

Formation d'entraîneurs stratégie auto- gestionnaire, quelle cohérence ?

Robert MERAND

Former des entraîneurs, tout comme former des animateurs et/ou former des décideurs (distingués le plus souvent par le vocable : dirigeants) sont autant d'actions qui relèvent du secteur fédéral de la formation. Quel que soit le statut des formés : animateur - entraîneur - décideur, former à **L'AUTONOMIE**, à la **RESPONSABILITE**, à la **SOLIDARITE**, c'est-à-dire aux ingrédients de la **LIBERTE D'INITIATIVE**, relève des implications de la stratégie auto-gestionnaire.

Implications qu'il importe de ne pas limiter aux finalités de la formation. La notion de « liberté d'initiative » repose sur une conception inter-active du système qui relie indissolublement un organisme vivant et son environnement. En ce sens, l'activité de chacun, ici et maintenant, mobilise les **CAPACITES ADAPTATIVES** de l'intelligence de l'action. Leurs manifestations oscillent entre les trois modalités que sont : **APPLIQUER, REPETER, CREER.**

APPLIQUER des directives, des démarches, des consignes ; **REPETER** des procédés, des solutions « qui ont fait leur preuve » ; **CREER**, c'est-à-dire moduler les « routines » constitutives du répertoire de réponses disponibles, et innover pour parvenir à la solution adéquate en considération de la situation particulière.

Apprendre à mobiliser le processus adaptatif inter-actif : organisme - environnement dans le sens de la création, c'est-à-dire développer la « liberté d'initiative », relève de stratégies et de formation qu'il importe d'élucider. Notre tentative d'élucidation passera par l'étude d'un stage d'entraîneurs de football, animé par Alain Buono, opération décidée dans le cadre de la politique de formation du Comité de la Loire.

Le compte rendu des séances, rédigé par les entraîneurs/stagiaires présente la chronique des événements qui ont marqué leurs transformations.

Deux questions organisent l'analyse de ces textes :

Quelles différences sont repérables entre les pratiques d'interventions utilisées par les entraîneurs, en début de stage et les pratiques d'interventions qu'ils construisent en fin de stage ?

Comment caractériser les modalités de gestion de la transformation du fonctionnement : appliquer - répéter en un fonctionnement : agir, raisonner, créer ?

C'est-à-dire, quelle stratégie de formation a progressivement ouvert la voie à la « liberté d'initiative » ?

Dans une visée de généralisation, cette étude pourrait contribuer à élaborer un corpus de principes et de règles nécessaires pour optimiser les efforts centrés sur la cohérence entre formation et stratégie auto-gestionnaire.

Des pratiques d'interventions utilisées par les entraîneurs en début de stage aux pratiques d'interventions, construites en fin de stage :

QUELLE DIFFERENCE ?

1) En préalable, il convient par stage **deux opérations** :

- la **première** s'est déroulée de janvier à mars 1989, à raison de six séances, programmées du vendredi en soirée au samedi en matinée,
- la **seconde**, de janvier à mai 1990, à raison de huit séances, programmées dans les mêmes conditions.

La formation en alternance et la durée semblent ainsi incontournables pour parvenir à changer les pratiques dominantes en innovations irréversibles.

Comparativement au temps imparti au tâtonnement empirique et aux « expériences » personnelles des longues périodes inter-séances, **semble bien faible, le poids spécifique** du temps consacré aux 14 séances animées par Alain Buono.

Ce constat inciterait à dénoncer l'erreur, couramment répandue, qui prête aux seules séquences rassemblant le formateur et les stagiaires, des effets immédiats et décisifs.

Limiter la « formation » aux 14 séances de stage, c'est oublier qu'on ne change pas la pédagogie par décret, c'est ne pas comprendre que les pratiques dominantes ne se transforment que si des quantités importantes de pratiques **sont mises sous surveillance par l'acteur lui-même.**

Le stage de formation d'entraîneurs de football de Saint-Etienne illustrerait ainsi une tentative de recours à un processus auto-gestionnaire alternant avec des moments de régulations collectives (1) (les regroupements inter-actifs de stagiaires) et avec des impulsions, convenablement ajustées, provoquées par le formateur.

L'état terminal des transformations subséquentes et l'état initial des pratiques en usage dans l'entraînement, sont présentés ici sous la forme comparative d'éléments constitutifs de modèles.

