectif, de partager la même compréhension de la situation pour fonctionner efficacement (e.g, Endsley et Robertson, 2000). Cette idée s'est également propagée dans les sciences du sport où Bourbousson (2010) décrit l'organisation de l'équipe comme une « constellation » dynamique de partages locaux de compréhensions. Si notre travail, de par son cadre, ne permet de valider ou d'invalider cette conceptualisation, nous pensons toutefois que nos résultats se rapprochent des propositions de Salmon et Stanton.

2.3. Le moment de transition comme un switch de formes de partage

Si le partage de contenus cognitifs apparaît comme le garant d'un fonctionnement collectif efficace, il peut être envisagé de différentes manières en fonction des exigences de la tâche collective (Cooke et al., 2007 ; Sève et al., 2009). Notre travail a ainsi permis de caractériser différentes formes de partage durant la réalisation de situations de transition offensive : une forme de partage compatible sur le moment de non-possession et une forme de partage « mixte » sur le moment de possession, cette dernière étant constituée de formes de partage similaire et distribuée. Nous identifions ainsi le moment de transition comme un switch de formes de partage dans le sens où il incarne le passage d'une forme de partage à une autre.

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

Ce switch peut être appréhendé à travers la fluctuation des exigences de coordination au cours de la réalisation de ces situations. Ces exigences sont notamment liées au degré de spécialisation des rôles occupés par les membres et au degré d'interdépendance entre les tâches à réaliser par ces mêmes membres (Cooke et al., 2007). Le moment de non-possession est décrit par un degré de spécialisation des rôles élevé et un niveau d'interdépendance de tâche relativement faible. L'avant-centre, l'excentré et le milieu possède chacun un but spécifique et n'ont pas « besoin » de leurs partenaires pour le réaliser. La performance collective est alors permise par la compatibilité des contenus cognitifs possédés par les joueurs. Le moment de possession se caractérise, quant à lui, par un fort degré d'interdépendance entre le Pdb et l'un de ses partenaires, tandis que le troisième joueur poursuit momentanément des buts et des attentes spécifiques en marge de cette relation privilégiée. Différents niveaux d'interdépendance sont ainsi mis en évidence au sein même d'une équipe (Cannon-Bowers et Bowers, 2006). Le partage entre les trois joueurs réside plutôt sur le mode de la distribution à travers deux zones de compréhension rendant la structure de l'équipe plutôt hétérogène (Gorman et Cooke, 2006).

Dans cette perspective, le partage est considéré comme étant réparti entre les membres de l'équipe ; chaque membre détient un domaine d'activité propre, dont l'agencement avec ceux de ses collègues permet à l'équipe d'être efficace. Toutefois, il réside au sein de cette structure, une forme locale de partage dite « similaire », généralement caractéristique d'une équipe homogène. Dans notre travail, cette forme est appropriée pour assurer l'efficacité de l'interaction entre le Pdb et son partenaire puisque le niveau d'interdépendance entre les tâches y est plus élevé. La similarité des contenus cognitifs partagés se trouve être alors cruciale pour l'efficacité de l'action collective (Cooke et al., 2007). En résumé, la spécificité des situations de transition offensive réside par conséquent dans ce switch de formes de partage émergeant sur le moment de récupération du ballon. Switch qui serait lié à l'évolution des exigences de la tâche collective et plus particulièrement à celles qui sont liées au degré d'interdépendance entre les tâches à réaliser par les membres.

3. PARTAGE ET PERFORMANCE DU COLLECTIF

Puisque le partage de contenus cognitifs permet aux membres d'une équipe de se coordonner, nous avons cherché à étudier la relation entre ce partage et la performance du collectif durant la réalisation des situations de transition offensive. Nous décrivons dans un premier temps, la démarche d'évaluation de la performance du collectif sur ces situations.

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

Nous discutons, dans un second temps, des relations observées sur le nomogramme (Chapitre 9, Figure 13, p. 144) à partir de la description des contenus cognitifs partagés entre les partenaires au cours de la réalisation de ces moments.

3.1. L'appréhension de la performance collective au football

Si le partage de contenus cognitifs est considéré comme le garant d'un fonctionnement collectif efficace (Bouthier et Savoyant, 1984 ; Deleplace, 1979 ; Eccles et Tenebaum, 2004 ; Reimer et al., 2006), il existe toutefois diverses manières d'appréhender la performance d'un collectif dans la littérature. Cela peut par exemple correspondre au pourcentage de victoires d'une équipe de basket-ball au cours de la saison (Webber et al., 2000), aux scores de chaque quart-temps d'un match de basket-ball (Bourbousson et al., 2011b) ou encore à l'évolution du score au cours d'une compétition (De Keukelaere et al., 2013). En raison de la spécificité des situations de transition offensive, nous avons été amenés à réfléchir à la manière d'évaluer la performance du collectif sur ces situations, en ne la réduisant pas uniquement au fait d'inscrire un but. Pour ce faire, nous avons mis en lien deux indicateurs.

Le premier indicateur concerne le rapport de force entre les deux équipes, caractérisable par les positions respectives des joueurs et du ballon sur le moment de récupération (Savoyant et Bouthier, 1985 ; Gréhaigne et al., 2011). Nous avons fourni aux experts les enregistrements vidéo des différentes situations étudiées afin de juger du rapport d'opposition entre les deux équipes sur le moment de transition. Cette analyse est réalisée sur un plan collectif partiel (Bouthier, 1995 cité par Mouchet, 2003). L'emploi d'un montage vidéo permet de repérer les positions et les orientations des joueurs, ainsi que de se représenter leur vitesse de course et les espaces libres à un instant donné. Les experts peuvent ainsi juger des déséquilibres numériques, spatiaux et temporels présents à cet instant pour l'équipe adverse.

Le second indicateur concerne la caractérisation de l'issue de chaque situation. En tenant compte de la faible probabilité d'inscrire un but en football, il est généralement trop réducteur de caractériser ces situations à travers ce seul indicateur (Tenga et al., 2010). Nous avons donc fourni aux experts la classification de Tenga et al. (ibid) constituée d'une échelle en six points pour caractériser l'issue des situations. La mise en relation des deux indicateurs pour chacune des situations investiguées permet de considérer la performance du collectif. Cette dernière, dans un souci de lecture et de compréhension, a été modélisée à l'aide d'un nomogramme (Chapitre 9, Figure 13, p.144).

Trois « types » de relations ont ainsi pu être caractérisés (ascendante, descendante et uniforme) décrivant des situations jugées comme efficaces, inefficaces et neutres.

- Les situations jugées comme efficaces sont caractérisées par un rapport de force favorable sur le moment de transition (1,4-1,5/2), aboutissant à la création d'une occasion de but ou à un but marqué (Lille B et Le Havre B). Le collectif « utilise » à bon escient les potentialités de la situation pour attaquer le but adverse.
- Les situations jugées comme inefficaces sont caractérisées par un rapport de force très favorable sur le moment de transition (1,6 -2 /2), mais aboutissant à des pertes de balle (attribuées à l'équipe) au sein de la zone « score-box » ou avant cette zone (Lille, Le Havre (ext) et Laval). Le collectif n'exploite pas ou utilise mal les potentialités de la situation pour attaquer le but adverse.
- Les situations jugées comme neutres sont caractérisées par un rapport de force légèrement favorable sur le moment de transition (0,3-0,9/2), aboutissant à des pertes de balles au sein de la zone « score-box » attribuées à l'équipe ou à l'équipe adverse (Lens, Lens B et Le Havre). Le collectif ne dispose pas d'assez de potentialités sur le moment de transition afin d'attaquer efficacement le but adverse.

Ces relations nécessitent d'adopter une posture plus compréhensive afin d'être rendue intelligible.

3.2. Partage et performance d'un collectif, quelles relations ?

Les relations observées sur le nomogramme sont rendues intelligibles à travers l'appréhension du partage des contenus cognitifs entre les partenaires au cours de la réalisation de ces moments de transition offensive. Nous identifions trois pistes de réflexion à propos de la relation entre le partage et la performance d'un collectif.

3.2.1. Le partage n'est pas synonyme de réussite

Nos résultats soulignent à différentes reprises que, bien que, deux partenaires partagent des projections similaires quant à l'action à réaliser, cette dernière peut toutefois ne pas être réalisée ou réussie. Par exemple, Zack et Arnold, lors de la situation de Lens (B), partagent une projection quant à la réalisation d'un « 1-2 ». Cette action n'a toutefois pas été réussie puisque le ballon a été perdu en raison de la présence et/ou d'interventions d'adversaires (caractérisé par une valeur égale à 2). Si un partage entre les partenaires au

niveau de leur activité respective est classiquement considéré au sein de la littérature de la cognition collective comme un garant de la coordination des membres d'une équipe, il n'en serait pas moins suffisant.

Ce constat peut s'apparenter à la réflexion poursuivie par De Keukelaere et al. (2013) en handball qui montre que bien que les joueuses partagent, elles n'arrivent toutefois pas à se coordonner sur certains moments. Nous considérons que lorsque certaines conditions environnementales permettant d'assurer la conservation du ballon entre partenaires ne sont pas remplies, le partage ne peut plus être garant de la coordination entre les actions des partenaires. Nous soulignons ici particulièrement le rôle de l'adversaire. Si par exemple, comme Zack et Arnold, il est possible de partager des projections quant à la réalisation d'une action (un « 1-2 » ou une passe), la réussite n'est possible qu'en présence de certaines conditions environnementales, comme par exemple un espace suffisant pour réaliser la passe sans qu'elle puisse être interceptée par un ou des adversaires. Les concepts de secteurs d'actions (pour les attaquants) et d'interventions (pour les défenseurs), définis par Gréhaigne et al. (Gréhaigne et Bouthier, 1994 ; Gréhaigne et al., 1997), apparaissent comme des outils intéressants pour mieux comprendre la réussite ou l'échec d'une interaction entre des partenaires. Nous pouvons supposer que les conditions pour réussir la passe entre Zack et Arnold n'étaient pas présentes, bien que les deux partenaires partageaient la même projection.

3.2.2. L'absence de partage n'est pas forcément nuisible à la réussite

La seule situation ayant abouti à un but (Lille B) fait émerger un deuxième axe de réflexion. Sur cette situation, Tom, en tant que Pdb, cherche, à la récupération du ballon, à interagir avec ses partenaires (Stefen et Phil) tandis que ces derniers cherchent à lui proposer une solution pour interagir avec lui. Stefen dit par exemple : *« en creusant, je cherche à libérer l'espace pour Tom et en même temps pour moi pour avoir plus de temps, je me détache des défenseurs centraux, je me mets un peu vers la droite, comme ça Tom a deux solutions : me mettre le ballon dans l'espace ou dans les pieds ».* Très rapidement, il estime qu'il ne peut pas jouer avec Stefen, tout en percevant que l'appel de ce dernier attire un défenseur lui donnant l'opportunité d'aller réaliser un 1contre 1 face au dernier défenseur : *« Je vois que Stefen s'excentre pied droit et emmène avec lui un défenseur, un espace se libère, je peux aller provoquer […], je vois un espace libre plein axe, je fonce dedans, ça dépend que de moi de le prendre.. ».* Tom prend cette initiative et inscrit le but de l'égalisation.

Du point de vue en troisième personne, les actions de Tom et Stefen peuvent être considérées comme coordonnées puisque l'action de Stefen contribue à celle de Tom à travers la création d'un espace qui permet la réalisation et la réussite de l'action de son partenaire. Cette coordination ne s'appuie cependant pas sur un partage au niveau de l'activité significative décrite par les joueurs.

Bien qu'il s'agisse d'une approche différente, le concept d'affordance développé au sein de l'approche dynamique écologique (Araújo et al., 2006) nous apparaît ici intéressant pour tenter de décrire cette coordination. Dans cette perspective, il est considéré que les joueurs régulent leurs actions à partir des informations provenant de l'environnement, plutôt que de connaissances (e.g, la course de Stefen, le déplacement d'adversaires….). Comme ces informations changent régulièrement en raison des interactions complexes caractérisant le football (Davids et al., 2013), les possibilités d'actions (affordances) qui vont et viennent en un instant sont considérées comme des ressources environnementales collectives. Silva et al. (2013) ont récemment proposé le concept d'affordances partagées pour expliquer comment les joueurs sont capables de maîtriser leurs actions d'une manière coordonnée.

Ils distinguent les affordances qu'un joueur peut offrir à ses partenaires en se déplaçant vers un espace libre par exemple (*affordances for others*) et les affordances offertes par les actions du joueur (*affordances of others*). En percevant et en utilisant les affordances pour les autres et les affordances des autres, il est possible d'après Silva et al. (ibid) d'expliquer comment des partenaires coordonnent leurs actions. Dans notre situation, Tom a pu percevoir la course de Stefen comme une volonté d'attirer un défenseur adverse lui donnant la possibilité d'aller seul au but. La coordination des actions des deux joueurs peut donc s'expliquer ici par l'affordance *offerte* par Stefen à son partenaire.

3.2.3. Des formes de divergences cruciales pour l'efficacité des situations

Les trois situations que nous avons jugées comme « non-efficaces » à partir du nomogramme (Chapitre 9, Figure 13, p. 144) correspondent à des formes de compréhensions divergentes entre le Pdb et son partenaire, qui aboutissent systématiquement à des pertes de balle. Ces divergences surviennent systématiquement sur le moment suivant la récupération du ballon, c'est-à-dire au moment où se déroule le switch de formes de partage. Elles concernent tout autant le choix de l'action à entreprendre que sa temporalité (Eccles et Tran, 2012). Ces divergences peuvent s'expliquer par des incompatibilités au niveau des projections réalisées par les joueurs ou des interprétations contradictoires d'éléments contextuels

(Chapitre 11, Tableau 28, p.168-169). Sur la situation de Laval, Phil, en tant qu'avant-centre, considère que le second défenseur axial adverse est loin, alors que pour Andrew, il revient assez vite. Ces interprétations contradictoires influencent ensuite le choix des actions à réaliser puisque Phil pense à la réalisation d'un 1-2 tandis qu'Andrew souhaite plutôt réaliser une passe en profondeur. Les deux joueurs ne partageant pas alors la même perspective pour attaquer le but, la situation aboutit à une perte de balle.

Notre travail souligne la place prépondérante du moment qui suit la récupération du ballon où, en raison d'un degré d'interdépendance élevé entre les actions réalisées par le Pdb et son partenaire sur ce moment, la similarité des contenus cognitifs partagés par les deux joueurs apparaît cruciale pour la réussite. Les divergences observées au niveau des buts ou projections poursuivis par le Pdb et son partenaire sur ce moment sont en effet systématiquement préjudiciables pour l'efficacité des transitions offensives (pertes de balle). Si nous avons décrit précédemment que le partage ne garantissait pas la réussite des situations, il assure toutefois la conservation d'un potentiel de coordination entre le Pdb et son partenaire (De Keukelaere et al., 2013). Ainsi, dans une visée d'entraînement, nous chercherons à réfléchir lors du chapitre 16 aux moyens à mettre en place pour assurer l'efficacité de cette interaction sur ce moment spécifique.

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

CHAPITRE 14

APPORTS LIÉS AUX CONNAISSANCES PROFESSIONNELLES AUTOUR DU JEU DE TRANSITION OFFENSIVE

Nous avons vu lors du Chapitre 1 que le jeu de transition offensive était considéré par de nombreux entraîneurs comme important dans le gain des rencontres. Bien que différents principes de jeu soient proposés dans la littérature pour réussir ces moments de transition (Mombaerts, 1996, 2008 ; Renaud, 2013), il n'existe pas, à notre connaissance, d'études qui aient cherché à décrire l'activité de footballeurs impliqués sur ces situations en compétition. En effet, si de nombreux entraîneurs soulignent que l'efficacité des équipes sur ces moments est liée à leur capacité de passer d'une phase défensive à une phase offensive (Gourcuff, 2009), un manque apparaît au niveau de la littérature professionnelle concernant la manière avec laquelle ces joueurs se coordonnent pour récupérer le ballon, puis pour attaquer le but adverse. Nous proposons donc, au cours de ce chapitre, d'apporter de nouvelles connaissances aux entraîneurs leur permettant d'acquérir une meilleure compréhension de la réalisation de ces moments et de les aider ainsi à concevoir des dispositifs d'entraînement particulier pour leurs joueurs.

Nous décrivons respectivement dans une première section comment les joueurs se coordonnent pour récupérer le ballon et les facteurs qui influencent ce mode de coordination, puis dans une seconde section, nous précisons la manière avec laquelle les joueurs attaquent le but adverse en discutant les différents éléments pouvant influencer l'efficacité de ces situations.

1. LA RÉCUPERATION DU BALLON

Si de nombreux entraîneurs s'accordent à dire que l'efficacité de ces situations *« se joue dans les quelques secondes suivant la récupération du ballon »* (e.g, Gourcuff, 2011), cette efficacité repose également sur les conditions de récupération du ballon (Caty et Grehaigne, 2006 ; Mombaerts, 2013). La compréhension de la phase d'attaque du but adverse nécessite donc de s'intéresser aux conditions de récupération du ballon.

La connaissance du projet de jeu de l'équipe U19 du Stade Rennais, ainsi qu'une période d'observation, de quelques semaines nous ont permis d'identifier une zone préférentielle de récupération du ballon : la zone médiane pré-offensive. Cette zone est d'ailleurs considérée par les entraîneurs (e.g, gAntonetti, 2013) ou les chercheurs s'inscrivant dans le courant de l'analyse notationnelle (e.g, Lago-Ballesteros et al., 2012) comme particulièrement intéressante pour enchaîner rapidement une contre-attaque (Figure 18).

Figure 18 – Représentation de la zone préférentielle de récupération du ballon pour l'équipe U19 du Stade Rennais

Nous allons chercher maintenant à souligner comment les joueurs s'organisent pour récupérer le ballon dans cette zone du terrain.

1.1. Une forme de récupération collective

Nous avons pu identifier une configuration de récupération du ballon propre à l'équipe étudiée. Cette configuration émerge généralement lorsque :

(a) L'un des deux arrières centraux adverses est en possession du ballon dans leur propre moitié de terrain et que les adversaires se situent dans une phase de conservation/progression du ballon en s'appuyant essentiellement sur du jeu court.

(b) L'équipe (étudiée) est « en place » pour défendre, c'est-à-dire que tous les joueurs sont positionnés en barrage par rapport à la position du Pdb adverse (l'avant-centre peut cependant parfois se trouver sur la même ligne que le Pdb).

Les joueurs, en percevant ces différents éléments, reconnaissent une configuration « potentielle » de récupération définie à partir des éléments suivants : *« notre bloc-équipe est en place et l'équipe adverse est en phase de progression vers notre but »*. Nous retrouvons l'idée développée par Gréhaigne et al. (2005) qui postule que la circulation du ballon à

l'arrière de l'E.J.E pour l'équipe attaquante est considérée comme un signal pour envisager une récupération du ballon. Cette reconnaissance est la condition nécessaire pour la réalisation d'actions spécifiques des joueurs en fonction de leur position occupée sur le terrain (Figure 19).

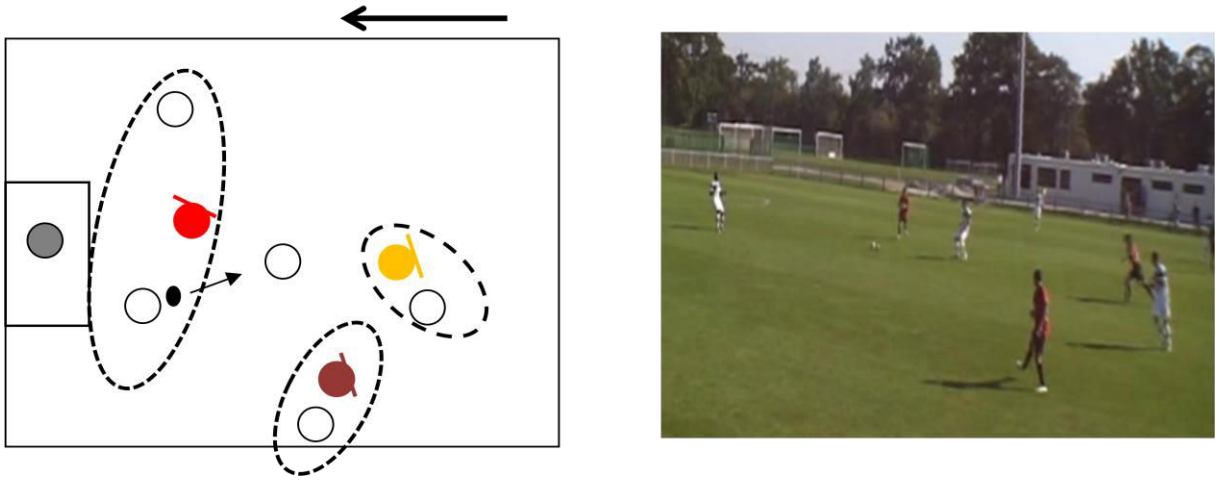


Figure 19 – Illustration de la forme de récupération collective du ballon

L'avant-centre (matérialisé par un rond rouge) occupe un rôle particulièrement important puisqu'il peut être considéré comme le starter pour la récupération collective du ballon. Son action consiste simultanément en la mise sous pression du Pdb, tout en empêchant la relation entre le Pdb et son partenaire de l'axe central. Cela a pour conséquence d'orienter le jeu adverse sur une seule moitié de terrain. Le choix du Pdb à mettre sous pression n'est pas laissé au hasard. Il peut être indiqué par l'entraîneur durant sa causerie d'avant-match ou choisi à partir des informations liées au contexte du match. Dans les deux cas, il s'agit généralement du joueur le plus faible techniquement, ce qui maximise les chances de récupération du ballon tout en privant d'initiatives le partenaire plus adroit techniquement (Giuntini, 2014). Sur leurs côtés, l'excentré (rond bordeaux) cherche à dissuader la passe du Pdb vers son arrière latéral, tout en laissant ouverte la solution de passe dans l'axe, tandis que le milieu de terrain (rond orange), tout en contrôlant son adversaire direct, incite le Pdb à jouer avec ce dernier en lui laissant un espace suffisant pour réaliser la passe (vu sous cette forme lors des situations de Lille, Laval, du Havre à l'extérieur, du Havre et du Havre B). Cette description montre comment chaque joueur cherche à organiser l'espace d'action de son adversaire direct afin de restreindre ses possibilités d'action et d'amener, en conséquent, le Pdb à agir d'une certaine manière (l'amener à jouer au cœur du jeu) permettant la récupération future du ballon.

Le comportement collectif coordonné de l'équipe dépasse donc la simple juxtaposition des actions individuelles. Bien que chaque joueur joue sa propre « partition », celle-ci s'articule au sein d'une stratégie générale reconnue et partagée par l'équipe[23]. Les diverses expériences partagées à l'entraînement et en compétition par les joueurs depuis plus de 18 mois (pour l'intégralité du groupe), favorisent le développement de ces connaissances partagées sur la façon de mettre en place cette forme de récupération. Cela permet également d'accroître le niveau de confiance mutuelle entre les partenaires. Chaque joueur possède sa propre « situation » en fonction de la position qu'il occupe sur le terrain. Afin d'assurer l'efficacité de leurs actions, les joueurs visent essentiellement des buts spécifiques et indépendants au niveau de leurs réalisations (e.g, empêcher la relation entre deux adversaires, dissuader une passe entre le Pdb adverse et l'un de ses partenaires), mais dont les résultats sont interdépendants (la récupération du ballon).

Nos résultats confirment ainsi l'importance de la gestion collective de la reconquête du ballon à travers la nécessité d'actions coordonnées (Duprat, 2005 ; Duprat et Caty, 2008 ; Mombaerts, 2008), tout en donnant la possibilité de combler le déficit de compréhension sur la façon dont cette coordination est réalisée au niveau de l'activité de chaque joueur. Nous allons maintenant chercher à préciser comment les joueurs « manipulent » l'activité du Pdb adverse. Nous considérons cette manipulation comme une forme relativement avancée de récupération du ballon.

1.2. La manipulation du Pdb adverse

Nos résultats permettent de discuter les divers modes de récupération décrits dans la littérature professionnelle à partir d'une défense placée (par opposition à une défense en crise). Nous nous appuierons, au cours de cette section, sur l'ouvrage de Mombaerts (2008) qui décrit différents principes organisationnels à mettre en place pour récupérer le ballon. Nous nous intéressons plus particulièrement à un point : l'organisation de la pression sur le Pdb (p. 63-65). L'auteur distingue deux options selon que l'on recherche une récupération rapide ou différée du ballon :

[23] Même si nous n'avons pas appréhendé l'activité des autres partenaires, les observations réalisées au cours des matchs nous ont permis de noter que les autres partenaires participent également à cette récupération au niveau de leur poste. La ligne des arrières est par exemple proche de la ligne des milieux, maintenant ainsi les espaces entre les lignes (limitant le jeu inter-ligne adverse), tout en anticipant le jeu long adverse en étant orienté vers leur propre but.

(a) La récupération différée consiste à exercer sur le Pdb une forte pression pour l'obliger à passer à un partenaire positionné dans une zone latérale, zone considérée comme un espace réduit. La récupération se fait alors sur le receveur de la passe et non sur le joueur cadré. Si ces actions ne permettent pas au Pdb pressé de trouver un partenaire à l'intérieur, considéré comme une zone à risques pour la défense (Mombaerts, ibid), elles présentent toutefois un désavantage, celui de récupérer le ballon plutôt dans sa propre moitié de terrain et dans une zone latérale moins favorable à l'enchaînement offensif.

(b) La récupération haute sur le porteur consiste à exercer une pression sur le Pdb de l'extérieur, et à le soumettre à un surnombre à l'intérieur (2c1). Le joueur cadré et pris en tenaille est privé de possibilité de transmission dans la profondeur et la largeur. Mombaerts précise que la réussite de cette action collective de récupération passe par une parfaite coordination des deux intentions de pression, notamment la couverture intérieure. En cas de retard du surnombre intérieur, le Pdb aurait le temps de choisir et de jouer dans l'axe sur un attaquant, dans la profondeur, en appui ou en appel. C'est donc une situation à risque pour la défense et qui est, de fait, moins utilisée (Mombaerts, ibid).

Nos résultats permettent d'identifier une troisième option qui se différencie des deux principes précédemment décrits. Néanmoins, elle les mobilise d'une manière spécifique. Dans un premier temps, nous retrouvons le principe de récupération différée. L'avant-centre, en allant cadrer le Pdb adverse, ne cherche pas à récupérer immédiatement le ballon mais plutôt à restreindre ses possibilités d'actions en l'orientant d'un côté préférentiel, tout en le mettant sous pression. Cette action, combinée à celles réalisées par les autres partenaires, amène le Pdb à jouer dans une zone « axiale » considérée généralement à risques par les entraîneurs. Cette forme de jeu se distingue par conséquent des situations de récupération préconisées généralement (Giuntini, 2014 ; Mombaerts, 2008) qui cherchent par exemple à contraindre l'adversaire à dégager en passe aérienne (Gourcuff, 2009). Nos résultats permettent d'identifier également le principe de récupération haute puisque ces actions ont lieu dans la moitié de terrain adverse. Une différence toutefois : la pression exercée sur le Pdb s'effectue de l'intérieur vers l'extérieur du terrain. La récupération du ballon est ainsi permise par la manipulation « collective » de l'activité du Pdb adverse et de l'équipe adverse (Figure 20).

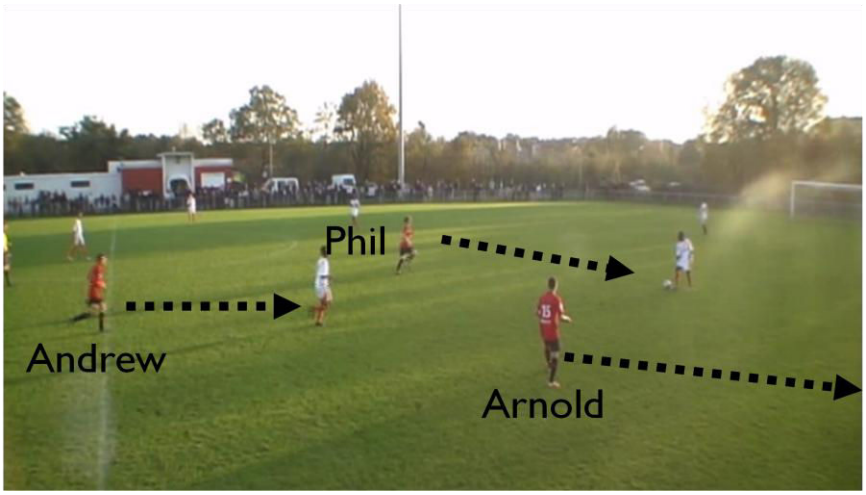


Figure 20 – Illustration de la manipulation « collective » du Pdb adverse

Description – Phil, en tant qu'attaquant, empêche la transmission du Pdb lavallois avec son partenaire situé sur sa droite, Arnold dissuade la passe avec l'arrière latéral non-visible sur la photographie et Andrew contrôle son adversaire direct tout en n'interdisant pas cette passe.

Il nous semble toutefois important de préciser que cette forme de récupération est possible lorsque les équipes adverses choisissent de ressortir le ballon sur du jeu court. Nous avons en effet observé lors de certains matchs aucune situation de transition offensive démarrant dans la zone médiane pré-offensive en raison du jeu direct proposé par l'équipe adverse.

2. L'ATTAQUE DU BUT ADVERSE

Après avoir décrit la manière avec laquelle les joueurs récupèrent le ballon, notre travail vise à apporter des connaissances sur le moment qui suit la récupération du ballon. Nous discuterons ainsi dans une première section du contenu des buts visés par le Pdb et ses partenaires sur ce moment spécifique, avant de nous intéresser, dans une seconde section, aux différents éléments impactant l'efficacité du jeu de transition offensive.

2.1. Le moment de transition

Nos résultats soulignent l'influence de la récupération du ballon sur les buts visés par le Pdb. En effet, à partir de la maîtrise ou non du ballon, le Pdb peut soit (a) rapidement s'orienter sur ce qui passe autour de lui *(Phil, Stade Rennais - Le Havre (B) : « J'attends que Jim soit disponible plus haut et que je puisse jouer rapidement pour éliminer ces deux adversaires, je fais la passe »)* soit (b) chercher à assurer d'abord la possession du ballon

(Zack, Stade Rennais - Lens : « La balle est montée un peu, je voulais garder la maîtrise, je ne voulais pas perdre le ballon »). Le contexte que nous considérons ici par les positions, les orientations et les vitesses de course instantanée des adversaires et des partenaires lui offre également un nombre de potentialités plus ou moins important de démarrer l'attaque. Si des adversaires se trouvent à proximité du Pdb, cela peut influencer notamment son choix.

