HAL
open science

# Entre " feeling " et objectivations : les manières d'entraîner dans un centre de formation au football professionnel

Julien Bertrand

▶ To cite this version:

Julien Bertrand. Entre " feeling " et objectivations : les manières d'entraîner dans un centre de formation au football professionnel. Sciences de la société : Les cahiers du LERASS, 2009, 77, pp.65-79. halshs-00949689

HAL Id: halshs-00949689
https://shs.hal.science/halshs-00949689v1

Submitted on 3 Jan 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Les manières d'entraîner dans un centre de formation au football professionnel : entre « *feeling* » et objectivations

Julien BERTRAND*

*Sciences de la société*, 2009, n°77, pp. 65-79.

Comme en témoigne la progression du nombre de publications ou de thèses soutenues, la sociologie du sport de haut niveau et professionnel, des champions et de leur formation, est un domaine qui connaît, en France, un intérêt croissant. L'analyse proprement dite des savoir-faire des sportifs et de leurs entraîneurs constitue cependant rarement une préoccupation centrale de ces travaux. On doit à Loïc Wacquant d'avoir, dans ses travaux sur la boxe (Wacquant, 1989 et 2000), investi de manière fouillée la question de l'appropriation d'une gestualité spécifique. Très inspiré par la théorie de l'action développée par Pierre Bourdieu – conçue comme une alternative à l'opposition entre structuralisme et théories de l'action rationnelle (Bourdieu, 1980) –, il analyse l'apprentissage pugilistique comme une incarnation exemplaire du modèle de l'incorporation pratique, réalisée de manière *infra* langagière et *infra* consciente selon la logique d'un rapport pratique à la pratique. Cette analyse fait correspondre un modèle d'action du boxeur (le sens pratique du sportif), un modèle d'apprentissage (une incorporation « par corps » qui exclut le langage et la réflexivité) et un modèle d'intervention de l'entraîneur (une pédagogie essentiellement implicite qui encourage l'acquisition par répétition et imitation ou *mimesis*).

* Docteur en sociologie, membre du Groupe de recherche sur la socialisation, (GRS – Université Lyon 2- ENS-LSH – UMR 5040, Université Lumière Lyon 2, 5, avenue Pierre Mendès-France, F-69696 BRON cedex, bertrandju@aliceadsl.fr

Certains travaux ont cependant mis en débat cette interprétation en pointant, en particulier, sa tendance à assimiler toutes les actions et les appropriations à ce mode pratique, à ce « *modèle sportif du sens pratique* » (Lahire, 1998). Comme ont pu le montrer les travaux de Sylvia Faure par exemple, ce mode d'apprentissage n'est pas hégémonique : c'est le cas de la danse où l'activité est le produit d'opérations complexes qui engagent « *des registres d'action variés* » (Faure, 2000). De plus, on sait que la formation des sportifs de haut niveau, en France notamment, repose sur une organisation institutionnalisée. La production des champions, loin de correspondre à l'image courante de la révélation d'un talent « inné », est le fait d'un dispositif d'encadrement rationnel (Fleuriel, 2004). Sélection et apprentissage des aspirants à l'excellence sportive sont organisés par un encadrement spécialisé (technique, administratif, médical) à l'intérieur de structures spécifiques. Dans le cas du football, l'organisation d'un système méthodique de formation a connu un fort développement depuis le milieu des années 1970 (Faure et Suaud, 1999), et en particulier par la généralisation des centres de formations[1]. Ce développement est le fait des clubs professionnels, qui y investissent une part de leurs revenus grandissants, mais il est également le fait d'une politique nationale assurée par la Fédération qui intervient à différents degrés dans l'organisation de la formation (formation des cadres, contrôle des centres, intervention directe dans la formation et sélection des joueurs[2]). Les centres de formation sont, par exemple, soumis à un cahier des charges qui définit les moyens qui doivent être mis à la disposition des aspirants footballeurs (encadrement technique, médical, scolaire, installations, etc.) et qui enjoint à l'emploi d'un personnel sportif qualifié[3]. Dès lors, on peut s'interroger sur la nature de l'apprentissage et celle des savoirs des formateurs dans ce type de structure au regard du modèle de l'incorporation pratique. Il s'agit ici, dans le cadre d'une étude de la formation des footballeurs (Bertrand, 2008), d'analyser les manières d'enseigner à l'œuvre au sein de la

---

[1]. On compte actuellement trente-deux centres agréés qui accueillent environ mille sept cents joueurs de 15 à 20 ans liés à leur club par une convention de formation.

