

Prise de décision en handball: Points de vue interne des joueuses et externe du coach

B. Lenzen¹, C. Theunissen², & M. Cloes²

¹ ISMMS-EEPS, Université de Genève, Suisse

² Département des Sciences de la Motricité, Université de Liège, Belgique

Résumé

Dans les sports collectifs, l'idée que le coach est le plus à même d'analyser le jeu depuis le bord du terrain et de décider des choix tactiques de ses joueurs est largement répandue. Vraie ou fausse, elle pose la question de la dualité des points de vue interne des joueurs et externe du coach. Pour établir cette comparaison, nous avons soumis six joueuses de handball de haut niveau à des entretiens d'autoconfrontation portant sur des séquences vidéo enregistrées lors de deux matches de championnat. Parallèlement, nous avons utilisé la technique de « film occlusion » (Debanne, 2003) consistant à projeter ces séquences au coach en les interrompant juste avant l'action. Les tentatives du coach de prédire les choix tactiques opérés par ses joueuses se sont soldées par 15 propositions correctes contre 6 erronées. La comparaison des points de vue interne des joueuses et externe du coach est illustrée par quatre situations distinctes : prédictions (a) correcte d'une action négative ; (b) correcte d'une action positive ; (c) incorrecte d'une action négative ; et (d) incorrecte d'une action positive. La discussion souligne les convergences et les divergences entre ces deux points de vue, en insistant plus particulièrement sur les conséquences des divergences.

Dans les activités sportives à dominante stratégique et informationnelle telles que la voile, l'éloignement et l'incertitude du milieu concourent à la non-immixtion du coach dans la prise de décision des sportifs en situation de compétition (Saury & Durand, 1995). Dans les sports collectifs, en revanche, l'environnement autorise le coach à contraindre la prise de décision des joueurs lors des matches (Lenzen, Brouwers, Dejardin, Lachi & Cloes, 2004). Souvent source de conflit, cette situation pose la question de la dualité des points de vue interne des joueurs et externe du coach.

1. Cadre théorique et questions de recherche

Contrairement à leurs homologues anglophones, la plupart des chercheurs français qui s'intéressent à la prise de décision des sportifs en situation de compétition s'inscrivent dans l'approche ethnométhodologique de l'action située (Mouchet, 2005 ; Saury, Durand & Theureau, 1997 ; Sève, Saury, Theureau & Durand, 2002). Trois aspects de cette théorie

apparaissent particulièrement pertinents pour la recherche sur la prise de décision en sports collectifs : (a) la relation entre planification et action ; (b) la coordination entre perception et action ; et (c) la distinction entre les représentations en première et en troisième personne.

Premièrement, l'idée défendue par Suchman (1987) que les plans sont des ressources pour l'action plutôt qu'ils ne déterminent son cours cadre bien avec la distinction établie par Bouthier et ses collègues (Bouthier, 1988 ; Gréhaigne, Godbout & Bouthier, 1999) entre les concepts de stratégie et de tactique. Le premier se réfère aux orientations prises avant le jeu tandis que le second renvoie à celles décidées en cours de jeu. De fait, des écarts entre les stratégies établies préalablement à la rencontre et les décisions réellement prises par les joueurs en cours de match ne manquent pas d'apparaître aux chercheurs qui ont soin de prendre en considération cette dualité (Lenzen *et al.*, 2004 ; Mouchet, 2005).

Deuxièmement, l'un des postulats fondateurs de l'approche symbolique du traitement de l'information (Newell & Simon, 1972), privilégiée par les chercheurs anglophones, est que la perception et le raisonnement sont possibles indépendamment de l'action et qu'ils peuvent dès lors être isolés lors de l'étude de la prise de décision, par exemple par l'utilisation de simulations vidéo. On peut effectivement l'admettre si l'action consiste à déplacer un pion sur un échiquier, mais ce n'est pas précisément là le type d'actions auxquelles nous nous intéressons. Au contraire, les partisans du paradigme de l'action située (Clancey, 1993 ; Edelman, 1992) considèrent que la perception et l'action surviennent simultanément et se co-déterminent l'une l'autre. En conséquence, il est recommandé que la perception et l'action soient couplées pour analyser la prise de décision en sports collectifs (Gréhaigne, Richard & Griffin, 2005).

Troisièmement, selon Clancey (1993), l'approche symbolique entretient la confusion entre les représentations en première personne (c.à.d. ce qui se produit lorsqu'un sujet se représente ou interprète quelque chose symboliquement) et en troisième personne (c.à.d. le cadre de référence du chercheur qui étudie la prise de décision du sujet). En revanche, les techniques d'entretien utilisées par les partisans du paradigme de l'action située (rappel stimulé, entretien d'explicitation, entretien d'autoconfrontation) ont clairement pour objectif d'accéder à la subjectivité du sujet interviewé, de manière à pouvoir en rendre compte sans passer par le prisme du chercheur. En outre, ces méthodes d'introspection s'accompagnent de plus en plus de procédures de validation visant à s'assurer que les verbalisations provoquées sont aussi isomorphes que possible à l'expérience vécue (Desbiens, Roy, Spallanzini & Brunelle, 2004 ; Theureau, 1992 ; Tochon, 1999 ; Vermersch, 1994).