Dans la majorité de nos situations d'étude, les récupérations du ballon ont permis au Pdb d'interagir rapidement avec un partenaire dans l'objectif d'aller rapidement vers le but adverse. Ces interactions impliquent généralement le milieu de terrain axial ou l'excentré en tant que Pdb et l'avant-centre en tant que non-Pdb[24]. L'attention du Pdb sur ce moment spécifique est tournée vers un seul partenaire, positionné dans son champ visuel et, situé plus haut que lui sur le terrain (Chapitre 13, Figure 17, p. 193).

Nos résultats montrent alors comment les divergences observées entre le Pdb et son partenaire sur ce moment spécifique aboutissent systématiquement à des pertes de balle (Lille, Laval et Le Havre à l'extérieur). À titre d'illustration, lors de la situation de Laval (Figure 21), bien que les deux partenaires souhaitent attaquer le but (partage d'un but général), les chemins qu'ils souhaitent prendre pour réaliser cette attaque divergent : le milieu de terrain axial Pdb (Andrew) veut aller vite devant le but en donnant un ballon dans la profondeur à l'avant-centre tandis que ce dernier (Phil) cherche avant tout à vouloir éliminer le défenseur situé à côté de lui par un 1-2. Au bout de quelques secondes, l'attaquant comprend qu'il n'a pas les mêmes projections concernant l'action à réaliser que son partenaire Pdb mais il est déjà trop tard et le repli défensif adverse s'est opéré. Une partie de l'efficacité des moments de transition se joue donc prioritairement lors de cette première interaction post-récupération.

La réussite de cette première interaction permet en effet non seulement d'assurer la conservation du ballon mais également de maintenir voir d'accroître le rapport de force entre les deux équipes (Gréhaigne et al., 2011 ; Mombaerts, 2013). Si l'action réalisée entre les deux partenaires permet d'éliminer d'autres adversaires et/ou d'accroître l'avance prise sur les adversaires en train de se replacer, le rapport de force entre les deux équipes sera encore plus favorable à l'équipe attaquante, correspondant à un nombre plus élevé de potentialités d'inscrire un but.

[24] A l'exception de la situation de Lens (B) impliquant Angel positionné en tant qu'arrière latéral gauche.

Or, les projections divergentes entre Andrew et Phil sur la situation décrite ont provoqué une « panne » de coordination entre ces deux joueurs ne leur permettant pas de faire fructifier une récupération du ballon pourtant intéressante.

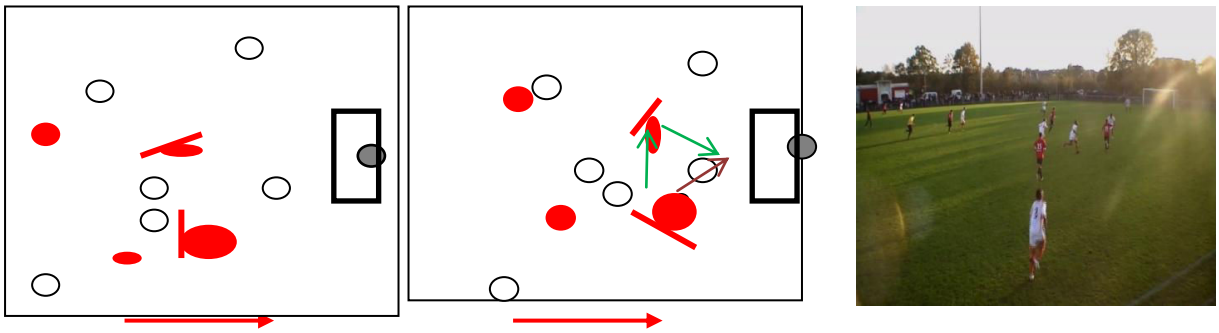


Figure 21 - Illustration d'une panne de coordination entre deux partenaires après la récupération du ballon

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

2.2. Le choix du Pdb

La principale problématique dans la réalisation des transitions offensives réside pour les entraîneurs dans la position dans laquelle l'équipe va récupérer le ballon (Renaud, 2013). Le choix de jouer vers le but adverse dès la récupération du ballon serait notamment conditionné par la possibilité pour le Pdb de se porter vers l'avant ou par le temps à disposition pour réaliser certaines actions (Mombaerts, 2008, 2013). Nos résultats permettent de discuter cette perspective.

Ils soulignent également la place prépondérante de la sensibilité du joueur sur le moment post-récupération. Si certains joueurs possèdent, en arrière-plan, un certain goût pour ces situations, *« quand je récupère, l'objectif c'est d'aller vers le but »*, d'autres préfèrent s'orienter plutôt sur une phase de conservation du ballon, *« moi à la récupération, je préfère conserver le ballon, pérenniser la conservation »*. Aussi, si une situation peut s'avérer intéressante pour un joueur, le Pdb peut quant à lui considérer le contraire. Ici, ressort toute la subjectivité[25] des footballeurs influencée par leurs expériences passées (les connaissances construites lors de ces différentes expériences), leurs formations ou leurs postes (Mouchet et

[25] Nous entendons ici par subjectivité tous les éléments propres à un joueur, c'est-à-dire ses expériences passées, ses connaissances, ses émotions, influençant leur choix en action.

Bouthier, 2006). Wilson, en tant qu'avant-centre, regrette par exemple le choix de certains de ses partenaires lorsqu'ils *« portent trop et qu'après la situation se referme »*.

Nous pensons par conséquent qu'il conviendrait de rajouter à la problématique décrite ci-dessus *« et de savoir quel joueur va être en position de récupérer le ballon »*. En effet, il apparaît intéressant d'organiser l'équipe d'une manière telle que les joueurs susceptibles d'être en position de récupération du ballon puissent détenir un certain goût pour le jeu de transition offensive, au risque de ne pas pouvoir profiter de ces récupérations collectives.

3. SYNTHÈSE

Pour résumer, le jeu de transition offensive peut être modélisé sur trois temps distincts mais imbriqués entre-eux (Figure 22).

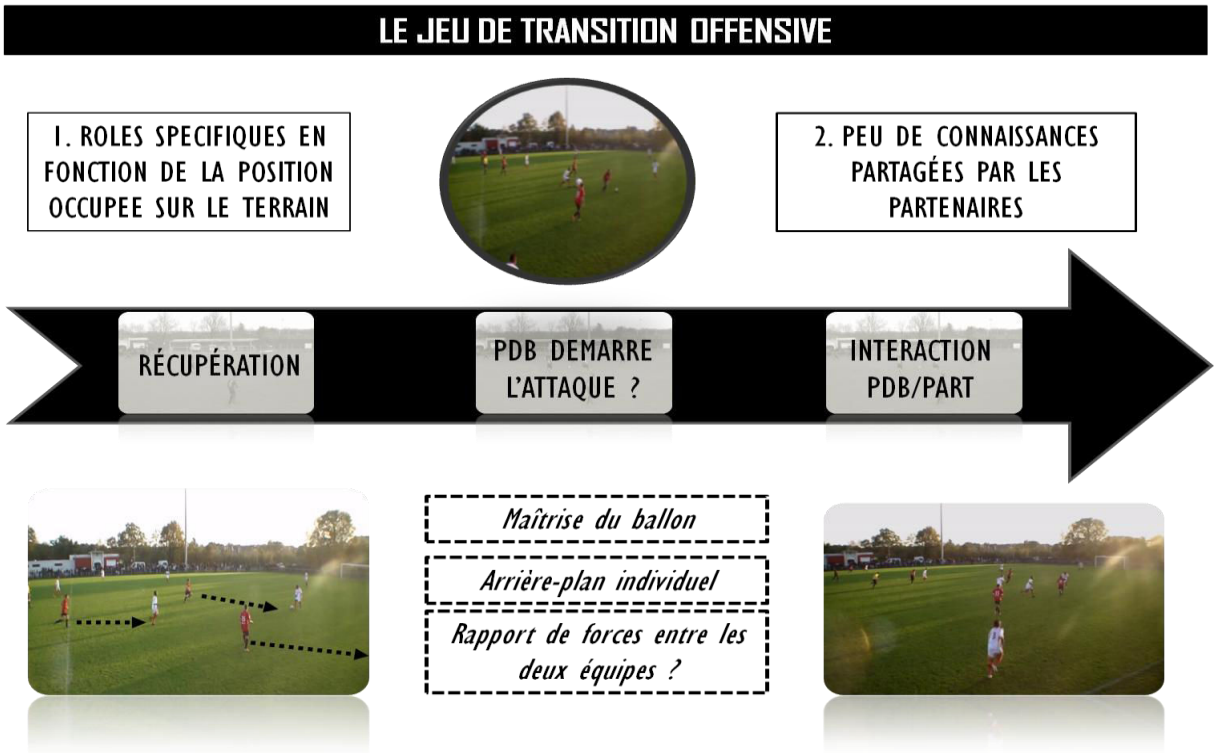


Figure 22 – Modélisation du jeu de transition offensive

- Le premier temps concerne la récupération du ballon. Les joueurs s'appuient sur la reconnaissance d'une configuration de récupération à partir de laquelle ils poursuivent chacun des rôles spécifiques participant à l'émergence d'une forme de récupération collective unique.

- Le deuxième temps concerne le choix du Pdb sur la récupération du ballon. Il possède l'initiative de démarrer l'attaque, en fonction de la maîtrise du ballon, des potentialités d'attaque du but adverse qui lui sont offertes et, de son arrière-plan.
- Le troisième temps concerne le moment qui suit la récupération du ballon. Une interaction privilégiée émerge rapidement entre le Pdb et l'un de ses partenaires.

Notre étude souligne l'influence du moment qui suit la récupération du ballon dans l'efficacité du jeu de transition offensive. Bien que l'équipe puisse récupérer le ballon dans des zones du terrain relativement intéressantes et avec un rapport de force pour le moins favorable, nos résultats soulignent comment l'émergence de formes de compréhension divergentes entre le Pdb et l'un de ses partenaires, sur ce moment spécifique, aboutit systématiquement à des pertes de balle.

Les différents entretiens réalisés au cours de ce travail nous ont également permis de constater qu'un certain nombre de joueurs regrettent le manque de « repères » collectifs concernant les modalités d'actions à réaliser sur le moment post-récupération. En effet, si les joueurs partagent de grands principes de jeu comme la vitesse ou la prise des espaces à la récupération, ils expriment cependant le manque de connaissances plus opérationnelles (cf. remarque de Stuart).

Enfin, d'autres joueurs ne se sentent plus concernés par l'aspect offensif sitôt le travail défensif réalisé. Nous avons en effet observé à différentes occasions au cours de la saison que des joueurs, à l'issue de la récupération, n'étaient plus attentifs au niveau de leurs réalisations techniques et/ou aux opportunités d'attaques qui s'offraient à eux. Cet élément a fait particulièrement signe pour l'entraîneur qui déclarait : *« Je mettais énormément l'accent sur la récupération du ballon dans une certaine zone du terrain. Or, grâce aux compte rendus issus des entretiens, je me suis aperçu que les joueurs étaient tellement obnubilés par ce devoir de récupération qu'ils en arrivaient à croire leur job terminé une fois le travail accompli. Il s'ensuivait généralement une période de déconcentration ou de conservation du ballon alors qu'un enchaînement rapide aurait pu conduire à une situation favorable »* (Le Bris, 2012).

Aussi, à partir de ces résultats, nous avons décidé de porter notre attention sur cette interaction spécifique influençant, selon nous, l'efficacité de ces situations. Nous posons l'hypothèse que cette efficacité repose sur la construction de connaissances individuelles et

collectives entre le Pdb et son partenaire « privilégié » sur le moment suivant la récupération du ballon. Le partage de connaissances opérationnelles sur ce moment spécifique permettrait probablement d'éviter des divergences entre le Pdb et son partenaire, tout en maintenant les joueurs « connectés » à la dynamique du jeu. Nous proposerons à cet effet une discussion dans le chapitre 16 sur les conditions de développement de ces connaissances et d'un collectif efficace au football.

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

CHAPITRE 15

APPORTS AU PROGRAMME DE RECHERCHE DE LA PSYCHO-PHÉNOMÉNOLOGIE

Nous souhaitons au cours de ce chapitre discuter de l'intérêt de notre travail pour le programme de recherche de la psycho-phénoménologie. Comparé aux chapitres précédents, ce chapitre de discussion est plus court. Il nous a semblé important cependant de l'isoler du reste de la discussion. En effet, l'une des originalités de ce travail réside dans la mobilisation du programme de recherche de la psycho-phénoménologie pour décrire l'activité collective en train de se faire. Le choix de ce programme classiquement employé pour décrire le vécu d'un acteur nécessite de répondre à deux questions. La première question concerne la manière avec laquelle nous pouvons nous assurer que les joueurs décrivent un même moment de transition offensive. La seconde question réside dans l'élaboration d'un cadre d'analyse - au sein du modèle de la sémiose - permettant d'articuler les expériences subjectives vécues par les joueurs. Les réponses à chacune de ces questions sont précisées au sein de ce chapitre.

1. L'EMPLOI D'UNE MÉTHODOLOGIE ORIGINALE

S'assurer que les joueurs décrivent un même moment de transition offensive, est une condition sinequanone pour articuler les expériences subjectives vécues et ainsi étudier le partage en situation. Le cadre méthodologique conçu par Mouchet (2003), en combinant un rappel stimulé et un entretien d'explicitation, nous a semblé pertinent pour répondre à cette problématique. En effet, si l'emploi du rappel stimulé permet d'identifier les moments importants vécus par les joueurs qui font ensuite l'objet d'un approfondissement durant les entretiens d'explicitation (Mouchet et al., 2011), il donne également l'opportunité de spécifier le moment à investiguer au cours du match. L'articulation entre ces deux entretiens (rappel stimulé suivi d'un entretien d'explicitation) permet ainsi de s'assurer que les joueurs décrivent l'expérience qu'ils ont vécu sur un et même moment, celui-là et pas un autre. Nous sommes conscients que l'emploi de la vidéo est susceptible néanmoins d'entraîner une tendance à développer des commentaires explicatifs sur l'action réalisée et mobiliser une mémoire perceptive. Il s'agit donc de prendre des précautions durant la réalisation de ces entretiens afin de minimiser ce risque. Par exemple, l'ordinateur portable avec lequel le rappel stimulé est

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

réalisé est systématiquement refermé à l'issue de cette phase. Nous changeons de position au début de l'entretien d'explicitation afin d'éviter que le joueur se retrouve dans la même position « physique » que pour le rappel stimulé (Mouchet, 2003). Il est également souhaitable d'amener l'acteur à décrire au début de l'entretien d'explicitation des éléments du contexte, comme sa position sur le terrain ou ce qu'il perçoit de manière générale autour de lui afin de l'amener progressivement à se détacher de la vidéo pour le centrer sur la description de son propre vécu. Les verbalisations recueillies à partir des entretiens d'explicitation nous permettent ensuite de nous assurer de la description d'un même moment de transition offensive en comparaison d'éléments identifiables à partir de la vidéo.

2. LA CRÉATION D'UNE 9EME REPRISE AU SEIN DU MODÈLE DE LA SÉMIOSE

Après avoir décrit les vécus des joueurs impliqués sur la situation d'étude, le modèle de la sémiose (Vermersch, 2012) s'avère insuffisant en soi pour étudier l'activité collective. En nous appuyant sur les propositions de Vermersch (2000b) quant à la façon dont l'entretien d'explicitation peut participer à l'étude d'un collectif, nous proposons la création d'une 9ème reprise consistant en l'articulation des expériences subjectives. Pour Vermersch (ibid), *« il semble clair qu'un entretien ne prend en charge à chaque moment qu'une seule personne. Mais il est possible par le rapprochement de ce que disent de façon détaillée chacun des membres d'un collectif de comprendre la dynamique d'ensemble dans la partie où elle est composée d'attentes vis-à-vis des autres, de présupposés sur les valeurs….bref toutes les « antennes » tournées plus ou moins implicitement vers les autres et de ce que je m'attends, que j'espère, que les autres vont envoyer vers moi »* (p.23). Nous interprétons ce « rapprochement » dont parle Vermersch comme l'articulation des expériences subjectives vécues par les joueurs lors d'un et même moment.

Pour ce faire, nous avons, dans un tableau, cherché à synchroniser les vécus des joueurs en les présentant côte à côte (Tableau 11, p.114). Pour faciliter cette synchronisation, une description extrinsèque de l'action en cours est réalisée. Des photographies, issues de l'action, sont également insérées pour identifier la position des joueurs. L'articulation des expériences subjectives des joueurs permet alors d'appréhender le partage « ici et maintenant » entre les partenaires et de caractériser les relations entre les buts poursuivis par ces derniers. Nous verrons également au cours du prochain chapitre comment cette articulation peut être considérée comme un moyen de développer de nouvelles connaissances individuelles et collectives.

CHAPITRE 16

CONTRIBUTIONS À L'ÉLABORATION D'UN COLLECTIF EFFICACE SUR LE JEU DE TRANSITION OFFENSIVE

Nous proposons, au cours de ce chapitre, une réflexion sur les moyens permettant de favoriser le développement d'un collectif efficace lors des situations de transition offensive. Nos résultats soulignant l'importance du moment qui suit la récupération du ballon (Chapitre 13-14), nous nous focaliserons au cours de cette réflexion sur l'interaction entre le Pdb et son partenaire privilégié. Ce chapitre comporte quatre sections.

Dans une première section, nous décrivons l'approche de l'ergonomie constructive que nous avons choisi pour mener cette réflexion. Dans une deuxième section, nous interrogeons le cadre de l'entraînement au football au regard du concept d'environnement capacitant (e.g, Falzon, 2005). Dans une troisième section, nous déclinons deux propositions visant la construction d'un collectif efficace sur le moment de transition offensive. La première proposition concerne l'élaboration d'un collectif de travail au niveau des processus de construction ou d'adaptation des connaissances individuelles et collectives. La seconde proposition porte sur l'ingénierie de dispositifs d'entraînement laissant des espaces d'autonomie et d'innovation aux joueurs afin de développer de nouvelles possibilités d'actions. Dans une quatrième section, nous discutons de la nécessité d'une organisation capacitante permettant la mise en place de ces environnements capacitants afin de développer un jeu collectif efficace au football.

1. CAPABILITÉ ET ENVIRONNEMENT CAPACITANT : DE NOUVEAUX CONCEPTS POUR PENSER L'ENTRAÎNEMENT

L'entraînement au football est classiquement défini à partir de trois axes que sont la préparation et l'optimisation des joueurs et de l'équipe, le développement des qualités et des compétences des joueurs, et la mise en place d'un climat propice à l'engagement et au dépassement (Mombaerts, 2012). Si nous pouvons observer que le développement apparaît comme une notion centrale dans l'entraînement, nous interrogeons néanmoins la signification qui lui est accordée dans ce cadre. À quoi correspond ce terme ? Quels moyens sont mis en jeu pour favoriser le développement des joueurs et de l'équipe au football ?

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

Nous choisissons de discuter cette notion de développement sous le prisme de l'ergonomie constructive. Cette approche développée au sein des situations de travail poursuit un double objectif : (a) l'efficacité du travail et (b) le développement constant et conjoint des opérateurs et des organisations (Falzon, 2013 ; Falzon et Mollo, 2009). La notion de développement apparaît par conséquent centrale où elle repose notamment sur la notion des « capabilités ». Les capabilités sont définis comme l'ensemble des fonctionnements humains disponibles à un individu, qu'il s'en serve ou non (Sen, 1999 cité par Falzon, 2005). Ces possibilités réelles d'agir permettent à l'acteur de disposer de libertés de choix pour mobiliser ses connaissances et compétences afin de faire face à des problèmes posés par une situation. L'un des objectifs doit donc résider, pour l'entraîneur, dans le développement des capabilités des joueurs et de l'équipe. Mais comment ?

Pour favoriser le développement des capabilités, il s'agit alors de concevoir des environnements capacitants permettant aux individus et aux collectifs:

- De réussir, c'est-à-dire de mettre en œuvre leurs capacités de façon efficace et fructueuse,
- De développer de nouveaux savoir-faire et de nouvelles connaissances, d'élargir leurs possibilités d'action, leur degré de contrôle sur leurs tâches et sur la façon dont ils la réalisent, c'est-à-dire leur autonomie (Falzon, 2005, 2006, 2013).

Un environnement capacitant est donc un environnement qui doit rendre les personnes capables d'apprendre de façon continue tout en permettant la réussite. Il s'agit de fournir aux individus des outils leur permettant de se développer. Cependant, le développement peut être également considéré comme un fait. Au fil du temps, les acteurs se transforment, évoluent, progressent, en raison de leurs avancées en âge, mais également parce que leur parcours professionnel leur offre l'opportunité de se développer. Ce développement est notamment permis par la mise en place de situations d'action favorisant la réussite et la construction de savoir-faire, de connaissances et de compétences. L'enjeu réside ici dans les marges de manœuvre laissées aux acteurs par les organisations permettant à ces derniers de développer de nouvelles connaissances et compétences (Falzon, 2013). Fournir aux acteurs des espaces de liberté quant à la manière de réaliser le travail (au niveau des buts et/ou des critères de réalisation), permet d'accroître le nombre d'options possibles et de procédures opératoires dont chacun d'entre-eux disposent. Cette expansion du nombre d'options ou de procédures opératoires peut être vue comme le développement de capabilités des individus (Falzon,

2005). De même, permettre aux équipes de définir leurs propres activités collectives, en intégrant par exemple des processus réflexifs ouverts aux capacités d'innovation des opérateurs au sein des équipes, accroît le nombre de choix possibles.

En résumé, l'enjeu de notre travail autour de l'optimisation de l'entraînement réside dans la reconnaissance et le développement du potentiel capacitant des équipes afin qu'ils contribuent au développement des connaissances et des compétences chez les joueurs et à l'amélioration de la performance (Falzon, 2013).

2. UN CADRE CAPACITANT POUR L'ENTRAÎNEMENT AU FOOTBALL

Nos observations et notre analyse ont permis de constater que les entraîneurs sont généralement conscients de l'importance des situations de transition offensive pour le gain des matchs. Néanmoins, à la vue de nos résultats et de nos différents échanges avec les membres du milieu professionnel (entraîneurs, joueurs, consultants), nous considérons que les moyens généralement mis en jeu par les staffs techniques pour les travailler sont discutables. Cette section questionnera d'abord la reconnaissance du potentiel capacitant des footballeurs de la part des staffs techniques puis discutera des dispositifs d'entraînement classiquement mobilisés pour aider les joueurs à être plus performants sur les moments de transition offensive.

2.1. La non-reconnaissance du potentiel capacitant des footballeurs

Si ce travail, réalisé au sein d'une structure professionnelle, nous a permis de collaborer durant une saison avec une équipe de haut-niveau, il nous a également donné la possibilité d'échanger avec différents entraîneurs. Nous avons ainsi pu nous rendre compte que le potentiel capacitant des footballeurs est généralement non-reconnu. Par potentiel capacitant, nous entendons le fait que l'usage manifeste et réfléchi des ressources de l'acteur constitue en lui seul une voie prometteuse d'amélioration continue de sa performance (Falzon et Mollo, 2009). Ainsi, dans l'entraînement du football de haut niveau, nous avons pu constater que la place accordée aux activités réflexives est généralement minime, voire inexistante.

Prenons l'exemple des situations de débriefing post-compétition. Celles-ci concernent généralement l'entraîneur ou un membre du staff qui, après avoir identifié des problèmes dans l'action d'un ou de plusieurs joueurs, prescrit à ce(s) dernier(s) des procédures de corrections tactiques en s'appuyant sur la vidéo de leur(s) performance(s) (e.g, Sève, 2006). Le cadre de

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

la psycho-phénoménologie, à travers l'utilisation de l'entretien d'explicitation, insiste pourtant sur le fait que la mise en place d'un temps de verbalisation, après l'action, permet d'aider l'acteur à découvrir de quoi a été fait son vécu (e.g, Vermersch, 2008b). Cette démarche, permise par une aide à la prise de conscience, est appréhendée comme la possibilité offerte à l'acteur de mettre en mot ce qui a été réfléchi et de conceptualiser les connaissances qu'il met en œuvre dans l'action, sans savoir qu'il les met en œuvre. Aussi, l'entraîneur, en ne donnant pas aux joueurs la possibilité de prendre leurs actions comme objet de réfléchissement puis/ou de réflexion (recours aux pratiques réflexives), les empêche d'une certaine manière de pouvoir expliciter ce qu'ils font, ce qui limite en retour la construction de nouvelles connaissances destinées à améliorer la réalisation de futures situations de transition offensive.

Nos résultats soulignent pourtant la manière avec laquelle les footballeurs développent des formes de compréhension extrêmement fine durant la réalisation de situations dynamiques et incertaines pour construire leurs décisions (e.g, Andrew sur la situation du Havre à l'extérieur), s'adapter aux contingences environnementales (e.g, Tom sur la situation de Lille B) ou encore articuler leurs actions avec celles de leurs partenaires (e.g, Phil et Jim sur la situation du Havre B). Il nous semble qu'aider les joueurs à expliciter et prendre conscience de ce qui a été fait, empêché, réussi ou échoué durant l'action peut s'avérer être une démarche intéressante pour l'entraînement. En effet, si toute activité comporte une dimension productive directement orientée vers la réalisation d'une tâche (l'action), elle comprend également une dimension réflexive ou constructive qui prend pour objet l'activité productive et qui la transforme en retour, transformant les acteurs (Falzon, 1994 ; Falzon et Teiger, 1995).

Aussi, nous considérons que le potentiel de développement des joueurs est généralement sous-exploité par les staffs techniques. La prise en compte et la démocratisation des activités réflexives dans l'entraînement au football permettrait de développer les potentiels d'action des joueurs, ce qui en retour les rendraient plus performants face à la variabilité des moments de transition offensive (Mollo et Falzon, 2004 ; Mollo et Nascimento, 2013). Nous tenons toutefois à préciser que certains entraîneurs reconnaissent déjà l'utilité de ces pratiques réflexives. Ils ne peuvent cependant les mettre en place faute de moyens[26] (temps disponible, expertise dans la connaissance et la réalisation de ces différents types

[26] Ce fut par exemple le cas dans notre étude.

d'entretiens). Ces limites font ainsi émerger la question de la « personne-ressource » se situant à l'interface de l'entraîneur et des joueurs, et qui serait en charge de l'organisation de ces pratiques réflexives (Mouchet et Bouthier, 2006). Cette position nécessite que cette personne connaisse le football en tant que discipline sportive, ait accès au projet de jeu de l'entraîneur et maîtrise différentes méthodes d'entretiens pour mener ce travail. Son rôle serait double : d'un côté, un apport d'informations pour l'entraîneur dans l'élaboration et le développement de son projet de jeu et du collectif, de l'autre, favoriser le développement de connaissances individuelles et collectives pour les joueurs. Dans une pratique à haut niveau où les entraîneurs réclament généralement du temps pour créer un collectif (e.g, Gourcuff, 2009), nous posons l'hypothèse que la mise en place de manière pérenne de ces pratiques réflexives pourrait à titre d'exemple faciliter l'intégration de nouveaux joueurs au sein de l'équipe, favoriser le développement d'un langage commun ou encore re-penser la gestion des blessés durant leur temps d'indisponibilité (Chapitre 16,§ 3.1).

2.2. Des dispositifs d'entraînement non-capacitants

Nous discutons au cours de cette section les dispositifs d'entraînement classiquement mobilisés par les entraîneurs pour travailler le jeu de transition offensive (Chapitre 1, § 4, p. 26-29) au filtre du concept d'environnement capacitant (e.g, Falzon, 2013). Nous caractérisons un dispositif d'entraînement de « capacitant » lorsque ce dernier permet aux joueurs de développer de nouvelles connaissances, d'élargir leurs possibilités d'action, de vivre des expériences proches de celles rencontrées en compétition et d'accroître leur autonomie. À l'inverse, un dispositif d'entraînement est caractérisé de « non-capacitant » lorsqu'il restreint ou limite le développement des joueurs et de l'équipe.

Un premier dispositif à analyser concerne la répétition d'actions prescrites par l'entraîneur aux joueurs. Ce type de dispositif a pour objectif selon l'entraîneur de permettre aux joueurs d'acquérir des repères collectifs solides et des « automatismes ». À ce titre, Gourcuff (2009) explique que la recherche et le maintien du déséquilibre chez l'adversaire dans la phase offensive passe par des déplacements coordonnés de joueurs, facilitant en retour la circulation du ballon. Les déplacements reposent sur un ensemble de principes (coordination d'espaces, de déplacements des joueurs et du ballon), qui sont travaillés sous forme de circuits préférentiels et sans adversité. Néanmoins, en prescrivant d'emblée les actions à réaliser par les joueurs, l'entraîneur néglige selon nous le fait que les joueurs s'engagent dans l'action avec leurs ressources cognitives (Bouthier, 1989, 1993). Ils ne

disposent par conséquent d'aucune marge de manœuvre. Or, nos résultats montrent comment les joueurs développent des formes de compréhension extrêmement fines en compétition pour construire leurs décisions. Aussi, en n'offrant pas aux joueurs d'espaces de liberté pour explorer et élargir leurs possibilités d'action, l'entraîneur restreint leur potentiel de développement.

Un deuxième dispositif porte sur la manipulation de l'adversité. La spécificité des moments de transition offensive étant notamment liée à sa réversibilité, c'est-à-dire au changement de statut pour chacune des équipes, la manière de les travailler à l'entraînement se trouve complexifiée. Cette réversibilité est ainsi généralement manipulée dans le sens où les pertes de balle sont régulièrement prédéterminées avant même la réalisation de l'exercice. À ce titre, Casanova (2014) demande aux adversaires de simuler intentionnellement une mauvaise passe dans des zones spécifiques du terrain. Ce type de dispositif permet ainsi aux joueurs de pouvoir s'assurer de nombreuses répétitions contribuant à l'acquisition de repères collectifs sur la manière d'attaquer le but adverse. Il ôte cependant la dimension fondamentale des transitions (le changement de statut), interrogeant ainsi la pertinence des connaissances construites à partir de ces expériences. En indiquant aux joueurs comment sera réalisée la récupération du ballon, ces derniers peuvent déjà anticiper la manière d'attaquer le but adverse en occultant la partie défensive. Or, nos résultats soulignent la difficulté pour les joueurs de passer d'un statut de défenseur à celui d'attaquant, puisqu'il s'agit pour eux d'être d'abord investi dans la récupération du ballon avant de s'ouvrir ensuite rapidement à leur environnement (Chapitre 14). Il s'agirait donc, pour développer le potentiel des joueurs et du collectif, de concevoir des dispositifs d'entraînement ne « dissociant » pas les phases défensives et offensives. Les joueurs auraient ainsi la possibilité de vivre des expériences proches de celles rencontrées en compétition leur permettant de construire des connaissances individuelles et collectives plus opérantes.