[2]. La FFF intervient directement dans la sélection et la formation des joueurs: ses agents participent au repérage des jeunes sportifs les plus compétents grâce à la mise en place de sélections fédérales et elle intervient par ses propres institutions en développant, depuis la fin des années 1980, des centres fédéraux de « préformation » qui forment les jeunes joueurs (13-14 ans) afin qu'ils accèdent aux clubs professionnels (au nombre de onze aujourd'hui).

[3]. Par exemple, un centre de première catégorie doit être dirigé par un éducateur titulaire du Certificat de Formateur à temps plein, il doit compter en son sein un ou deux titulaires du DEF (Diplôme d'Entraîneur de Football) à temps plein, un entraîneur spécialiste des gardiens (diplômé du BEES 1er degré, à temps plein) [Charte du football professionnel, 2007-08].

structure de formation de l'un des principaux clubs professionnels français. C'est ainsi sur la base d'une enquête socio-ethnographique permettant d'analyser le travail des formateurs en actes, sans l'isoler des contraintes qui pèsent sur lui, que la recherche permet de mettre en évidence les caractéristiques de ce mode d'apprentissage et des savoirs qu'il exige.

**Encadré n°1 : Le terrain et l'enquête**

Le terrain d'enquête est la structure de formation d'un club de Ligue 1 qui accueille environ cent quarante jeunes joueurs dont environ la moitié sont hébergés sur place. Ils se répartissent en deux groupes, la « préformation » (12-14 ans) et la « formation » (15-19 ans), et bénéficient d'un apprentissage qui va en s'intensifiant (de 4 à 7 séances hebdomadaires) et à la sélectivité croissante. Si une partie non-négligeable de l'enquête a porté sur les apprentis eux-mêmes (entretiens (35), étude de dossiers scolaires), une part du matériau produit traite directement des formateurs engagés dans la structure. Ainsi, la quasi-totalité des intervenants sportifs, médicaux et scolaires de la structure ont été rencontrés (n=16). La formation est, en effet, le fait d'un personnel aux fonctions diverses (qui se consacrent à l'entraînement sportif (9), au recrutement (1 salarié), à l'encadrement médical (3), au suivi scolaire (1) et à la gestion administrative et matérielle (2)) et aux statuts distincts (salariés à plein-temps ou à mi-temps (12) et « bénévoles » défrayés (6)). L'enjeu principal était alors de repérer les catégories de perception et de jugements qui structurent la manière dont ils produisent la formation et sélectionnent les aspirants footballeurs en sollicitant, principalement, des récits sur les joueurs en apprentissage et les savoir-faire transmis. De plus, l'observation prolongée à l'intérieur du club constitue une ressource précieuse pour analyser le travail des formateurs (de leurs modalités d'intervention et des catégories utilisées). J'ai réalisé environ 200 séances d'observation à l'intérieur du club (soit entre 500 et 600 heures de présence dans la structure) auprès d'équipes situées en début et en fin de cursus. Ce sont principalement les terrains de jeux qui sont restés les lieux les plus accessibles (entraînements et matchs), mais d'autres espaces sportifs ont pu être partiellement investis (vestiaires, salle de soin).

## Enseigner et juger : le poids de la connaissance pratique du jeu

### Le « *feeling* » au principe des jugements

Les savoirs et savoir-faire mis en œuvre par les formateurs dans l'apprentissage témoignent, tout d'abord, de leur longue expérimentation du jeu en tant que joueurs puis en tant qu'entraîneurs : 14 des 16 intervenants interrogés ont joué de manière prolongée au

football, presque toujours à un niveau national ou régional, et ont pu ainsi intérioriser une connaissance pratique du jeu. Ce recrutement contribue à leur faire vivre la participation à l'activité sur le mode de l'engagement « passionné ». Leur expérience est vécue comme la consécration d'appartenir à un club d'élite et régulièrement exprimée comme la « *chance de vivre de sa passion* » (Bertrand, 2009), notamment lorsqu'elle vient combler des espoirs de professionnalisation déçus (le club compte 3 anciens pensionnaires d'un centre de formation). L'importance du passé sportif est encore plus nette en ce qui concerne les entraîneurs et elle se fait croissante à mesure que l'on grimpe dans la hiérarchie de l'institution. A son sommet, à la direction et à la tête des équipes situées en fin de cursus, on retrouve trois anciens professionnels ayant évolué dans l'équipe première du club. On voit ainsi l'importance accordée à la carrière sportive dans la constitution de l'encadrement, les ex-professionnels étant à la tête de la reproduction du métier, et cela d'autant plus que le parcours a été réalisé dans le club[4].