(1) Il y avait alternance entre des moments d'actions individuelles, chacun dans son club, et des moments de régulations collectives (regroupements interactifs de stagiaires) avec des impulsions provoquées par le formateur. C'est cet ensemble qui a favorisé le processus auto-gestionnaire.

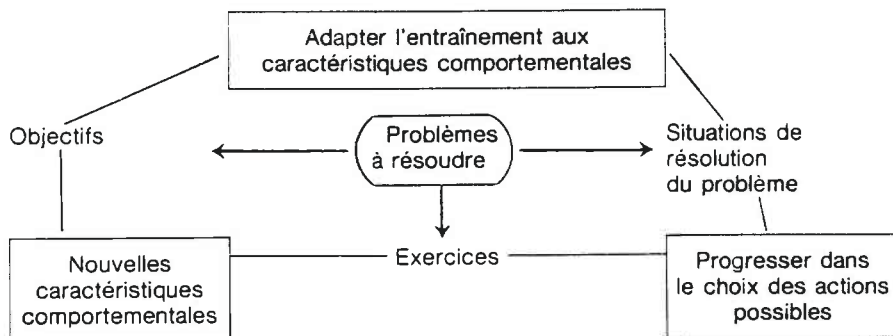
N.D.L.R.

MODELE A DOMINANTE NORMATIVE

- DE l'inventaire analytique de la valeur physique du joueur
 - Résistance
 - Endurance
 - Vitesse
 - Souplesse
 - Détente
 - Puissance musculaire
- D'UN « prêt à porter didactique » uniforme « pour tous »
- DE procédés d'entraînement stéréotypés, normatifs, répétitifs, banalisés.

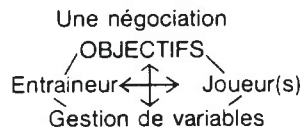
MODELE A DOMINANTE AUTO-GESTIONNAIRE

- une conception de l'activité physique intégrant :
 - VERS → • caractéristiques bio-mécaniques du fonctionnement du système producteur de mouvement,
 - caractéristiques du fonctionnement du système de pilotage du moteur musculaire.
- une intervention personnalisée, contrôlée par des critères fonctionnels, donc adaptée aux caractéristiques de l'activité physique de chaque individu.
- des procédés d'entraînement construits : *pour s'adapter* aux caractéristiques comportementales du joueur observé dans des actions de jeu bien identifiées ; *pour viser* de nouvelles caractéristiques comportementales, manifestations du progrès possible ; *pour progresser* dans la pertinence des choix parmi des alternatives d'actions possibles. Ce qui constitue un système à trois pôles :



- D'UN entraîneur Omniscient Omnipotent

VERS →



- DE l'observation procédant soit du recours implicite à des repères géométriques, soit de configuration d'indices relatifs à des stéréotypes d'enchaînements d'actions de jeu.

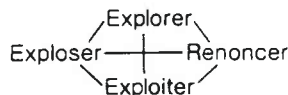
VERS →

- L'observation organisée par des séries de questions et procédant à un recueil de données d'après un système de repères fonctionnels.

- DE principes de jeu érigés en dogmes

VERS →

- la liberté du joueur de déterminer le tempo des manifestations de son activité en jeu ; soit :



Les éléments des modèles-normatif et auto-gestionnaire ainsi énoncés, ne constituent pas un inventaire méthodique. Remarqués dans le cours de la succession des thèmes des séances et d'après leurs contenus de formation, ils permettent d'observer le mouvement du passage de l'un à l'autre.

COMMENT LE PASSAGE S'EST-IL EFFECTUE ?

- Comment les pratiques dominantes, manifestations tangibles du modèle normatif, ont été objets de transformations ?
- Avec quels moyens l'action de transformation de ces objets a-t-elle procédé ?
- Et quelles propriétés de cette action novatrice peut-on faire apparaître ?

2) Autrement dit : **QUELLE STRATEGIE DE FORMATION A** progressivement, ouvert la voie à la « liberté d'initiative » ?

La formation en alternance et dans la durée, l'importance du temps de « l'expérimentation » personnelle, c'est-à-dire de la mise à l'épreuve, sur le terrain, tels sont les facteurs décisifs qui déterminent les caractéristiques de la stratégie adoptée par le formateur (ici A. Buono).