Le troisième dispositif concerne les aménagements du milieu proposés par l'entraîneur pour susciter des auto-adaptations de la part des joueurs, devenant ainsi plus performants et créatifs (Bouthier, 1993). Les aménagements du milieu correspondent à différentes contraintes environnementales comme l'espace de jeu, les objectifs indiqués à l'une ou aux deux équipes, le temps pour atteindre l'objectif…(Mombaerts, 2010). Si ces contraintes environnementales sont bien choisies, les joueurs vont alors naturellement développer des principes de jeu. Certains entraîneurs font, par exemple, appellent à des consignes limitant le temps pour une équipe d'aller inscrire un but sitôt la récupération du ballon effectuée (la règle

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

des 6 secondes). Il peut être également demandé à l'équipe adverse, au cours d'un match d'entraînement, de jouer selon l'organisation du jeu des futurs adversaires, en y développant alors des types d'attaque ou de défense caractéristiques permettant à l'équipe de vivre des expériences pratiques potentiellement proches de celles qui vont être rencontrées en compétition (Casanova, 2014). Ces dispositifs d'entraînement offrent des marges de manœuvre aux joueurs dans le sens où ils leur offrent des espaces de libertés quant à la manière d'élaborer différentes façons de réaliser la tâche. Les limites concernent ici moins les dispositifs d'entraînement que la manière dont ils servent de support aux pratiques réflexives et au développement de nouvelles connaissances. En effet, l'absence de temps de réfléchissement et de réflexion sur leurs actions ne permet pas aux joueurs de pouvoir faire « fructifier » leurs expériences pratiques, limitant par conséquent le développement de nouvelles connaissances et possibilités d'actions (e.g, Falzon et Teiger, 1995).

Ces différents constats interrogent les possibilités de développement des joueurs et/ou du collectif inhérent aux dispositifs d'entraînement généralement proposés pour travailler le jeu de transition offensive. Nous venons de constater qu'ils ne permettent pas toujours aux joueurs d'explorer de nouvelles manières de faire, d'accroître leurs possibilités d'action et de développer de nouvelles connaissances. Il convient alors de réfléchir dans la prochaine section aux conditions dans et pour lesquelles l'activité des joueurs et de l'équipe peut se déployer, correspondant à ce que nous considérons être l'objectif des staffs techniques : le développement des capabilités des joueurs et de l'équipe contribuant à améliorer la performance.

3. LA CONCEPTION D'ENVIRONNEMENTS CAPACITANTS POUR DÉVELOPPER L'ACTIVITÉ COLLECTIVE AU FOOTBALL

Pour mener cette réflexion, nous nous sommes appuyés sur le concept d'environnement capacitant qui offre des pistes de réflexion autour des conditions permettant aux individus de réussir et de développer de nouveaux savoir-faire, de nouvelles connaissances élargissant leurs possibilités d'action (Falzon, 2005, 2006, 2013), puis ensuite sur le travail réalisé par Caroly et Barcellini (2013), portant sur les conditions permettant d'améliorer simultanément l'efficacité des situations de travail et le développement de l'activité collective. La réflexion se compose de deux axes. Le premier concerne la formation d'un collectif de travail (Caroly, 2011). Le second discute le cadre de l'entraînement au

football comme un éventuel support de simulation (Barcellini, Van Belleghem et Daniellou, 2013).

3.1. La formation d'un collectif de travail

Nous avons vu dans la précédente section que la dimension réflexive de l'activité des footballeurs était, au sein de la communauté, relativement ignorée. Les joueurs ont rarement la possibilité de prendre leurs actions comme objets de réflexion afin de construire des connaissances destinées à une utilisation ultérieure (Falzon, 1994), ainsi que la possibilité d'échanger ou de confronter leurs perspectives autour de la manière de réaliser ces situations. Cela minimise par conséquent le développement de leur potentiel d'action et celui de l'équipe (Mollo et Nascimento, 2013).

Le concept de collectif de travail, correspondant aux manières de vivre ensemble dans le travail (Caroly, 2011), offre un cadre de réflexion pertinent en vue d'aider les joueurs à construire un collectif efficace. Le collectif de travail se construit entre des opérateurs partageant des objectifs renvoyant aux critères d'efficacité du travail, selon le sens qu'ils accordent à ce travail (Caroly et Barcellini, 2013). Il peut être appréhendé comme un espace d'échanges et d'innovations entre les membres le constituant à propos des différentes façons de faire le travail (Caroly, 2011).

Dans cette perspective, le collectif peut être considéré comme une ressource pour le développement de l'activité collective en rendant plus « opérationnelle » l'interaction entre le Pdb et son partenaire, notamment à travers l'élaboration de connaissances partagées. En son absence, des situations critiques pourraient se répéter inlassablement faute de pouvoir mettre en œuvre des régulations au niveau de l'équipe et de développer le collectif (Caroly, 2010). Aussi, nous montrons l'importance de la formation d'un collectif de travail pour aider les joueurs à construire un collectif efficace.

Notre démarche de constitution de ce collectif de travail se compose de quatre étapes schématisées au sein de la figure 23.

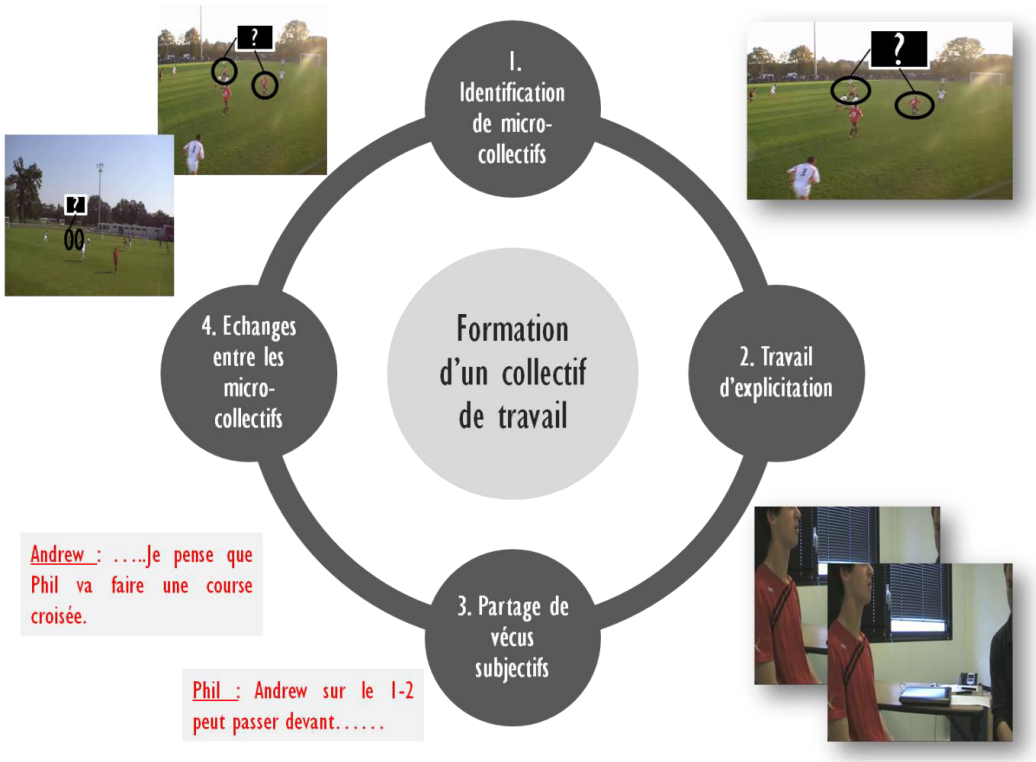


Figure 23 – Synthèse décrivant les quatre étapes constituant la formation d'un collectif de travail

La première étape constitue l'identification des joueurs qui composeront le collectif. Les étapes suivantes correspondent respectivement au temps de réfléchissement réalisé avec les joueurs, au temps de partage des expériences subjectives vécues par les joueurs et au temps d'échanges, de confrontations et de débats entre ces derniers

3.1.1. L'identification de « micro-collectifs »

La première étape nécessite d'identifier les joueurs composant le collectif de travail, c'est-à-dire ceux qui ont une influence immédiate sur l'efficacité des situations de transition offensive. Ils sont repérés à l'aide d'une analyse vidéo des situations de compétition. Dans notre étude, il s'agit du joueur qui récupère le ballon et du joueur avec lequel le Pdb interagit mais potentiellement aussi du ou des partenaires qui sont impliqués mais dont les rôles sont plus distribués au cours du temps (e.g, Flynn lors de la situation du Havre B).

Le collectif de travail se composerait donc à un « premier niveau » [27] du Pdb et du partenaire avec lequel il interagit sur le moment suivant la récupération du ballon (Tableau 31).

Situation	*Pdb*	*Partenaire*
Lens	*Zack (excentré)*	*Wilson (avant-centre)*
Lens (B)	*Angel (arrière latéral)*	*Zack (avant-centre)*
Lille	*Alan (milieu axial)*	*Zack (avant-centre)*
Lille (B)	*Tom (milieu axial)*	*Stefen (excentré)**
Le Havre (extérieur)	*Arnold (excentré)*	*Andrew (milieu axial)*
Laval	*Andrew (milieu axial)*	*Phil (avant-centre)*
Le Havre	*Arnold (excentré)*	*Jim (avant-centre)*
Le Havre (B)	*Phil (milieu axial)*	*Jim (avant-centre)*

Tableau 31 – Identification du Pdb et du partenaire avec lequel il rentre en interaction

*(*Il n'y a pas eu d'interaction sur cette situation)*

Nous posons alors le terme de « micro-collectifs » correspondant aux situations impliquant deux mêmes joueurs aux rôles identiques (Pdb et partenaire du Pdb). Les micro-collectifs doivent donner la possibilité aux joueurs impliqués sur une même situation de pouvoir échanger à propos du sens donné par chacun durant la réalisation de ces situations de transition offensive. Le collectif de travail orienté sur les « transitions offensives » serait ainsi composé de divers micro-collectifs coïncidant avec les configurations de récupérations issues de la compétition et des actions réalisées par les joueurs (Caroly, 2010).

Bien que notre travail se soit focalisé sur une zone de récupération spécifique (la zone médiane pré-offensive), certaines récupérations ont eu lieu, par exemple, dans des zones latérales ou dans la zone axiale. Le Pdb peut, à titre d'exemple, être un milieu axial (Lille, Lille B, Laval, Le Havre B) ou un excentré (Lens, Le Havre ext, Le Havre), tandis que le partenaire avec lequel ce dernier interagit se trouve être principalement le joueur positionné en tant qu'avant-centre.

[27] Le terme de « niveau » est à relier ici à la temporalité des situations étudiées où le Pdb et son partenaire privilégié réalisent en quelque sorte « le premier temps » de la transition offensive. Les partenaires impliqués par la suite de l'action seraient, quant à eux, intégrés sur un second niveau correspondant au « second temps » de la transition offensive. Nous nous intéressons au cours de cette section uniquement au premier niveau du collectif de travail.

3.1.2. Les pratiques réflexives comme support de l'émergence du collectif

La question à laquelle nous cherchons à répondre maintenant est comment permettre aux joueurs et au collectif, à partir des micro-collectifs, de développer de nouvelles possibilités d'action et de connaissances. Notre proposition comprend trois étapes distinctes mais imbriquées entre-elles.

La première étape réside dans l'utilisation de l'entretien d'explicitation qui permet aux joueurs de prendre conscience de leur manière de faire dans l'action (Vermersch, 2008b). La mise en place de ces temps de réfléchissement favorise en retour des temps de réflexion collective plus riche en raison de la prise de conscience de la part des joueurs de dimensions implicites de l'activité durant le temps de l'explicitation (Vermersch, 2012).

La deuxième étape consiste, à l'issue de ces entretiens individuels, en l'établissement d'un débat entre les joueurs composant le micro-collectif à propos de la manière de réaliser ces situations[28] (e.g, Faingold, 2008). La réalisation de ce temps de discussion collective se compose de la manière suivante : (a) l'intervieweur demande à l'un des joueurs (par exemple le Pdb) de décrire son vécu en présence de son partenaire, donnant à ce dernier la possibilité d'avoir accès à son expérience subjective vécue et l'informant donc de la manière dont il a vécu l'action, (b) son partenaire a la possibilité, durant cette description, de prendre la parole[29] afin d'interroger le Pdb sur son activité (interprétations, attentes, projections) ou pour mieux comprendre les connaissances qu'il a mobilisées afin de jouer, par exemple, sur un partenaire plutôt qu'un autre, (c) de manière parallèle, le second joueur décrit ensuite son vécu suivant le même procédé.

À titre d'exemple, sur la situation de Laval, Andrew, en tant que Pdb, commence à décrire son action : *«… je récupère le ballon […], j'essaie tout de suite de voir autour de moi ce qui se passe. Il y a une possibilité de se créer une occasion, le bloc adverse est déstabilisé. Ils ne sont pas en place […]. Je regarde ce que va faire Phil et le défenseur aussi, il est devant moi à 3-4 mètres. Je vois qu'il y a de l'espace dans son dos. Phil est sur ma gauche et l'autre défenseur resserre dans l'axe. Je me dis qu'il y a une possibilité d'attaque du but. Je*

[28] Nous n'avons pas eu malheureusement, au cours de ce travail, les créneaux temporels suffisants pour les mettre en place.

[29] Pour ce faire, l'établissement de règles avant l'entretien est nécessaire, notamment dans le fait de passer par l'accompagnateur pour interroger le partenaire qui est en train de décrire son action, permettant à ce dernier de ne pas être interrompu durant sa description (Balas-Chanel, 2005, 2014).

vais sur le défenseur à fond, je conduis le ballon pied droit, je pense que Phil va faire une course croisée dans son dos pour prendre cet espace…… ». À cet instant, Phil peut demander à prendre la parole et ainsi faire émerger un « conflit » : *«… Andrew récupère le ballon… j'essaie de me repérer par rapport à mes adversaires, je vois le défenseur central qui est assez loin, je tourne rapidement la tête, je vois le deuxième central loin au départ. Il y a un petit rebond, Andrew la remet au sol du pied droit […] Je sais à peu près ce qu'il va se passer […], le défenseur va automatiquement se rapprocher comme on est en surnombre avec Andrew, je me dis que le 1-2 permettrait de garder le surnombre alors que la course en profondeur permettrait plus un 2v2 ou un 3v3…. ».* Bien que les deux joueurs souhaitent attaquer le but adverse, ils n'interprètent pas la situation de la même manière en réalisant des projections divergentes sur l'action de l'autre.

Le partage de ces vécus subjectifs donne aux joueurs, de manière réciproque, une lisibilité des événements et de leurs enchaînements, leur offrant du coup la possibilité de comprendre les actions de leurs partenaires (Balas-Chanel, 2014) et de faire émerger les difficultés rencontrées (Caroly, 2011). L'accompagnateur a en charge, en fin d'entretien, de faire émerger ce que les joueurs ont appris individuellement et collectivement. Il offre ensuite au micro-collectif un temps supplémentaire pour déjouer les divergences constatées au niveau des buts ou des projections réalisées dans leurs activités en discutant de solutions possibles et en élaborant de nouvelles connaissances, favorisant en retour l'efficacité de la réalisation des futurs moments de transition (Caroly, 2011 ; Caroly et Barcellini, 2013).

La troisième étape cherche à « capitaliser » les expériences pratiques vécues par chaque micro-collectif durant la réalisation de moments de transition offensive et les solutions élaborées au cours de la précédente étape. Un espace d'échanges entre les micro-collectifs ayant vécus des situations relativement analogues, stimule ainsi une certaine culture collective des situations de transition offensive (Mollo et Falzon, 2004 ; Mollo et Nascimento, 2013). Ces dispositifs de pratiques réflexives permettent de faire « résonnance » chez les joueurs, c'est-à-dire de se dire *« je me suis retrouvé dans ce genre de situation et voilà comment j'ai fait, nous nous sommes également retrouvés dans ce genre de situation et voilà comment nous avons géré »* (Faingold, 2008). Ils permettent d'installer les joueurs sur ce qui ne fonctionne pas mais également sur ce qu'ils savent faire en leur fournissant un espace de débat collectif autour de la réalisation des moments de transition offensive. Si nous prenons par exemple la situation de Laval, il est probable que d'autres micro-collectifs aient vécu des configurations de récupération du ballon relativement proches (par exemple, la situation de Lille avec Alan et

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

Zack) et il serait donc opportun de mettre en « échanges » les expériences vécues par ces joueurs pour que ces derniers puissent développer de nouvelles connaissances individuelles et collectives.

Notre proposition a des similitudes avec la notion de « débats d'idées » développée au sein des théories constructivistes de l'apprentissage des sports collectifs (Gréhaigne, 2007 ; Gréhaigne et al., 2001 ; Gréhaigne et al.,, 2004). Un débat d'idées consiste, après une séquence jouée, en une discussion entre les élèves destinée à faire évoluer ou non le projet d'action de l'équipe (e.g, Deriaz, Poussin et Gréhaigne, 1998). Le débat d'idées permet alors aux élèves de développer une authentique activité de transformation dans la situation par la recherche active de solutions où les échanges verbaux inhérents au cadre du débat d'idées permettent de mettre en commun des expériences passées, créant ainsi un univers de références disponibles. Les élèves sont amenés à vivre une confrontation entre différentes interprétations et à négocier des décisions communes. Après un temps de jeu, ils se trouvent ensuite confrontés à une phase de vérification de la validité ou non de la décision collective prise (avec l'apport éventuel de la vidéo). Pour Berchebru, Meunier et Gréhaigne (2009), cette approche pédagogique est efficace dans l'élaboration des connaissances : *« La méthodologie du débat d'idées constitue l'occasion de mettre en place, à partir d'un problème posé par le jeu, une réflexion collective qui apporte une amélioration au niveau des compétences motrices et des connaissances. Par une meilleure conscience de ce que l'on a à faire, les interactions verbales permettent une réduction de l'incertitude vis-à-vis des partenaires. La prise en compte de l'adversaire, un plan de jeu bien établi avec ses partenaires et une juste évaluation de ses propres capacités favorisent l'amélioration du niveau tactique »* (p.122). Les espaces d'échanges présents entre partenaires au sein du collectif de travail et entre élèves lors de débats d'idées se différencient toutefois tant au niveau de leur contexte de réalisation (milieu scolaire vs milieu professionnel) que de leur organisation puisque les débats d'idées sont réalisés dans un cadre temporel prédéterminé (2 à 3 minutes) où le rôle de l'enseignant apparaît ambigu quant au type de questionnement à mobiliser.

Pour résumer, les interactions sociales présentes au niveau des micro-collectifs (Pdb-partenaire) et entre les micro-collectifs peuvent être qualifiées de « constructives ». En donnant la possibilité d'introduire chez les joueurs une confrontation entre différentes conceptions, elles favorisent, chez ces derniers, la découverte d'autres points de vue leur

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

permettant d'envisager un plus grand nombre de solutions et de faire ainsi des choix plus pertinents.

3.2. L'entraînement, un « support de simulation »

Nous avons constaté que les dispositifs d'entraînement classiquement mobilisés au football pour travailler le jeu de transition offensive peuvent être considérés comme « peu capacitant » (Chapitre 16, § 2.2). Ils offrent peu d'espaces de liberté aux joueurs pour innover et explorer de nouvelles solutions. Ils s'appuient généralement sur des formes de manipulation de l'adversité, questionnant la pertinence des expériences vécues dans la préparation à la compétition. Aussi, il convient de s'interroger sur les moyens permettant aux joueurs de vivre des expériences pratiques relativement « proches » de celles vécues en compétition. Le concept de « simulation » développé en ergonomie (Daniellou, 2004) et considéré comme un support pour le développement de l'activité collective (Caroly et Barcellini, 2013) nous intéresse alors à double titre. D'abord, il offre la possibilité aux joueurs de pouvoir maîtriser une partie du jeu de transition offensive avant sa confrontation au « réel » (Barcellini et al., 2013). Ensuite, en étant une source d'échanges, de débats, de contradictions entre les joueurs pour le collectif, il stimule en retour une certaine culture collective du jeu de transition offensive.

3.2.1. Un espace pour se confronter et maîtriser les futures situations

Les dispositifs d'entraînement offrent aux joueurs la possibilité de vivre des expériences pratiques qui se rapprochent de celles vécues en compétition. Ainsi, les principes issus de la pédagogie des systèmes non-linéaires (e.g, Davids et al., 2013) nous semblent intéressants dans le cadre de l'entraînement. L'entraîneur, en mobilisant différentes contraintes environnementales (espaces, règles, temps, consignes..), aménage un milieu qui se rapproche de celui de la compétition, tout en laissant des marges de manœuvres aux joueurs leur permettant d'explorer plusieurs solutions. À titre d'exemple, le fait d'indiquer à l'équipe adverse un objectif spécifique s'avère pertinent pour faire travailler son équipe en conservant les contraintes inhérentes à la compétition (e.g, Gesbert, 2010). Les joueurs peuvent alors sous forme d'essais-erreurs expérimenter différentes réponses possibles sur le moment suivant la récupération du ballon. Cette idée implique une « évolution » du rôle de l'entraîneur, qui passe de « prescripteur » de solutions jugées comme efficaces, à « ingénieur » de dispositifs d'entraînement capacitant. Ils sont capacitants puisqu'ils donnent l'opportunité aux joueurs de

pouvoir s'exercer et de maîtriser une partie des moments de transition offensive en amont de leur confrontation au « réel » (Daniellou, 2004, 2007).

Ces situations sont conçues à partir de l'observation des matchs de l'équipe et également des matchs d'autres équipes (en formation, l'observation d'équipe de haut-niveau est régulièrement utilisée). L'observation de l'équipe doit permettre d'identifier des configurations préférentielles et prometteuses de récupération. Il s'agit ensuite de retrouver à l'entraînement (en simulation) ces situations sous formes jouées en adaptant les contraintes environnementales. L'expertise liée à la connaissance de la pratique du football est ici cruciale dans le choix des contraintes environnementales à mobiliser (zone, objectifs fixés à l'autre équipe, temps…). Par exemple, au sein de l'équipe U19, nous avions observé que l'équipe récupérait de nombreux ballons au cœur du jeu en coupant les lignes de passes sur les côtés pour le Pdb. Toutefois, de nombreuses pertes de balles ou incompréhensions entre les partenaires étaient observables. L'idée réside alors dans la possibilité à l'entraînement de revivre ces configurations de récupération pour permettre aux joueurs directement impliqués sur la transition offensive (milieu axial en tant que Pdb, avant-centre ou excentré en tant que partenaire) de s'exercer sur les sorties de balle[30].

L'entraîneur, en accordant ces espaces de liberté aux joueurs, permet à ces derniers d'expérimenter différentes réponses possibles (le Pdb peut, par exemple, prendre l'espace en conduite de balle, jouer en une face à lui, changer l'orientation du jeu…), de percevoir de nouvelles possibilités d'actions et ainsi d'innover face à des situations extrêmement variables. Il peut proposer, au cours de l'entraînement, différentes alternatives aux joueurs, mais le choix final leur revient toujours.

L'entraîneur donne également l'occasion aux joueurs de confronter les repères élaborés au sein du collectif de travail dans un milieu assez proche de celui qu'ils vont rencontrer en compétition, leur permettant de valider ou d'adapter certains repères élaborés au sein du collectif de travail. Ces différentes expériences peuvent alors faire apparaître des difficultés, des désaccords, mais qui n'ont pas de conséquences délétères, du fait qu'elles émergent durant une activité simulée (Béguin, 2013). Ces désaccords servent ensuite de « terreau » au collectif de travail.

[30] Nous ne sommes pas en mesure ici de proposer de dispositifs d'entraînement en raison de l'arrêt de la collaboration avec le département performance du club (départ de l'entraîneur à l'intersaison 2011-2012). Nous avons considéré qu'il n'était pas pertinent de proposer des dispositifs hors-contexte.

3.2.2. Le terreau du collectif de travail

Les joueurs, en explorant leur environnement, perçoivent et testent différentes réponses possibles. Ces différentes expériences pratiques peuvent être appréhendées comme des vecteurs d'échanges entre les partenaires, donnant la possibilité d'élaborer de nouvelles connaissances (Barcellini et al., 2013) et de favoriser le développement d'une représentation commune sur la façon de réaliser ces moments de transition offensive (Caroly et Barcellini, 2013). Les expériences issues des dispositifs d'entraînement deviennent en quelque sorte le « terreau » du collectif de travail. Les connaissances individuelles et collectives, développées par et pour les joueurs au cours de ces espaces, peuvent devenir obsolètes avec le temps si on ne les maintient pas à jour.

Un des objectifs de l'entraînement doit donc résider dans le développement continu de ces connaissances (Falzon et Mollo, 2009). Ce développement serait permis par des aller-retours permanents entre les expériences pratiques vécues par les joueurs en compétition et à l'entraînement, et la mobilisation de pratiques réflexives au sein du collectif de travail (Caroly et Barcellini, 2013 ; Falzon et Teiger, 1995). Il nécessite, dans un premier temps, la présence d'un collectif pérenne, permettant l'utilisation régulière de pratiques réflexives, stimulant chez les joueurs une certaine culture collective du jeu de transition offensive (Mollo et Nascimento, 2013). Dans un second temps, il s'agit de proposer aux joueurs de vivre de façon constante, au cours du temps, des expériences significatives, favorisant des échanges entre-eux sur la manière de réaliser ces moments de transition offensive. Cette articulation n'est toutefois possible qu'en fonction de la présence de certaines conditions organisationnelles et matérielles, appelant une réflexion nécessaire autour de l'élaboration d'une « organisation capacitante » (e.g, Arnoud et Falzon, 2013).

4. SYNTHÈSE : LA NÉCESSITÉ D'UNE ORGANISATION CAPACITANTE

Si le développement de l'activité collective nécessite l'élaboration d'outils et/ou d'organisations favorisant l'articulation du travail collectif avec le collectif de travail, cette articulation fait émerger le besoin de réfléchir aux conditions permettant la conception d'une organisation capacitante (Arnoud et Falzon, 2013 ; Caroly et Barcellini, 2013). Il s'agit d'une organisation donnant aux opérateurs la possibilité de construire leur propre activité collective (Arnoud, 2013).

Dans ce chapitre 16, nous considérons l'organisation comme l'ensemble du staff technique d'une équipe (entraîneur, entraîneurs adjoints, préparateur physique, mental….). Pour ce faire, l'organisation doit offrir des conditions favorables à la formation d'un collectif de travail. Parmi ces conditions, l'élaboration d'espaces de discussion et de débats propres à l'utilisation des pratiques réflexives pour et entre les joueurs, ainsi que leur pérennisation au cours du temps est nécessaire. Cela nécessite, de la part de l'organisation, la reconnaissance du « potentiel capacitant » des footballeurs (Falzon et Mollo, 2009).

Nous avons vu qu'il existe déjà des situations de débriefing mais que ces dernières ne reconnaissent pas les capacités d'innovation des joueurs en ne leur permettant pas d'échanger et de confronter leurs perspectives. Nos propositions consistent en la démocratisation des pratiques réflexives permettant aux joueurs de développer de nouvelles possibilités d'actions et de connaissances sur les plans individuel et collectif. L'enjeu serait d'organiser ce qui existe déjà, mais d'une manière plus « capacitante », permettant aux joueurs et à l'équipe de se développer et progresser.

Parallèlement à la mise en place d'espaces de discussion et de débats, une telle organisation nécessite de s'interroger sur la personne-ressource qui au sein du staff sera responsable du développement des capabilités individuelles et collectives. Nous avons vu que cette personne devrait-être notamment en charge d'observer les matchs, d'en extraire les situations pertinentes à travailler puis d'organiser et d'animer les différents temps de pratiques réflexives. Cette personne devra également participer à la conception de dispositifs d'entraînement permettant aux joueurs de vivre des expériences proches de celles vécues en compétition afin de leur permettre de réaliser des enquêtes sous formes d'essais-erreurs et de se développer de manière continue au cours du temps.

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

CONCLUSION

Ce travail a pour objectif la description de la coordination interpersonnelle en train de se faire durant la réalisation de huit moments de transition offensive au football. Il présente à la fois des intérêts pragmatiques et théoriques.

Sur le plan pragmatique, il permet d'apporter de nouvelles connaissances relatives à la compréhension de ces moments pour les entraîneurs. Nos résultats ont ainsi précisé la manière (le « comment on fait ici et maintenant ») avec laquelle deux ou trois joueurs d'une équipe s'organisent pour récupérer le ballon puis pour attaquer le but adverse. Ils décrivent pour l'équipe étudiée, la compatibilité des activités des joueurs pour récupérer « collectivement » le ballon. Ces activités s'articulent entre elles pour manipuler l'activité du Pdb adverse. Elles consistent à restreindre certaines de ses possibilités d'actions (renversement du jeu, jeu latéral, jeu en profondeur) tout en l'amenant à jouer *au cœur du jeu.* À la récupération du ballon, les activités des partenaires sont dépendantes de l'activité du Pdb. Ce dernier a le pouvoir de décider de démarrer ou non l'attaque à partir de son interprétation de la situation qui est notamment influencée par son arrière-plan cognitif et émotionnel ainsi que par sa maîtrise du ballon. Lorsqu'il décide de démarrer l'attaque, une relation privilégiée émerge rapidement avec un de ses partenaires, positionné généralement plus haut sur le terrain et, présent dans son espace visuel. Sur ce moment, nos résultats montrent que le partage de compréhension entre ces deux joueurs s'avère crucial pour assurer la continuité de la transition et accroître le nombre d'opportunités de jeu.

Sur le plan théorique, en étudiant l'activité de joueurs dans un environnement dynamique et incertain, nous avons contribué au développement de la ligne de recherche de la cognition collective. Nos résultats décrivent le contenu du partage ainsi que les formes de partage entre les partenaires durant la réalisation des moments de transition offensive. Ils interrogent toutefois la relation entre ce partage et la performance du collectif. Si le partage s'avère être une condition d'efficacité des moments de transition offensive (entre le Pdb et son partenaire sur le moment post- récupération), nos analyses pointent également qu'il n'est pas forcément garant de la réussite des actions collectives entreprises au cours de l'action (influence des adversaires). Ce constat souligne la nécessité de rendre compte de l'activité des adversaires pour mieux décrire et comprendre la coordination interpersonnelle. Pour ce faire,

le recours à d'autres outils, méthodes et concepts pour rendre compte de la dynamique du jeu apparaît comme intéressant. La mobilisation de l'approche de la dynamique du jeu peut, à ce titre, être considérée comme une piste intéressante.

Mais revenons un petit peu en arrière. La réalisation de ce travail a nécessité tout d'abord la recherche d'un terrain d'étude. Dans un milieu traditionnellement peu enclin aux collaborations universitaires et encore moi aux problématiques portées sur le jeu, cette période s'est avérée pour le moins compliquée. Il s'agissait tout d'abord de pouvoir collaborer avec une équipe évoluant à un niveau de compétition assez élevée pour ancrer ce travail dans les problématiques du football de haut-niveau. Il fallait ensuite pouvoir réaliser ce travail durant une saison entière afin d'étudier un nombre maximal de moments de transition offensive. Enfin, il était nécessaire d'avoir la possibilité de réaliser des entretiens avec les joueurs afin d'appréhender leur activité durant la réalisation de ces moments. Aussi, même si la période d'élaboration de la convention a été relativement longue (une année), nous avons conscience de l'opportunité qui nous a été offerte, dans ce contexte, d'intégrer la cellule recherche du Stade Rennais Football Club.