Cette socialisation sportive les a dotés d'une maîtrise pratique et de catégories de perception du jeu et des manières d'être propres à cet univers social. Aussi, lorsqu'ils évoquent leurs façons de juger les joueurs, il n'est pas étonnant qu'ils fassent régulièrement référence à un « *feeling* », au joueur qui « *tape dans l'œil* » ou, comme le responsable de la préformation, à celui qui « *qui vous fait péter l'œil* ». L'impression et la sensation dominent parce que leurs jugements s'appuient sur un œil « cultivé » ou, autrement dit, sur la connaissance pratique du jeu qu'ils ont incorporée. D'ailleurs, le caractère indéterminé de ces jugements (« il a quelque chose », « un truc ») est révélateur de ce type de rapport aux performances. C'est grâce à ce sens pratique que, comme le soulignent leurs propos, l'important est de « sentir » au moment de sélectionner un joueur. C'est aussi pour cette raison que l'entraîneur des « 16 ans » considère qu'il faut « être » dans les matchs : « *mais je suis pas l'entraîneur qui note pendant le match, je vais pas prendre des notes pendant le match, ça c'est pareil, je peux pas suivre un match et prendre des notes. Quand je suis dans le match, j'suis dans le match, j'ai pas les chaussures, j'ai pas les crampons mais c'est comme si. Non, je peux pas écrire* » (entraîneur, ancien joueur de niveau régional). Pour lui, écrire est antagonique avec l'investissement que nécessite le temps du match et une telle pratique

[4]. L'emploi d'anciens membres de l'équipe professionnelle constitue d'ailleurs une constante du recrutement du club qui compte actuellement dix de ses anciens joueurs dans la gestion sportive (dans le Centre et le « staff » professionnel), ce qui lui permet de mobiliser au nom de l'attachement au club.

viendrait rompre son rapport pratique au jeu. L'évaluation et la sélection sont ainsi vécues par ces formateurs comme l'actualisation d'un sens du jeu incorporé. De plus, ils accordent la même importance au vécu personnel pour la production des séances. L'entraîneur des « 14 ans » peut ainsi reproduire les séances vécues, les formes d'exercices qu'il a expérimentées : « *j'ai été huit ans en centre de formation, donc des entraîneurs m'ont fait vivre des séances, donc on essaye de garder le positif. (…). Je pense qu'on a ses exercices favoris qu'on adapte à chaque catégorie d'âge. Enfin moi c'est beaucoup par rapport à ce que j'ai fait déjà moi, je me base beaucoup là dessus quand même* ». Il élabore donc ses séances, choisit les exercices à l'intérieur du planning imposé, en reproduisant des formes expérimentées. « *On s'improvise pas entraîneur de gardien, faut avoir été gardien de but* » dit par exemple le spécialiste du poste : l'idée selon laquelle l'expérience précède la transmission fait consensus dans cet univers où prime le capital footballistique.

L'observation des séances d'entraînement permet également de montrer combien les corrections des gestes et des placements qui accompagnent les exercices donnent l'occasion à ces formateurs de mettre en œuvre leur connaissance pratique du jeu. C'est grâce à elle qu'ils peuvent, par exemple, reconnaître dans l'instantanéité du jeu, en un coup d'œil, un « bon » geste. En effet, de nombreuses corrections accompagnent les multiples répétitions que nécessite l'acquisition de la maîtrise du ballon (contrôles, passes, feintes, etc.) et de techniques qui doivent devenir de véritables automatismes facilitant l'ajustement pré-réflexif au jeu. Ces corrections facilitent la constitution chez les joueurs d'un sens pratique, « *qui permet,* selon la définition qu'en donne Pierre Bourdieu, *d'apprécier sur-le-champ, d'un coup d'œil et dans le feu de l'action, le sens de la situation et de produire aussitôt la réponse opportune* » (Bourdieu, 1980). En guidant les gestes et soutenant l'attention des joueurs sur leurs propres productions, les interventions des formateurs participent à l'incorporation pratique d'une gestualité. Les interventions orales des entraîneurs sont nombreuses et, en s'insérant dans l'action, leurs propos rythment et stimulent l'engagement des joueurs par des interjections brèves (« *Oui !* », « *C'est ça !* », « *Plus vite !* »), corrigent les gestes et positions de façon contextualisée et non discursive (« *Pied ouvert* », « *Cheville dure* », « *Epaule en avant* ») et rappellent les consignes (« *Gardez la balle au sol* », etc.). On voit ici que le langage constitue une dimension de l'apprentissage techniques, même lorsque celui-ci est réalisé par corps, selon une logique pratique. Il s'agit pourtant d'une dimension qui tend à être

passée sous silence par certaines utilisations du modèle de l'incorporation pratique du fait de la volonté de leurs auteurs de se dégager d'une vision intellectualiste de l'action, comme c'est particulièrement le cas dans le cas de l'analyse de l'initiation pugilistique réalisée par Loïc Wacquant – initiation décrite comme étant de « *corps à corps* » et « *sans médiation discursive* » (Lahire, 1998). Ainsi, parce que le langage n'est pas nécessairement discursif et réflexif (Faure, 2000), l'incorporation pratique des jeunes footballeurs n'échappe pas non plus aux médiations langagières.