DANS UNE PREMIERE PHASE, celui-ci s'efforce de préparer les stagiaires à ces opérations destinées à éprouver, à essayer, à vérifier ce que font émerger les séances de formation ?

DANS LA DEUXIEME PHASE DU STAGE, (janvier-mai 1990), la question centrale devient : comment prendre appui sur les **SAVOIR-FAIRE** auto-gestionnaires en voie d'acquisition et porter leur efficience au niveau qui satisfait les exigences des demandes initiales des participants au stage ?

Nous étudions l'une et l'autre des deux phases d'après les documents issus de chacune d'elles.

LES OBJECTIFS ORDONNES DE LA PREMIERE PHASE :

- transformer le **rassemblement** des stagiaires en un **groupe d'entraîneurs** organisés pour agir sur le groupe en vue d'un but commun à déterminer.
- changer le regard de l'entraîneur pour observer :
 - les joueurs à l'entraînement,
 - les joueurs en match,
- passer de l'entraînement « plus plaisant » à l'entraînement « plus intéressant ».

LES OBJECTIFS ORDONNES DE LA DEUXIEME PHASE :

— progresser dans la **maîtrise de l'articulation de séquences** d'entraînement permettant la progression du joueur vers l'objectif défini,

— progresser dans la **maîtrise de l'articulation :**

- données recueillies par l'observation,
- problème à résoudre,
- objectif(s) de l'entraînement.

LA DEMARCHE ET LES MOYENS DE LA PREMIERE PHASE :

Un premier principe impose de **donner la parole** aux stagiaires, non seulement pour connaître leurs demandes et leurs attentes, mais pour identifier ce qu'ils font, ce qu'ils perçoivent, ce qu'ils apprécient.

Cette séquence initiale donne la mesure de l'obstacle : **disparité des discours**.

* Comment passer de la diversité des demandes à la convergence sur une question stratégique ?

* Comment passer de la discordance des notions et du vocabulaire usuels à une communication d'experts ?

* Comment passer de la dissemblance des points de vue à la maîtrise d'une méthodologie commune ?

Le visionnement de séquences d'entraînement, matériau de référence commun, mais aussi source de réactions personnelles, élimine les discours censés évoquer ce que chacun préconise comme entraîneur.

L'hétérogénéité des « expériences » cède la place à des divergences de point de vue sur une « expérience » témoin. La réduction des conflits possibles fera l'objet de deux procédures :

CREER UN VOCABULAIRE COMMUN en définissant chaque notion utilisée par association avec une action d'intervention.

Par exemple, la notion :

« être endurant », c'est courir le plus longtemps possible à son rythme.

De cette formulation consensus, les expressions :

- le plus longtemps possible,
- à son rythme,

feront l'objet d'une actualisation des connaissances disponibles sur le fonctionnement du système énergétique.

CHERCHER CE QUI RENDRAIT PLUS « RICHES » les séquences d'entraînements visionnées et, pour ce faire, se placer dans la situation des joueurs.

Adopter le point de vue du joueur agissant - et non celui d'un entraîneur autre que l'auteur des séquences proposées - oriente les discours sur les effets visés.

Les diverses modifications soumises pour l'aménagement des situations classées dans les catégories : espace, temps, règles, consignes, etc. font surgir la notion de variables.

Un principe méthodologique est acquis :

Il faudra veiller à associer un élément identifiable de la situation proposée, c'est-à-dire une **VARIABLE** avec un **EFFET** même si la formulation de celui-ci reste générale.

Exemple :

VARIABLE :

Imposer un **nombre minimum** de passes à affectuer avant chaque tir.

EFFET :

- * se démarquer
- * chercher le joueur démarqué

La transformation du **rassemblement** des stagiaires en **groupe d'entraîneurs** s'achève par l'accord sur une question centrale :

COMMENT FAIRE PROGRESSER LES JOUEURS ?

Question qui en remplace d'autres telles que :

comment motiver les joueurs,

comment « se faire plaisir » ?

comment introduire la nouveauté ?

Question qui prolonge le principe de la critique constructive de situations-types du prêt à porter didactique normatif.

Sans rejeter ces séquences des pratiques dominantes, **IL EST POSSIBLE DE LES ETUDIER POUR LES TRANSFORMER**.

Leur mise en cause est repoussée à une autre étape, la déstabilisation qu'elle entraînerait est considérée prématurée.