Durant toute la saison support de l'étude, ce travail a permis d'apporter des informations pertinentes au staff technique sur les joueurs (Le Bris, 2012). Nous avons également accompagné les joueurs dans la description de leur action pour les amener à prendre progressivement conscience de leur manière de faire. L'implication de ces derniers tout au long du travail, nous a renforcés encore plus dans notre volonté d'intégrer et de démocratiser l'utilisation des pratiques réflexives pour contribuer au développement du collectif au football. Mais nous restons sur le sentiment qu'il manque encore une étape à notre démarche : celle de la proposition de dispositifs concrets d'entraînement et de leur évaluation. Cette étape n'a pu se faire en raison de l'arrêt de la collaboration avec le département performance du club (départ de l'entraîneur à l'intersaison 2011-2012).

En guise de perspective, les propositions déclinées au sein du chapitre 16 constituent les prochaines étapes de notre travail. Ces propositions, nous souhaitons les mettre en place en collaboration avec un staff technique professionnel confronté aux contraintes du haut niveau et notamment au temps disponible pour construire une équipe (Gourcuff, 2009). Elles permettraient selon nous de poursuivre simultanément le développement des joueurs et le développement d'un collectif efficace. La réalisation de ce projet nécessite néanmoins deux conditions : tout d'abord, la reconnaissance du potentiel capacitant des footballeurs par

l'entraîneur ; ensuite, la nécessité d'une organisation capacitante allouant une véritable place aux pratiques réflexives comme support de l'émergence du collectif.

Il s'avère également important et pertinent de s'interroger sur les compétences nécessaires à la réalisation de cette tâche et donc en l'identification de cette « personne-ressource ». Cela implique une nouvelle organisation du staff technique, organisation où l'entraîneur ne serait plus considéré comme l'unique siège du savoir ; organisation où le potentiel capacitant des joueurs serait reconnu et développé ; organisation où les temps d'entraînement ne se réduiraient pas seulement au terrain mais également à tous ces temps non-exploités qu'il est nécessaire de faire fructifier. N'y-a-t-il pas là une évolution à amorcer dans l'entraînement des footballeurs aujourd'hui ?

Nous avons conscience que ces interrogations remettent en question de nombreux « dogmes » et qu'elles vont recevoir certainement des critiques. Nous les assumons car toutes nos propositions répondent à des interrogations et des constats issus du terrain, exprimés par les joueurs et les entraîneurs afin de rendre le jeu plus simple et plus efficace. Loin de nous alors, l'idée de contredire Johan Cruyff : *« Le football est simple mais il est difficile de jouer simple ».*

RÉFÉRENCES

Antonetti, F. (2013). D'abord une histoire de compréhension. *Vestiaires Magazine, 48,* 34.

Araújo, D., & Davids, K. (2004). Embodied Cognition and Emergent Decision-Making in Dynamical Movement Systems. *The Journal for Thematic Dialogue, 2,* 45-57.

Araújo, D., Davids, K., & Hristovski, R. (2006). The ecological dynamics of decision making in sport. *Psychology of Sport and Exercise, 7,* 653-676.

Araújo, D., & Davids, K. (2009). Ecological approaches to cognition and action in sport and exercice : ask not only what you do, but where you do it. *International Journal of Sport Psychology, 40,* 5-37.

Arnoud, J. (2013). *Conception organisationnelle : pour des interventions capacitantes.* Thèse de doctorat non publiée, CNAM, Paris, France.

Arnoud, J., & Falzon, P. (2013). La co-analyse constructive des pratiques. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie constructive* (pp. 223-236). Paris : PUF.

Austin, J. (2003). Transactive memory in organizational groups : The effects of content, consensus, specialization, and accuracy in group performance. *Journal of Applied Psychology, 88 (5),* 866 – 878.

Balas, A. (1999). Questions de validation psycho-phénoménologique. *Expliciter, 32*, 30.

Balas-Chanel, A. (2005). Le débriefing. Conduire des entretiens d'explicitation auprès d'une équipe. *Expliciter, 62,* 28-32.

Balas-Chanel, A. (2014). La pratique réflexive dans un collectif, du type analyse de pratique ou débriefing d'équipe. *Expliciter, 101,*1-13.

Barcellini, F., Van Belleghem, L., & Daniellou, F. (2013). Les projets de conception comme opportunité de développement des activités. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie constructive* (pp. 191-206). Paris : PUF.

Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Béguin, P. (2013). La conception des instruments comme processus dialogique d'apprentissages mutuels. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie constructive* (pp. 147-160). Paris : PUF.

Berchebru, M., Meunier, J.N., & Gréhaigne, J.F. (2009). L'utilisation de films vidéo illustrant des configurations prototypiques du jeu et de débats d'idées dans la didactique du football en milieu scolaire. In J.F. Gréhaigne (Ed.), *Autour du temps. Apprentissages, Espaces, projets dans les sports collectifs (pp.103-125).* Besançon : Presses de l'Université de Franche-Comté.

Blickensderfer, E. L., Reynolds, R., Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2010). Shared expectations and implicit coordination in tennis doubles teams. *Journal of Applied Sport Psychology, 22*, 486-499.

Bolstad, C., Cuevas, H., Costello, A., & Grumman, N. (2005). Improving situation awareness through cross-training. *The Human Factors and Ergonomics Society 49th Annual Meeting, 49,* 2159-2163.

Bossard, C. (2008). *L'activité décisionnelle en situation dynamique collaborative. Application à la contre attaque au football.* Thèse de doctorat publiée aux Editions Universitaires Européennes. Université Européenne de Bretagne. Université de Brest, France.

Bossard, C., De Keukelaere, C., Cormier, J., Pasco, D., & Kermarrec, G. (2010). L'activité décisionnelle en phase de contre-attaque en Hockey-sur-glace. *@ctivités, 7,* 42-61.

Bourbousson, J. (2010). *La coordination interpersonnelle en basketball.* Thèse de doctorat non-publiée, Université de Nantes, France.

Bourbousson, J., Poizat, G., Saury, J., & Sève, C. (2008). Caractérisation des modes de coordination interpersonnelle au sein d'une équipe de basket-ball. *@ctivités, 5,* 21-39.

Bourbousson, J. & Sève, C. (2010). Construction déconstruction du référentiel commun d'une équipe de basketball au cours d'un match. *Ejrieps, 20,* 5-25.

Bourbousson, J., Poizat, G., Saury, J., & Sève, C. (2010). Team coordination in basketball : description of the cognitive connections between teammates. *Journal of Applied Sport Psychology, 22,* 150-166.

Bourbousson, J., Poizat, G., Saury, J., & Sève, C. (2011a). Cognition collective : partage de préoccupations entre les joueurs d'une équipe de basket-ball. *Le Travail Humain*, 74, 59-90.

Bourbousson, J., Poizat, G., Saury, J., & Sève C. (2011b). Dynamic description of shared knowledge : an exploratory study during a competitive team sports interaction. *Ergonomics*, 54, 120-138.

Bourbousson, J., Poizat, G., Saury, J., & Sève, C. (2012). Temporal aspects of team cognition : a case study on concerns sharing within basketball. *Journal of Applied Sport Psychology, 24*, 224-241.

Bouthier, D. (1989) Les conditions cognitives de la formation d'actions sportives collectives. *Le Travail Humain*, *52*, 175-182.

Bouthier, D. (1993). *L'approche technologique en S.T.A.P.S. : représentations et actions en didactique des APS.* Habilitation à diriger des recherches. Orsay : Université Paris-Sud.

Bouthier, D. (1995). *Conférence DTN, Sports collectifs de petits terrains*. Paris : INSEP.

Bouthier, D., & A., Savoyant. (1984). A contribution to the learning of a collective action : the counter-attack in rugby. *International Journal of Sport Psychology, 15,* 25-34.

Brandon, D. P. & Hollingshead, A. B. (2004). Transactive memory systems in organizations : Matching tasks, expertise and people. *Organization Science, 15,* 633-644.

Burke, C. S., Stagl, K. C., Salas, E., Pierce, L., & Kendall, D. (2006). Understanding team adaptation : A conceptual analysis and model. *Journal of Applied Psychology*, *91*, 1189-1207.

Cannon-Bowers, J. A., Salas, E., & Converse, S. (1993). Shared mental models in expert team decision making. In J. Castellan Jr. (Ed.), *Current issues in individual and group decision making* (pp. 221-246). Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Cannon-Bowers, J. A., & Salas, E. (2001). Reflections on shared cognition. *Journal of Organizational Behavior*, *22*, 195 – 202.

Cannon-Bowers, J. A., & Bowers, C. (2006). Applying work team results to sports teams : Opportunities and cautions. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 4*, 447-462.

Caroly, S. (2010). *L'activité collective et la réélaboration des règles : Des enjeux pour la santé au travail.* Habilitation à Diriger des Recherches non-publiée, Université Victor Segalen, Bordeaux 2, France.

Caroly, S. (2011). Activité collective et réélaboration des règles comme ressources pour la santé psychique : le cas de la police nationale. *Le Travail Humain, 74 (4), 365-389.*

Caroly, S., & Barcellini, F. (2013). Le développement de l'activité collective. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie constructive* (pp. 33-45). Paris : PUF.

Casanova, A. (2014). Une méthode d'acquisition d'un modèle tactique à travers des principes de jeu spécifiques. *Vestiaires Magazine, 56,* 22-35.

Caty, D., & Gréhaigne, JF. (2006). Modélisations de l'attaque et didactique des sports collectifs en EPS. *Ejrieps, 8,* 70-80.

Chiappe, D., Rorie, R. C., Morgan, C. A., & Vu, K-P. L. (2014) : A situated approach to the acquisition of shared SA in team contexts, *Theoretical Issues in Ergonomics Science, 15,* 69-87.

Chow, JY., Davids, K., Hristovski, R., Araújo, D., & Passos, P. (2011). Nonlinear pedagogy : Learning design for self-organizing neurobiological systems. *New Ideas in Psychology, 29,* 189-200.

Clemente, FM., Couceiro, MS., Martins FML., Dias, G., & Mendes, R. (2013). Interpersonal Dynamics : 1v1 Sub-Phase at Sub-18 Football Players. *Journal of Human Kinetics, 36,* 179-189.

Cooke, N. J., Salas, E., Cannon-Bowers, J. A., & Stout, R. J. (2000). Measuring team knowledge. Human Factors : *The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society, 42 (1),* 151-173.

Cooke, N. J., Salas, E., Kiekel, P. A., & Bell, B. (2004). Advances in measuring team cognition. In E. Salas & S.M. Fiore (Eds.), *Team cognition : Understanding the factors that drive process and performance* (pp. 83-106). Washington, DC : American Psychological Association.

Cooke, N. J., & Gorman, J. C. (2006). Assessment of team cognition. In W. Karwowski (Ed.), *International Encyclopedia of Ergonomics and Human Factors* (pp.270-275). London : Taylor & Francis.

Cooke, N. J., Gorman, J. C., & Winner, J. L. (2007). Team cognition. In F. Durso, R. Nickerson, S. Dumais, S. Lewandowsky, and T. Perfect (Eds.), *Handbook of Applied* Cognition (2nd Edition, pp.239-268). New-York, NY : Wiley.

Cooke, N. J., Gorman, J. C., Myers, C. W., & Duran, J. L. (2012). Interactive Team Cognition. *Cognitive Science, 37 (2),* 255-285.

Correia, V., Araújo, D., Craig, C., & Passos, P. (2011). Prospective information for pass decisional behavior in rugby union. *Human Movement Science, 30,* 984 – 997.

Daniellou, F. (2004). L'ergonomie dans la conduite de projets de conception de systèmes de travail. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie* (pp. 359-374), Paris : PUF.

Daniellou, F. (2007). Des fonctions de la simulation des situations de travail en ergonomie. *@ctivités, 2 (4),* 77-83

Davids, K., & Araújo, D. (2010). The concept of « Organismic Asymmetry" in sport science. *Journal of Sciences and Medicine in Sport, 13,* 633-640.

Davids, K., Araújo, D., Correia, V., & Vilar, L. (2013). How small-sided and conditioned games enhance acquisition of movement and decision-making skills. *Exercice and Sport Sciences Reviews, 41,* 154-161.

DeChurch, L. A., & Mesmer-Magnus, J. R. (2010). The Cognitive Underpinnings of Effective Teamwork : A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, *95*, 32 – 53.

Deriaz, D., Poussin, B., & Gréhaigne, J.F. (1998). Le débat d'idées. *Revue Education Physique et Sport, 273,* 80-82.

De Keukelaere, C. (2012). *Modes de coordination interindividuelle et régulation du partage en situation dynamique collaborative : application au handball et au théâtre d'improvisation.* Thèse de doctorat non publiée, Université Européenne de Bretagne. Université de Brest, France.

De Keukelaere, C., Kermarrec, G., Bossard, C., G., Pasco, D., & D Loor, P. (2013). Formes, contenus et évolution du partage au sein d'une équipe sportive de haut-niveau. *Le Travail Humain, 76,* 227-255.

Deleplace, R. (1979). *Rugby de mouvement, rugby total*. Paris : Revue EPS.

Duarte, R., Araújo, D., Gazimba, V., Fernandes, O., Folgado, H., Marmeleira, J., & Davids, K. (2010). The Ecological Dynamics of 1v1 Sub-Phases in Association Soccer. *The Open Sports Sciences Journal, 3,* 16-18.

Duprat, E. (2005). *Approche technologique de la récupération du ballon lors de la phase défensive en football, contribution à l'élaboration de contenus de formations innovants.* Thèse de Doctorat publiée, École Normale Supérieure de Cachan, France.

Duprat, E., & Caty, D. (2008). Approche technologique de la récupération du ballon lors de la phase défensive en football, contribution à l'élaboration de contenus de formations innovants. *Ejrieps, 15,* 80-98.

Eccles, D.W. (2010). The coordination of labour in sports teams. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 3,* 154 – 170.

Eccles, D.W., & Tenenbaum, G. (2004). Why an expert team is more than a team of experts : A social-cognitive conceptualization of team coordination and communication in sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 26,* 542 – 560.

Eccles, D.W., & Tenenbaum, G. (2007). A social-cognitive perspective on team functioning in sport. In G. Tenenbaum & R. Eklund (Eds.). *Handbook of sport psychology* (3rd ed., pp. 264 – 283). New York : Wiley

Eccles, D.W., & Johnson, M.B. (2009). Letting the social and cognitive merge : New concepts for an understanding of group functioning in sport. In S.D. Mellalieu & S. Hanton (Eds.). *Advances in Applied Sport Psychology : A Review* (pp. 281 – 316). London : Routledge.

Eccles, D. W., & Tran, K. B. (2012). Getting them on the same page : Strategies for enhancing coordination and communication in sports teams. *The Journal of Sport Psychology in Action, 3,* 30-40.

Edwards, B. D., Day, E. A., Arthur Jr, W., & Bell, S. T. (2006). Relationships among team ability composition, team mental models, and team performance. *Journal of Applied Psychology*, *91*, 727 – 736.

Ellis, A. P. J. (2006). System breakdown : The role of shared mental models and transactive memory in the relationship between acute stress and tem performance. *Academy of Management Journal, 49,* 576-589.

Endsley, M. R. (1995). Toward a theory of situation awareness in dynamic systems. *Human Factors : The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, *37*, 32 – 64.

Endsley, M.R. (2000). Theoretical underpinnings of situation awareness : A critical review. In M. R. Endsley and D. J. Garland (Eds.), *Situation awareness analysis and measurement,* Mahwah, NJ : Laurence Earlbaum Associates.

Endsley, M. R., & Robertson, M. M. (2000). Situation awareness in aircraft maintenance teams. *International Journal of Industrial Ergonomics, 26*, 301-325.

Endsley, M. R., & Jones, W. M. (2001). A model of inter and intra team situation awareness : Implications for design, training and measurement. In M. McNeese, E. Salas & M. Endsley (Eds.), *New trends in cooperative activities : Understanding system dynamics in complex environments.* Santa Monica, CA : Human Factors and Ergonomics Society.

Esteves, P., Oliveira, E., & Araújo, D. (2011). Posture-related affordances guide attacks in basketball. *Psychology of Sport and Exercice, 12,* 639 – 644.

Faingold, N. (2008). Les pratiques Éducatives à la Protection Judiciaire de la Jeunesse dans les services de milieu ouvert. *Expliciter, 73,* 1-10.

Fajen, B. R., Riley, M. R., & Turvey, M. T. (2009). Information, affordances, and the control of action in sport. *International Journal of Sport Psychology, 40 (1),* 79-107.

Falzon, P. (1994). Les activités méta-fonctionnelles et leur assistance. *Le Travail Humain, 57* (1), 1-23.

Falzon, P. (2005). *Ergonomie, conception et développement*. Conférence introductive présentée au 40e Congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française [SELF]. Saint-Denis, La Réunion.

Falzon, P. (2006, October-November). *Enabling environments and reflective practices.* Proceedings of the 14th Congresso da Associaçao Brasileira de Ergonomia [ABERGO], Curitiba, Brazil.

Falzon, P. (2013). Pour une ergonomie constructive. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie constructive* (pp.1-15). Paris : PUF.

Falzon, P. & Teiger, C. (1995). Construire l'activité. *Performances Humaines et Techniques, Septembre, n° hors-série,* 34-40.

Falzon, P. & Mollo, V. (2009). Pour une ergonomie constructive : Les conditions d'un travail capacitant. *Laboreal, 5 (1),* 61-69.

F.I.F.A. (2010). Rapport technique et statistiques de la Coupe du Monde. Disponible sur http://fr.fifa.com/mm/document/affederation/technicaldevp/01/29/30/95/reportwm2010_web.pdf (consulté le 15.09.2014)

F.I.F.A. (2012). Rapport technique et statistiques du tournoi Olympique. Disponible sur http://fr.fifa.com/mm/document/footballdevelopment/technicalsupport/01/78/81/20/report_oft_2012.pdf (consulté le 15.09.2014)

F.I.F.A. (2013a). Rapport technique et statistiques de la Coupe du Monde U20. Disponible sur http://fr.fifa.com/mm/document/footballdevelopment/technicalsupport/02/18/02/18/technicalreportandstatistics_u-20-world-cup-turkey-2013_neutral.pdf (consulté le 15.09.2014)

F.I.F.A. (2013b). Rapport technique et statistiques de la Coupe des Confédérations. Disponible sur http://fr.fifa.com/mm/document/footballdevelopment/technicalsupport/02/14/90/08/fcc_2013_technical_report_neutral.pdf (consulté le 15.09.2014)

Fiore, S. M. & Salas, E. (2004). Why we need team cognition. In E. Salas & S.M. Fiore (Editors). *Team Cognition : Understanding the factors that drive process and performance (pp. 235-248).* Washington, DC : American Psychological Association.

Fiore, S. M., & Salas E. (2006). Team cognition and expert teams : developing insights from cross-disciplinary analysis of exceptional teams. *International Journal of Sport and Exercise psychology, 4*, 369-375.

Gesbert, V. (2010). Optimiser le comportement des défenseurs centraux lors des phases de transition. *Vestiaires Magazine, 20,* 56-57.

Gesbert, V., & Durny, A. (2013). Analyse de l'activité collective en football. Une étude de cas avec les deux défenseurs centraux. *Movement § Sport Sciences – Science § Motricité, 79,* 63-73.

Gevers, M.P., Passos, A.M., & Uitdewilligen, S. (2014). Call for Papers. Special Issue : Dynamics of team adaptation and team cognition. *European Journal of Work and Organisational Psychology.*

Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception.* Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Giuntini, JC. (2014). Le travail défensif des attaquants. *Vestiaires Magazine, 56,* 52-53.

Glaser, B. G., & Strauss, A. A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative.*

Gorman, J. C., Cooke, N. J., Pederson, H. K., Connor, O. O., et De Joode, J. A. (2005). Coordinated awareness of situation by teams (CAST) : Measuring team situation awareness of a communication glitch. *Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting Proceedings, 49,* 274-277.

Gorman, J. C., Cooke, N. J., & Winner, J. L. (2006). Measuring team situation awareness in decentralized command and control environments. *Ergonomics*, *49*, 1312 – 1325.

Gorman, J. C., Amazeen, P. G., & Cooke, N. J. (2010). Team coordination dynamics. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences, 14*, 265-289.

Gourcuff, C. (2009). L'intelligence collective - Entretien avec Christian Gourcuff. *Revue Education Physique et Sport, 377,* 21-23.

Gourcuff, C. (2011). Le jeu : la cohérence comme enjeu ! *Vestiaires Magazine, 22,* 48-49.

Gourcuff, C. (2013). Zone-Press ou pressing à la perte du ballon ? *Vestiaires Magazine, 48,* 36-37.

Gouju, J.L. (2001). *Objectivation de l'organisation de l'action : contribution à l'intervention didactique en athlétisme*. Thèse de doctorat non publiée, Université Paris Sud, Orsay, France.

Gouju, J. L., Vermersch, P., & Bouthier, D. (2007). A psycho-phenomenological approach to sport psychology : The presence of the opponents in hurdle races. *Journal of Applied Sport Psychology, 19,* 173 – 186.

Gréhaigne, J. F. (1989). *Football de mouvement. Vers une approche systémique du jeu*. Thèse de doctorat non-publiée, Université de Bourgogne, Dijon, France.

Gréhaigne, J.F. (1992). *L'organisation du jeu en football.* Paris : Actio.

Gréhaigne, J.F. (1997). Les formes de groupement en sports collectifs : Des aspects contradictoires. *Revue Education Physique et Sport, 265,* 71-73.

Gréhaigne, J.F. (2007). *Configurations du jeu, débat d'idées et apprentissage des sports collectifs.* Besançon : Presses de l'Université de Franche-Comté.

Gréhaigne, J.F., & Bouthier, D. (1994). Analyse des évolutions entre deux configurations du jeu en football. *Science et Motricité, 24,* 44-52.

Gréhaigne, J.F., Bouthier, D., & David, B. (1997). Dynamic systems analysis of the opponent relationships in the collective actions in soccer. *Journal of Sports Sciences, 15*, *137-149.*

Gréhaigne, J.F., Godbout, P., & Bouthier, D. (1999). The foundations of tactics and strategy in team sports. *Journal of Teaching in Physical Education, 18,* 159-174.

Gréhaigne, J.F., Caty, D., & Marle, P. (2004). L'apport de la notion de configuration du jeu à la didactique des sports collectifs. In G. Carlier (Ed.), *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique* (pp. 167-179). Montpellier : AFRAPS.

Gréhaigne, J.F., Caty, D., Billard, M., & Chateau, L. (2007). Les concepts de matrice offensive et défensive envisagés sous l'angle de la didactique des sports collectifs. In J. F. Gréhaigne (Ed.), *Configurations du jeu. Débat d'idées et apprentissage du football et des sports collectifs* (pp. 75-94). Besançon : Presses de l'Université de Franche-Comté.

Gréhaigne, J.F., Godbout, P., & Zerai, Z. (2011). How the « rapport de forces" evolves in a soccer match : The dynamics of collective decisions in a complex system. *Revista de Psicología del Deporte, 20,* 747-764.

Gréhaigne, J.F., & Godbout, P. (2012). À propos de la dynamique du jeu… en football et autres sports collectifs. *Ejrieps, 26,* 130-156.

Gréhaigne, J.F., Marle. P., & Zerai, Z. (2013). Modèles, analyse qualitative et configurations prototypiques dans les sports collectifs. *Ejrieps, 30,* 5-25.

Gréhaigne, J.F., & Godbout, P. (2014). Dynamic Systems Theory and Team Sport Coaching. *Quest, 66,* 96-116.

Guiette, A., et Vandenbept, K. (2013). Exploring team mental model dynamics during strategic change implementation in professional service organizations. A sensemaking perspective. *European Management Journal, 31 (6),* 726-744.

Huberman, M.A., & Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes.* Bruxelles : De Boeck.

Jonker, C. M., van Riemsdijk, M. B., & Vermeulen, B. (2010). *Shared Mental Models : A Conceptual Analysis*. Communication au colloque « 9th International Conference on Autonomous Agents and Multiagent Systems (AAMAS 2010)", May 2010, Toronto, Canada.

Karsenty, L., & Pavard, B. (1997). Différents niveaux d'analyse du contexte dans l'étude ergonomique du travail collectif. *Réseaux, 85*, 73-99.

Kozlowski, S. W. J. & Bell, B. F. (2001). Work groups and teams in organizations. Cornell University, ILR School. Digital Commons@ILR. Disponible à partir de http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/articles/389

Kozlowski, S. W., & Ilgen, D. R. (2006). Enhancing the effectiveness of work groups and teams. *Psychological Science in the Public Interest*, *7 (3)*, 77-124.

Lago-Ballesteros, J., Lago-Penas, C., & Rey, E. (2012). The effect of playing tactics and situational variables on achieving High and low ball possession and match performance score-box possessions in a professional soccer team. *Journal of Sports Sciences, 30, 1455 – 1461.*

Lemoine, A., Jullien, H., & Genolini, C. (2007). Origine et déroulement du jeu en déviation en football. Analyse des mouvements collectifs offensifs au cours de l'Euro 2004. *STAPS, 77 (3),* 79-93.

Lemoine, A., & Jullien, H. (2008). Jeu en déviation et configurations du jeu en football. *Ejrieps, 15, 5-20.*

Lémonie, Y. (2009). *Etude de l'interaction d'enseignement-apprentissage : Le cas de l'enseignement de la notation sportive en EPS.* Thèse de doctorat non-publiée, Université Paris-Est, France.

Lewis, K. (2003). Measuring transactive memory systems in the field : Scale development and validation. *Journal of Applied Psychology, 88,* 587-604.

Le Bris, R. (2012). Le thésard du foot. *France Football, 3449,* 41.

Liang, D.W., Moreland, R., & Argote, L. (1995). Group versus individual training and group performance : The mediating role of transactive memory. *Personality and Social Psychology Bulletin, 21 (4),* 384 – 393.

Lim, B. C., & Klein, K. J. (2006). Team mental models and team performance : A field study of the effects of team mental model similarity and accuracy. *Journal of Organizational Behavior*, *27*, 403 – 418.

Lincoln, Y. S, & Guba, E. A. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA : Sage.

Marks, M. A., Zaccaro, S. J., & Mathieu, J. E. (2000). Performance implications of leader briefings and team-interaction training for team adaptation to novel environments. *Journal of Applied Psychology*, *85*, 971 – 986.

Marks, M. A., Mathieu, J. E., & Zaccaro, S. J. (2001). A temporally based framework and taxonomy of team processes. *Academy of Management Review*, 26, 356-376.

Marks, M. A., Sabella, M. J., Burke, C. S., & Zaccaro, S. J. (2002). The impact of cross-training on team effectiveness. *Journal of Applied Psychology, 87,* 3 – 13.

Marle, P., & Gréhaigne, J.F. (2009). *Football.* Disponible sur www.contrepied.net

Marques-Quinteiro, P., Curral, L., Passos, A. M., & Lewis, K. (2013). And now what do we do ? The role of transactive memory systems and task coordination in action teams. *Group Dynamics Theory Research and Practice, 17 (3), 194-206.*

Maurel, M. (2008). La psycho-phénoménologie, théorie de l'explicitation. *Expliciter, 77,* 1-29.

Mathieu, J. E., Heffner, T. S., Goodwin, G. F., Salas, E., & Cannon-Bowers, J. (2000). The influence of shared mental models on team process and performance. *Journal of Applied Psychology, 85,* 273-283.

Mathieu, J. E., Heffner, T. S., Goodwin, G. F., Cannon-Bowers, J. A., & Salas, E. (2005). Scaling the quality of teammates' mental models : equifinality and normative comparisons. *Journal of Organizational Behavior*, *26*, 37 – 56.

McComb, S., Kennedy, D., Perryman, R., Warner, N., & Letsky, M. (2010). Temporal Patterns of Mental Model Convergence : Implications for Distributed Teams Interacting in an Electronic Collaboration Space. *Human Factors, 52 (2),* 264-281.

Michinov, E., & Michinov, N. (2013). Travail collaboratif et mémoire transactive : Revue critique et perspectives de recherche. *Le Travail Humain*, 76, 1-26.

Mohammed, S., & Dumville, B. C. (2001). Team mental models in a team knowledge framework : Expanding theory and measurement across disciplinary boundaries. *Journal of Organizational Behavior, 22 (2),* 89-106.

Mohammed, S., Ferzandi, L., & Hamilton, K. (2010). Metaphor no more : a 15-year review of the team mental model construct. *Journal of Management, 36 (4),* 879-910.

Mollo, V., & Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics, 35* (6), 531-540.

Mollo, V., & Nascimento, A. (2013). Pratiques réflexives et développement des individus, descollectifs et des organisations. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie constructive* (pp. 207-221). Paris : PUF.

Mombaerts, E. (1996). *Entraînement et performance collective en football*. Paris, Vigot.

Mombaerts, E. (1999). *Pédagogie du football, apprendre à jouer ensemble par la pratique du jeu.* Paris, Vigot.

Mombaerts, E. (2008). *Défendre en zone pour mieux attaquer : démarche § entraînement.* Ed. Fédération française de football.

Mombaerts, E. (2010). Entraînement : quelle pédagogie pour demain ? *Vestiaires Magazine, 11,* 50-51.

Mombaerts, E. (2012). Cours liés à la formation du Diplôme d'Entraîneur de Football. DTN.

Mombaerts, E. (2013). La contre-attaque s'appuie sur les conditions de récupération. *Vestiaires Magazine, 48,* 28-29.

Mouchet, A. (2003). *Caractérisation de la subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs d'élite 1 en rugby.* Thèse de doctorat non publiée, Université Victor Ségalen Bordeaux 2, France.

Mouchet, A. (2005). Subjectivity in the articulation between strategy and tactics in team sports : an example in rugby. *Italian Journal of Sports Sciences, 12*, 24-33.

Mouchet A. (2008). La subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs experts en rugby. *Ejrieps, 14,* 96-116.

Mouchet, A. (2013). L'expérience subjective en sport : éclairage psychophénoménologique de l'attention. *Movement & Sport Sciences - Science & Motricité, 81,* 5-15.

Mouchet, A., & Bouthier, D. (2006). Prendre en compte la subjectivité des joueurs de rugby pour optimiser l'intervention. *STAPS, 72,* 93-106.

Mouchet, A., Vermersch, P., & Bouthier, D. (2011). Méthodologie d'accès à l'expérience subjective : entretien composite et vidéo. *Savoirs, 27 (3),* 85-105.

Passos, P., Araújo, D., Davids, K., Gouveia, L., Milho, J., & Serpa, S. (2008). Information-governing dynamics of attacker – defender interactions in youth rugby union. *Journal of Sports Sciences, 26,* 1421 – 1429.