Au regard de ce cadre théorique, il ne saurait être question de limiter la comparaison des points de vue des joueurs et du coach au résultat de la performance des premiers, d'autant que ce travail a déjà été effectué par plusieurs chercheurs qui ont mis en évidence des incongruences (a) entre les estimations des joueurs et celles du coach (Balsdon, Clift, Bird & Stephenson, 2001) et (b) entre les auto-estimations des joueurs et des mesures objectives de leur performance (Savard, 1995). Nous nous intéressons davantage au processus qui permet aux joueurs d'opérer des choix tactiques et au coach de les évaluer. Les questions de recherche qui en découlent peuvent être formalisées comme suit :

- Quels sont les facteurs pris en compte par les joueurs au cœur de l'action lorsqu'ils opèrent des choix tactiques ?
- Quels sont les facteurs pris en compte par le coach depuis le bord du terrain afin de prédire, d'évaluer, de contraindre les décisions des joueurs ?
- Où se situent les convergences et les divergences entre ces deux points de vue ?

2. Méthode

2.1. Participants

Six joueuses de handball de haut niveau ont accepté de participer à cette étude (âge : $m = 24,67 \text{ ans} \pm 3,39$; expérience : $m = 12,5 \text{ ans} \pm 4,89$). Elles étaient membres d'une équipe disputant depuis plusieurs années avec succès le championnat de première division nationale (vainqueur du championnat et de la Coupe de Belgique à de nombreuses reprises, nombreuses participations à la Coupe d'Europe). Le coach a également marqué son accord pour participer à l'étude. Ancien joueur de haut niveau, âgé de 45 ans, il bénéficiait d'une expérience d'entraîneur longue de 12 ans et était à la tête de l'équipe étudiée depuis huit ans.

2.2. Instruments et procédure

Nous nous sommes centrés sur deux matches du championnat. Le premier adversaire était le champion en titre, tandis que le second était une équipe de bas de tableau. A notre surprise, les deux matches ont été remportés facilement (35-9 et 34-12).

Pour chaque match, nous avons collecté les données selon une procédure en six étapes :

1. Les deux périodes de 30 minutes étaient enregistrées sur vidéo, pendant que les instructions du coach étaient enregistrées à l'aide d'un micro HF. Les commentaires du coach durant la mi-temps de 10 minutes étaient également enregistrés sur un dictaphone.
2. Le lendemain du match, les joueuses visionnaient collectivement les images et sélectionnaient individuellement les phases de jeu pour lesquelles elles pensaient

pouvoir se rappeler des éléments étant intervenus dans le processus de décision. Elles qualifiaient ces séquences de positives ou négatives selon le résultat de l'action. A l'issue de cette étape pour les deux matches, les joueuses avaient sélectionné 157 séquences qui se répartissaient comme suit : 51 attaques positives (A+) ; 36 attaques négatives (A-) ; 23 défenses positives (D+) ; et 47 défenses négatives (D-).

3. Il s'agissait ensuite de sélectionner le matériel qui allait permettre de documenter des entretiens d'une durée raisonnable pour les joueuses (environ 45 minutes). Pour ce faire, au cours de la même journée, le second auteur (spécialiste de handball) visualisait les séquences répertoriées et sélectionnait au maximum trois actions positives et trois négatives pour chaque joueuse. Les critères de sélection étaient (a) la représentativité des actions répertoriées et (b) la qualité des prises de vue. Au total des deux matches, 63 des 157 séquences initiales ont été conservées à ce stade. Elles se répartissaient comme suit : 21 A+ ; 15 A- ; 10 D+ ; et 17 D-.
4. Durant la semaine suivant le match, les joueuses étaient individuellement soumises à un entretien d'autoconfrontation simple sur base des séquences préalablement sélectionnées. Conformément aux questions de recherche, l'entretien visait à obtenir des verbalisations sur les facteurs entrant en compte dans le processus de prise de décision. L'intégralité de l'entretien était enregistrée sur dictaphone, pour être ultérieurement retranscrite verbatim.
5. A ce stade, il convenait de sélectionner le matériel nécessaire et suffisant pour documenter un entretien d'une durée raisonnable pour le coach (environ une heure). A cet effet, le second auteur sélectionnait deux séquences pour chaque joueuse. Les critères de sélection étaient (a) la qualité des verbalisations des joueuses y relatives, en termes de validité (voir ci-après), d'incarnation et de remplissement de l'évocation (Vermersch, 2003) et (b) la qualité des prises de vue. En raison de la non-participation d'une joueuse au second match suite à une blessure, 21 des 63 séquences initiales ont finalement été conservées. Elles se répartissaient comme suit : 6 A+ ; 5 A- ; 4 D+ ; et 6 D-.
6. Enfin, après une période d'oubli d'une durée minimale de cinq semaines, nous avons utilisé la technique de « film occlusion » (Debanne, 2003) consistant à projeter les séquences sélectionnées au coach en les interrompant juste avant l'action des joueuses. Le coach était alors invité à se prononcer sur la suite la plus probable de l'action, en soulignant les informations qu'il prenait en considération

pour formuler sa prédiction. Dans un second temps, l'entièreté de la phase de jeu lui était dévoilée et il pouvait s'exprimer sur la prise de décision de la joueuse.

L'intégralité de l'entretien était également enregistrée sur dictaphone, en vue d'une retranscription verbatim ultérieure.