En prenant le statut de **BUT COMMUN** pour le groupe, la question centrale confère un sens aux premières acquisitions et complète les conditions pour aborder une nouvelle étape de la dynamique inter-stagiaires.

Ceux-ci se confronteront pour identifier les **fondements** des séquences habituellement utilisées pour l'entraînement.

Plutôt que s'efforcer à les transformer, il leur faudra se demander : POURQUOI LES PROPOSER ? Ont-elles la qualité de ce qui convient à l'objectif visé : le progrès possible du joueur et de l'équipe ?

Comment en élucider le bien-fondé ? Le recueil des éléments susceptibles de nourrir la réflexion collective est obtenu par un travail sur l'**OBSERVATION** d'enregistrements de compétitions locales.

Un premier bilan du visionnement de matches, d'un niveau de jeu familier, révèle l'orientation exclusive des observateurs sur le repérage des aspects négatifs de l'activité des joueurs.

Le constat confirme une caractéristique du modèle normatif : recours à la pédagogie des « manques » consécutif à la relation « entraîneur qui sait » — « joueur qui ne connaît et ne fait pas ce qu'il convient ».

Quelle **autre observation** ferait « VOIR » le joueur capable de réussir des actions de jeu et « VOIR » dans quelles conditions cela est possible ? **Observation** qui ouvrirait la voie à la pédagogie de la « réussite », de la transformation, par le joueur, de SON savoir-faire.

Le problème a été formulé, en son temps, par PIAGET, pour qui « c'est une question d'intelligence de SAVOIR ce qu'il faut REGARDER pour bien PERCEVOIR » et recueillir les données pertinentes.

SAVOIR ce qu'il faut regarder, c'est, **simultanément** :

— avoir compris la logique de l'action observée. Faute de quoi, les données recueillies ne peuvent devenir des informations utiles,

— avoir construit une configuration d'indices visuels, instrumentation adéquate de l'observateur.

Par exemple, dans les conditions de l'alternative : jeu d'appui/jeu de soutien, les relations entre le joueur intervenant sur la balle et un partenaire, doivent faire l'objet d'un visionnement systématique alternant la vitesse réelle et le ralenti.

L'observateur doit et peut construire les configurations d'indices conformes aux **conditions spatiales objectives** du choix jeu d'appui ou de soutien.

Simultanément, il faut avoir construit une appréciation des rapports **attaquants - défenseurs** pour inférer les **conditions subjectives** auxquelles les joueurs font correspondre telle action de leur répertoire de réponses disponibles plutôt que telle autre.

SAVOIR ce qu'il faut regarder c'est aussi ne pas chercher à TOUT VOIR, eu égard à la complexité et à la variété des interactions entre joueurs des équipes en compétition.

L'observation utile n'est pas seulement une observation **armée** ; elle doit être **organisée** par une **série de questions ordonnées**.

L'importance de ce NOUVEAU REGARD, la possibilité de découvrir ce qui demeurerait inaperçu induisent chez les entraîneurs l'interrogation sur l'**apprentissage perceptif des joueurs**.

Faire que ceux-ci recherchent la solution adéquate dans les conditions objectives d'une phase de jeu est une autre activité que s'efforcer de **retrouver les conditions de l'application** d'une solution préconisée à priori.

La mise en question des situations d'entraînement en usage est amorcée par ce biais.

L'intelligence pratique de chacun est sollicitée pour des innovations, pour la création de situations d'apprentissage et plus seulement pour l'« enrichissement » de séquences d'entraînement usuelles.

→ UNE TROISIEME ETAPE EST ABORDABLE

Désormais, la demande initiale : « comment rendre l'entraînement plus **plaisant** » ?

cèdera le pas à une question de fond : « qu'est-ce qu'un entraînement **intéressant** » ?

La motivation, nouvel enjeu de la réflexion collective, provoque initialement une demande de procédés de remédiation aux manifestations de désengagement, d'inappétence des joueurs.

Opposée à la platitude du « prêt à porter didactique », à l'ennui de séquences d'entraînement rebattues, l'introduction de nouveautés engendrerait le plaisir.

L'activité ludique, sollicitée par des jeux, plus ou moins apparentés au football, serait l'ingrédient compensatoire à la monotonie de l'activité répétitive inséparable de la banalisation de l'entraînement. Celui-ci deviendrait « plaisant » du fait de l'alternance ; **s'amuser en jouant, travailler en s'exerçant**.