***Catégories de jugement et techniques du corps***

Les interventions et évaluations des entraîneurs qui servent le perfectionnement des compétences des jeunes apprentis contribuent également à l'intériorisation d'une culture professionnelle. Par l'intermédiaire de catégories de jugement éthico-pratiques, les interventions des entraîneurs expriment ainsi un rapport à la pratique et des principes de perception indissociablement sportifs et moraux. Les gestes enseignés sont, en effet, également des « *techniques du corps* » (Mauss, 1983) au sens que leur donnait Marcel Mauss, ouvrant la voie à une mise en relation entre une *hexis* corporelle et les valeurs du groupe d'appartenance en suggérant que derrière des exigences apparemment purement techniques se révèlent et s'intériorisent des catégories de perceptions et de jugements. C'est le même refus d'isoler les savoir-faire et manières corporels (postures, façons de marcher ou de manger, etc.) des « *schèmes culturels et moraux* » qui intervient dans la définition que donne Pierre Bourdieu de la logique pratique de la pratique (Suaud, 1989). Or les apprentissages footballistiques participent de l'inculcation d'un rapport à la pratique en même temps que l'appropriation des savoir-faire en s'appuyant sur des catégorisations éthico-pratiques. Prenons l'exemple d'une technique de base : la passe. Les corrections sur ce geste, notamment lors des exercices qui lui sont dédiés, empruntent un vocabulaire récurrent qui permet de définir ce qu'est une « *bonne passe* » : elle se doit d'être « *propre* », « *nette* », « *pure* », « *franche* », « *simple* » ou « *honnête* ». L'utilisation répétée de ces qualificatifs par les « coachs » dote les joueurs de catégories d'appréciation éthiques des gestes qui accompagnent leur incorporation. Les joueurs intériorisent alors des principes de classement et de hiérarchisation des différentes techniques et des façons de faire ces gestes. La dimension morale donnée au geste est ainsi particulièrement visible quand les entraîneurs mobilisent des

catégories strictement éthiques (« *honnête* », « *franc* »), mais on peut également distinguer dans cet apprentissage des principes d'opposition principaux que mettent en œuvre les connotations contenues dans les qualificatifs. C'est ainsi toute une morale de la rigueur et du « travail bien fait » qui imprègne ces apprentissages à travers la valorisation du « *droit* », et par extension du « *propre* », du « *net* » du « *pur* », qui s'oppose au trop « *facile* » ou au « *tordu* ». Les gestes mal utilisés ou ratés ne sont donc pas seulement un échec technique, mais ils peuvent être une « faute » parce qu'ils s'écartent excessivement de la rigueur et de la discipline. De manière générale, les façons de jouer sont très régulièrement discriminées selon une opposition entre la forme légitime, « *simple* », épurée et directe, et celle décriée, « *compliquée* », du joueur qui « *fait trop de chichis* » qui « *se complique la vie* ». On voit ici toute l'ambivalence de ce travail sur *l'hexis* corporelle, comme lorsque la répétition insistante d'une injonction (« lever la tête ») répond à la fois à une logique technique (être attentif au jeu) et à une logique morale (regarder en face, ne pas baisser les bras). Les corrections des postures, y compris en dehors des terrains de jeu (l'injonction à se tenir droit par exemple), comme le travail sur les habiletés avec le ballon, fonctionnent donc comme des « techniques du corps » qui participent à l'inculcation d'un arbitraire culturel car ces gestes et façons de les utiliser sont ainsi dotés d'une valeur morale et symbolique.

Grâce à ces corrections et qualificatifs véhiculant une manière légitime d'être et de faire, les formateurs participent à la construction de dispositions sportives dont ils sont eux-mêmes porteurs. Le préparateur physique a, par exemple, en tant qu'ancien apprenti au centre durant cinq années, toutes les chances d'être ajusté aux exigences de cette forme de pratique. C'est ce que confirme son goût pour le « *haut niveau* » : « *j'pense avoir le tempérament du sportif de haut niveau* » dit-il, et sa distance à l'égard du public scolaire : « *j'ai quitté la filière EPS (de STAP) parce que ça m'attirait pas. Je respecte la filière prof de gym mais… Là c'est le cadre, c'est des jeunes qui savent ce qu'ils veulent faire quoi* ». Il est, en revanche, très attiré par l'excellence sportive : « *j'avais le profil de haut niveau et ça correspondait, ça correspond à mon élément* ». De la même manière, les entraîneurs des joueurs de 13 ans et 14 ans n'ont pas retrouvé dans un autre contexte sportif matière à actualiser leurs dispositions sportives constituées au cours de leur propre apprentissage dans un centre de formation. Ils se sont tous les deux rapidement orientés vers le haut niveau par goût de la « rigueur » et d'une forme de pratique exigeante comme en témoigne le récit de l'entraîneur des 14 ans : « *je me*