Le traitement des données a pris la forme d'un codage thématique à deux niveaux (Huberman & Miles, 1991). Les seuils de fidélités inter- et intra-analyste ont été atteints, avec respectivement 88% et 93% d'accords. La validation des processus de recueil et de traitement des données a été opérée à l'aide de trois méthodes désormais bien connues pour ce type d'analyse : (a) la triangulation des données (verbalisations et vidéo notamment) ; (b) le recours à plusieurs co-chercheurs ; et (c) la restitution des résultats aux participants.

3. Résultats

3.1. Comparaison des éléments mentionnés par les joueuses et le coach

Au préalable, il convient de rappeler qu'en vertu de notre cadre théorique et méthodologique, nous postulons que les facteurs mentionnés par les joueuses lors de l'entretien d'autoconfrontation correspondent à ceux qui les ont guidés dans leurs prises de décision en cours de match. De même, nous postulons que les éléments mentionnés par le coach lors de l'expérience de « film occlusion » sont identiques à ceux qu'il aurait considérés en cours de match depuis le bord du terrain, la caméra offrant un champ de vision relativement comparable.

A l'issue d'une analyse comparative portant sur les 21 séquences concernées, on constate que les différentes catégories d'éléments évoqués par les joueuses et le coach (Figure 1) relèvent de deux méta-catégories principales : (a) perceptions et (b) connaissances. Dans la première figurent les catégories d'éléments suivantes : information visuelle sur l'adversaire (IVa) ; information visuelle sur la partenaire (IVp) ; information visuelle sur le ballon (IVb) ; information visuelle sur la joueuse (IVj) ; information auditive de la partenaire (IAp) ; information auditive de l'adversaire (IAa) ; information tactile sur l'adversaire (ITa) ; information tactile sur le ballon (ITb) ; information proprioceptive/position (IP/Pos) ; et timing (Tim). Dans la seconde méta-catégorie figurent les catégories d'éléments suivantes : règles d'action (RA) ; ressources (R) ; réseau de compétence (RC) ; et rapport de force (RF).

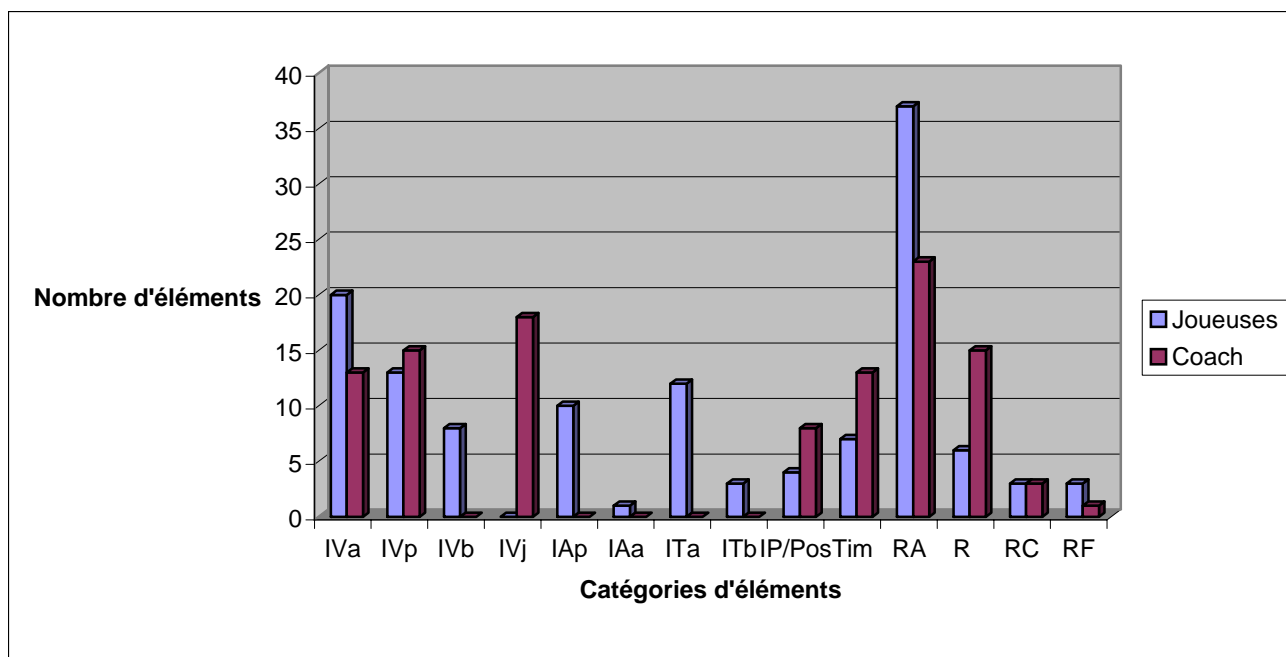


Figure 1 – Comparaison des éléments mentionnés

Le point de vue interne des joueuses évoquant leurs prises de décision se caractérise par (a) une prise d'informations multisources (visuelle, auditive, tactile, proprioceptive) et multiobjets (adversaire, partenaire, ballon, corps, timing), (b) un recours massif aux règles d'action propres aux sports collectifs en général et au handball en particulier, et (c) une référence plus accessoire à des connaissances davantage contextuelles (réseau de compétence, rapport de force). Le point de vue externe du coach prédisant, puis analysant les actions de ses joueuses, se caractérise par (a) une prise d'informations essentiellement visuelles, (b) une connaissance partagée avec ses joueuses des règles d'action de la discipline, et (c) une connaissance affirmée des ressources de ses joueuses.