EN DEVIENDRAIT-IL PLUS EFFICACE ?

Est-on, de la sorte, orienté vers des réponses adéquates à la question centrale : comment faire progresser les joueurs ?

N'est-il pas possible d'associer, plaisir, effort et appropriation effective d'un pouvoir qui permet, dans le match, de résoudre une difficulté jusqu'alors insurmontable ?

Les entraîneurs stagiaires ne sont-ils pas à même de rendre l'entraînement « intéressant », c'est-à-dire de déterminer la difficulté optimale et les conditions didac-

tiques du succès de l'effort sollicité et/ou consenti par le joueur ?

La longue période (mars 1989 - janvier 1990), entre les deux phases du stage, va donner le temps, aux entraîneurs, de tester la validité de leurs acquis et d'éprouver la faisabilité de leurs hypothèses d'actions visant le but : rendre « l'entraînement intéressant ».

Stratégie, démarche et moyens de la deuxième phase de la formation.

La construction d'un **SAVOIR DE L'ACTION**, en conformité avec le modèle à dominante auto-gestionnaire, constitue l'objectif terminal poursuivi par A. BUONO.

Ce qui justifie la stratégie d'implication des stagiaires dans une activité de mise en synergie de leurs acquis notionnels perceptifs, créatifs.

Les objets d'étude seront donc retenus parmi les innovations qui concrétisent les gains des entraîneurs dans leur recherche d'interventions efficaces. Comme dans la phase initiale, les travaux s'organiseront en deux temps : démarche d'élucidation de ce qui est en jeu dans les propositions didactiques et pédagogiques novatrices ; démarche d'interrogation de leurs fondements ;

Par contre, les stagiaires se confronteront à propos de thèmes d'études plus contraignants que précédemment.

Le thème de la **progression vers un objectif défini** centrera la réflexion sur l'**articulation** de plusieurs séquences d'entraînement, ce qui impose de dépasser le travail « d'enrichissement » de chaque séquence analysée séparément.

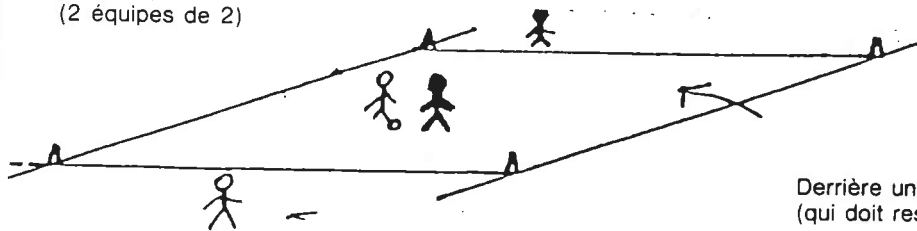
Le thème de l'**adéquation** de l'objectif défini **aux réalités du terrain** centrera la réflexion sur la logique des connexions menant d'un constat-diagnostic à la formulation d'un problème à résoudre, à l'identification des conditions objectives et subjectives de l'activité de résolution de problème, faute de quoi le joueur ne peut, en acte, trouver une solution adéquate.

Nous précisons les acquis, en matière de « savoir-faire auto-gestionnaire » à l'aide du **support** matérialisé et des **verbalisations** retenues par les stagiaires pour illustrer leur activité réflexive sur le thème de la **PROGRESSION**.

OBJECTIF : « Améliorer notre jeu en mouvement à travers trois manières différentes, les séquences A, B, C »

SEQUENCE A :

Les joueurs travaillent par groupe de 4 (2 équipes de 2)



REGLE : dans cette zone, un joueur affronte un adversaire. Ils n'ont pas le droit de sortir de la zone.

Derrière une ligne, j'ai un partenaire (qui doit rester derrière sa ligne).

BUT DU JEU : « Faire trois redoublements de passes, successivement, avec mon partenaire sans que mon adversaire direct intercepte ».
« Si j'y parviens, on change les rôles, tous les 4 ».

SEQUENCE B : DEUX équipes s'affrontent dans un « jeu à thème » dont la règle est : « Je cherche à faire ma passe à un partenaire qui est en mouvement ».

SEQUENCE C : Les joueurs sont en groupe de trois ou de quatre avec un ballon.