*sentais bien à l'aise, heureux, puis compétent le plus aussi c'était là-dedans quoi, dans l'entraînement. Donc l'entraînement des jeunes, puis d'un certain niveau quand même parce que je pense avoir les compétences pour pouvoir apporter quelque chose à ces jeunes-là, et moi je suis assez exigeant… je me verrais pas trop dans un club, faire du social ou des trucs comme ça, j'veux dire la chose qui m'intéresse c'est là, où je suis en ce moment, je sens que c'est vraiment fait pour moi* ». Ayant intériorisé un type de rapport à la pratique ajusté à l'espace professionnel, ces entraîneurs ont toutes les chances d'inculquer des dispositions à l'effort et à la discipline adéquates à la structure de formation.

## Un apprentissage méthodique : programmation et mise en exercice du jeu

### *Le dépassement d'un apprentissage « sur le tas » : la programmation de l'apprentissage*

Les principes pratiques de jugement des entraîneurs interviennent d'autant plus dans l'apprentissage que la formation des footballeurs se réalise par la participation aux différentes compétitions (championnats et coupes). Le club renforce les dispositions compétitives de ses membres en les insérant dans un temps structuré, en partie par les échéances sportives. Pour chaque année de formation, le calendrier du club s'ajuste ainsi sur celui des matchs, et le programme d'entraînement est modulé en tenant compte de ceux-ci. Les efforts physiques exigés par les exercices sont programmés en fonction des apprentissages désirés, mais ils sont également adaptés à la proximité des échéances sportives afin de préserver les forces de l'équipe, les exigences décroissant à l'approche de la rencontre. Il apparaît ainsi que la formation des footballeurs dans le club professionnel se fait par et dans la compétition. Dès lors, les formateurs sont également des entraîneurs dirigeant une équipe au sein de compétitions. Pour autant, la formation dans le centre ne se réduit pas à cette expérimentation répétée de la compétition, et ne peut donc être confondue avec une initiation par simple expérimentation du métier. Ainsi, le principe de production des entraînements dépasse la seule logique de préparation des matchs. Même si le « faire », par la répétition des gestes et l'engagement dans la pratique, est au cœur du perfectionnement des joueurs, celui-ci se distingue des apprentissages « sur le tas » caractérisés par une immersion dans l'activité elle-

même et une acquisition essentiellement mimétique de la pratique[5] (Lahire, 2005). L'organisation institutionnalisée de la formation des footballeurs produit, d'une certaine manière, le même type de rupture que celle que la « forme scolaire » (de Queiroz, 2006) a introduit par rapport au mode pratique de socialisation en retirant les enfants dans un espace et un temps dédié à un apprentissage séparé de la pratique. Comme le montrent les analyses socio-historiques de l'école, « *désormais, on n'apprend plus en faisant ou en répétant les gestes de ceux qui savent, en participant aux tâches quotidiennes, etc. On apprend par des exercices conçus aux seules fins d'apprentissage » et* « *l'enfant n'est plus socialisé au milieu des adultes, en partageant leurs activités* » (Thin, 1998). Ici, la mise en place d'un apprentissage méthodique s'appuie sur une mise en exercice du jeu qui rompt avec la seule logique d'initiation et c'est dans ce sens que l'on parler d'une pédagogisation de la formation. Au cours de la formation, les temps de pratique identiques aux conditions réelles de jeu sont très minoritaires (le match du week-end et l'« opposition » hebdomadaire entre deux équipes du club). L'essentiel du temps de formation est réservé à des exercices qui rompent, de manière plus ou moins importante, avec le cours du jeu « normal » et qui soumettent celui-ci, avec plus ou moins de force, à une logique de pédagogisation. Etre formé dans ce cadre suppose non plus seulement de jouer au football, mais d'entrer dans des exercices qui visent l'amélioration de savoir-faire spécifiques. On est donc ici très loin de l'apprentissage « *convivial* », fondé sur la reproduction et l'imitation, observé dans certains quartier populaires (Travert, 2002) ou même des premières expériences footballistiques des enquêtés dans lesquelles, du fait d'une pédagogisation nettement plus restreinte, prédominaient le « *jeu* » et les « *petits matchs* ».