Passos, P., Milho, J., Fonseca, S., Borges, J., Araújo, D., & Davids, K. (2011). Interpersonal distance regulates functional grouping tendencies of agents in team sports. *Journal of Motor Behavior, 43,* 155 – 163.

Petitmangin, C. (2006). Describing one's Subjective Experience in the Second Person. An Interview Method for the Science of Consciousness. *Phenomenology and the Cognitive Sciences, 5,* 229-269.

Petitmengin, C., Remillieux, A., Cahour, B., & Carter-Thomas, S. (2013). A gap in Nisbett and Wilson's findings ? A first-person access to our cognitive processes. *Consciouness and Cognition, 22 (2),* 654-669.

Poizat, G., Sève, C., Serres, G., & Saury, J. (2008). Analyse du partage d'informations contextuelles dans deux formes d'interaction sportives : coopérative et concurrentielle. *Le Travail Humain, 71,* 323-357.

Poizat, G., Bourbousson, J., Saury, J., & Sève, C. (2009). Analysis of contextual information sharing during table tennis matches : An empirical study on coordination in sports. *International Journal of Sport & Exercise Psychology, 7,* 465-487.

Reimer, T., Park, E. S., & Hinsz, V. B. (2006). Shared and coordinated cognition in competitive and dynamic task environments : An information-processing perspective for team sports. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 4*, 376-400.

Ren, Y., & Argote, L. (2011). Transactive Memory Systems 1985 – 2010 : An Integrative Framework of Key Dimensions, Antecedents, and Consequences. *The Academy of Management Annals, 5 (1),* 189-229.

Renaud, D. (2013). Quelles animations et plans de jeu ? *Vestiaires Magazine, 48,* 30-31.

Rognin, L., Salembier, P., & Zouinar, M. (2000). Cooperation, reliability of socio-technical systems and allocation of function. *International Journal of Human-computer Studies, 52 (2),* 357-379.

Rouse, W. B., & Morris, N. M. (1986). On looking into the black box : Prospects and limits in the search for mental models. *Psychological Bulletin, 100,* 349 – 363.

Salas, E. Dickinson, T. L., Converse, S. A., & Tannenbaum, S. I. (1992). Toward an understanding of team performance and training. In R. W. Swezey & E. Salas (Eds.), *Teams : Their training and performance* (pp. 3-29). Norwood, NJ : Ablex.

Salas, E., Prince, C., Baker, D., & Shrestha, L. (1995). Situation awareness in team performance : Implications for measurement and training. Human Factors. *The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society, 37 (1),* 123-136.

Salas, E., Fiore, S., Warner, N., & Letsky, M. (2010). Emerging multi-disciplinary theoretical perspectives in team cognition : an overview. *Theoretical Issues in Ergonomics Research, 11,* 245-249.

Salembier, P. (2002). Cadres conceptuels et méthodologiques pour l'analyse, la modélisation et l'instrumentation des activités coopératives situées. *Systèmes d'information et Management (SIM), n°2, 7,* 37-56.

Salembier, P., Theureau, J., Zouinar, M., & Vermersh, P. (2001). Action/Cognition située et assistance à la coopération. In J. Charlet (Ed.), *Ingénierie des connaissances IC2001* (pp. 369-388). Grenoble : PUG.

Salembier, P., & Zouinar, M. (2004). Intelligibilité mutuelle et contexte partagé : Inspirations théoriques et réductions technologiques. In P. Salembier, J. Theureau & M. Relieu (Eds.), *Numéro spécial : Activité et Action située, @ctivités, 1,* 64-85.

Salembier, P., & Zouinar, M. (2006). Pas de coopération sans partage ! Le partage d'information comme régulateur de la cognition individuelle et collective. In F. Jeffroy, J. Theureau & Y. Haradji (Eds.), *Relation entre activité individuelle et activité collective : Confrontation des différentes démarches d'études* (pp. 55-75). Toulouse : Octares.

Salmon, P. M. (2009). *Distributed Situation Awareness : Advances in Theory, Measurement and Application to Team Work.* Thèse de doctorat non publiée, Université Brunel, Londres, Royaume-Uni.

Salmon, P. M., Gibbon, A., Stanton, N. A., Jenkins, D. P. & Walker, G. H. (2009). *Human Factors Methods and Sports Science: A Practical Guide***.** Taylor and Francis.

Salmon, P. M., Stanton, N. A., Walker, G.H., Jenkins, D. P., & Rafferty, L. (2010). Is it really better to share ? Distributed situation awareness and its implications for collaborative system design. *Theoretical Issues in Ergonomics Science, 11,* 58-83.

Saner, L., Bolstad, C., Gonzalez, C., & Cuevas, H. (2009). Measuring and predicting shared situation awareness in teams. *Journal of Cognitive Engineering and Decision Making, 3 (3),* 280-308.

Savoyant, A & Bouthier, D. (1985). Contribution à la caractérisation de l'action collective sportive. In M. Laurent, & P. Therme (Eds), *Recherche en APS I (pp. 281-288).* Marseille : Ed Centre de recherche UEREPS Aix Marseille II.

Saury, J. (2008). *La coopération dans les situations d'intervention, de performance, et d'apprentissage en contexte sportif.* Habilitation à diriger des recherches non publiée, Université de Nantes, France.

Saury, J., Ria, L., Sève, C., & Gal-Petitfaux, N. (2006). Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement de l'EPS. *Revue Education Physique et Sport, 321,* 5-11.

Saury, J., & Sève, C. (2010). Un programme de recherche en STAPS fondé sur la théorie du cours d'action. *Ejrieps, 20,* 93-108.

Sen, A. (1999) *Development as freedom.* Oxford : Oxford University Press.

Sève, C. (2006). Les dispositifs d'aide à la performance sportive basés sur l'utilisation de la vidéo. In L. Robène & Y. Léziart (Eds.). *L'homme en mouvement : Histoire en anthropologie des techniques sportives. Tome 2 (pp. 227-256).* Paris : Chiron

Sève, C., Bourbousson, J., Poizat, G., & Saury, J. (2009). Cognition et performance collectives en sport. *Intellectica, 52,* 1-25.

Silva, P., Garganta, J., Araújo, D., Davids, K., & Aguiar, P. (2013). Shared knowledge or shared affordances ? Insights from an ecological dynamics approach to team coordination in sports. *Sports Medicine, 43,* 765-772.

Smart, P. R., Huynh, T. D., Mott, D., Sycara, K., Braines, D., Strub, M., Sieck, W., et Shadbolt, N. R. (2009). Towards an understanding of shared understanding in military coalition contexts. *In 3nd annual conference of International Technology Alliance (ACITA'09).* Maryland, USA.

Stagl, K. C., Burke, C. S., Salas, E., & Pierce, L. (2006). Team adaptation : Realizing team synergy. *Advances in Human Performance and Cognitive Engineering Research, 6*, 117-141.

Stanton, N.A., Stewart, R., Harris, D., Houghton, RJ., Baber, C., McCaster, R., Salmon, P.M., Hoyle, G., Walker, G., Young, MS., Linsell, M., Dymott, R., & Green, D. (2006). Distributed situation awareness in dynamic systems : theoretical development and application of an ergonomics methodology. *Ergonomics, 49,* 1288 – 1311.

Stanton, N.A., Salmon, P. M., Walker, G. H., & Jenkins, D. P. (2009). Genotype and phenotype schemata and their role in distributed situation awareness in collaborative systems. *Theoretical Issues in Ergonomics Science, 10 (1),* 43 -68.

Stanton, N. A., Salmon, P. M., Walker, G. H. & Jenkins, D. P. (2010). Is situation awareness all in the mind? *Theoretical Issues in Ergonomics Science, Special issue on situation awareness. 11(1-2),* 29-40.

Stout, R. J., Cannon-Bowers, J. A, Salas, E., & Milanovich, D. M. (1999). Planning, shared mental models, and coordinated performance : An empirical link is established. *Human Factors, 41,* 61 – 71.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research : Techniques and procedures for developing grounded theory (2nd ed.).* Thousand Oaks, CA : Sage.

Suaudeau, J.C. (2013). Le regard de Suaudeau. *Equipe Magazine, 1654,* 74-78.

Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions : the problem of human machine communication.* New York, Cambridge University Press.

U.E.F.A. (2012). Rapport technique du championnat d'Europe des Nations. Disponible sur http://fr.uefa.org/MultimediaFiles/Download/TechnicalReport/competitions/EURO/01/86/72/08/1867208_DOWNLOAD.pdf (consulté le 15.09.2014)

U.E.F.A. (2013). Rapport technique de la Ligue des Champions. Disponible sur http://fr.uefa.org/MultimediaFiles/Download/TechnicalReport/competitions/UCL/01/99/10/89/1991089_DOWNLOAD.pdf (consulté le 15.09.2014)

U.E.F.A. (2014). Rapport technique de la Ligue des Champions. Disponible sur http://fr.uefa.com/uefachampionsleague/news/newsid=2141318.html (Consulté le 15.09.2014)

Tenga, A. (2009). *Reliability and Validity of Match Performance Analysis in Soccer. A multidimensional qualitative evaluation of opponent interaction.* Thèse de doctorat non publiée, Université d'Oslo, Norvège.

Tenga, A., Holme, I., Ronglan, L. T., & Bahr, R. (2010). Effect of playing tactics on goal scoring in Norwegian professional soccer. *Journal of Sports Sciences, 28 (3),* 237-244.

Theureau, J. (2006). *Cours d'action : Méthode développée*. Toulouse : Octares.

Tochon F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation, 22 (3),* 467-503.

Tran, K. (2012). *Getting On The Same Page : Exploring The Development And Execution Of Team Coordination Through Cognitive Field Research*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Floride, Etats-Unis.

Travassos, B., Araújo, D., Davids, K., Vilar, L., Esteves, P., & Correia, V. (2012). Informational constraints shape emergent functional behaviours during performance of interceptive actions in team sports. *Psychology of Sport and Exercice, 13,* 216 – 223.

Travassos, B., Davids, K., Araújo, D., & Esteves, P. (2013). Performance analysis in team sports : Advances from an Ecological Dynamics approach. *International Journal of Performance Analysis in Sport, 13,* 83-95.

Uitdewilligen, S., Waller, M. J., & Zijlstra, F. R. (2010). Team cognition and adaptability in dynamic settings : A review of pertinent work. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, *25*, 293-345.

Uitdewilligen, S., Waller, M., & Pitariu, A. (2013). Mental model updating and team adaptation. *Small Group Research, 44,* 127-158.

Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Seuil.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Editions du Seuil.

Vermersch, P. (1996). Pour une psychophénoménologie. *Expliciter, 13,* 1-6.

Vermersch, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique. *Psychologie française, 44 (1),* 7-19.

Vermersch, P. (2000a). Conscience directe et conscience réfléchie. *Intellectica, 31,* 269-311.

Vermersch, P. (2000b). Rencontre avec Pierre Vermersch par Jacques Theureau. *Expliciter, 37,* 19-24.

Vermersch, P. (2002). La prise en compte de la dynamique attentionnelle : éléments théoriques. *Expliciter, 43,* 27-39.

Vermersch, P. (2003). Des origines de l'entretien d'explicitation aux questions transversales à tout recueil de verbalisations a posteriori. *Expliciter, 50,* 16-35.

Vermersch, P. (2004). Prendre en compte la phénoménalité : propositions pour une psycho phénoménologie. (Communication au colloque de l'ARCO Compiègne). *Expliciter, 57,* 35-46.

Vermersch, P. (2006). Rétention, passivité, visée à vide, intention éveillante. Phénoménologie et pratique de l'explicitation. *Expliciter, 65,* 14 – 28.

Vermersch, P. (2008a). Décrire la pratique de l'introspection, Esquisse d'un article. *Expliciter, 77,* 33-59.

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

Vermersch, P. (2009). Describing the practice of introspection. *Journal of Consciouness Studies, 16 (10-12),* 20-57.

Vermersch, P. (2010a). Les points de vue en première, secondes et troisième personne dans les trois étapes d'une recherche : conception, réalisation, analyse. *Expliciter, 85,* 19-32.

Vermersch, P. (2010b). Le modèle des modes de conscience selon Husserl : inconscient, conscience pré-réfléchie, conscience réfléchie. *Expliciter, 84,* 21-38.

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

Vilar, L., Araújo, D., Davids, K., & Button, C. (2012a). The role of ecological dynamics in analyzing performance in team sports. *Sports Medecine,* 42, 1-10.

Vilar, L., Araújo, D., Davids, K., & Travassos, B. (2012b). Constraints on competitive performance of attacker-defender dyads in team sports. *Journal of Sports Science, 30,* 459 – 469.

Vilar, L., Araújo, D., Davids, K., Correia, V., & Esteves, P.T. (2013a). Spatial-temporal constraints on decision-making during shooting performance in the team sport of futsal. *Journal of Sports Sciences, 31,* 840-846.

Vilar, L., Araújo, D., Davids, K. & Bar-Yam, Y. (2013b). Science of winning soccer : emergent pattern-forming dynamics in association football. *Journal of Systems Science and Complexity, 26,* 73-84.

Vilar, L., Araújo, D., Davids, K., Travassos, B., Duarte, R., & Parreira, J. (2014). Interpersonal coordination tendencies supporting the creation/prevention of goal scoring opportunities in futsal. *European Journal of Sport Science, 14,* 28-35.

Ward, P., & Eccles, D. W. (2006). A commentary on « team cognition and expert teams : emerging insights into performance for exceptional teams". *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 4*, 463-483.

Webber, S. S., Chen, G., Payne, S. C., Marsh, S. M., & Zaccaro, S. J. (2000). Enhancing team mental model measurement with performance appraisal practices. *Organizational Research Methods, 3 (4),* 307-321.

Wegner, D. M. (1986). Transactive memory : A contemporary analysis of the group mind. In B. Mullen & G. R. Goethals (Eds.), *Theories of group behavior (pp. 185-208).* New York : Springer-Verlag.

Weill-Barais A. (1997). *Les méthodes en psychologie*. Rosny : Bréal.

Weisman, J. (2005). *Shared Knowledge in High School Basketball Teams : Effects on Team Performance*. Mémoire de recherche non publié, Université de Floride, Etats-Unis.

Zajac, S., Gregory, M., Bedwell, W. L., Kramer, W., & Salas, E. (2014). The cognitive underpinnings of adaptive team performance in ill-defined task situations : A closer look at team cognition. *Organizational Psychology Review, 4*, 49-73.

Zouinar, M. (2000). *Analyse et modélisation des processus de construction et d'actualisation du contexte partagé.* Thèse de Doctorat non publiée, CNAM, Paris, France.

THESE / UNIVERSITE RENNES 2
sous le sceau de l'Université européenne de Bretagne

pour obtenir le titre de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITE RENNES 2
Mention : STAPS
Ecole doctorale Sciences Humaines et Sociales

présentée par
Vincent Gesbert
Préparée au sein du laboratoire Mouvement, Sport, Santé (EA1274, Rennes)

Etude de la coordination interpersonnelle au football

Contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive

Annexes – Tome 1

Thèse soutenue le 3 Décembre 2014
devant le jury composé de :

Jacques Saury
Professeur, Université de Nantes / *rapporteur*

Pierre Falzon
Professeur, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris / *rapporteur*

Géraldine Rix-Lièvre
Maître de conférences/ HDR, Université de Clermont-Ferrand 2 / *examinatrice*

Yvon Léziart
Professeur, Université Rennes 2 / *examinateur*

Pierre Vermersch
Ex C.N.R.S – G.R.E.X / *invité*

José Alcocer
Direction Technique Nationale FFF / *invité*

Annick Durny
Maître de conférences – Université de Rennes 2 / directrice de thèse

Gesbert, Vincent. Etude de la coordination interpersonnelle au football : contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive - 2014

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION 3

ANNEXE A DOCUMENTS RELATIFS AUX CONVENTIONS 4

ANNEXE A.1 : Convention liant l'Université Rennes 2, le Stade Rennais Football Club et le chercheur 5

ANNEXE A.2 : Convention liant le chercheur, le joueur ainsi que son représentant légal 10

ANNEXE B APPRÉHENDER LE PARTAGE DE CONTENUS COGNITIFS STABLES 13

ANNEXE B.1 : Illustration d'une retranscription d'entretien semi-dirigé réalisé avec Alan 14

ANNEXE B.2 : Illustration d'une synthèse réalisée avec Alan 18

ANNEXE B.3 : Identification des contenus cognitifs stables et partagés par les joueurs au début du championnat concernant le jeu de transition offensive 20

ANNEXE C APPRÉHENDER LE PARTAGE DE CONTENUS COGNITIFS DYNAMIQUES 22

ANNEXE C.1 : Illustration d'une retranscription d'un entretien d'explicitation réalisé avec Tom 23

ANNEXE C.2 : Illustration de la description du déroulé temporel du vécu de Tom 30

ANNEXE C.3 : Illustration de la catégorisation du vécu de Tom 31

ANNEXE C.4 : Extrait d'une articulation des vécus des joueurs impliqués sur une situation de transition offensive 36

ANNEXE C.5 : Extrait de l'étude de la relation entre les buts poursuivis par les joueurs lors d'une situation de transition offensive 39

ANNEXE C.6 : Extrait de l'étude des informations contextuelles partagées par les joueurs lors d'une situation de transition offensive 40

ANNEXE C.7 : Extrait de l'étude des connaissances partagées en acte par les joueurs lors d'une situation de transition offensive 41

ANNEXE D L'ÉVALUATION DE LA PERFORMANCE DU COLLECTIF 42

ANNEXE D.1 : Procédure d'évaluation des moments de transition offensive fournit aux experts 43

ANNEXE D.2 : Résultats concernant l'évaluation du déséquilibre de l'équipe adverse 46

ANNEXE D.3 : Résultats concernant l'issue des moments de transition offensive 47

LEXIQUE 48

PUBLICATIONS 53

INTRODUCTION

Le tome 1 « Annexes » se compose de six parties. La première partie présente les deux conventions établies au cours de ce travail entre le chercheur, le club, les joueurs et l'université. La deuxième partie illustre la manière dont nous avons appréhendé le partage de contenus cognitifs entre partenaires au début du championnat concernant le jeu de transition offensive. La troisième partie décrit l'appréhension du partage en situation à partir de l'étude d'un moment de transition offensive spécifique (extrait du tome 2 des annexes). La quatrième partie aborde la façon dont les situations d'études ont été évaluées par le panel d'experts. La cinquième partie correspond au lexique devant permettre à l'ensemble du jury de pouvoir comprendre des termes spécifiques à certains domaines (football, sport, psycho-phénoménologie, ergonomie constructive….). Ces termes sont soulignés en gras au sein du manuscrit. La sixième partie résume les publications et communications réalisées durant le travail de thèse et ce jusqu'à la date du 15 septembre 2014.

ANNEXE A

DOCUMENTS RELATIFS AUX CONVENTIONS

La première convention attrait à la convention spécifique entre l'Université Rennes 2, le Stade Rennais Football Club et le chercheur. Elle se compose du document principal signé le 17 mars 2011 et d'un avenant concernant la saison 2011/2012.

La seconde convention précise le cadre du travail aux joueurs ainsi que leur représentant légal.

CONVENTION SPECIFIQUE

Entre

L'Université Rennes 2 - Haute Bretagne, représentée par M. Jean-Emile Gombert, Président, agissant au nom et pour le compte du Directeur de l'Unité de Formation et de Recherche en Activités Physiques et Sportives (UFRAPS), M. Paul DELAMARCHE,

d'une part,

Et,

Le Stade Rennais Football Club, représenté par M. Pierre DREOSSI, agissant en qualité de directeur général,

d'autre part,

Et

Monsieur Vincent GESBERT, doctorant de l'université Rennes 2 au laboratoire M2S, demeurant 21 allée du désert, 35340 La Bouexière

L'Université Rennes 2, le Stade Rennais Football Club et Monsieur Vincent GESBERT sont ci-après désignées par les Parties.

Il a été convenu ce qui suit :

Préambule

L'Université de Rennes 2 et le Stade Rennais FC ont signé une convention cadre de 3 ans le 2 mars 2009. Cette convention qui met en place une collaboration entre les deux parties prévoit à son article 4 « recherche » la possibilité pour les parties de développer ensemble de la recherche dans le domaine de la pratique du football de haut niveau. C'est dans ce cadre que la présente convention spécifique a été rédigée.

Article 1 – Objet

La présente convention a pour objet de définir la collaboration des parties à la thèse de Monsieur Vincent GESBERT « De l'analyse de l'activité, à la création et à l'évaluation d'outils d'analyse et de conception pour l'entraînement ».

La présente convention n'est pas une convention de stage entre le Stade Rennais FC et Vincent GESBERT.

Le Stade Rennais FC fournira des informations pratiques à Vincent GESBERT selon le programme détaillé à l'article 3 afin de lui permettre d'enrichir ses recherches pour la réalisation de sa thèse.

Ces recherches intéressent le Stade Rennais FC dans la mesure où elles peuvent lui permettre d'améliorer la préparation de ses joueurs.

Article 2 –Durée

La présente convention est conclue pour une durée de 6 mois, à compter du 1er janvier 2011. Elle est renouvelable par voie d'avenant.

Elle peut être dénoncée par chacune des Parties, selon les modalités fixées à l'article 7 de la convention cadre.

De plus, chaque partie peut y mettre un terme, sans préavis, par l'envoi d'une lettre recommandé avec AR en cas de non respect par l'autre partie de ses engagements définis aux présentes.

Enfin, le Stade Rennais FC peut y mettre un terme, sans préavis, par l'envoi d'une lettre recommandé avec AR, s'il considère que l'intervention de Vincent GESBERT perturbe les entraînements de ses joueurs ou le travail de ses salariés.

Article 3 – Programme

Dans le cadre de sa thèse préparée au sein du laboratoire M2S, Vincent GESBERT va être amené à recueillir des informations pratiques au sein du Stade Rennais FC en collaboration étroite avec les entraîneurs du Stade Rennais FC et notamment Régis LE BRIS et Laurent HUARD.

Ce recueil d'information se fera notamment par des entretiens individuels et collectifs des joueurs du Stade Rennais FC.

Un programme sera établi par Régis LE BRIS et Laurent HUARD en collaboration avec Vincent GESBERT, il ne devra en aucune manière perturber le travail des salariés et les entraînements des joueurs et devra être strictement respecté par Vincent GESBERT.

Article 4 Confidentialité et utilisation des données

Chaque Partie s'engage à ne pas publier ni divulguer, à qui que ce soit, de quelque façon que ce soit, toute information notamment scientifiques ou techniques appartenant à l'autre Partie dont elle pourrait avoir connaissance à l'occasion de l'exécution de la présente

convention, et ce, tant que ces informations ne seront pas du domaine public. Cet engagement restera en vigueur pendant 10 ans à compter de la date de signature de la présente convention, nonobstant la résiliation ou l'arrivée à échéance de ce dernier.

Les informations recueillies ne doivent être utilisées que dans le cadre des recherches de Vincent GESBERT afin de réaliser sa thèse. Il consultera le Stade Rennais FC, en amont, sur la version définitive de sa thèse afin de discuter des éventuels éléments que le Stade Rennais FC refuserait de voir publiés. Les parties feront leurs meilleurs efforts pour trouver une solution acceptable par tous.

Toute publication ou communication écrite ou orale par l'une des Parties, d'informations relatives à la collaboration sera soumise par écrit à l'accord de l'autre Partie qui fera connaître sa décision dans un délai maximum de 15 jours à compter de la demande de publication ; passé ce délai et faute de réponse, l'accord sera réputé acquis.

Les publications et communications devront mentionner le concours apporté par chacune des Parties à la réalisation de l'étude.

Dans tous les cas où une publication est différée, cette décision sera réétudiée dans un délai de deux mois.

Toutefois les dispositions du présent article ne pourront faire obstacle à la soutenance de thèse.

En aucun cas, le caractère confidentiel de la thèse ne peut remettre en cause la soutenance de sa thèse par le Doctorant. Des dispositions, conformes au règlement intérieur en vigueur à l'Université, peuvent cependant être prises afin de préserver la confidentialité de certains résultats.

Toutes les informations recueillies se rattachant aux joueurs, au club, à ses salariés devront être anonymées et ce pour toute utilisation, sur tout support et sous toute forme.

Article 5 – Statut et assurance

Vincent GESBERT est doctorant en première année de doctorat au sein de l'UFR STAPS et affilié à la sécurité sociale étudiante. A ce titre il bénéficie des prestations maladies et est garanti contre les accidents qui pourraient lui arriver au cours de ses interventions au Stade Rennais FC ou durant le trajet l'y conduisant.

Vincent GESBERT déclare bénéficier d'une assurance responsabilité civile pour les dommages qu'il pourrait causer aux tiers.

Article 6 - Evaluation

Afin d'apprécier l'exécution de la présente convention, une rencontre évaluation se tiendra régulièrement à l'initiative de l'Université, de Vincent GESBERT ou du Stade Rennais FC, avec un ordre du jour élaboré conjointement. Elle réunira les représentants de

l'Université, du Stade Rennais FC, Vincent GESBERT et toute personne qualifiée, sur proposition d'un des participants, en fonction de l'ordre du jour.

Fait à Rennes, en trois exemplaires originaux, le 17 mars 2011

Pour l'Université Rennes 2	Pour le Stade Rennais Football Club
Le Président	Le directeur général
J. E. GOMBERT	PIERRE DREOSSI

Vincent GESBERT

AVENANT CONVENTION SPECIFIQUE

Entre

L'Université Rennes 2 - Haute Bretagne, représentée par M. Jean-Emile Gombert, Président, agissant au nom et pour le compte du Directeur de l'Unité de Formation et de Recherche en Activités Physiques et Sportives (UFRAPS), M. Paul DELAMARCHE,

d'une part,

Et,

Le Stade Rennais Football Club, représenté par M. Pierre DREOSSI, agissant en qualité de directeur général,

d'autre part,

Et

Monsieur Vincent GESBERT, doctorant de l'université Rennes 2 au laboratoire M2S, demeurant 21 allée du désert, 35340 La Bouexière

L'Université Rennes 2, le Stade Rennais Football Club et Monsieur Vincent GESBERT sont ci-après désignées par les Parties.

Il a été convenu ce qui suit :

La convention entre les parties signée le 17 mars 2011 est renouvelée dans les mêmes conditions pour une saison sportive soit du 1er juillet 2011 au 30 juin 2012.

Fait à Rennes, en deux exemplaires originaux, le 8 septembre 2011

Pour l'Université Rennes 2	Pour le Stade Rennais Football Club
Le Président	Le directeur général
J. E. GOMBERT	PIERRE DREOSSI

Vincent GESBERT

Titre de la recherche : De l'analyse de l'activité de footballeurs sur des moments de transition offensive à l'ingénierie de dispositifs d'entraînement.

Chercheur : Vincent Gesbert, doctorant au sein du laboratoire Mouvement Sport Santé, Université Rennes 2, UFR APS.

Directeur de recherche : Annick Durny, Maître de conférences au sein du laboratoire Mouvement Sport Santé, Université Rennes 2, UFR APS.

Responsable au sein du Stade Rennais : Régis Le Bris, responsable de l'équipe U19.

1. RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1.1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à étudier l'activité de footballeurs lors de moments de transition offensive. L'analyse de ces activités individuelles et collectives doit permettre de mieux comprendre l'activité collective déployée au cours des matches et servir de support à la conception de dispositifs d'entraînements. Ce travail s'inscrit en parallèle dans le cadre d'une recherche universitaire.

1.2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste en la réalisation d'entretiens individuels et/ou collectifs la semaine suivante les rencontres de championnat lors de la saison 2011/2012. Ces entretiens dureront environ une trentaine de minutes par joueur et par situation investiguée. Ils se dérouleront le lundi et mardi après-midi au centre technique de la Piverdière. Ils porteront sur la description de l'action telle que le joueur l'a vécue afin de mieux appréhender son activité. Chacun des entretiens seront filmés et retranscrits. Ces retranscriptions seront fournis au joueur afin qu'il valide ou l'invalide. Un délais de 24h sera laissé au joueur afin qu'il réalise cette tâche.

1.3. Confidentialité

Les résultats fournis demeureront confidentiels. Ces enregistrements seront conservés par le chercheur tout au long de son travail de doctorat. Chaque participant se verra attribuer un prénom d'emprunt auquel seul le chercheur aura accès. Aucune information ne pouvant l'identifier ne sera publiée. A l'issue de la validation de la retranscription, un résumé de l'entretien sera fourni à l'entraîneur. Des

entretiens collectifs prendront également place au cours de la saison en vue d'objectifs spécifiques (projet de jeu).

1.4. Avantages et inconvénients

Au cours des entretiens, le joueur prendra progressivement conscience de la façon dont il s'y prend pour agir sur ces moments spécifiques. Cette forme d'entretien se diffère des débriefings normaux dans le sens où le primat est donné au point de vue du joueur. Aussi, nous espérons avoir accès aux indices significatifs perçus et pris en compte par le joueur au cours de son activité afin de proposer en retour des dispositifs d'entraînements plus « adéquats » en vue de sa progression. Le joueur doit s'engager en contrepartie à être présent lors de ces entretiens, à vérifier l'exactitude des propos retranscrits et se tenir prêt pour des formes d'entretiens plus collectifs.

1.5. Diffusion des résultats

Un rapport à l'issue de chaque séance d'entretien sera fourni au responsable de l'équipe, Régis Le Bris. Il se composera d'un résumé succinct (1 page) portant sur la description de l'action vécue par le joueur. Le manuscrit de thèse sera également fourni au joueur à partir d'une demande écrite de sa part.

1.6. Droit de retrait

La participation à cette étude est volontaire. Vous êtes libres de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone suivant (06.75.85.01.79). Les renseignements qui auront été recueillis seront conservés le temps d el'étude et ce jusqu'au moment où le joueur a participé à l'étude.

2. CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissances des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre l'objectif, la nature, les avantages et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice.

Et

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à ce que mon enfant participe à cette étude. Je sais que mon enfant peut se retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice et sans avoir à justifier sa décision.

Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquente, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.	**Oui**	**Non**

Signature du joueur	
Signature du responsable légal	

Je déclare avoir précisé l'objectif, la nature, les avantages et les inconvénients de l'étude et avoir répondu aux questions posées,

Vincent Gesbert

Le 15/08/2011

Pour toute question relative à l'étude, vous pouvez communiquer avec moi au numéro de téléphone suivant (06.75.85.01.79) ou à l'adresse mail suivante : vincentgesbert@live.fr

ANNEXE B

APPRÉHENDER LE PARTAGE DE CONTENUS COGNITIFS STABLES

Cette annexe se compose de trois parties. La première partie concerne la retranscription d'un entretien semi-dirigé réalisé au début du championnat avec Alan visant à renseigner ses conceptions autour du jeu de transition offensive, ses expériences passées sur ces moments et sa connaissance du projet de jeu de l'équipe (cf. tome 2 annexes). La deuxième partie présente la synthèse réalisée à partir de cette retranscription. La troisième partie recense les éléments partagés par les joueurs et relatifs au jeu de transition offensive.

RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ REALISÉ AVEC ALAN

PARTIE 1 - CONCEPTION DU JEU DE TRANSITION OFFENSIVE

1. **Comment définis-tu un moment de transition offensive?**

Transition offensive, c'est le fait qu'on récupère la balle…..qu'on soit en place pour attaquer le but..enfin quand on la récupère quoi…pour moi c'est la récupération du ballon

Et la récupération du ballon, ça implique quoi pour toi derrière ? qu'on change...qu'on passe du défensif à l'offensif...qu'on a le ballon quoi...

2. **Quelles sont pour toi les conditions essentielles pour être efficace sur ces moments ? au niveau individuel et de l'équipe ?**

Quand on récupère la balle, il faut prendre les espaces premièrement… pour prendre les espaces, il faut s'élargir…enfin qu'on récupère la balle, sortir de la zone où l'a récupéré...aller le plus loin quoi...si opportunité, jouer vers l'avant...c'est à dire qu'on voit quelqu'un qui est seul...

Si je résume bien, c'est après la récupération, on s'écarte, on sort de la zone et si on peut on joue vers l'avant…systématiquement dans toutes les récupérations ? non ça dépend d'où on récupère la balle...Peux-tu me donner des exemples ? si on récupère la balle bas…., bah on essaie de la ressortir déjà..pour rependre son calme, retrouver son esprit...par contre si on récupère haut, on va attaquer le but...et on regarde si on peut jouer vers l'avant…

Quelles conditions peuvent paraître essentielles pour récupérer le ballon ? mettre en place un harcèlement...de toute l'équipe...ce harcèlement, par exemple la balle sur un côté, toute l'équipe se déplace de ce côté pour faire un harcèlement...un harcèlement réfléchi…il y a d'autres cas...si on sait qu'on peut la récupérer au milieu du terrain, on envisage de laisser la première passe au milieu du terrain et ensuite agressivité...

C'est une décision prise collectivement ou individuelle ? non collectivement...les première minutes de jeu...pour voir s'il y a des joueurs où on peut récupérer plus facilement la balle…c'est-à-dire si on voit un joueur on va pas dire « plus faible » mais qui arrive à moins jouer au ballon que les autres, bah on sort dessus...on met en place un harcèlement...

Et ça vous le communiquez ? oui...dès …enfin…on essaie...de le faire à tout les matchs...c'est quelque chose qu'on construit entre nous...

3. **Selon toi, quelles qualités sont requises chez le joueur afin qu'il soit efficace sur ces moments ?**

Le porteur de balle doit anticiper la récup je pense...c'est dur à faire...mais il doit savoir où il va jouer...normalement quand on récupère la balle, on sait qu'on va la récupérer à peu près...quand on met en place le harcèlement par exemple, on sait qu'on va mettre la pression sur un joueur, on sait à peu près qu'on va récupérer la balle sur ce joueur donc après anticiper la récupération…donc autour il

faut avoir des appels…quand on a récupéré la balle…les autres autour doivent faire en sorte qu'on ait des solutions..

Et toi si tu récupères le ballon, tu attendrais quoi de tes partenaires ? des solutions côtés, profondeur..puis dans l'axe..Vers quoi ton attention est tournée quand tu récupères le ballon ? vers l'avant...enfin vers l'attaquant…et c'est quoi ton objectif derrière ? d'attaquer le but..

4. **Est-ce qu'il y a un joueur à ton poste ou un autre poste et que tu trouves particulièrement efficaces sur ces moments de transition offensive?**

J'ai pas de joueurs en particulier..mais l'équipe du Barca..

5. **As-tu des actions particulièrement significatives en tête? Vécu ou alors dans le monde professionnelle ?**

Non je n'en ai pas vraiment…

PARTIE 2 - EXPERIENCE DU JEU DE TRANSITION

6. **Peux-tu me décrire ta formation jusqu'à aujourd'hui ?**

Club de la région parisienne- 14 ans fédéraux – SRFC (3ème saison)

7. **Y-a-t-il des contenus de formation ou des entraîneurs qui t'ont particulièrement marqué en rapport avec la gestion de ces transitions offensives? Dans l'apprentissage ?**

Non, je n'ai pas eu un entraîneur qui m'a plus marqué qu'un autre…

Rajout Hors-Entretien : Sur la question 2 de la partie 2, à savoir si un coach en particulier m'a enseigné le fait de la transition offensive, après réflexion, je voulais signaler que le Coach Haise m'a très bien aidé à ce sujet, il m'a enseigné les bases tandis que le Coach Le Bris me les a approfondies.

8. **De manière très générale, quel est ton goût pour le jeu de transition offensive ?**

C'est-à-dire si j'aime ou pas ? oui c'est ça…bah on va dire c'est assez efficace..d'après les chiffres après…

Toi en tant que joueur qui fait entre 30/40 matchs par saison, ton ressenti par rapport à ce genre de situations ? c'est pas que j'aime pas..c'est toujours intéressant..récupérer la balle, avoir un bloc désorganisé devant le but..c'est toujours intéressant, plus facile pour attaquer le but..ouais en terme d'efficacité, c'est bien…

9. **D'accord, dernière question en rapport avec ce thème là..est-ce que tu as vécu des expériences positives et/ ou négatives sur la gestion de ces moments ?**

J'ai pas trop d'image en tête..c'est clair que dès fois on peut se dire qu'on peut mieux faire dans l'utilisation du ballon, on est précipité, on va vite vers l'avant, on fait une mauvaise passe..trop de précipitation...

Par rapport à ce que tu me disais tout à l'heure avec l'anticipation de la récup sur le porteur de balle,. Toi tu te situes comment par rapport à ça généralement ? Je n'anticipe pas trop...

Et si tu anticiperais, ça consisterait en quoi ? En faite, moi plutôt j'anticipe la récup en tant que récupérateur mais dans la position où je suis autour...D'accord et ça consiste en quoi en tant que récupérateur, qu'est-ce que tu ferais pour essayer d'anticiper la récupération et voir après ? J'essaie d'ouvrir une passe sur un milieu de terrain et quand il lui fait la passe, je vais à fond sur le joueur…

Est-ce que tu penses qu'il serait possible tout en anticipant la récupération, de voir où sont positionnés tes adversaires ou tes partenaires ? C'est faisable mais…

PARTIE 3 - PROJET DE JEU

10. Es-tu d'accord pour me résumer avec tes mots de manière très générale le projet de jeu de l'équipe ? sur quoi insiste l'entraîneur ?

Simplicité dans les choix de jeu- pas trop toucher la balle dans les 2/3 du terrain après on peut prendre des 1c1…jeu basé collectivement, être ensemble..défensivement ou offensivement...la dynamique du jeu...avoir une bonne possession de balle...60/65% du ballon...choix simple...dans le même cadre...quand on perd la balle, récupérer vite le ballon...c'est toujours mode collectif...

11. Et toi dans ce projet là, à ton avis quelle place occupe le jeu de transition offensive ?

Quand on perd la balle, la récupérer aussi tôt...voilà pour faire une transition défensive…

Pour toi, ça consiste en quoi à faire une transition offensive ? à quoi ça doit aboutir ? au but..

Quelque soit la récup ? Non si on récupère haut, le but...si on récupère bas, c'est toujours une transition offensive...non c'est récupérer la balle...

12. Est-ce que au Stade Rennais, vous avez des repères communs à l'ensemble des joueurs concernant la gestion de ces moments ? sur la façon de récupérer le ballon ? sur la façon d'utiliser le ballon ?

Quand on récupère bas et qu'on se fait presser...on travail nos sorties de balle...deux joueurs qui prennent la profondeur...un joueur qui vient en soutien...c'est quand on se fait presser...l'attaquant et l'ailier du côté où est le ballon en profondeur

Pour les récupérations médianes et hautes, tout le monde va vers l'avant, fait les appels qui conviennent…attirer la défense, quand on récupère une balle, plutôt des appels pour attirer les défenseurs et ouvrir les espaces pour celui qui a la balle..(plus vers la profondeur)..

Toi l'idée, c'est de permettre au porteur de balle d'avoir plus d'espace ? Oui voilà

Et le porteur de balle, à ton avis quels repères communs, il aurait avec les autres partenaires ? En fonction de l'action, s'il peut aller but, il ira, s'il ne peut y aller, il la donnera

Il n'y a pas de choix spécifiques ? Non

D'accord...

13. **Est-ce que l'entraîneur donne des consignes avant la rencontre sur ces moments de transition offensive ? Si oui, lesquelles ? (niveau individuel, collectif ou par rapport à l'équipe adverse)**

Non il n'y a pas trop...toujours simple quand on récupère la balle...sinon il n'y a pas...il nous dit que ce qu'on travail à l'entraînement doit être vu en match au niveau des lancements de jeu...c'est-à-dire quand on a la balle qu'est-ce qu'on doit faire

Sur les situations de récupération ? Oui...il y a des lancements de jeu appropriés pour lancer la balle, simplement...

Comme sur la récupération basse tout à l'heure ? Oui, c'est ça...

D'accord, les lancements de jeu ce sont des sortes de repères communs ? Oui, c'est ça…

14. **Selon toi, quels repères collectifs seraient importants à acquérir afin d'être plus efficaces ? (niveau de la récupération, utilisation du ballon)**

Plus travailler les récupérations hautes…c'est-à-dire on a des lancements de jeu bas...mais des lancements de jeu haut, on n'en a pas...on fait...je ne vais pas dire on fait comme on peut...on sait ce qu'il faut faire mais on n'a pas de projet commun...

15. **Toi, à ton poste quels objectifs te fixes-tu dans la réussite de ces moments ? Dans la récupération ? dans l'utilisation du ballon ? dans les appels ?**

Comme je joue assez haut, à la récupération du ballon, aller vers l'avant et marquer un maximum de but…récupérer personnellement et aider mes partenaires à récupérer le ballon...

TABLEAU DE SYNTHÈSE DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGE – ALAN	
CONCEPTION DU JEU DE TRANSITION OFFENSIVE	
Définition	Récupération du ballon- on est en place pour attaquer le but- on passe du défensif à l'offensif (on a le ballon) Dépend de la zone de récupération (haute/ basse) pour attaquer ≠ ressortir le ballon
Conditions essentielles pour réussir	a) Mettre en place un harcèlement réfléchi b) Avoir des appels quand on a récupéré le ballon c) Prendre les espaces à la récupération – Il faut s'élargir d) Sortir de la zone de récupération – aller + loin e) Jouer vers l'avant si possible } ***DEPEND DE LA ZONE DE RECUPERATION***
Quelles compétences à avoir ?	Anticiper la récupération : savoir où on va jouer après
Joueurs compétents ?	
Actions de références ?	
Equipes représentatives ?	Barcelone
EXPÉRIENCE DU JEU DE TRANSITION OFFENSIVE	
Formation	Club région parisienne- 14 ans fédéraux- Stade Rennais (3ème saison)
Repères personnels	Anticipation de la récupération sur l'adversaire *« j'essaie de lui ouvrir une passe et quand la passe est réalisée, je vais à fond sur le joueur »* Quand je récupère le ballon, j'attends des solutions côtés, profondeur J'oriente mon attention vers l'attaquant Je souhaite attaquer le but
Goût pour le jeu de transition	C'est assez efficace d'après les chiffres, après….. Bloc désorganisé devant soi est plus intéressant pour attaquer le but..
Expériences positives/négatives?	Parfois trop précipité dans l'utilisation du ballon : erreur technique
PROJET DE JEU	
Projet de jeu collectif	- Simplicité dans les choix - Nombre de touches de balles limitées dans les 2 premiers tiers du terrain- ensuite liberté - Avoir une bonne possession de balle (60/65%) - A la perte, récupérer vite le ballon - Idée du COLLECTIF
Place du jeu de	A la base récupérer le ballon, suivant la zone de récupération attaquer le but ou alors engager une nouvelle phase de possession !

transition dans le projet de jeu	
Repères communs SRFC	La mise en place du harcèlement Identification du ou des joueurs « plus faible » chez l'équipe adverse pour être plus efficace dans le harcèlement Les sorties de balle (exemple sur un pressing adverse par exemple) – Lancements de jeu Sur les récupérations médianes/ hautes – appels vers l'avant pour ouvrir les espaces pour le porteur de balle
Consignes de l'entraîneur	Simplicité quand on récupère le ballon- les séquences de lancements vus à l'entraînement sont une aide au match
Repères collectifs à acquérir	Lancement de jeu sur des récupérations hautes
Contribution à l'efficacité de ces actions	Au niveau de la récupération vu mon poste (personnellement/ aider mes partenaires) Aller vers l'avant

CONCEPTION DU JEU DE TRANSITION OFFENSIVE	**Définition**	Récupération du ballon (13)	
		La notion de vitesse (12)	*Se projeter vite vers l'avant*
			Temps court/ vitesse
		Attaque du but adverse (7)	
		Changer de zone (2)	
	Conditions de réussite (aspects défensifs)	Cadrage/ pression sur le Pdb adverse (9)	*Idée du bloc, de la densité, d'un harcèlement réfléchi*
		Situation type (9)	*La passe de l'arrière central à son latéral*
		Provoquer la perte du ballon de l'adversaire ou favoriser un jeu long adverse (6)	
		Récupération axiale (3)	
		Identification du joueur adverse faible techniquement (2)	
	Conditions de réussite (aspects offensifs)	La prise des espaces (15)	*Appels profondeurs*
			Appels combinés
			Prise de la largeur (s'écarter)
		Aller vers l'avant (14)	*Perception du Pdb*
			Vitesse
			Disponibilité du ou des partenaires
			Etre plusieurs
		Vitesse (8)	*Vitesse des enchaînements*
			Diminuer le nombre de touches de balle
			Sortir de la zone
	Compétences nécessaires	La vision du jeu pour le Pdb (7)	*Percevoir ses coéquipiers et leurs déplacements*
			Avoir le regard haut pour exploiter le déséquilibre adverse
			Prendre des informations autour de soi
		L'engagement (6)	*Etre agressif dans le duel pour récupérer le ballon*
			Harcèlement de l'adversaire
			Pression rapide sur le porteur de balle adverse
			Détermination
		Capacités techniques (6)	*Savoir éliminer*
			Rapidité d'exécution avec le ballon
			Qualité de passe
			Aller vite vers l'avant avec le ballon
		Anticipation de la récupération/ mise sous pression du Pdb	*Le bon moment pour aller cadrer*
			Anticipation pour aller mettre la pression

		adverse (4)	*Anticipation de la récupération*
			Anticipation dans la perte de balle
		La percussion individuelle (3)	*Aller percuter rapidement*
		La disponibilité des partenaires (3)	*Faire des courses et être disponible*
			Faire des appels
		La simplicité (2)	
		L'intelligence (2)	
		La concentration (2)	
	Equipe représentative (critères)	Barcelone (14)	*Pression à la perte de balle (proximité pour récupérer le ballon)*
			Récupération rapide après la perte
			Choix d'attaquer ou non suivant les zones de récupération
PROJET DE JEU	**Repères communs pour récupérer le ballon**	Orienter l'adversaire dans le bloc pour récupérer le ballon (8)	*L'excentré bloque la passe côté*
			Attente de la passe de l'arrière latérale vers son n°6
			Le milieu fait croire à l'adversaire qu'il peut jouer
			Tomber sur l'adversaire sur le temps de passe
		Profiter d'une passe « négative » latérale pour mettre la pression sur le Pdb (6)	*Récupération*
			Jeu long adverse
		Etre en place/ déclenchement de l'attaquant (6)	*Attente de l'action de l'attaquant*
			Identifier l'arrière central le plus faible techniquement
	Repères communs pour attaquer le but adverse	Prise de la profondeur (11)	*Attaquant qui part en profondeur*
			Excentré vers la profondeur quand attaquant décroche
		Le Pdb lève la tête comme starter pour démarrer la course (4)	
		Sortir de la zone (2)	
		Projection vers l'avant (2)	

ANNEXE C

APPRÉHENDER LE PARTAGE DE CONTENUS COGNITIFS DYNAMIQUES

Cette annexe se compose de sept parties. Ces parties décrivent respectivement la retranscription d'un entretien d'explicitation réalisé avec un des joueurs impliqués sur la situation du Stade Rennais – Lille (B), la description du déroulé temporel de son vécu, la catégorisation de son vécu et enfin un extrait de l'articulation des vécus des joueurs impliqués sur ce moment pour appréhender le partage en situation. Les parties suivantes présentent la manière avec laquelle les relations entre les buts poursuivis par les joueurs ont été étudiées ainsi que le partage d'informations contextuelles et de connaissances.

Nous précisons que l'intégralité des entretiens réalisés au cours de ce travail est proposée au sein du tome 2 des annexes.

RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION REALISÉ AVEC TOM SUR LA SITUATION SRFC – LILLE (B)

B1 : Tom, on va passer sur la deuxième partie de l'entretien...qui peut te paraître un peu plus inhabituel mais il ne faut pas t'alarmer…l'idée est que tu laisses revenir à toi progressivement les impressions telles que tu les vis au moment où tu joues cette action...d'accord...la vidéo est une première chose...maintenant il faut se remettre au moment où tu étais au départ de l'action...moi je vais être juste là pour t'aider, pour t'accompagner...je ne vais pas te regarder…je ne vais pas être là pour te juger non plus, c'est juste pour comprendre ce que tu as fais et comment tu l'as fait…donc si tu en es d'accord Tom, …je te propose de te remettre progressivement sur l'action que tu as vécues…de laisser revenir progressivement les images telles qu'elles te reviennent et quand tu es prêt, tu me fais signe et on débute l'entretien…
A2 :…(*silence 5'' – ancré sur le bas et à droite*)…c'est bon je suis prêt
B3 : ok je t'écoute
A4 : (regard vers le bas)...bah on va dire qu'on souffrait…et puis on essayait ensemble..puis j'ai vu que le défenseur, il était en difficulté et Phil allait bien presser...
B5 : d'accord...quand tu as vu que le défenseur était en difficulté, tu étais situé où sur le terrain?
A6 : j'étais situé à bonne distance...j'essayais de faire croire à l'adversaire que j'étais loin et que je n'allais pas anticiper la perte..
B7 : ok et tu étais situé où à peu près sur le terrain?
A8: (ancré horizontale)...à peu près situé au milieu de terrain
B9 : hmm
A10 : l'action était un peu plus…loin de moi (regard vers le bas)
B11 : et sur ce moment-là, tu fais attention à quoi?
A12 : à…à ce que le ballon reste haut avec nous…qu'on récupère le ballon...je fais attention à la perte de balle anticipation de la perte de balle...
B13 : ok
A14 : ensuite bah… (Ancré vers le bas- silence 2'')...il dégage...je suis à la retombé parce que j'ai anticipé...
B15 : et le joueur qui dégage il est où par rapport à toi?
A16 : il est situé beaucoup plus devant moi (tend son bras droit pour me montrer)
B17 : beaucoup plus devant toi….en termes de distance à peu près…
A18 : (ancré vers le haut- silence 2'')...en termes de distance...je dirais 10 mètres…
B19 : …10 mètres d'accord et est-ce qu'il y a d'autres choses que tu perçois ?
A20 : bah y'a de la densité…
B21 : oui…
A22 : ouais y'a de la densité…il dégage le ballon...J'arrive à récupérer le ballon (regard ancré vers le bas) ensuite je vois deux joueurs, j'arrive à éliminer les deux joueurs…
B23 : ok
A24 : ensuite, je continue le ballon vers l'avant (ancré vers le bas)…en mettant les deux crochets, ça ne me vient pas à la tête d'aller vers le but…dans ma tête c'était plutôt décaler, de mettre la passe à quelqu'un….
B25 : d'accord tu m'as donné beaucoup d'informations…au moment où tu récupères le ballon tu me dis…déjà au moment où tu récupères le ballon, tu le récupères de quelle manière…
A26 : je récupère le ballon en anticipant...en mettant mon pied entre les deux défenseurs…je passe devant eux..
B27 : ok et ces défenseurs, ils sont situés où par rapport à toi ?
A28 : (ancré vers le bas)...euh… (Silence 2'')...les deux ils sont...comme ça... (Me montre avec ses deux bras à côté de lui-un à gauche, un à droite)...deux là et un en face de moi (pointe du bras droit devant lui)…
B29 : et à ce moment-là, tu ressens quoi...quand tu as les défenseurs à côté de toi…
A30 : bah (ancré horizontale)...un peu de panique...un peu de pression parce que…c'est dur de…d'essayer d'effacer plusieurs joueurs comme ça...quand tu as...plusieurs défenseurs
B31 : d'accord…et au moment où tu récupères le ballon, qu'est-ce tu cherches à faire?

A32 : au moment où je récupère...d'aller vers l'avant...de ne pas retourner vers l'arrière...d'aller provoquer, d'aller fixer
B33 : et comment tu t'y prends pour aller vers l'avant? Qu'est-ce que tu fais ?
A34 : bah...je récupère le ballon...je m'aide de mes bras (ancré vers le bas)...de ma puissance physique
B35 : et quant tu t'aides de tes bras, que fais-tu ?
A36 : j'ai mis mes bras comme ça (écarte ses bras), j'ai empêché les défenseurs de passer...devant moi...
B37 : d'accord…donc là tu bloques les défenseurs, tu as déjà touché le ballon?
A38 : oui
B39 : il est encore en l'air, il est au sol….?
A40 : là...il est au sol à ce moment-là…il est en l'air, j'arrive à le mettre au sol (lève son bras quand il dit que le ballon est en l'air)
B41 : ok...il est au sol, tu bloques l'adversaire avec ton bras...et ensuite…
A42 : ensuite...je crochète le premier défenseur qui vient dessus...il est face à moi...
B43 : le premier défenseur qui était devant toi tout à l'heure
A44 : oui…
B45 : il est situé où par rapport au moment où l'autre défenseur dégage...C'est le même ou…
A46 : euh...c'est le même! Il revient…ensuite…le défenseur il vient (ancré vers le bas-mime le moment)...donc je fais mon crochet...mais c'est pas lui...lui je ne l'élimine pas vraiment...après je fais un contrôle pied gauche (regarde son pied gauche) et j'arrive à passer entre les deux joueurs
B47 : quel défenseur tu n'élimines pas vraiment?
A48 : celui qui…j'avais deux défenseurs (écarte ses deux bras)...celui-là (regarde son bras droit), je me suis protégé, j'ai mis le bras...j'ai fait crochet pied droit, il est venu, j'ai fait crochet pied gauche et je suis passé entre les deux (mime le passage entre les défenseurs)
B49 : ok donc tu as fait le premier crochet pour éliminer celui qui vient vers toi
A50 : hmm (il acquiesce)…
B51 : et ensuite crochet pied gauche pour éliminer…
A52 : euh... (ancré horizontale gauche)...le crochet...je me suis emmené le ballon pied droit et après crochet pied gauche pour éliminer le joueur
B53 : ok...le premier joueur
A54 : oui voila….
B55 : et à ce moment-là, tu fais attention à quoi?
A56 : euh...ensuite… (ancré vers le haut)..je lève la tête...et...je fais attention à rien du tout..je vais vers l'avant… (lève son bras droit)...je vais vers l'avant...je ne me pose pas de questions…
B57 : alors tu lèves la tête...à quel moment tu lèves la tête. ?
A58 : je lève la tête quand j'élimine le joueur...
B59 : quand tu élimines le joueur qui est devant toi
A60 : oui...je lève la tête et je regarde les courses de mes coéquipiers...
B61 : et quand tu regardes les courses de tes coéquipiers, qu'est-ce que tu vois?
A62 : bah je vois que Stefen, il s'excentre pied droit… (lève le bras droit)...il emmène avec lui un défenseur…
B63 : et quand tu vois qu'il emmène un défenseur avec lui, qu'est-ce tu vois en faite? Qu'est-ce qui t'apparaît ?
A64 : bah...j'ai un espace qui se libère…
B65 : tu as un espace qui se libère…
A66 : je peux aller provoquer
B67 : D'accord...
A68 : dans ma tête à ce moment là, je pense à ce que Stefen m'avais dit...de faire tout seul de temps en temps...parce que j'avais la capacité de faire ça…sans qu'il m'ait dit ça...Je ne pense pas que je serais allé tout seul…
B69 : et Stefen il te l'a dit quand …
A70 : il m'a dit ça…pendant le match…la pause pour boire, il m'a dit fait tout seul, va provoquer
B71 : ok..
A72 : je pense que c'est grâce à ça…je pense pas s'il ne m'aurait pas dit ça..même si je pense que je serais aller fixer, j'aurais décaler

B73 : ok..donc là on se remet au moment où tu élimines le joueur, tu fais pied droit, crochet pied gauche…(il acquiesce)..là tu me dis que tu lèves la tête, quand tu lèves ta tête, pour être plus précis…où te situes-tu ?
A74 : je suis orienté plus sur la droite….
B75 : tu es orienté plus sur la droite, c'est à dire?
A76 : après le crochet pied gauche, j'ai une course plus diagonal au début (mime avec son bras droit)..je vois Stefen..j'ai une course diagonale…
B77 : tu me dis que tu vois Stefen, qu'est-ce qui t'apparaît d'autre?
A78 : euh..Phil qui part (lève son bras gauche)..sur le côté gauche…
B79 : ok..d'accord
A80 : ensuite je vois un espace libre et je fonce dedans
B81 : et par rapport à Stefen et Phil, cet espace libre, il t'apparaît où?
A82 : en pleine axe..
B83 : plein axe ..ok..tu vois l'espace, ensuite qu'est-ce que tu fais ?
A84 : ensuite bah je vais fixer le défenseur
B85 : quand tu vas fixer le défenseur, qu'est-ce que tu fais?
A86 : j'accélère, je mets de l'intensité dans ma course…
B87 : d'accord, tu mets de l'intensité..et qu'est-ce que tu fais quand tu mets de l'intensité?
A88 : bah...des grandes foulées…j'accélère…
B89 :t'accélères...et le défenseur par rapport à toi, il est situé où?
A90 : (ancré vers le bas)..il est un peu loin de moi…
B91 : et quand il est un peu loin de toi, à peu près c'est…
A92 : c'est à ..2/3 mètres je dirais (ancré vers le bas)
B93 : 2/3 mètres et il est situé où…par rapport à toi
A94 : plus vers ma droite…(lève son bras droit)
B95 : ok..et à quoi fais-tu attention sur lui?
A96 :je….j'ai vraiment pas fait attention à lui ..je sais qu'il avait anticipé la course de Stefen (lève son bras droit) ..comme son autre défenseur, ils se sont laissés aspirer par sa course
B97 : et comment tu sais qu'il a anticipé la course de Stefen?
A98 : parce qu'il était orienté vers Stefen (se retourne et se met de profil pour faire comme le défenseur)
B99 : il était orienté vers Stefen …là tu me parles de deux défenseurs..y'en a un qui a été attiré par Stefen et l'autre aussi mais il est encore sur toi..
A100 : oui voilà… il est attiré par Stefen tout en ayant un oeil sur moi..
B101 : d'accord….ensuite tu es en train de le fixer, qu'est-ce que tu cherches à faire en le fixant ?
A102 : en le fixant…en le fixant...qu'est-ce que j'essaie de faire (regard ancré horizontale)...j'essaie de l'éliminer tout simplement…
B103 : tu essaies de l'éliminer et ensuite?
A104 : bah je fais une feinte pied droit (se décale sur côté droit) comme si j'allais la mettre à Stefen et je reprends pied gauche
B105 : au moment où tu fais la feinte, qu'est-ce que tu cherches à faire ?
A106 : quand je fais la feinte, je cherche à aller devant le but, marquer
B107 : au moment où tu fais ta feinte pied droit, tu cherches à aller devant le but et marquer….
A108 : oui..
B109 : donc si je comprends bien, tu ne cherches pas à faire la passe à Stefen..
A110 : non…
B111 : Donc quand toi tu fais la feinte, tu sais très bien..
A112 : oui je sais très bien que j'allais y aller tout seul…
B113 : ok...et au moment où tu fais la feinte, à quoi fais tu attention? Qu'est-ce que tu prends en compte ?
A114 : bah...je sais qu'il y a les défenseurs derrière, qu'ils reviennent vite…
B115 : comment tu le sais?
A116 : je le sais parce que tout défenseur...quand on passe devant...ils reviennent vite en accélérant...je me dis ça dans ma tête donc…
B117 : peut-être entends- tu des choses…
A118 : oui j'entends qu'il y a……je sens qu'il y a du monde derrière moi !