L'entraîneur leur demandera :

- 1) - de se faire des passes toujours dans le même ordre.
- 2) - puis, après chaque passe, le passeur ne reste pas sur place ; il engage un mouvement.
- 3) - pareil, mais en plus : « mon copain doit être en mouvement au moment où je lui envoie le ballon ».

**PARMI CES SEQUENCES, QUELLE EST CELLE DANS LAQUELLE
J'AI FAIT LE PLUS DE PROGRES EN DEMARQUAGE ?**

On a mis en évidence, pour chaque séquence, les attitudes de l'entraîneur, les attitudes des joueurs, le niveau de difficulté.

	CE QUE FAIT L'ENTRAINEUR	CE QUE FAIT LE JOUEUR	LE NIVEAU DE DIFFICULTE	
SEQUENCE A « 2 contre 2 »	Il met le joueur devant une difficulté. Ici : « se débarrasser de son défenseur pour maintenir l'échange ». Il explique la règle du jeu, mais il laisse l'initiative aux joueurs.	Il recherche, il essaie des solutions, à chaque instant. Il s'adapte aux conditions du jeu (position du défenseur, etc.) Il agit MENTALEMENT.	Le joueur est confronté à des problèmes : l'opposition je ne dois pas sortir de la zone. (espace réduit)	J'APPRENDS
SEQUENCE B Le jeu a thème	Il donne la règle du jeu. Là encore, l'entraîneur laisse l'initiative aux joueurs	Là encore, le joueur invente ses solutions, selon le moment. Il se peut qu'il soit « moins pris dans le jeu », moins attentif, moins impliqué.	Là encore, le joueur est confronté à des problèmes : l'opposition plus nombreuse. Mais, cette fois, je peux aller où je veux sur le terrain.	JE PROGRESSE
SEQUENCE C Exercice en petits groupes	L'entraîneur impose la marche à suivre. Il leur montre ce qu'il attend.	Le joueur applique la solution donnée à l'avance par l'entraîneur. Il peut faire l'exercice mécaniquement et penser à autre chose, quand il a tout « pigé ».	Il n'y a pas de difficulté majeure. Absence d'opposition.	JE REPETE J'ENTRETIENS CE QUE JE SAIS FAIRE

ON A REMARQUE :

Dans la séquence A : L'entraîneur est intervenu trop vite, pour parler déjà des solutions ».

« On aurait voulu qu'il nous laisse plus de temps de jeu pour nous « dépatouiller » seuls ».

« Joueur, je suis obligé de trouver ma solution, à chaque instant, selon ce que fait mon adversaire direct ».

Voici quelques-unes des solutions qu'on a observées à la Vidéo :

« Le défenseur était dans mon dos, je me suis approché de mon partenaire ».

« Quand j'étais trop près de lui, il devenait aisé aux défenseurs d'intervenir ; je me suis éloigné de la ligne ».

« J'ai coupé dans son dos, latéralement ».

« J'ai fait un « faux-appel » (changement brusque de direction et de rythme qui perturbe le défenseur mais qui peut dérouter mon partenaire au début, s'il n'est pas habitué.

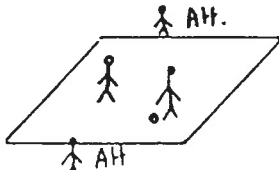
EN RESUME :

pour répondre à un manque : ici, « mon équipe ne joue pas en mouvement », l'entraîneur a **DEUX ATTITUDES POSSIBLES :**

- « Je leur montre ce qu'il faut faire (**SEQUENCE C**)
 Ils appliquent ce que je leur ai montré dans une situation simple à réaliser (« personne en face de moi »).
- MAIS** s'en servira-t-il en match ?
 se souviendra-t-il de ma solution ?
- Je les mets en difficulté (**SEQUENCES A ET B**)
 dans une situation avec une opposition, un partenaire... de sorte qu'ils inventent eux-mêmes leur solution, à chaque instant.