L'apprentissage est donc conçu dans le club professionnel comme un cursus doté d'un programme de compétences et d'exercices qui fractionnent la pratique. Les formateurs du club élaborent, sous l'égide du directeur du centre, des programmes annuels, hebdomadaires et quotidiens qui organisent les objectifs pédagogiques, et qui s'insèrent dans une programmation plus générale de tout le parcours de formation. Chaque entraîneur doit mettre en œuvre un canevas structuré autour de types de savoir-faire à acquérir. Ces programmes s'appuient sur une première division qui distingue trois grands secteurs à travailler (les

[5]. Les analyses de G. Delbos et P. Jorion sur l'initiation des paludiers donnent un exemple pénétrant de ce type d'apprentissage dans lequel on acquiert une « expérience » plus que des savoir-faire grâce à l'insertion dans le travail productif lui-même (Delbos et Jorion, 1984).

capacités physiques, la technique individuelle, la tactique et le sens du jeu) et articulent ces trois dimensions du jeu en distinguant à l'intérieur de chacune des types de compétences plus spécifiques. Le travail sur les capacités physiques se subdivise en sous-thèmes (vitesse, endurance, musculation, qui peuvent eux-mêmes être précisés), il est l'objet d'exercices spécifiques (la « préparation athlétique ») ou intégré comme un paramètre de la construction des exercices. Le même procédé est à l'œuvre dans l'apprentissage technique. Certains exercices sont totalement dédiés au perfectionnement de la gestuelle (passe, contrôle, conduite de balle, etc.), savoir-faire décomposés en sous-catégories (contrôles du pied, de la cuisse, de la poitrine, de la tête par exemple), et pouvant encore être précisés (contrôle de l'intérieur du pied, de l'extérieur du pied, etc.). Outre ces exercices d'apprentissage et de répétition des gammes, la maîtrise technique du ballon s'exerce aussi à travers une série de « jeux ». Ceux-ci sont l'occasion de travailler de manière plus ou moins spécifique une dimension tactique, une phase de jeu (les coups francs, les duels, les touches, le jeu devant le but, etc.) et intègrent la mise en pratique des deux autres dimensions. Les exercices mis en œuvre s'échelonnent ainsi des plus spécifiques, focalisés sur un seul un type de savoir-faire et très contraints par des consignes, à des exercices plus transversaux, cumulant différents objectifs pédagogiques. Chaque séance d'entraînement associe plusieurs exercices autour d'une thématique commune et, plus fréquemment, d'une succession de thématiques.

L'apprentissage du football professionnel est l'objet d'une programmation qui repose sur une mise en exercice de la pratique et est rendu possible par une organisation spécifique dédiée à la formation. Cette logique d'apprentissage s'appuie notamment sur une division du travail et une spécialisation des formateurs (par l'emploi d'un préparateur physique et d'un entraîneur en charge des gardiens de but par exemple). Elle s'adosse également sur les doubles acquis des entraîneurs puisque, outre leur expérience de joueur, ils ont tous connu une formation à l'apprentissage sportif (comme en témoigne leur certification sportive). L'obtention de leurs qualifications sportives a pu s'appuyer, dans la grande majorité des cas, sur un bagage scolaire non négligeable, puisque sept sur neuf ont un niveau au moins équivalent au baccalauréat. Ainsi, si la pratique de haut niveau apparaît comme une condition de l'accès à cet enseignement dans le club, la certification tend à s'imposer comme un critère non négligeable de leur recrutement.

| Encadré n°2 : Profils des entraîneurs | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Responsabilité | Directeur du centre | Equipe CFA | Equipe "18 ans" | Equipe "16 ans" | Equipe "15 ans" |
| Carrière sportive | Joueur "pro" (dont 10 ans dans le club) | Joueur "pro" (dont 7 ans dans le club) | Joueur "pro" (dont 5 ansds le club) | Joueur amateur (niveau régional) | Joueur amateur (niveau régional) |
| Activité professionnelle | salarié du club | salarié du club | salarié du club | salarié du club (50 %)/ contrôleur principal des travaux (BTP) | assistant d'éducation |
| Diplôme sportif le plus élevé | CFECF* | Brevet d'Etat** (2ème degré) | CFECF* | Brevet d'Etat (1er degré, partie spécifique) | Brevet d'Etat (1er degré) |
| Niveau scolaire | baccalauréat | baccalauréat | BEPC | baccalauréat technique | Bac + 3 |
| | | | | | |
| Responsabilité | Responsable de la préformation | Equipe "14 ans" | Equipe "13 ans" | Equipe "12 ans" | |
| Carrière sportive | Joueur amateur (niveau régional) | Stagiaire "pro" (8 ans de formation dans un centre) | Stagiaire "pro" et formation dans le club | Joueur amateur (niveau régional) | |
| Activité professionnelle | Enseignant | employé administratif (vacataire) | employé de la Poste | employé administratif à mi-temps (contractuel) | |
| Diplôme sportif le plus élevé | Brevet d'Etat (1er degré) | Brevet d'Etat (1er degré) | Brevet d'Etat (1er degré) | Brevet d'Etat (1er degré, tronc commun) | |
| Niveau scolaire | Bac + 2 | Bac + 3 | BEPC | Bac + 4 | |
| *CFECF : le plus haut niveau de diplôme pour la formation (exige de posséder le diplôme d'entraîneur de football ou d'avoir joué en championnat national) / **BEES (1,2,3): Brevet d'éducateur sportif contrôlé par l'Etat, il se compose d'une partie "comm | | | | | |