B119 : d'accord, y'a du monde derrière toi…on est au moment de la feinte, comment la fais-tu?
A120 : un passement de jambe….
B121 : un passement de jambe….
A122 : pied droit... (me fait le geste) et je sors pied gauche
B123 : ok…au moment où tu fais pied gauche, qu'est-ce qui se passe ensuite?
A124 : bah..vu que je sais les défenseurs, ils viennent vite...j'accélère, je prends de la vitesse, je prends de la vitesse..après je passe le bras…
B125 : tu passes le bras…
A126 : je passe le bras gauche..(me lève son bras gauche pour montrer ce qu'il fait)...j'essaie de me protéger quand ça vient …quand j'ai senti que ça commençait à se rapprocher...j'ai mis mon bras gauche pour euh…
B127 : et qui se rapprochait?
A128 : les défenseurs qui revenaient…
B129 : ok et comment tu fais avec ce bras gauche en faite?
A130 : le bras gauche…parce que ça me met dans de meilleurs conditions pour tirer...parce que je pourrais être déséquilibré…
B131 : Ok….donc tu te rapproches...tu as fait passement de jambe pied droit, exter pied gauche…à partir du moment où tu fais exter pied gauche, le défenseur face à toi, que fait-il ?
A132 : il est enrhumé...il croit que quand je fais passement de jambe, je vais la mettre à Stefen…
B133 : comment tu sais qu'il croit ça?
A134 : bah..il a commence à faire un pas (mime le déplacement de l'adversaire sur le côté)...vers là bas... (me montre avec son bras droit)
B135 : un pas vers là-bas…
A136 : il a fait un pas vers Stefen…où il fait la course...quand j'ai fait le passement de jambe pied droit..
B137 : il fait un pas vers Stefen...de quel pied il fait ce pas là
A138 : euh pied gauche…
B139 : pied gauche...ok...donc au moment où tu le vois pied gauche, tu te dis...
A140 : oui c'est bon…
B141 : après tu fais exter pied gauche, sur ce moment-là, à quoi fais-tu attention?
A142 : je vois un grand espace libre (ancré vers le bas)...une grande ligne droite…qui m'est ouverte…
B143 : …
A144 : donc je fonce, je fonce... (bras droit qui se lève devant lui)
B145 : à ce moment là quand tu prends l'espace, tu fonces...qu'est-ce que tu cherches à faire en fonçant ?
A146 : en fonçant, je regarde le gardien comment il est placé…
B147 : tu regardes le gardien comment il est placé…ok et comment est-il placé ?
A148 : il est plus sur la droite…il est plus…du poteau du côté droit
B149 : d'accord plus du poteau droit…et là qu'est-ce que tu ressens ?
A150 : bah...j'ai pas vraiment d'idée où la mettre...malgré que sur son côté droit il anticipe sur son côté gauche..
B151 : A quoi vois-tu qu'il anticipe sur le côté gauche ?
A152 : parce que ..il se met en ¾ (se retourne comme le gardien)..
B153 : il se met en 3/4
A154 : il se met en position 3/4
B155 : position ¾….il y a des éléments plus significatifs que d'autres qui te font dire qu'il est en position ¾ ?
A156 : bah...je pense qu'il anticipe… il ouvre l'espace en faite… il ouvre la moitié du but et je pense qu'il s'attendait à ce que je tire là…il a vraiment ouvert…il m'a incité à tirer là..
B157 : il t'a incité à tirer où ?
A158 : à tirer sur sa gauche..
B159 : à tirer sur sa gauche d'accord…et quand tu me dis qu'il est en position ¾ ..y-a-t-il des éléments que tu prends en compte pour dire qu'il est en position ¾ ? Qu'est-ce que tu regardes sur lui ?
A160 : (ancré vers le bas)..bah..à..à ses pieds…comment ils sont placés
B161 : ok…et ensuite?
A162 : ensuite bah..c'est allé très vite.. (ancré côté droit)..j'ai vu qu'il était comme ça..donc j'ai préféré (se retourne sur son côté gauche) tirer côté gardien…

B163 : d'accord…..donc là tu m'as bien décrit la fin de l'action…si tu en es d'accord, on va se remettre au début de l'action et on va reprendre pas à pas …l'action… au moment du départ de l'action, quand le défenseur de Lille a le ballon, tu me dis que Phil...
A164 : met une pression sur lui
B165 : il met une pression sur lui…et quand il met cette pression qu'est-ce qu'il fait Phil ?
A166 : Phil…il essaie de prendre le ballon..il essaie de ne pas le faire jouer vers l'avant…
B167 : et comment tu sais qu'il essaie de ne pas le faire jouer vers l'avant ?
A168 : bah..il incite à jouer..il le pousse et tout…il lui met pression..vers l'avant…
B169 : en gros…quand il fait ça, toi tu te dis quoi?
A170 : en gros...je me dis qu'il va jouer en arrière…
B171 : le défenseur va jouer en arrière...vers son but ?
A172 : oui vers son but...donc j'avance…
B173 : tu avances et à quoi fais-tu attention quand tu avances?
A174 : là je fais attention à ce qu'il y a derrière moi…
B175 : et comment tu fais attention à ce qu'il y a derrière-toi?
A176 : ...bah je regarde (tourne le tête à droite)...tout en ayant un regard sur le ballon…je jette des petits regards derrière moi..
B177 : A ce moment là, le défenseur n'a pas encore dégagé?
A178 : Non…
B179 : ok tu vois ce qu'il y a derrière toi…tu vois Phil, le défenseur...est-ce qu'il y a d'autres éléments que tu regardes... ?
A180 : non c'est juste ça…
B181 : ok...donc on est au moment où le défenseur dégage…il dégage de quel pied déjà…
A182 : il dégage du pied droit (ancré vers le bas)
B183 : au moment où il dégage pied droit, toi tu te dis quoi ?
A184 : (ancré vers le haut)...bah….Quand je vois le ballon prendre de la hauteur…bah…je viens vite…je viens vite...j'accélère…pour être à la tombé du ballon…
B185 : et tu fais attention à quoi sur ce moment là?
A186 : bah d'abord de réussir mon contrôle…
B187 : et que fais-tu pour réussir ton contrôle?
A188 : (ancré vers le bas)...bah dans la situation...j'ai préféré mettre la semelle
B189 : d'accord la semelle et tu es concentré sur quoi sur ce moment?
A190 : je suis concentré sur le ballon et…oui surtout je suis concentré sur le ballon et le contrôle…ensuite bah sur le contrôle (ancré vers le bas)…y'a deux joueurs, j'essaie de me protéger …j'arrive à les éliminer…
B191 : …tout de suite quand tu contrôles le ballon, tu sens les deux joueurs...
A192: oui voilà…
B193 : tu essaies de les contrôler, de les éliminer…première touche, ensuite qu'est-ce qui t'apparaît ?
A194 : ensuite bah...il y a le défenseur qui vient, je mets le bras…j'arrive à les éliminer...je prends de la vitesse…sur le côté droit...vers Stefen..
B195 : et au moment où le défenseur vient, tu es attentif uniquement au défenseur ou est-ce qu'il y a d'autres choses que tu vois ?
A196 : euh…non je m'attache surtout..au défenseur qui vient sur moi…
B197 : tu t'attaches surtout sur le défenseur qui vient sur toi..d'accord…tu m'as dit que tu l'élimines comment déjà?
A198 : euh…je contrôle...je mets mon bras sur celui là (tend son bras droit)...je la ramène vers….mon pied gauche et ensuite (ancré vers le bas) je reprends pied gauche pour éliminer
B199 : comment tu sais que tu l'as éliminé?
A200 : je l'ai éliminé parce qu'il se retrouve derrière-moi…
B201 : ok et au moment où tu fais pied droit-pied gauche qu'est-ce qu'il fait lui?
A202 : bah..il anticipe..quand je fais le crochet là, il anticipe..la passe sur le côté ..droit..sur sa droite à lui…
B203 : ok...
A204 : ou sur mon côté gauche à moi…
B205 : donc là tu l'élimines.

A206 : je l'élimine...je reviens encore (ancré vers le bas- bras droit tendu)…
B207 : au moment où tu l'élimines, qu'est-ce qui t'apparaît ?
A208 : bah...un espace libre et je vois Stefen...qui fait sa course
B209 : c'est à dire...que t'es orienté comment...si on dit par rapport au but de Lille ?
A210 : …je suis orienté côté droit
B211 : d'accord, et tu es situé où par rapport au but de Lille à peu près ?
A212 : euh (ancré vers le haut)…au niveau du poteau je pense...au niveau du poteau droit...
B213 : ok d'accord, donc là tu me dis que tu vois Stefen, vois-tu d'autres choses ?
A214 : non..je vois Stefen..je sais qu'il y a Phil (lève son bras gauche)...qui fait une course sur la gauche..
B215 : comment tu sais que Phil fait une course sur la gauche ?
A216 : j'ai jeté un petit regard…
B217 : tu l'as jeté à quel moment ce petit regard ?
A218 : (ancré vers le bas)...je regarde à la sortie...à la sortie du crochet…
B219 : à la sortie du crochet, tu regardes d'abord à gauche ou tu regardes Stefen ?
A220 : d'abord je vois Stefen…
B221 : d'abord Stefen, ok...et qu'est-ce qu'il fait que tu vas jeter ce petit regard à gauche ?
A222 : (ancré vers le haut)…j'ai réflexe de regarder à droite et ensuite d'aller regarder à gauche…
B223 : tu as le réflexe...ok…et quand tu regardes à gauche et tu vois Phil, qu'est-ce que tu te dis ?
A224 : bah j'essaie de me mettre dans la tête si je peux mettre un bon ballon à un des deux…
B225 : ok et sur ce moment est-ce que tu peux mettre un bon ballon ?
A226 : bah les courses…Phil je sais pas (ancré horizontale) je n'ai pas essayé de mettre la passe à Stefen parce qu'il était pris
B227 : qu'est-ce qui te fais dire à ce moment-là qui sont pris ?
A228 : le défenseur il est proche de Stefen…
B229 : et quand il est proche, il est situé où à peu près par rapport à lui ?
A230 : il est situé peut-être à un mètre…
B231 :d'accord et pour Phil
A232 :Phil je ne me rappelle plus exactement…
B233 : c'et pas grave…donc tu regardes Stefen..petit coup d'œil à gauche..tu essaies de trouver une passe mais tu vois qui sont pris…et ensuite ?
A234 : ensuite je m'aide de leurs courses… pour faire tout seul…
B235 : pour faire tout seul...d'accord…et qu'est-ce que tu fais tout seul ?
A236 : bah…la conduite de balle je l'ai fait tout seul…et je vais vers le but…
B237 : avec ta conduite de balle tu vas vers le but ?
A238 : je vais vers le côté droit…comme si j'allais la mettre à Stefen (ancré vers le bas)…dans sa course et j'arrive à faire une feinte et repartir pied gauche…tout seul vers le but…
B239 : quand tu me dis que tu vas vers le but, tu va vers un espace libre…un défenseur...vers Stefen…
A240 : d'abord vers le défenseur...comme si...j'allais le fixer
B241 : ….
A242 : en allant vers Stefen et au dernier moment je fixe le défenseur, je fais une feinte et je prends l'espace libre (main droite pour mimer la prise d'espace)
B243 : si je comprends bien...au moment où tu fais la course vers le défenseur, toi tu sais que tu vas aller au but tout seul ?
A244 : oui voilà...
B245 : ok…tu fais la feinte pied droit après tu emmènes pied gauche...là quand tu fais ça, tu fais attention à quoi ?
A246 : quand je fais cette feinte…(ancré vers le bas- lève bras droit)..je sais que je suis tout seul et que ..il y a l'espace libre…que ça dépend que de moi de prendre l'espace..
B247 : d'accord et cette espace libre, il est situé où par rapport à toi sur ce moment là ?
A248 : plus sur la gauche...en face de moi..le défenseur est juste à droite...je fixe le défenseur...passement de jambe (me mime le drible) et je prends l'espace libre en face de moi
B249 : d'accord...là je vois que tu tournes ta tête quand tu fais le passement de jambe...c'est pareil au moment de l'action ?

A250 : ouais...
B251 : donc on est au moment où tu fais exter pied gauche…tu la ramènes comment dans l'espace ?
A252 : après euh..(ancré vers le haut)..exter pied gauche..je me la ramène avec le pied droit…extérieur pied droit (lève son pied droit)
B253 : extérieur pied droit…et ensuite...
A254 : ensuite bah…j'ai poussé un peu plus loin…avec le pied droit…
B255 : quand tu pousses un peu plus loin, tu fais attention à quoi ?
A256 : là je fais attention…au placement du gardien...
B257 : directement à la sortie ?
A258 : non pas directement à la sortie…sur ma deuxième touche…je fais attention au gardien...comment il est placé…
B259 : d'accord…
A260 : après je fais une troisième touche je crois…je me l'emmène pied gauche... (ancré vers le bas puis haut)
B261 : ok...
A262 : et ensuite bah je tire côté gardien…
B263 : qu'est-ce qui fait que tu te l'emmènes pied gauche-pied droit…
A264 : bah...pour me mettre dans les meilleurs conditions...par rapport à l'action…
B265 : et qu'est-ce qui fait que sur ce moment là, c'est de te mettre dans les meilleures conditions ?
A266 : bah..je me sentais plus à l'aide de la décaler pied gauche..et de tirer directement pied gauche…peut-être que si je me l'avais amené … pied droit, j'aurais eu du mal à bien me placer….et bien tirer..je pense que c'était le bon moment, la bonne touche, le bon pied…pour la placer..
B267 : d'accord ….au moment où tu te rapproches du gardien, il y a d'autres choses qui t'apparaissent ? D'autres choses que tu vois ?
A268 : non je ne vois aucune chose
B269 : les défenseurs...les partenaires...
A270 : non...je ne les vois plus...c'est moi...le gardien et le but...
B271 : Tom est-ce que tu as d'autres choses à rajouter sur cette action..des choses que tu as perçues, ressenties…des regards que tu as jeté à certains moments…et que tu ne m'as pas décrit..
A272 : non je pense que j'ai tout dit...
B273 : d'accord...je te remercie !

DESCRIPTION DU DÉROULÉ TEMPOREL DU VÉCU DE TOM

Le défenseur était en difficulté et Phil allait bien presser (4). Il met une pression (164), le pousse et tout (168). Il essaie de ne pas le laisser jouer vers l'avant et de lui prendre le ballon (166). Je me dis qu'il va jouer vers l'arrière (170), j'avance (172). Je fais attention à ce qu'il y a derrière moi tout en regardant le ballon (174). Je souhaite que le ballon reste haut avec nous, qu'on récupère le ballon (12). J'essayais de faire croire à l'adversaire que j'étais loin et que je n'allais pas anticiper la perte (6). Le défenseur est à peu près à 10 mètres devant moi (14). Il y a de la densité (20), il dégage (14) pied droit (182). Quand je vois le ballon prendre de la hauteur (184), je viens vite, j'accélère pour être à la tombé du ballon (184). Réussir mon contrôle (186) en mettant la semelle vu la situation (188). Je suis à la retombé (14). J'arrive à le mettre au sol (40) en mettant mon pied entre les deux défenseurs (26). Ils sont comme ça (me montre avec ses deux bras à côté de lui-un à gauche, un à droite) (28) ; J'essaie de me protéger (190). C'est dur d'essayer d'effacer plusieurs joueurs comme ça (30). Je m'aide de ma puissance physique (34). J'empêche les défenseurs de passer devant moi en écartant mes bras (36), je mets mon bras sur celui là (tend son bras droit) ; (198) un défenseur vient face à moi (42), c'est le défenseur qui a dégagé tout à l'heure (46). Je le crochète (42) en m'emmenant le ballon pied droit (52). Il anticipe quand je fais le crochet là, il anticipe la passe sur sa droite à lui (202) puis je la ramène vers mon pied gauche et ensuite je reprends pied gauche pour l'éliminer (198). Je l'élimine (206), il se retrouve derrière-moi (200). Je suis passé entre les deux joueurs (48). Je vais vers l'avant (56) j'ai une course plus diagonale (76). Dans ma tête c'était plutôt décaler, de mettre la passe à quelqu'un (24) je lève la tête (56). Je prends de la vitesse (194), je vois un espace libre (208), j'ai réflexe de regarder à droite et ensuite d'aller regarder à gauche (222), je vois d'abord Stefen (220). Je sais qu'il y a Phil qui fait une course (214), j'ai jeté un petit regard sur ma gauche (216). Est-ce que je peux mettre un bon ballon à un des deux (224) ? Phil je ne sais pas (226), je n'ai pas essayé de mettre la passe à Stefen parce qu'il était pris (226), le défenseur est proche de Stefen (228) peut-être à un mètre (230). Je vois que Stefen s'excentre pied droit et emmène avec lui un défenseur (62), un espace se libère (64). Je peux aller provoquer (66). A ce moment là, je pense à ce que Stefen m'avais dit, de faire tout seul de temps en temps parce que j'avais la capacité de faire ça (68). Il m'a dit ça pendant le match pendant la pause pour boire, il m'a dit fait tout seul, va provoquer (70). Je m'aide de leurs courses pour faire tout seul (234). Je vois un espace libre (80) plein axe (80), je fonce dedans (78) ça dépend que de moi de le prendre (246). Le défenseur est à peu près à 2/3 mètres (92) plus sur ma droite (94), il avait anticipé la course de Stefen (96). Il était orienté vers lui (98) tout en ayant un œil sur moi (100). Comme l'autre défenseur, ils se sont laissé aspirer par sa course (96). Au dernier moment je fixe le défenseur (242) pour l'éliminer tout simplement (102) et aller devant le but, à marquer (106). Je fais une feinte pied droit comme si j'allais la mettre à Stefen et je reprends pied gauche (104). Passement de jambe (120) pied droit et je sors pied gauche (122). Il est enrhumé (132), il a commence à faire un pas vers ma droite (134) il a fait un pas (136) pied gauche (138) vers Stefen (136). Je me dis c'est bon (140). Je prends l'espace libre (242), je vois une grande ligne droite qui m'est ouverte (142), je sors exter-pied gauche, je me la ramène extérieur pied droit (252). Ensuite j'ai poussé un peu plus loin avec le pied droit (254) je fonce (144). Je sais qu'il y a les défenseurs derrière, qu'ils reviennent vite (114). Tout défenseur quand on lui passe devant revient vite en accélérant (116), je sens qu'il y a du monde derrière moi (118). J'accélère, je prends de la vitesse après je passe le bras (124) le bras gauche, j'essaie de me protéger quand j'ai senti que ça commençait à se rapprocher (126). Ca me met dans de meilleures conditions pour tirer parce que je pourrais être déséquilibré (130). Je regarde le gardien comment il est placé en fonçant (146). Sur ma deuxième touche (258), il est plus sur la droite, le poteau du côté droit (148). Je n'ai pas vraiment d'idée où la mettre malgré que sur son côté droit il anticipe sur son côté gauche (150). Ses pieds comment ils sont placés (160) : il se met en ¾ (152). Je pense qu'il anticipe, il ouvre l'espace en faite, il ouvre la moitié du but et je pense qu'il s'attendait à ce que je tire là, il a vraiment ouvert, il m'a incité (156) à tirer sur sa gauche (158). Ensuite, c'est allé très vite, j'ai vu qu'il était comme ça donc j'ai préféré tirer côté gardien (162). Sur ma troisième touche, je me l'emmène pied gauche (260), je me sentais plus à l'aise de la décaler pied gauche et de tirer directement pied gauche (266) et ensuite bah je tire côté gardien (262).

DESCRIPTION DE LA CATÉGORISATION DU VECU DE TOM

Description action ***(description comportementale)***	**But**	**Acte**	**C. Att.s**	**C. Att.ap**	**Interprétation**	**Arrière-Plan**	**Attente**	**Projection**
La touche est jouée par Angel dans la moitié du camp Rennais. Elle arrive quasiment à la moitié du terrain sur Phil qui est à la lutte avec un défenseur. *(Le ballon passe devant lui. Il semble observer où va le ballon).*								
Le ballon les lobe tout les deux et un duel a lieu entre Phil et un défenseur Lillois. *(Va en direction du camp de Lille, se rapproche de Phil et regarde en sa direction)*	**S'informer de l'évolution du duel entre Phil et le défenseur**		**Le défenseur (4)**		**était en difficulté (4)**			
			Phil (4)		**allait bien presser (4). Il essaie de ne pas le laisser jouer vers l'avant (166)**			
			Il le pousse et tout (168)		**Il met une pression (164) - lui prendre le ballon (166)**		**Le défenseur va jouer vers l'arrière (170)**	
Le défenseur Lillois orienté face à son but dégage en arrière et de façon aérienne. *(Regarde le ballon et semble accélérer un peu sa course).*		**J'avance (172) - Attention à ce qu'il y a derrière moi tout en regardant le ballon (174)**					**Le ballon doit rester haut avec nous (12)**	
	qu'on récupère le ballon (12)		**Le défenseur est à peu près à 10 mètres**		**Il y a de la densité (20)**			

			devant moi (14)					
	Faire croire à l'adversaire que j'étais loin (6)		**il dégage (14) pied droit (182).**					
			le ballon prend de la hauteur (184)				**Pour être à la tombé du ballon (184)**	
	Réussir mon contrôle (186)	**Je viens vite, j'accélère (184) en mettant la semelle (188)**						
Tom récupère le ballon. Il passe entre deux joueurs Lillois dont celui qui venait de dégager. *(Il contrôle pied droit devant l'adversaire à sa droite, revient un peu à sa gauche et élimine le défenseur devant lui par un crochet pied gauche).*		**J'arrive à le mettre au sol (40) en mettant mon pied (26)**	**Entre les deux défenseurs (26)**					
	Me protéger (190)				**C'est dur d'essayer d'effacer plusieurs joueurs comme ça (30)**	**S'aider de ma puissance physique (34)**		
	J'empêche les défenseurs de passer devant moi (36)	**en écartant mes bras (36) sur celui à ma droite (36)**	**un défenseur vient face à moi (42)**			**c'est lui qui a dégagé tout à l'heure (46)**		
		Je le crochète (42) en m'emmenant le ballon pied droit (52)	**Le défenseur**		**il anticipe la passe sur sa droite à lui (202)**			
	Pour l'éliminer (198).	**Je la ramène vers mon pied gauche et ensuite je reprends pied gauche (198)**	**il se retrouve derrière-moi (200),**					
		Je l'élimine (206)						
Il part en conduite de balle.	**Chercher une solution de passe**	**Je vais vers l'avant (56) une course plus**						**Dans ma tête c'était plutôt**

(Il part en conduite de balle)		**diagonale (76)**						**décaler, de mettre la passe à quelqu'un (24)**
		Je lève la tête (56) et je prends de la vitesse (194),	**je vois un espace libre (208),**					
		Réflexe de regarder à droite et ensuite d'aller regarder à gauche (222)	**Stefen (220) – le défenseur est proche (228) un mètre (230)**		**Stefen était pris (226)**			
		un petit regard sur ma gauche (216)	**Phil fait une course (214),**		**Est-ce que je peux mettre un bon ballon à un des deux (224) ? Phil je ne sais pas (226) – je n'essaie pas de donner à Stefen (226)**			
			Stefen s'excentre pied droit (62)		**Il emmène avec lui un défenseur (62)**			
					un espace se libère (64)			
Il fait une feinte au défenseur central de Lille. Un passement de jambe pied droit et il sort extérieur pied gauche. *(Il fait une feinte au défenseur central de Lille. Un passement de jambe pied droit et il sort extérieur pied*	**Je peux aller provoquer (66) en s'aidant de leurs courses (234)**				**je pense à ce que Stefen m'avais dit pendant le match de faire (68)**	**Pendant la pause pour boire, il m'a dit fait tout seul, va provoquer (70)**		
	Provoquer (66)	**je fonce (78)**	**Je vois un espace libre (80) plein axe (80)**		**ça dépend que de moi (246) Prendre l'espace libre (246)**			

gauche)	**–Faire tout seul (234).**		**Le défenseur est à peu près à 2/3 mètres (92) plus sur ma droite (94). Il est orienté vers Stefen (98)**		**il avait anticipé la course de Stefen (96) tout en ayant un œil sur moi (100).**			
					Comme l'autre défenseur, ils se sont laissé aspirer par sa course (96)			
	Eliminer le défenseur (102) et aller devant le but - marquer (106)	**je fixe le défenseur (242) - je fais une feinte pied droit (104) Passement de jambe (120) comme si j'allais la mettre à Stefen (104)**	**Le défenseur commence à faire un pas vers ma droite (134) il a fait un pas (136) pied gauche (138) vers Stefen (136)**		**Il est enrhumé (132) - c'est bon (140)**			
		Je reprends pied gauche (104)						
Il part tout seul au but ensuite en conduisant d'abord pied droit. *(Il part tout seul au but ensuite en conduisant d'abord pied droit).*		**je sors exter-pied gauche, je me la ramène extérieur pied droit (252). Ensuite j'ai poussé un peu plus loin avec le pied droit (254) je fonce (144)**	**Une grande ligne droite m'est ouverte (142)**					
		Je prends l'espace libre (242),		**Je sais que les défenseurs derrière, reviennent vite (114).**		**Tout défenseur quand on lui passe devant revient vite en accélérant (116)**		

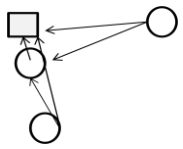
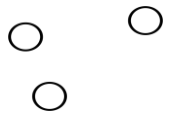
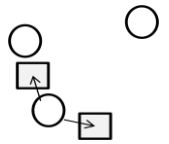
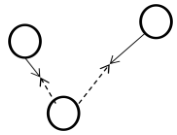
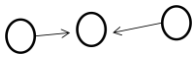
		J'accélère, je prends de la vitesse (124)		**Ca commençait à se rapprocher (126).**				
	Me protéger (126)	**je passe le bras (124) gauche (126),**						
	Pour Tirer (130)				**Ca me met dans de meilleures conditions (130)**	**je pourrais être déséquilibré (130)**		
	S'informer comment est placé le gardien (146)	**Sur ma deuxième touche (258)**	**Le gardien (146) sur la droite, au niveau du poteau du côté droit (148)**		**Je n'ai pas vraiment d'idée où la mettre (150)**			
	S'informer comment ses pieds sont placés (160)		**il se met en ¾ (152)**		**je pense qu'il ouvre la moitié du but (156) Il s'attendait à ce que je tire là, il a vraiment ouvert, il m'a incité (156) à tirer sur sa gauche (158)**			
	Tirer côté gardien (côté droit gardien) (162)	**Sur ma troisième touche, je me l'emmène pied gauche (260)**			**Je me sentais plus à l'aise de tirer directement pied gauche (266) - J'ai préféré tirer côté gardien (162)**			
Il tire pied gauche à la droite du gardien et s'en va marquer. *(Il tire pied gauche à la droite du gardien et s'en va marquer)*		**je tire côté gardien (262).**						

EXTRAIT DE L'ARTICULATION DES VÉCUS DE TOM, PHIL ET STEFEN LORS DE LA SITUATION SRFC – LILLE (B)

DESCRIPTION EXTRINSEQUE	TOM	PHOTO	PHIL	STEFEN
La touche est jouée par Angel dans la moitié du camp Rennais. Elle arrive quasiment à la moitié du terrain sur Phil qui est à la lutte avec un défenseur.	**N.R**		**(C.Att.s)** c'est une touche assez longue d'Angel- **(B) Protéger mon ballon**	**(A)** Angel fait la remise en jeu **(C.Att.s)** Angel
Le ballon les lobe tout les deux et un duel a lieu entre Phil et un défenseur Lillois (photo).	**(B) S'informer de l'évolution du duel entre Phil et le défenseur** **(C.Att.s)** Le défenseur **(I)** était en difficulté **(C.Att.s)** Phil **(I)** allait bien presser **(I)** Il Essaie de ne pas le laisser jouer vers l'avant **(C.Att.s)** il le pousse et tout **(I)** Il met une pression au défenseur - lui prendre le ballon **(Att)** Le défenseur va jouer en arrière		**(C.Att.s)** sur le rebond, elle me lobe et le défenseur avec **(B) J'essaie d'anticiper et passer devant** **(C.Att.s)** il met son bras **(C.Att.s)** je sens le duel - **(A)** j'essaie de passer l'épaule **(B) Le gêner sa relance** **(Att)** qu'il ne trouve pas une passe propre, la possibilité de jouer facilement avec son coéquipier **(Att)** et que son coéquipier ne puisse pas jouer en bonne condition après, l'autre défenseur central derrière lui **(B) Mettre mon corps vers le ballon** **(A)** Je mets mon bras aussi **(C.Att.s)** attention à l'adversaire- à côté de moi **(C.Att.ap)** le latéral droit - il est à ma gauche- derrière moi **(I)** je compte les distances des adversaires par rapport à moi **(B) Pour savoir le temps que j'aurai après** **(P)** pour faire contrôle, passe… **(AP)** par exemple, s'il y a 15 mètres, je me donne 2 secondes ça dépend	**(B) Se mettre en position pour recevoir le ballon** **(A)** j'essaie de me mettre entre les deux axiaux **(I)** je pensais que Phil avait fait la différence **(P)** pour qu'il me la mette dans l'espace en profondeur

Le défenseur Lillois orienté face à son but dégage en arrière et de façon aérienne.	**(A)** J'avance – **(C.Att.s)** Attention à ce qu'il y a derrière moi tout en regardant le ballon **(B) le ballon doit rester haut avec nous, qu'on le récupère** **(B) Faire croire à l'adversaire que j'étais loin** **(C.Att.s)** défenseur est 10 mètres devant moi - **(I)** y a de la densité **(C.Att.s)** il dégage - pied droit- **(C.Att.s)** le ballon prend de la hauteur- **(P)** être à la tombé du ballon- **(B) Réussir mon contrôle** - **(A)** je viens vite, j'accélère- **(A)** mettre la semelle vu la situation		**(C.Att.s)** il arrive à la sortir derrière-lui, à la relever	**(C.Att.s)** le défenseur dégage **(A)** je reste entre les deux axiaux **(A)** je regarde le deuxième ballon **(B) S'informer du déroulement de l'action**
Tom récupère le ballon. Il passe entre deux joueurs Lillois dont celui qui venait de dégager (photo)	**(A)** j'arrive à mettre le ballon au sol en anticipant avec mon pied **(C.Att.s)** entre les 2 defs - **(B) Me protéger** **(I)** c'est dur d'essayer d'effacer plusieurs joueurs comme ça **(AP)** s'aider de ma puissance physique **(B) J'empêche les défenseurs de passer devant moi** **(A)** j'écarte mes bras sur celui à droite **(C.Att.s)** Un défenseur vient face à moi **(C.Atts)** concentré sur le ballon- le contrôle- y'a deux joueurs…- **(A)** je me protège **(C.Att.s)** y'en a un à ma droite et l'autre à gauche **(AP)** c'est celui qui a dégagé **(A)** Je le crochète en m'emmenant le ballon pied droit – **(I)** le défenseur anticipe la passe sur sa droite à lui **(B) Pour l'éliminer** **(A)** ensuite je la ramène vers mon pied gauche et le reprends pied gauche **(C.Att.s)** il se retrouve derrière-moi **(A)** je l'élimine		**(A)** je me retourne **(C.Att.s)** Tom la récupère – **(C.Att.s)** y'a 2 déf.sur lui au départ à sa hauteur- il fait une prise vers l'avant **(C.Att.s)** Il fait une prise vers l'avant **(C.Att.s)** ses adv.sont à l'arrêt **(I)** il n'arrête pas le ballon **(B) S'informer de la suite de l'action** **(C.Att.ap)** Je sais que leur défenseur droit est assez loin de moi **(AP)** j'avais pris l'info avant qu'il ne dégage **(I)** Je sais qu'il s'est rapproché d'à peu près 5 mètres **(B) M'écarter** **(C.Att.s)** du défenseur qui est à côté de moi **(I)** j'ai essayé de prendre la distance comme si je prenais la place du défenseur **(Att)** Tom va passer	**(C.Att.s)** il est gagné par Tom **(C.Att.s)** je vois les deux défenseurs axe

Il part en conduite de balle (photo)	**(A)** Je vais vers l'avant/une course plus diagonale **(P)** Dans ma tête, c'est décaler, mettre la passe à quelqu'un **(B) Chercher une solution de passe** **(A)** Je lève la tête **(A)** je prends de la vitesse **(C.Att.s)** je vois un espace libre **(A)** Réflexe de regarder à droite et ensuite d'aller à gauche ! **(C.Att.s)** Stefen, le défenseur est proche à un mètre **(I)** Stefen était pris **(A)** Un petit regard sur ma gauche **(C.Att.s)** Phil fait une course **(I)** Est-ce que je peux mettre un bon ballon à un des deux ? **(I)** Phil je ne sais pas – je n'essaie pas de donner à Stefen **(C.Att.s)** Stefen s'excentre pied droit **(I)** il emmène avec lui un défenseur **(I)** un espace se libère **(B) Je peux aller provoquer en s'aidant de leurs course**		**(C.Att.s)** Il arrive en 1c1 **(B)** Faire la course profonde **(P)** Je pensais qu'il allait fixer et donner	(A) je crois que Phil est un peu à gauche de Tom, je l'aperçois (C.Att.s) je me concentre sur Tom – il va fixer le défenseur axe **(B) Voir où je peux me positionner** **(C.Att.s)** il lève la tête **(I)** il regarde l'espace libre devant moi **(AP)** je sais que je peux faire un appel entre les 2 defs ou sur le côté **(B) Au début, lui proposer une solution** **(A)** je me suis décalé, je suis parti à l'opposé **(I)** j'étais assez proche de Tom **(AP)** si on reste regroupé tout les deux, il ne va pas avoir d'espace et il sera plus facile pour les défenseurs de s'imposer **(A)** J'essaie de creuser **(B) En creusant,** libérer de l'espace à Tom et me donner plus de temps **(A)** je me détache des défenseurs centraux, je me mets un peu vers la droite. **(Att)** Tom a 2 solutions - mettre dans l'espace ou un ballon dans les pieds **……**