COMPTE RENDU DE LA TROISIEME SEANCE (19.01.90)

On a repris la situation A de la dernière fois :

Si mon objectif particulier avait été	Ce que j'aurais pu faire varier dans la situation A
« Faire progresser le défenseur dans le Marquage à la culotte »	 <p>Les deux passeurs extérieurs sont toujours partenaires du porteur de balle : situation d'un défenseur contre trois attaquants.</p>
« Faire progresser l'attaquant »	Même situation, mais on oblige l'attaquant à « Alternner de passeur » (passe à l'un, suivie d'une passe à l'autre). Le défenseur essaie de s'interposer car il sait à qui est adressée la passe.
« Faire progresser l'attaquant, son démarquage »	Obliger de faire les transmissions entre les quilles.
« Faire progresser dans l'enchaînement attaquant / défenseur »	Un seul passeur neutre : - qui se déplace à l'extérieur - qui remise à celui qui l'a sollicité

Finalement, dans le but de travailler quelque chose de précis, l'entraîneur utilise **LES VARIABLES** suivantes :

- le nombre de joueurs (nombre d'attaquants, de défenseurs)
- le nombre de touchers de balle
- l'aménagement de l'espace (agrandir ou réduire les zones)
- la circulation de balle
- éventuellement, le temps.

Une même situation peut donc être reprise plusieurs fois et rester **MOTIVANTE** pour les joueurs. Il s'agit de **LES CONFRONTER** à chaque fois à un **NOUVEAU PROBLEME** (image du gamin avec son skateboard qui reste motivé tant qu'il rencontre de nouvelles difficultés).

N.B. l'entraîneur ne doit pas être prisonnier des variables. Elles lui servent, en fonction d'un objectif qu'il a précisé à l'avance et qu'il garde à l'esprit.

En nous situant au plan des **OBJECTIFS**, remarquons, dans la formulation générale : « améliorer le jeu en mouvement », l'introduction du possessif : **NOTRE**.

Ce qui marque l'intention d'adapter le progrès attendu aux nécessités et aux possibilités observées.

En conséquence, dans l'échange :
 Joueur intervenant → Joueur destinataire
 sur la balle de la balle

l'objet d'étude sera le **démarquage du destinataire**.

Le dispositif et les consignes de la **SITUATION A**, les verbalisations des joueurs, la logique de la progressivité : effets - variables (compte-rendu de la troisième séance), tous ces éléments confirment l'enjeu : comment améliorer l'appropriation de la balle par le démarquage efficace du destinataire ?

Les découvertes, en acte, dans le cadre des contraintes et des possibilités facilitatrices de la situation A ne suffisent pas pour l'acquisition du savoir procédural : comment se démarquer ? Les tentatives d'échanges abouties, **observées et verbalisées** - grâce au visionnement en différé - constituent le matériau pour énoncer ce qu'il est possible de faire pour se démarquer. Tel que, le contenu de ce savoir oriente le joueur vers une gestion de déplacements qui valorise les propriétés topologiques des rapports du couple : attaquant-défenseur.

Ainsi deux objectifs sont assignables à la situation A :

— Mobiliser par la vidéo des processus attentionnels qui orientent l'activité perceptive et cognitive vers les caractéristiques topologiques de la solution motrice jugée pertinente.

— Produire un contenu de savoirs et des modalités de savoir-faire dont la disponibilité sera testée dans la mesure où leur mobilisation interviendra effectivement dans la situation B, mobilisation qui constitue les objectifs de **PROGRES** du jeu en mouvement.

Dans le contexte de l'affrontement de deux équipes, nous les formulons ces objectifs :

→ au niveau du joueur - destinataire : faire évoluer la topologie des rapports du couple : attaquant-défenseur dans le sens favorable à l'appropriation de la balle.

→ au niveau du joueur partenaire de l'échange **J.I.B.-J.D.B.** (2) développer l'activité perceptrice et cognitive pour accroître la pertinence de l'identification du choix de l'échange.

Toutefois, dans la situation **B**, mettant en jeu un minimum de trois couples : (attaquant - défenseur), les joueurs vont se confronter dans le cadre d'une toute autre problématique de l'échange : **J.I.B.-J.D.B.**

* Nous l'évoquons brièvement en posant deux questions :

- quel échange ?
- quel démarquage ?

Le **J.I.B.** peut, soit conserver la balle, soit la transmettre.

La transmission résulte d'un choix parmi les échanges possibles.

Les joueurs partenaires du **J.I.B.** ont à déterminer : qui est le **J.D.B.** ? Concernés ou pas, ils doivent conférer le même sens à l'échange en cours. **Non seulement**, échanger pour quoi faire ? **Mais aussi** : quand ? Où ? Comment ? Telles sont les questions qui sont **implicite-**ment contenues dans la réponse motrice que chacun déploie.