***Logique de l'exercice et ordre moral : la discipline***

Cette organisation méthodique, qui s'appuie sur la programmation et la mise en exercice du jeu, n'est pas anodine sur le rapport au jeu qu'elle nécessite de la part des apprentis. Les exercices transforment la pratique en fixant des objectifs pédagogiques explicites, impliquant des consignes spécifiques et faisant du jeu un support d'apprentissage. Les apprentis ne doivent pas se lancer spontanément dans la pratique mais sont invités à se soumettre à la logique des exercices et de leurs objectifs pédagogiques explicités par les entraîneurs. Comme nous y invitent les analyses de Michel Foucault sur la logique

disciplinaire (Foucault, 1975) , le constat d'une planification et d'une mise en exercice de la pratique ne doit pas être isolé d'une réflexion sur le mode de pouvoir à l'œuvre dans la formation. Car la mise en exercice, en tant que mise en ordre de la pratique, est intimement liée à l'ordre moral qui structure la pratique. Elle participe ainsi de l'usage réglé du temps et de l'espace qui caractérise les séances. Loin de permettre de s'élancer dans le jeu de manière spontanée et désordonnée, chaque entraînement est tramé par une organisation méthodique : après une première présentation, l'échauffement constitue l'introduction systématique à la succession des exercices qui se conclut par des séries d'étirements. Cette organisation s'accompagne de techniques de mise en ordre visant la production d'un rapport concentré et appliqué au jeu. Le début des séances illustre clairement ces mécanismes : la présentation de l'entraîneur, moment qui voit les apprentis professionnels s'aligner en rang devant leur entraîneur imposant le silence et délivrant ses attentes ainsi que l'échauffement introduisent, au-delà de leur fonction explicite –donner des objectifs pédagogiques lors de la présentation puis échauffer les corps–, une rupture avec les activités extérieures. Ces opérations marquent une césure avec le flux de la vie sociale et l'entrée dans un contexte d'apprentissage, d'écoute disciplinée et de concentration. En « mettant en condition », ce type d'organisation forme et ré-active systématiquement un type d'attitude marqué par l'attention disciplinée.

De plus, cette mise en ordre spatio-temporelle de la pratique est associée à une série de règles (relatives à la tenue, au langage, à la ponctualité) dont les entraîneurs visent à l'application. Ce souci apporté aux manières d'être corporelles et verbales exprime en définitive un certain rapport à l'autorité, et à travers elle, à la pratique. Cette attention permanente à ces attitudes a ainsi pour fonction « *d'extorquer l'essentiel sous l'apparence d'exiger l'insignifiant* » en inscrivant *« dans les détails en apparence les plus insignifiants de la tenue, du maintien ou des manières corporelles et verbales les principes fondamentaux de l'arbitraire culturel, ainsi placés hors de la prise de conscience et de l'explicitation* » (Bourdieu, 1980). Ce système de règles et de sanctions participe, en effet, du renforcement des dispositions à la discipline des apprentis et de l'inculcation d'une certaine définition du travail sportif. L'entreprise pédagogique se caractérise ainsi à la fois par un souci apporté à l'observance des règles et par l'extension de celles-ci à un ensemble de caractéristiques définissant une manière d'être légitime. Elle travaille ainsi à l'incorporation d'un rapport discipliné à la pratique qui trame l'appropriation des savoir-faire.

Si les éléments décrits ont permis de souligner l'importance pour les entraîneurs d'une connaissance pratique des gestes fondée sur leur longue immersion dans la pratique, leur travail s'inscrit également dans une programmation méthodique des apprentissages. De plus, la production des séances et des jugements mobilise une pluralité de modes d'action et de types de connaissances. Dès lors, l'analyse des pratiques des entraîneurs révèle en particulier des habitudes rationalisatrices et réflexives qui sont constitutives d'un rapport distant à la pratique.