3.2. Prédiction par le coach des choix tactiques de ses joueuses

La seconde analyse consistait à comparer les prédictions du coach, réalisées à partir de l'arrêt sur image précédant les actions des joueuses, avec les actions effectivement réalisées par les joueuses telles qu'elles apparaissaient lors du visionnement complet des séquences vidéo. Nous mettons ensuite les résultats de cette analyse en relation avec les verbalisations des sujets respectivement concernés, en vue de déterminer ce qui conduisait le coach, le cas échéant, à prédire une autre issue aux actions des joueuses. Au terme de cette analyse, on s'aperçoit que les tentatives du coach de prédire les choix tactiques opérés par ses joueuses se sont soldées par 15 propositions correctes contre 6 erronées. Trois erreurs de prédiction

proviennent d'une mésestimation du placement défensif de ses joueuses. Une erreur repose sur un stéréotype attribué à une joueuse. Une erreur provient d'informations tactiles sur le ballon, forcément inaccessibles au coach. Enfin, une erreur repose sur la mésestimation du timing et la non prise en compte du rôle décisif d'une partenaire.

3.3. Illustration par des exemples concrets

La comparaison des points de vue interne des joueuses et externe du coach est illustrée dans quatre situations distinctes : prédictions (a) correcte d'une action offensive négative (joueuse A- ; coach A-) ; (b) correcte d'une action offensive positive (joueuse A+ ; coach A+) ; (c) incorrecte d'une action défensive négative (joueuse D- ; coach D+) ; et (d) incorrecte d'une action offensive positive (joueuse A+ ; coach A-).

Tableau 1 – Prédiction correcte (joueuse A- ; coach A-)

Joueuse	Coach
<p>Bon alors euh... donc là, de nouveau, euh... l'ailier coupe, donc on se retrouve de nouveau avec 2 arrières, 2 pivots, 2 ailiers, alors euh... on joue de nouveau à l'arrêt. Alors euh... sur ce, il y a le coach qui crie qu'il faut accélérer. Et bon il a raison et en même temps euh... en essayant de regarder devant moi je crois... enfin je réceptionne qu'à moitié la passe donc du coup elle tombe un peu vers l'avant. Donc en essayant de la rattraper, ben je me dis ben tiens, j'ai un peu plus de vitesse et ça peut marcher, et j'essaie de déborder externe euh... on verra bien et puis bon, il siffle « marcher ».</p> <p>Donc ça je le vois (...) puis c'est moi qui l'ai demandé donc... (...) Et puis en plus les filles de l'autre équipe crient donc en même temps euh... voilà, je l'entends.</p> <p>Je vois que mon défenseur à moi est un peu avancé et que euh... l'autre défenseur est resté avec S., donc je me dis que si j'arrive à le contourner vers l'extérieur, peut-être que l'autre va fermer et que je vais pouvoir faire la passe à S.</p> <p>Moi je sais, je me connais. Si j'arrive à l'arrêt, je n'ai pas d'accélération sur un ou deux appuis, c'est pas une qualité chez moi... c'est la cata quoi !</p> <p>Le 1 contre 1 là, à la zone, c'est fort au handball, c'est assez spécifique au handball. Mais le duel 1 contre 1 avec son adversaire, c'est dans tous les sports de ballon.</p>	<p>Je pense qu'elle va faire une faute technique ici. Hein, elle a déjà reçu la balle, la passe n'était pas idéale, elle, elle n'était pas bien en mouvement. En réceptionnant la balle, elle a déjà fait un dribble. Euh... à mon avis, elle va faire une faute technique : marcher ou double dribble, je pense. Un des deux.</p> <p><u>Après visionnement de la séquence complète :</u></p> <p>Ah voilà ! Marcher, elle a marché.</p> <p>Déjà, elle, elle aime bien marcher la balle à la main.</p> <p>Ici, le timing n'était pas bon.</p> <p>Ici, elle était déjà dans de mauvaises conditions quand elle a reçu la balle, la passe était un petit peu en avant, et j'étais sûr qu'elle allait faire une faute technique.</p> <p>Mais il faut dire qu'elle, elle a pas mal de défauts techniques, elle a commencé à jouer assez tard. La technique, c'est pas son point fort. Parfois justement, elle a la mauvaise habitude de porter la balle, de marcher. Elle fait souvent « marcher ».</p>

Dans le premier exemple (Tableau 1), la joueuse concernée se trouve en position de demi-centre. Il y a une entrée en pivot de l'ailière gauche lorsque le ballon se trouve chez l'arrière droite. La joueuse se décale, reçoit le ballon de l'arrière droite, dribble et perd le contrôle du ballon. Les verbalisations de la joueuse et du coach témoignent d'une perception commune d'un manque de mouvement dans le chef de la joueuse. Un manque de ressources de la joueuse est également pointé du doigt par les deux sujets, le coach se montrant toutefois plus général et plus sévère que sa joueuse.

Le deuxième exemple (Tableau 2) se réfère à une phase de jeu où la joueuse concernée, qui évolue au poste de pivot, bloque le défenseur n°3 adverse (central) et permet ainsi à sa partenaire en position d'ailière gauche (I.), qui reçoit le ballon de l'arrière droite (F.), de marquer. On note dans les propos des deux participants une véritable unanimité concernant la stratégie à adopter, les rôles respectifs des équipières et le timing de la joueuse pour placer son bloc.