Simultanément, il importe que chaque joueur gère sa locomotion en fonction de l'occupation d'une position ou d'un déplacement vers une autre position.

L'orientation, la direction, le sens du trajet, la vitesse, ainsi que **l'occupation d'un emplacement**, sont les éléments du **démarquage inter-partenaires**. Chacun se démarque, est démarqué par un co-équipier et/ou démarque celui-ci.

Dans ce contexte, le « démarquage du destinataire », objet d'étude de la situation A, n'est rien d'autre qu'un élément d'une combinatoire d'actions. Celles-ci interviennent non seulement dans des contraintes spatiales et temporelles nouvelles, mais s'y ajoutent les incertitudes événementielles des choix alternatifs de la problématique : démarquage/échange **J.I.B.-J.D.B.**

Faute de renseignements sur « le jeu à thème » de la situation B nous ne pouvons que conjecturer les difficultés rencontrées par les stagiaires, soit comme joueurs, soit comme entraîneurs.

Il est permis de penser que fut mise en lumière la question :

Convenait-il de prendre, comme thème d'une **PROGRESSION**, « le principe de jeu en mouvement », c'est-à-dire une **NORME** ?

POURQUOI PROPOSER CE PRINCIPE ?

La « progression envisagée » a-t-elle la qualité de ce qui convient à l'objectif général visé : le progrès possible du joueur et de l'équipe ?

La deuxième et dernière étape de la formation organisée par la question : « comment rendre l'entraînement **pertinent** ?

va déplacer la réflexion vers l'**identification de problèmes** à résoudre, plutôt que vers le choix de principes de jeu normatifs. La vidéo permet un retour aux « réalités du terrain » et le recueil systématique de données procède d'une observation organisée en fonction d'une liste de questions :

- * Le mouvement des adversaires
- * Quel est le trajet du ballon sur le terrain ?
- * La direction et le type de passes
- * La vitesse de jeu

* L'incertitude : « y-a-t-il une incertitude pour l'adversaire ?

* Quelles solutions se présentent-elles au porteur ?

* « Quel est son choix » ?

* Quelle est la position des joueurs qui n'ont pas le ballon ?

Quelle est l'orientation de leurs épaules ?

Il reste à colliger les constats ponctuels, réalisés question par question, pour obtenir une information synthétique sur « le fond de jeu » de l'équipe bénéficiaire de l'observation du match.

C'est l'articulation du bilan quantitatif du match avec le « fond de jeu » qui ouvre la possibilité de formuler un **bon problème**.

Après quoi, le travail collectif des stagiaires portera sur la construction de situations d'entraînement. Sans copier les situations réelles de match, elles doivent en présenter les caractéristiques essentielles pour qu'émergent les solutions au problème et que se dégagent des objectifs de progrès. Ces derniers, une fois déterminés, feront l'objet de progressions d'apprentissage.

Telles sont les conditions didactiques qui mettent les joueurs en situation de résolution de problème.

En conclusion

Que retenir de cette opération de formation d'entraîneurs qui puisse alimenter le débat, notamment au Congrès de Cappelle-La-Grande, sur **POLITIQUE** et **MODALITES DE FORMATION** en cohérence avec la stratégie auto-gestionnaire ?

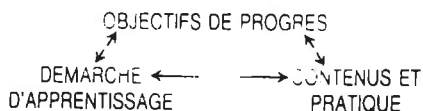
* Viser le développement de la « liberté d'initiative », autant pour les joueurs que pour les entraîneurs.

* Valoriser une stratégie de transformation des pratiques dominantes par alternance, dans la durée, entre phases de tâtonnements novateurs, moments de régulations collectives et impulsions d'experts en A.P.S.

* Rechercher l'organisation de groupes locaux de réflexion collective et, créer, dans ce but, les conditions de communication, ainsi que de capitalisation des innovations. (publications de documents écrits et vidéo).

* Valoriser les notions d'entraînement pertinent et intéressant et minorer les dérives du type : entraînement plaisant.

* Familiariser avec la maîtrise des **interrelations du système** :



* Imposer à l'**expert** la nécessaire prise en compte des contraintes de la stratégie auto-gestionnaire, c'est-à-dire « **D'APPRENDRE A NE PLUS ENSEIGNER LE FOOTBALL NORME** »

(2) **J.I.B.** : Joueur Intervenant sur la Balle
J.D.B. : Joueur Destinataire de la Balle