Buts visés par Tom	**Buts visés par Phil**	**Buts visés par Stefen**	***Formes de relations entre les buts visés par les joueurs***
	(B) J'essaie d'anticiper et passer devant		
PHIL EST AU DUEL AVEC LE DEFENSEUR			
(B) S'informer de l'évolution du duel entre Phil et le défenseur	(B) Le gêner dans sa relance		
(B) le ballon doit rester haut avec nous, qu'on le récupère (B) Faire croire à l'adversaire que j'étais loin	(B) Mettre mon corps vers le ballon	(B) Se mettre en position pour recevoir le ballon	
LE DEFENSEUR DEGAGE LE BALLON DERRIERE-LUI			
(B) Réussir mon contrôle	(A) je me retourne	(B) S'informer du déroulement de l'action	
TOM RECUPERE LE BALLON			
(B) Me protéger			
(B) J'empêche les défenseurs de passer devant moi (B) Eliminer le défenseur devant moi	(B) S'informer de la suite de l'action		
(B) Chercher une solution de passe	(B) M'écarter	(B) Voir où je peux me positionner (B) Lui proposer une solution	
(B) Je peux aller provoquer en s'aidant de leurs course	(B) Faire la course profonde	(B) pour libérer de l'espace à Tom et me donner plus de temps (B) S'informer de ce que fait Tom (B) Toujours proposer une solution à Tom	

Vécu de Tom	Vécu de Phil	Vécu de Stefen	*Etude des informations contextuelles partagées*
	(B) J'essaie d'anticiper et passer devant		
	PHIL EST AU DUEL AVEC LE DEFENSEUR		
(B) S'informer de l'évolution du duel entre Phil et le défenseur (I) Il met une pression au défenseur	(B) Le gêner dans sa relance (Att) qu'il ne trouve pas une passe propre, la possibilité de jouer facilement avec son coéquipier (B) Mettre mon corps vers le ballon (A) Je mets mon bras aussi		***Phil gêne le défenseur (Tom et Phil)***
(B) le ballon doit rester haut avec nous, qu'on le récupère (B) Faire croire à l'adversaire que j'étais loin		(B) Se mettre en position pour recevoir le ballon	
	LE DEFENSEUR DEGAGE LE BALLON DERRIERE-LUI		
(B) Réussir mon contrôle		(B) S'informer du déroulement de l'action	
	TOM RECUPERE LE BALLON		
(A) j'arrive à mettre le ballon au sol en anticipant avec mon pied (C.Att.s) entre les 2 defs (B) Me protéger	(C.Att.s) y'a 2 déf.sur lui au départ à sa hauteur- il fait une prise vers l'avant	(C.Att.s) je vois les deux défenseurs axe	***Les deux défenseurs sur Tom***
(B) J'empêche les défenseurs de passer devant moi (B) Pour l'éliminer	(B) S'informer de la suite de l'action		
(P) Dans ma tête, c'est décaler, mettre la passe à quelqu'un (B) Chercher une solution de passe (A) Je lève la tête (A) je prends de la vitesse (C.Att.s) je vois un espace libre	(B) M'écarter (C.Att.s) du défenseur qui est à côté de moi (Att) Tom va passer	(A) je crois que Phil est un peu à gauche de Tom, je l'aperçois (C.Att.s) je me concentre sur Tom qui va fixer le défenseur axe (B) Voir où je peux me positionner (C.Att.s) Tom lève la tête (I) il regarde l'espace libre devant moi	***La position de Phil (Stefen et Phil)*** ***L'action de Tom (Stefen et Phil sur Tom)***
(C.Att.s) Stefen, le défenseur est proche à un mètre (I) Stefen était pris (A) Un petit regard sur ma gauche (C.Att.s) Phil fait une course (I) Est-ce que je peux mettre un bon ballon à un des deux ? Phil je ne sais pas – je n'essaie pas de donner à Stefen (C.Att.s) Stefen s'excentre pied droit et emmène avec lui un défenseur (I) un espace se libère	(C.Att.s) Il arrive en Icl	(B) Lui proposer une solution (I) j'étais assez proche de Tom (A) je me suis décalé, je suis parti à l'opposé (AP/I) si on reste regroupé tout les deux, il ne va pas avoir d'espace et il sera plus facile pour les défenseurs de s'imposer (A) J'essaie de creuser	***La position de Stefen (Tom et Stefen)*** ***Interprétation divergente entre Tom et Stefen*** ***La course de Phil (Tom et Phil)*** ***La course de Stefen libère un espace (Tom et Stefen)***

Buts visés par Tom	**Buts visés par Phil**	**Buts visés par Stefen**	***Arrière-Plan***
	(B) J'essaie d'anticiper et passer devant		
PHIL EST AU DUEL AVEC LE DEFENSEUR			
(B) S'informer de l'évolution du duel entre Phil et le défenseur (I/AP) Phil essaie de ne pas le laisser jouer vers l'avant	(B) Le gêner dans sa relance (Att/AP) qu'il ne trouve pas une passe propre, la possibilité de jouer facilement avec son coéquipier (B) Mettre mon corps vers le ballon		***L'attaquant empêche la relance du défenseur adverse (Tom et Phil)***
(B) le ballon doit rester haut avec nous, qu'on le récupère (B) Faire croire à l'adversaire que j'étais loin		(B) Se mettre en position pour recevoir le ballon	
LE DEFENSEUR DEGAGE LE BALLON DERRIERE-LUI			
(B) Réussir mon contrôle		(B) S'informer du déroulement de l'action	
TOM RECUPERE LE BALLON			
(B) Me protéger			
(B) J'empêche les défenseurs de passer devant moi (B) L'éliminer	(B) S'informer de la suite de l'action		
(AP/P) Dans ma tête, c'est décaler, mettre la passe à quelqu'un (B) Chercher une solution de passe	(B) M'écarter (I/AP) j'ai essayé de prendre la distance comme si je prenais la place du défenseur	(B) Voir où je peux me positionner (AP) je sais que je peux faire un appel entre les 2 défenseurs ou sur le côté	***Tom va fixer et décaler (connaissance du jeu du partenaire)***
		(B) Lui proposer une solution (AP/I) si on reste regroupé tout les deux, il ne va pas avoir d'espace et il sera plus facile pour les défenseurs de s'imposer	
(B) Je peux aller provoquer en s'aidant de leurs course	(B) Faire la course profonde	(B) pour libérer de l'espace à Tom et me donner plus de temps (AP/P) Tom a 2 solutions - mettre dans l'espace ou un ballon dans les pieds (B) S'informer de ce que fait Tom (AP) si Tom ralentit, ça veut dire qu'il veut que je lui propose une autre course (B) Toujours proposer une solution à Tom	

ANNEXE D

ÉVALUATION DE LA PERFORMANCE DU COLLECTIF

Cette annexe se compose de trois parties. La première partie introduit le document fournit aux experts leur permettant d'évaluer le déséquilibre adverse sur le moment de transition et de caractériser ensuite l'issue de ces situations. Les deuxième et troisième parties présentent les résultats pour chaque expert et du chercheur.

NOM :

PRENOM :

DIPLÔME / FONCTION :

Vous avez été choisis pour évaluer la performance du collectif lors de la réalisation de huit situations de transition offensive extraites de matchs de championnat. Je vais vous demander d'évaluer dans un premier temps le déséquilibre momentané chez l'équipe adverse lors de la perte du ballon à l'aide d'une échelle que j'ai développé. Lors de la première partie de l'évaluation, la situation s'arrêtera sur le moment de récupération (maîtrise du ballon) afin que vous puissiez juger du déséquilibre adverse. Ce déséquilibre sera évalué sur trois points qui sont décrits ci-dessous: (a) numérique, (b) spatial et (c) temporel.

	Illustration d'un déséquilibre numérique Nous modélisons le couloir de jeu direct à travers la position du Pdb et du but adverse. Dans cette situation, on peut estimer qu'il y a déséquilibre numérique pour l'équipe de Lille (en blanc).
	Illustration d'un déséquilibre spatial Le carré gris signifie l'espace qui reste à défendre pour l'équipe noire. Cette situation est compliquée à gérer d'un point de vue en 3ème personne pour l'équipe noire comme le porteur de balle n'est pas cadré, qu'il se situe dans l'axe du terrain et que l'espace à défendre est important pour les deux derniers défenseurs de l'équipe noire.

	<u>Illustration d'un déséquilibre temporel</u> le Pdb n'est pas cadré et est lancé.

L'évaluation sera réalisée à l'aide d'une échelle sur 3 points :

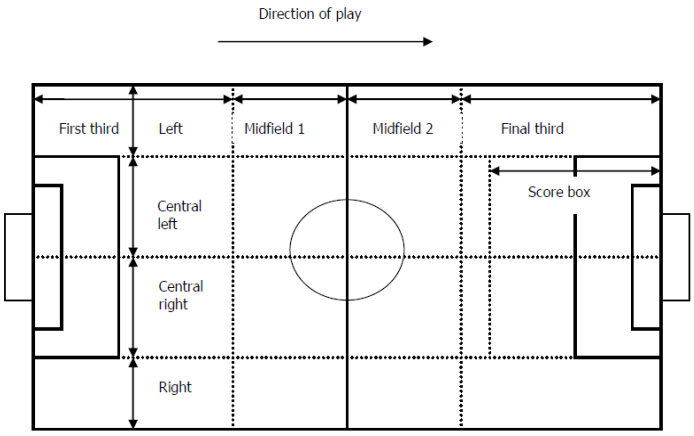
- Pas de déséquilibre =0
- Déséquilibre = 1
- Déséquilibre prononcé = 2

	Niveau numérique	Niveau spatial	Niveau temporel
Pas de déséquilibre (=0)	Supériorité numérique défensive au niveau du couloir du jeu direct pour l'équipe qui défend	Zone à défendre de + en + importante pour les défenseurs (Dépendance avec les deux autres niveaux)	Le Pdb est cadré par un adversaire
Déséquilibre (=1)	Egalité numérique au niveau du couloir de jeu direct		Le Pdb a la possibilité de jouer vers l'avant à travers la passe
Déséquilibre prononcé (=2)	Supériorité numérique au niveau du couloir de jeu direct pour l'équipe du Stade Rennais.		Le Pdb peut aller vers l'avant par la conduite de balle et l'initiative individuelle

GRILLE D'ÉVALUATION DU DÉSEQUILIBRE ADVERSE SUR LE MOMENT DE TRANSITION				
Situation	Déséquilibre numérique	Déséquilibre spatial	Déséquilibre temporel	Total
Lens				
Lens (B)				
Lille				
Lille (B)				
Le Havre (ext)				
Laval				
Le Havre				
Le Havre (B)				

Il s'agira dans un second temps d'évaluer l'issue de ces situations à l'aide de la grille décrite ci-dessous. Pour ce faire, vous allez avoir la possibilité de regarder l'intégralité des situations.

GRILLE D'ÉVALUATION DE L'EFFICACITÉ DES SITUATIONS									
Résultats	**Definitions**	**HAC (A)**	**HAC (B)**	**LENS**	**LENS (B)**	**LILLE (B)**	**LE HAVRE**	**LILLE**	**LAVAL**
Goal Scoring (A)	*But*								
Goal Opportunity (B)	*Occasion de but avec une probabilité élevée de marquer*								
Score-Box possession (C)	*Atteinte de la zone de score-box avec un contrôle élevé sur le ballon (puis perte)*								
Not-score box possession (D)	*Atteinte de la zone de score-box avec un faible contrôle sur le ballon (puis perte)*								
Final Third (E)	*Fin de l'action dans la zone finale (Perte de balle)*								
Middle Third (F)	*Fin de l'action dans la troisième zone du terrain (Perte de balle)*								



Représentation de la zone de « score-box »

Merci pour votre collaboration,

Vincent Gesbert

Situation	Expert	Déséquilibre numérique (/2)	Déséquilibre spatial (/2)	Déséquilibre temporel (/2)	Évaluation du déséquilibre (/ 2)
Lens	n°1	0	0	0	**0.4**
	n°2	0	0	0	
	n°3	1	1	1	
	Chercheur	0	1	1	
Lens (B)	n°1	0	0	0	**0.3**
	n°2	0	0	0	
	n°3	1	1	1	
	Chercheur	0	0	1	
Lille	n°1	2	2	2	**2**
	n°2	2	2	2	
	n°3	2	2	2	
	Chercheur	2	2	2	
Lille (B)	n°1	0	1	1	**1.4**
	n°2	2	2	2	
	n°3	2	1	2	
	Chercheur	1	1	2	
Le Havre	n°1	2	2	2	**1.6**
	n°2	2	2	2	
	n°3	1	1	1	
	Chercheur	1	2	1	
Laval	n°1	2	2	2	**2**
	n°2	2	2	2	
	n°3	2	2	2	
	Chercheur	2	2	2	
Le Havre (A)	n°1	1	2	1	**0.9**
	n°2	0	0	0	
	n°3	1	2	1	
	Chercheur	1	1	1	
Le Havre (B)	n°1	2	2	2	**1.5**
	n°2	0	1	1	
	n°3	2	2	2	
	Chercheur	1	2	1	

Tableau – Évaluation de la part des experts et du chercheur des déséquilibres de l'équipe adverse sur le moment de transition au niveau numérique, spatial et temporel

Expert	Lens	Lens (B)	Lille	Lille (B)	Le Havre (ext)	Laval	Le Havre	Le Havre (B)
n°1	2	2	3	5	0	3	2	3
n°2	2	2	3	5	0	3	2	3
n°3	2	3	3	5	0	3	3	4
Chercheur	2	2	3	5	0	3	3	4
Évaluation finale (/ 5)	**2**	**2.25**	**3**	**5**	**0**	**3**	**2.25**	**3.5**

Tableau – Caractérisation de l'issue des situations d'étude de la part des experts et du chercheur

LEXIQUE

<u>« 1-2 » (une-deux) :</u> action réalisée, au football, entre deux joueurs (A et B) où le joueur A après avoir donné le ballon au joueur B sollicite de nouveau son partenaire et reçoit le ballon de son partenaire. Ce type d'actions est très efficace pour éliminer un ou des adversaires.

<u>Acte réfléchissant :</u> acte mental qui permet de faire le passage d'un vécu en acte à un vécu représenté. Il est basé sur un retour réflexif sur un vécu passé de manière à en opérer le réfléchissement. Il permet de rendre conscient des informations pré-réfléchies que le sujet a effectivement vécu sans pour autant les avoir conscientisés. L'acte réfléchissant se distingue ainsi de l'acte réfléchi dans le sens où ce dernier est une « réflexion sur » des matériaux conceptuels déjà réfléchis (Vermersch, 2008b, p.184)

<u>Activité collective</u>: elle rend compte pour Caroly et Barcellini de l'articulation entre un collectif de travail et un travail collectif dans l'activité. Elle se construit par des allers-retours permanents entre l'activité du sujet, la mise en œuvre d'un travail collectif et le fonctionnement du collectif de travail (Caroly et Barcellini, 2013, p.37).

<u>Activité réflexive (ou méta-fonctionnelle) :</u> activité produite à propos et à côté de l'activité productive qui n'est pas orientée vers la production immédiate mais vers la construction de connaissances ou d'outils, destinés à une utilisation ultérieure éventuelle, et visant à faciliter l'exécution de la tâche ou à améliorer la performance (Falzon, 1994).

<u>Affordances :</u> opportunités d'actions fournit à un individu par l'environnement (Fajen et al., 2009).

<u>Attentes (catégories descriptives):</u> attentes du joueur à propos de l'évolution du jeu concernant les adversaires et/ou les partenaires avec lequel il n'est pas (encore) en interaction.

<u>Cadrage :</u> le cadrage est un comportement défensif visant à freiner la progression du Pdb adverse en coupant si possible les angles de passes.

<u>Capabilité :</u> ensemble des fonctionnements humains disponibles à un individu, qu'il s'en serve ou non (Sen, 1999 cité par Falzon, 2005). Se distingue des capacités dans le sens où la capabilité signifie d'être en mesure de réaliser effectivement quelque chose et pas seulement d'en avoir la capacité. L'exemple paradigmatique concerne le droit de vote et la capabilité de voter. Je peux être en capacité de voter mais s'il n'existe pas, par exemple, d'élections dans mon pays, je n'ai pas la capabilité de voter.

Complexions du jeu : elles illustrent le chemin pouvant être parcouru par les joueurs et le ballon dans un laps de temps déterminé, c'est-à-dire ses possibilités de transformations au gré des circonstances du jeu (Gréhaigne et Godbout, 2012).

Configuration de jeu : schéma formé par la localisation spatiale relative des joueurs des deux équipes sur le terrain ainsi que l'emplacement du ballon à un instant t (Gréhaigne et Godbout, 2012).

Contenus cognitifs : connaissances construites par les membres de l'équipe au cours de leurs expériences et interactions passées (Sève et al., 2009). Ils peuvent-être qualifiés de stables (connaissances, modèles mentaux, mémoire transactive….) ou de plus dynamiques (conscience de la situation, informations contextuelles…).

Contre : le terme « contre » est appréhendé ici comme une action menée après une récupération du ballon où l'objectif est d'amener le plus rapidement possible le ballon en zone de marque en profitant des espaces libres laissés par l'équipe adverse lors de sa précédente attaque. Dans cette perspective, le « contre » fait partie intégrante du jeu de transition offensive. Par soucis de lisibilité, les termes de « contre » et du jeu de transition offensive sont utilisés de manière récursive au sein du manuscrit.

Drive (terme utilisé au basket-ball): action de dribbler rapidement le ballon vers le panier dans l'intention de marquer.

Equipe : ensemble de deux ou plusieurs personnes qui interagissent dynamiquement de façon interdépendantes et adaptative vers un but commun et qui se sont chacun vus assignés des rôles spécifiques (Salas et al., 1992).

Equipe (définit comme hétérogène) : une équipe est caractérisée comme hétérogène lorsque le degré de spécialisation des postes occupés par les membres de cette équipe est élevé et le degré d'interdépendance entre les tâches à réaliser par ces mêmes membres est faible (Cooke, Gorman et Winner, 2007).

Equipe (définit comme homogène) : une équipe est caractérisée comme homogène lorsque le degré de spécialisation des postes occupés par les membres de cette équipe est faible et que le degré d'interdépendance entre les tâches à réaliser par ces mêmes membres est élevé (Cooke, Gorman et Winner, 2007).

Espace de jeu effectif : surface polygonale représentée par une ligne reliant la position des joueurs à la périphérie des équipes, excepté les positions des 2 gardiens des équipes, à un instant donné dans le temps (Gréhaigne, 1992).

Environnement capacitant : environnement qui permet aux individus et aux collectifs (a) de réussir, à travers la mise en œuvre de leurs capacités de manière efficace et fructueuse et (b) d'apprendre, en

développant de nouveaux savoir-faire et de nouvelles connaissances et élargissant leurs possibilités d'actions, leurs degrés de contrôle sur leurs tâches et sur la façon dont ils la réalisent, c'est-à-dire leurs autonomies (Falzon, 2005, 2006, 2013).

Evocation : l'évocation est à la fois la condition de la présentification du passé et le moyen par lequel s'opère le passage du mode de conscience pré-réfléchie à un mode réfléchi comme dans l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2012).

F.I.F.A : Fédération Internationale de Football. Elle a notamment en charge l'organisation de la Coupe du Monde ou la Coupe des Confédérations.

G.R.E.X : le GREX est la dénomination du Groupe de Recherche pour l'Explicitation anciennement dirigé par Pierre Vermersch et dorénavant par Frédéric Borde.

Impliqué : le terme « impliqué » est considéré ici au sens de Grehaigne (1992, p.98) : *« le joueur est considéré comme influençant le jeu s'il peut participer directement à la continuité de l'action en cours* ». Les joueurs impliqués sur le moment de transition offensive sont ceux qui sont présents à la fois dans la récupération du ballon mais également lors de l'attaque du but adverse où ils peuvent offrir une solution immédiate ou différée au Pdb.

Incorrigibilité : argument selon lequel ce qu'exprime un sujet de sa propre expérience est nécessairement juste dans sa structure logique : *« dans la mesure où je suis le seul à pouvoir accéder à ma propre subjectivité, je suis le seul témoin compétent pour la décrire et personne ne peut dire « ce n'est pas ça » puisque, pour avoir les moyens fondés pour le faire, il faudrait qu'il connaisse mon expérience comme moi-même je l'ai vécue, ce qui est impossible par définition »* (Vermersch, 2008b, p.200)

Interdépendance : l'interdépendance peut se définir comme la dépendance réciproque entre les actions réalisées par ces derniers.

Ligue des Champions : compétition annuelle organisée par la FIFA et qui rassemble les 32 meilleures équipes européennes.

Manifeste: un fait manifeste est un fait qui a la caractéristique d'être perceptible ou inférable par un agent à un instant donné (Salembier et Zouinar, 2004, p.77).

Manipulation : correspond dans notre étude au fait d'amener volontairement l'équipe adverse à jouer dans une zone du terrain en dissuadant certaines actions tout en autorisant d'autres. Il réside ici la volonté de tromper l'adversaire propre à l'idée de manipulation.

Partage (sens de chevauchement): situations où deux ou plusieurs membres ont besoin d'avoir des connaissances en commun afin de réaliser la tâche (Cannon-Bowers et Salas, 2001).

Partage (au sens de complémentarité) : ici, ce n'est pas tant le partage de connaissances qui importe mais plutôt le fait que les connaissances détenues par les membres d'une équipe les amènent à développer des attentes similaires sur le déroulement de la tâche aboutissant à des comportements compatibles (Cannon-Bowers et Salas, 2001).

Partage (au sens de distribué) : situation où les membres détiennent des connaissances spécifiques afin de réaliser leur tâche. Les connaissances sont ainsi distribuées entre les membres de l'équipe comme lorsqu'on se partage un gâteau (Cannon-Bowers et Salas, 2001).

Point de vue (au niveau méthodologique) : précise le format des matériaux de recherche recueillis (Vermersch, 2008b). Le point de vue en première personne signifie *« ce que j'ai vécu, selon moi »* correspondant au fait de se rapporter à sa propre expérience subjective (e.g, études où le chercheur et le sujet sont confondus). Le point de vue en seconde personne signifie *« ce qu'il a vécu, selon lui »* correspondant à la réalisation d'un entretien d'explicitation où le chercheur aide le sujet à décrire son action. Le point de vue en troisième personne signifie *« ce qu'il a vécu, selon moi ».* Classiquement, il désigne le fait de ne pas recueillir d'information lié à la dimension subjective de l'expérience su sujet.

Potentiel capacitant : l'usage manifeste et réfléchi de ses propres ressources constitue à lui seul une voie prometteuse d'amélioration continue de la performance (Falzon et Mollo, 2009)

Plan collectif de ligne : effets d'opposition d'un groupe partiel momentané de joueurs d'une équipe aux prises avec un groupe partiel momentané de joueurs de l'autre équipe dans une forme ou une autre de mouvement ou d'affrontement (Deleplace, 1979, p.10).

Porteur de balle (Pdb) : joueur en possession du ballon.

Position de parole (incarnée) : *« Au moment où le sujet décrit son action vécue, il entretient un certain rapport avec ce dont il parle. Ce rapport peut être plus ou moins proche, vivant, incarné ou au contraire non-impliqué. L'entretien d'explicitation vise une position de parole incarnée. Pour cela, des indicateurs verbaux et non verbaux sont définis de manière à diagnostiquer l'état de cette position de parole »* (Vermersch, 2008b, p.209).

Préoccupation : le terme préoccupation traduit l'intérêt et/ou l'intention de l'acteur (Bourbousson, Poizat , Saury et Sève et al., 2011a). Il peut-être également traduit en termes de but.

Projection (catégorie descriptive) : attentes spécifiques du joueur avec un partenaire avec lequel il est ou souhaite rentrer en interaction.

Rapport de(s) forces: relation de confrontation entre deux équipes, deux lignes de joueurs ou deux joueurs.

Regard : dans le langage de Husserl, le terme de « regard » est synonyme de réflexion et est donc un des nombreux synonymes de perception immanente ou introspection. Elle est considérée ici dans le sens d'activité réfléchissante qui consiste précisément à conduire à la conscience réflexive ce qui ne l'était pas encore (Vermersch, 2010b, p.26).

Switch : Terme emprunté au domaine de la physiologie exprimant l'idée d'un changement d'état d'un macrophage. Nous réemployons ce terme dans notre manuscrit pour signifier une évolution rapide de la relation entre les buts visés par les joueurs ou encore des formes de partage au cours de la réalisation des moments de transition offensive.

U.E.F.A : Union des Associations Européennes de Football. Elle a pour objectif de gérer et développer le football en Europe. Elle organise notamment le championnat d'Europe ou la Ligue des Champions.

Transition offensive : le passage pour une équipe d'un statut de défenseur où elle n'est pas en possession du ballon à celui d'attaquant, symbolisé par la récupération du ballon.

Vécu : moment qui a existé pour une personne et vers lequel elle se retourne pour y chercher de l'information, celle qui lui est déjà connue et celle qui lui est encore pré-réfléchie (Maurel, 2008, p.5).

Zone médiane pré-offensive : zone s'étendant du milieu du terrain jusqu'à la moitié du camp adverse.

PUBLICATIONS / COMMUNICATIONS REALISÉES

Article publié dans une revue internationale indexée

- Gesbert, V et Durny, A. (2013). Analyse de l'activité collective en football. Une étude de cas avec les deux défenseurs centraux. Movement § Sport Sciences - Science et Motricité, 79, 63-73.

Articles publiés dans une revue nationale non-indexée

- Gesbert, V. (2013a). Le programme de recherche de la psycho-phénoménologie décrit selon la perspective d'un doctorant. Expliciter, 99, 15-25.
- Gesbert, V. (2013b). L'articulation des expériences subjectives comme possibilité d'étude de la coordination interpersonnelle en football. Expliciter, 99, 26-44.

Article à visée pédagogique

- Gesbert, V. (2014). Etude du jeu de transition offensive. Pistes de réflexion pour un football efficace. Vestiaires Magazine, 58.

Communications à des congrès avec actes

- Gesbert, V. et Durny, A. (2014). L'apport des environnements capacitants dans l'amélioration du jeu collectif en football. Présentation orale au 8e Congrès pour la recherche sur l'intervention en sport (ARIS). Genève, 2-4 Juillet 2014.
- Gesbert, V. et Durny, A. (2014). Etude de la coordination interpersonnelle en football – Focus sur le jeu de transition offensive. Présentation orale au 8e Colloque International Football & Recherches, Caen, 26-28 Mai 2014.
- Gesbert, V. et Durny, A. (2012). Etude de l'activité collective en football. Une illustration sur des moments de transition offensive. Présentation orale au 6e Colloque International Football & Recherches, Rennes, 30 Mai - 1Juin 2012.
- Gesbert, V., Le Bris, R. et Durny, A. (2012). Characterization of the typical concerns on offensive transition moment. 3rd World Conference on Science and Soccer. Gand, Belgique, 14-16 May 2012.
- Gesbert, V., Durny, A. et Le Morellec, F. (2011). Analyse de l'activité collective en football. Communication affichée au 14ème Congrès International de l'ACAPS. Rennes, 24-26 octobre 2011.
- Gesbert, V., Durny, A. et Le Morellec, F. (2011). Analyse de l'activité de deux défenseurs centraux en football. SFPS. Communication affichée aux Journées Nationales d'Etudes de la Société Française de Psychologie du Sport. Bordeaux, 7- 8 Avril 2011.

Résumé

Le jeu de transition offensive est défini comme le passage pour une équipe d'un statut de défenseur à celui d'attaquant. Selon les entraîneurs de football, ce moment, symbolisé par la récupération du ballon dans la dynamique du jeu, offre des potentialités plus importantes d'inscrire un but. Ce travail de thèse a ainsi cherché à décrire la coordination entre les partenaires durant la réalisation de plusieurs moments de transition offensive extraits de matchs au cours d'une saison. Il s'inscrit dans la ligne de recherche de la *cognition collective*. Il cherche à décrire le partage de contenus cognitifs permettant aux membres d'une équipe de se coordonner dans un environnement dynamique et incertain. Par coordination, nous entendons l'articulation des contributions interdépendantes de plusieurs joueurs d'une même équipe en vue d'atteindre un objectif commun. Nous avons d'abord caractérisé les connaissances partagées par les joueurs autour du jeu de transition offensive au début du championnat. Nous avons ensuite décrit les relations entre les buts visés par les joueurs durant la réalisation de ces moments ainsi que le partage d'informations contextuelles et de connaissances en acte. Notre étude apporte des éléments relatifs à la compréhension d'un collectif sur un moment particulier du jeu. A partir des résultats, nous contribuons à la réflexion sur les dispositifs d'entraînement au football en nous référant au cadre de l'ergonomie constructive. Nous introduisons notamment les concepts de capabilités et d'environnements capacitants dans l'aide au développement d'un collectif efficace.

Mots clés: activité collective, coordination interpersonnelle, football, psycho-phénoménologie, entretien d'explicitation, environnement capacitant, entraînement.

Abstract

In team sports, offensive transition situation is defined as the switch from defensive to offensive status as a consequence of a beneficial turn-over in the ball possession. For soccer coaches, this situation is considered to give rise to opportunities to score a goal. The whole aim of this work is to describe and characterize how teammates of a same team are coordinated themselves during various offensive transition situations *in situ*. For this purpose, we adopt the team cognition's line of research to describe the way teammates share cognitive contents enabling coordination. First, we have identified knowledge elements shared by players related to offensive transition situation at the beginning of the season. Then, we have characterized (a) the forms of connection between the objectives aimed at by the players, (b) the sharing of contextual information and (c) the sharing of knowledge elements during offensive transition situations. Our results shed the light on new knowledge elements for the comprehension of a team during complex and dynamic situations as such as diversity of shared elements and characterization of the evolution of the forms of sharedness. As a practical perspective, we propose a reflection about soccer training based on the constructive ergonomics approach supporting approach of both capabities and enabling environments for the development of efficacy collective in soccer.

Keywords: team cognition, team coordination, soccer, psycho-phenomenological approach, elicitation interview, enabling environment, training.