Tableau 2 – Prédiction correcte (joueuse A+ ; coach A+)

Joueuse	Coach
<p>Donc en fait, c'est... à M. (équipe adverse), elles jouent une défense 5-1, et F. a demandé une phase de jeu, donc c'était I. pour F. Et donc, ben moi, je devais... je devais bloquer le libéro, donc le... le 3^{ème} pour permettre à... pour créer un espace à I. et lui permettre d'aller shooter.</p> <p>Elle me l'a demandé en fait. (...) Elle (F.) l'a crié, je crois. Parce qu'il y a la fanfare donc euh... ouais. (...) Ben, elle a dit : « I. pour moi ! ».</p> <p>C'est une phase de jeu donc euh... on la fait à l'entraînement depuis... depuis l'année dernière je pense. Donc c'est le coach qui a mis sur pied cette phase de jeu.</p> <p>Je me mets un petit peu avant et euh... S. (adversaire) vient contre moi et elle n'arrive pas à passer, donc là, il y a automatiquement un espace qui se crée.</p> <p>S. (adversaire) donc, elle défendait plus vers la droite puisque le ballon était vers la droite et euh... le ballon revient assez vite de l'autre côté et elle, elle n'a pas eu le temps de se déplacer.</p>	<p>OK, entrée d'I., logiquement, elle doit faire... elle doit faire un bloc ici euh... pour permettre à I. de venir, de profiter du bloc.</p> <p>Est-ce qu'elle a réussi ou pas ? Parce que c'est la meilleure défenseur et si euh... si elle s'est fait euh... si elle s'est fait bloquer, si elle a réussi à la piéger, je dis c'est pas mal !</p> <p>Maintenant, elle a l'avantage parce qu'elle connaît le mouvement. Elle part avec un certain avantage. Je pense qu'on a réussi de ramener I.</p> <p>C'est quelque chose qu'on travaille régulièrement. On le répète plusieurs fois à l'entraînement.</p> <p>C'est son boulot, elle sait exactement ce qu'elle doit faire quand commence euh... cette phase.</p> <p>Oh, en général, c'est F., le demi-centre qui... qui annonce et qui demande.</p> <p><u>Après visionnement de la séquence complète :</u></p> <p>Et ce qui est bien fait, elle était cool au départ, elle n'a pas montré à la défense... qu'elle allait essayer de faire un bloc. Elle était entre les deux comme si elle n'était pas concernée et au bon moment, au bon timing hop elle a coupé la défense en deux.</p>

Dans le troisième exemple (Tableau 3), la joueuse évolue en position n°1 en défense (extérieur). Elle se fait déborder par l'ailière gauche adverse qui marque un but malgré un angle très fermé. L'évaluation favorable par le coach de la position défensive de la joueuse et du placement de sa partenaire la plus proche ne concorde pas avec les informations fournies par la joueuse, ce qui le conduit à prédire à tort une action défensive positive. En revanche, les deux participants s'accordent sur le manque de ressources défensives de la joueuse et sur la probabilité minime qu'avait l'ailière adverse de marquer dans un angle aussi fermé.

Tableau 3 – Prédiction incorrecte (joueuse D- ; coach D+)

Joueuse	Coach
Ben ici euh... c'est la fille qui a pris le ballon et qui est partie shooter euh... tu vois, sans faire 1 contre 1 et euh... quand même, elle a pris des risques et elle avait un angle pff... pas un grand angle.	Ici, elle a l'air d'être quand même bien positionnée.
Ben V., elle était quand même un peu à gauche.	Euh... maintenant, elle ne met pas la pression, elle laisse son ailier recevoir la balle.
Si j'étais bien avec mes jambes, ça ne pouvait pas arriver, je ne peux pas la laisser. (...) J'ai été comme un piquet.	Et le 2 ^{ème} n'est pas trop loin, ici je pense... allez piège... je pense qu'elle va se débrouiller pour arrêter son ailier, elle n'a pas l'air d'être en retard.
Ben je l'ai vue mais tu vois, j'avais confiance. J'avais confiance aussi en N. (gardien de but). Je me dis bon euh... tu peux marquer... Quand tu vois l'angle qu'elle avait, elle peut pas marquer de là mais... j'ai été surprise ! J'ai eu quand même confiance en N., quand je l'ai vue, je me dis que ça ne sert à rien de... de la gêner ou... je sais pas... provoquer un pénalty.	<u>Après visionnement de la séquence complète :</u>
J'ai senti là, j'ai senti que j'ai été trop vers... vers V., trop fermé à gauche.	Mais ça arrive souvent chez F. Pff... elle manque de responsabilité quoi.
Ça m'arrive, ça m'arrive souvent. J'ai... moi, la défense, c'est pas mon truc.	Maintenant, elle a peut-être estimé que l'ailier n'avait pas un angle suffisamment loin hein.
	Elle ne met pas la pression, elle n'essaie même pas de... de... de fermer.
	C'est ce qui est un défaut chez elle, F., elle ne joue pas suffisamment avec ses jambes.

Finalement, le quatrième exemple (Tableau 4) se réfère à une situation classique de renversement, où l'arrière droite qui a passé le ballon à la demi-centre le reçoit en retour et profite du bloc du pivot sur le défenseur n°2 adverse (intermédiaire) pour marquer. La joueuse et l'entraîneur ont tous deux perçu très rapidement la configuration de jeu propice à l'application d'une stratégie classique de renversement. En revanche, se basant sur le fait que la joueuse est loin de la défense et que sa course n'est pas dirigée vers le but au moment de la réception du ballon, le coach prédit à tort l'échec de l'action offensive de la joueuse. C'est

sans compter sur le bloc efficace du pivot, évoqué par la joueuse mais qui avait tout d'abord échappé au coach. Ce dernier mentionne finalement le rôle décisif de cette contribution du pivot après visionnement de la séquence complète.

Tableau 4 – Prédiction incorrecte (joueuse A+ ; coach A-)

Joueuse	Coach
<p>Donc une action attaque euh... c'était renversement. Moi, j'ai donné le ballon à F. et F., elle a renversé pour moi et il y avait le pivot qui a fait un bon bloc sur mon défenseur et euh... j'ai pris la chance pour aller shooter, j'ai pris l'occasion.</p> <p>C'est quelque chose que F., elle a demandé de faire.</p> <p>Euh... elle montre quelque chose avec sa main et on sait ce que ça veut dire.</p> <p>Je l'ai vu, mon pivot, il a bloqué.</p> <p>J'ai regardé... j'ai regardé mon défenseur et le bloc, si le bloc était bien fait donc, si je pouvais aller ou pas et ja, j'ai regardé et j'ai vu que c'était bien et que je pouvais aller, qu'il y avait un trou et que je pouvais aller shooter.</p> <p>J'ai regardé ce que le gardien faisait. (...) Ja, j'ai regardé où il y avait un trou et j'ai shooté dans le trou !</p> <p>Avec utiliser le bloc du pivot hein. Euh... ça vient de l'entraînement. (...) C'est quelque chose comme un croisement, c'est quelque chose qu'on fait dans le jeu.</p> <p>Et c'est aussi mon expérience personnelle que moi, j'ai regardé, j'ai décidé si je pouvais aller ou pas.</p>	<p>Euh... mauvais timing. Elle est déjà euh... elle a reçu la balle trop loin, la course n'était pas vers le goal.</p> <p>Euh... le but de ce renversement, c'est de justement... avant que la défense ne ferme, de recevoir la balle, d'aller attaquer euh... entre 1 et 2.</p> <p>Ici, elle a reçu la balle loin. A mon avis, la défense va arriver de se placer euh... je ne sais pas, je dirais peut-être une faute offensive.</p> <p><u>Après visionnement de la séquence complète :</u></p> <p>Ah non, elle marque ! C'est un petit peu grâce au bloc du pivot qui a retardé le 2^{ème} défenseur et l'a empêché de fermer. Mais malgré qu'elle a reçu la balle dans de mauvaises conditions, elle s'est bien rattrapée.</p> <p>Ça fait partie d'une phase spécifique. Maintenant, elle doit recevoir la balle beaucoup plus en mouvement hein, et beaucoup, beaucoup plus près de la défense. Là, c'était... un dribble était nécessaire pour arriver à 9 mètres.</p> <p>Dans la phase, le pivot doit aller mettre un bloc, comme elle a fait, sur le 2^{ème}. Elle doit attaquer entre 1 et 2 et, si le défenseur ferme, donner la balle à l'aile, si elle ne ferme pas, d'aller au tir.</p> <p>Ben elle a été aidée surtout par le pivot.</p>

4. Discussion

Cette étude avait pour ambition de comparer les points de vue interne des joueuses et externe du coach sur la prise de décision des premières en situation de compétition. Le cadre théorique auquel nous nous sommes référés et les méthodes que nous avons employées nous ont permis de recueillir des données en première personne (Clancey, 1993 ; Vermersch, 2000) qui apportent un éclairage différent sur le processus de prise de décision en sport, largement étudié à partir de simulations sous formes d'images fixes ou de séquences vidéo interrompues juste avant l'action (McMorris & Graydon, 1997 ; Raab & Johnson, 2004 ; Ripoll, Kerlirzin, Stein & Reine, 1995).

Les résultats schématisés sur la Figure 1 montrent que la prise de décision des participantes repose sur des stimuli provenant de canaux sensoriels distincts (visuel, auditif, tactile, proprioceptif). En outre, le nombre d'éléments regroupés dans la méta-catégorie « perceptions », nettement supérieur au nombre d'actions étudiées, indique que c'est la combinaison de ces différents stimuli qui permet à ces joueuses de haut niveau de sélectionner la meilleure réponse possible. Ces résultats sont conformes aux théories classiques de l'apprentissage moteur (Schmidt, 1993). Ils concordent également avec les données obtenues par Mouchet (2005) chez des joueurs de rugby, révélatrices d'une alternance entre ouverture et réduction de l'attention, d'un mode distribué (plan collectif partiel) à un mode focalisé (défenseur, geste, ballon,...). En comparaison, pour analyser les configurations de jeu et prédire les actions futures de ses joueuses, le coach se cantonnait davantage dans le mode distribué, en prenant essentiellement des informations visuelles relativement globales. Cette différence de dynamique attentionnelle constitue donc une première explication aux divergences de vue qui peuvent survenir lors de l'analyse, en direct ou en différé, des actions réalisées au cours du match. La plupart des erreurs de prédiction du coach dans l'expérience de « film occlusion » résultaient d'ailleurs d'informations qui ne concordaient pas avec celles prises par les joueuses. Comment expliquer que le coach ouvre moins de fenêtres attentionnelles que les joueuses ? A première vue, on peut penser que c'est à cause de sa position excentrée qui ne lui permet pas d'accéder à tout le répertoire des informations potentiellement utilisables par les joueuses, les modalités tactiles et proprioceptives étant par exemple l'apanage exclusif des joueuses. Cependant, l'absence de référence à des informations auditives, pourtant accessibles tant dans le dispositif expérimental que dans la situation réelle, suggère que les positions spatiales respectives du coach et des joueuses ne déterminent pas à elles seules la différence de dynamique attentionnelle observée. Dès lors, nous pensons qu'une autre explication, complémentaire à la première, réside dans la nature différente des actions réalisées par le coach (i.e. analyser le jeu pour déterminer les décisions à prendre par l'ensemble des joueuses) et les joueuses (i.e. prendre les meilleures décisions possibles et les mettre en œuvre). En effet, il semble désormais acquis que des actions différentes impliquent des intérêts différents, autours desquels s'organisent des champs d'attention avec des centres, des thèmes distincts (Gouju, 2002 ; Vermersch, 2002). On peut donc penser que le rôle du coach le conduit à privilégier une vue d'ensemble du jeu, tandis que la fonction des joueuses les amène à varier davantage leurs visées attentionnelles. Les données présentées à la Figure 1 montrent également que dans leurs prises de décision au cours du jeu, les joueuses mobilisent des connaissances dont la nature est désormais bien

connue des didacticiens spécialistes des sports collectifs (Gréhaigne & Godbout, 1995 ; Gréhaigne, Godbout & Bouthier, 2001 ; Gréhaigne *et al.*, 2005). Les éléments regroupés dans la catégorie « règles d'action » étaient constitués (a) de connaissances de base, applicables à l'ensemble des jeux d'invasion, (b) de connaissances plus spécifiques au handball, et (c) de connaissances spécifiques aux systèmes de jeu préconisés par le coach. La similitude que nous avons constatée entre les règles d'action évoquées par les joueuses et celles mentionnées par le coach au cours de leurs entretiens respectifs témoigne de l'existence d'un véritable « référentiel commun » (Terssac & Chabaud, 1990) qui s'était co-construit au fil des années de collaboration du coach avec l'équipe (de trois ans pour la joueuse la plus récente à huit ans pour la plus ancienne). Le deuxième exemple que nous avons choisi pour illustrer nos résultats est particulièrement explicite à cet égard (Tableau 2). Ce référentiel commun se matérialise également au travers des éléments regroupés dans la catégorie « réseau de compétence » et « ressources ». Les premiers concernaient les connaissances partagées par les membres de l'équipe et le coach au sujet des rôles et contributions potentiels de chaque membre de l'équipe. Les seconds se référaient aux forces et faiblesses des joueuses, dont elles-mêmes avaient pris conscience au cours de leur carrière de handballeuse (de huit ans pour la joueuse la moins expérimentée à 19 ans pour la plus experte) et dont l'entraîneur – et, dans une moindre mesure, les coéquipières – avaient également acquis une connaissance étendue. Ce type de connaissances, que nous avons regroupées dans la catégorie « rapport de force » lorsqu'elles se rapportaient à l'équipe adverse, s'acquièrent et influencent les décisions ultérieures des sportifs non seulement au fil des interactions compétitives successives, mais également en cours de match (Sève *et al.*, 2002). Il convient cependant de noter que ce processus, qui peut être institutionnalisé sous forme d'un scouting réalisé par le staff technique de l'équipe, aboutit au mieux à des moyennes de comportements sur lesquelles les pratiquants de sports collectifs – et leurs entraîneurs – peuvent se baser pour anticiper les réactions de leurs adversaires et/ou partenaires. Aussi, il n'est pas étonnant que lors de l'expérience de « film occlusion », le coach se soit laissé abuser à une reprise au moment de prédire l'action probable d'une de ses joueuses, en pensant qu'elle allait « faire comme d'habitude » et, dans ce cas-là, échouer alors qu'elle avait choisi une option contraire à ses habitudes, mais plus appropriée à la configuration de jeu considérée, qui avait débouché sur un but de sa partenaire. La sous-estimation des ressources des joueuses par le coach – l'inverse peut être vrai – et/ou la surestimation par les joueuses de leurs propres ressources – l'inverse se vérifie également – constituent donc une seconde explication aux divergences de vue qui peuvent survenir lors de l'analyse des actions de jeu (Balsdon *et al.*, 2001 ; Savard,

1995). Lorsqu'il prend de l'importance, ce phénomène peut déboucher sur des conflits susceptibles de nuire à la cohésion et à la performance du collectif (Avanzini & Pérez, 2001 ; Lenzen *et al.* 2004).

5. Conclusion

La confrontation des points de vue interne des joueuses et externe du coach révèle de nombreuses convergences liées à plusieurs années de collaboration et d'expériences partagées. Elle met néanmoins en lumière certaines divergences, voire certains biais, susceptibles d'affecter le jugement du coach et, partant, la qualité de ses relations avec son équipe. Nous avons expliqué ces divergences par (a) la dynamique attentionnelle différente qui caractérise le coach et les joueuses, et (b) le décalage entre l'autoévaluation et l'évaluation externe des ressources des joueuses. Toutefois, dans cette étude de cas, l'ampleur de ce phénomène était relativement minime et il conviendrait de comparer les points de vue des coaches et des joueurs à une plus grande échelle si l'on veut disposer d'une estimation plus représentative de l'importance de ces divergences.

Pour conclure, nous invitons les coaches à faire expliciter par leurs joueurs, avec l'aide de la vidéo, les éléments intervenant dans leurs prises de décision afin d'en débattre et de contribuer ensemble à l'amélioration des performances de l'équipe, et ce même si le contexte des sports collectifs, par la proximité spatiale qu'il implique, semble rendre cette démarche superflue.

Références

- Avanzini, G., & Pérez, S. (2001). Etude du dysfonctionnement d'un groupe en sport collectif à partir du point de vue des acteurs. In IUFM de Nice (Ed.), *Recherche sur l'intervention en EPS et en sports*. Actes sur CD Rom du colloque international d'ARIS (Antibes, 1998). Nice : IUFM de Nice.
- Balsdon, A.J., Clift, S., Bird, S., & Stephenson, G. (2001). An exploration of the players' and coach's assessment of player performance in an elite men's hockey team. *Journal of Sports Sciences*, 19(1), 16.
- Bouthier, D. (1988). *Les conditions cognitives de la formation d'actions sportives collectives*. Thèse de doctorat non publiée, Université Paris V, Paris.
- Clancey, W.J. (1993). Situated action : A neuropsychological interpretation (Response to Vera and Simon). *Cognitive Science*, 17, 87-107.

- Debanne, T. (2003). Activité perceptive et décisionnelle du gardien de but de handball lors de la parade : les savoirs d'experts. *STAPS*, 62, 43-58.
- Desbiens, J.-F., Roy, M., Spallanzini, C., & Brunelle, J.-P. (2004). Utiliser la vidéoscopie comme outil de recherche pour formaliser les savoirs professionnels des enseignants d'EPS. In M. Loquet & Y. Léziart (Eds.), *Cultures sportives et artistiques. Formalisation des savoirs professionnels. Pratiques, formations, Recherche* (pp. 343-348). Rennes : UFR APS Université Rennes 2 – Haute Bretagne.
- Edelman, G.M. (1992). *Bright air, brilliant fire: On the matter of the mind*. New York: Basic Books.
- Gouju, J.-L. (2002). L'action comme fenêtre attentionnelle ? *Expliciter*, 44, 1-9.
- Gréhaigne, J.-F., & Godbout, P. (1995). Tactical knowledge in team sports from a constructivist and cognitivist perspective. *Quest*, 47, 490-505.
- 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., Godbout, P., & Bouthier, D. (2001). The teaching and learning of decision making in team sports. *Quest*, 53, 59-76.
- Gréhaigne, J.-F., Richard, J.-F., & Griffin, L.L. (2005). *Teaching and learning team sports and games*. New York: RoutledgeFalmer.
- Huberman, A.M., & Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Lenzen, B., Brouwers, M., Dejardin, R., Lachi, M., & Cloes, M. (2004). Comparative study of coach-athlete interactions in mixed traditional Japanese martial arts, female amateur track and field and male professional basketball. *International Journal of Sport Psychology*, 35(1), 77-90.
- McMorris, T., & Graydon, J. (1997). The contribution of the research literature to the understanding of decision making in team games. *Journal of Human Movement Studies*, 33, 69-90.
- Mouchet, A. (2005). Subjectivity in the articulation between strategy and tactics in team sports : an example in rugby. *Italian Journal of Sport Sciences*, 12, 24-33.
- Newell, A., & Simon, H.A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Raab, M., & Johnson, J.G. (2004). Individual differences of action-orientation for risk taking in sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75, 326-336.

- Ripoll, H., Kerlirzin, Y., Stein, J.-F., & Reine, B. (1995). Analysis of information processing, decision making, and visual strategies in complex problem solving sport situations. *Human Movement Science*, 14, 325-349.
- Saury, J., & Durand, M. (1995). Etude des connaissances pratiques des entraîneurs experts en voile : de l'analyse des relations entraîneurs-athlètes à une approche de la situation d'entraînement comme un travail collectif. *Sport*, 151, 25-39.
- Saury, J., Durand, M., & Theureau, J. (1997). L'action d'un entraîneur expert en voile en situation de compétition : étude de cas. Contribution à une analyse ergonomique de l'entraînement. *Science et motricité*, 31, 21-35.
- Sève, C., Saury, J., Theureau, J., & Durand, M. (2002). La construction de connaissances chez des sportifs de haut niveau lors d'une interaction compétitive. *Le Travail Humain*, 65(2), 159-190.
- Savard, C. (1995). Justesse d'estimation des performances réalisées en compétition par des joueurs de volley-ball de haut niveau. *STAPS*, 37, 19-30.
- Schmidt, R.A. (1993). *Apprentissage moteur et performance*. Paris : Vigot.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated action*. New York: Cambridge University Press.
- Terssac, G. de, & Chabaud, C. (1990). Référentiel opératif commun et fiabilité. In J. Leplat & G. de Terssac (Eds.), *Les facteurs humains de la fiabilité dans les systèmes complexes* (pp. 110-139). Marseille : Octarès/Entreprises.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action*. Berne : Peter Lang.
- Tochon, F. (1999). The situated researcher and the narrative reference to lived experience. *International Journal of Applied Semiotics*, 1, Special Issue, 103-114.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. (2000). Définition, nécessité, intérêt, limite du point de vue en première personne comme méthode de recherche. *Expliciter*, 35, 19-35.
- 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.