## Outils d'objectivation et réflexivité dans la pédagogie des formateurs

### *Le travail athlétique : délégation et objectivations*

Le football contemporain est l'objet d'une montée des exigences athlétiques qui constitue une barrière significative à l'entrée dans le métier. Cet accroissement des pré-requis athlétiques n'est pas indépendant du développement du système rationalisé de formation et il se concrétise dans la structure de formation par l'investissement fait en direction du développement rationalisé de ces aptitudes. Il existe une partie de la programmation de la formation réservée explicitement au développement des aptitudes physiques et il s'agit du domaine, ou mieux de l'angle d'approche de la pratique, qui est à l'origine du plus grand nombre de procédures d'objectivations. En effet, la pénétration d'une logique de rationalisation fondée sur l'exploitation de connaissances scientifiques est forte et a abouti à une relative autonomisation de ce secteur. Le centre emploie un spécialiste, le préparateur physique, qui prend en charge la programmation de ces exercices. Formé à la physiologie liée au sport de haut niveau[6], il importe ses connaissances dans son travail de planification du travail athlétique. Il est doté d'un champ d'intervention qui lui est propre et œuvre à la mise en place d'une politique de mesure et d'objectivation des compétences physiques. Tous les deux mois, les apprentis sont ainsi soumis à deux types de test : une mesure de leur vitesse de course et une de leur résistance à l'effort –le « léger-boucher », test d'adaptation à l'effort qui permet de mesurer la consommation maximale d'oxygène (la « $VO_2$ max »). Cette entreprise

[6]. Il est titulaire du DUEPP (Diplôme Universitaire Européen de Préparation Physique).

de connaissance des corps se prolonge par les mesures biométriques effectuées plusieurs fois par an par le médecin (taille, poids, taux de graisse). Les données ainsi produites servent à l'évaluation des joueurs et à l'ajustement rationalisé du programme d'entraînement athlétique. Les données des tests constituent alors des repères dont usent les entraîneurs dans l'évaluation des joueurs. Ainsi, comme le souligne le directeur du centre, cet investissement permet de rompre avec « *l'empirisme* » qui prévalait jusqu'alors. A côté de la médicalisation du suivi des jeunes apprentis, elle aussi objet d'un secteur qui s'autonomise, la préparation athlétique est le domaine où la formation s'éloigne le plus de la seule connaissance pratique du jeu. En s'appuyant sur les connaissances physiologiques d'un spécialiste et leur diffusion auprès des entraîneurs (au sein de l'institution et par leur formation à des diplômes sportifs qui leur accordent un place importante), l'apprentissage mobilise des repères et des tests pour sa programmation. Il faut noter, cependant, que les usages qui sont fait des résultats de ces tests sont révélateurs de l'alchimie existant entre une connaissance pratique des joueurs et l'utilisation de moyens d'objectivation. Les tests sont en effet perçus par les entraîneurs comme des compléments, qui permettent de donner des indicateurs objectifs et de « *vérifier certaines impressions* » (entraîneur des 16 ans). Si les tests sont des outils qu'ils s'approprient d'autant mieux que leur qualification les a familiarisés avec ce langage, prime pour eux la « *vérité du terrain* » (entraîneur des 12 ans). Et ils sont d'autant plus portés à faire primer celle-ci que c'est leur expérience pratique du football qui constitue leur principal capital dans cet espace et leur assure le maintien de leur pouvoir de décision (dans la sélection des joueurs, dans la composition des séances d'entraînement) face aux autres intervenants spécialisés (préparateur physique, acteurs médicaux) et à la logique de scientifisation qu'ils importent.

**Planification et bilans : les ruptures avec le cours de l'action**

Le domaine athlétique n'est pas le seul secteur où sont mobilisés des outils d'objectivation. Ainsi, parce que cet apprentissage se distingue de l'initiation pratique et mimétique, le mode d'action des entraîneurs, dans la construction des séances comme des évaluations, ne peut se réduire à la connaissance pratique du jeu. La réalisation des séances d'entraînement suppose ainsi la familiarisation avec les catégories de décomposition du jeu : le découpage du jeu et des habiletés qu'il engage permet la fabrication des thèmes explicites de l'apprentissage, à la manière du processus de décomposition des mouvements qui a affecté

l’apprentissage de la danse classique (Faure, 2000). Dans le flux du jeu, ces catégories introduisent, par un travail d’abstraction, des discontinuités isolant des gestes qui sont en quelque sorte ce que les mots sont à la parole, et des situations de jeu, équivalent des phrases dans le discours. L’usage de la planification et la mise en exercice de la pratique supposent l’intériorisation par les formateurs de ces catégories qui permettent la pédagogisation de la pratique. Pour la planification de l’entraînement, les formateurs mettent ainsi en œuvre des méthodes qui opèrent des ruptures, plus ou moins nettes, avec le temps de l’action et qui s’appuient sur une scripturalisation de la pratique. La mise en forme écrite de la pratique joue alors plusieurs rôles. Comme trace, elle permet le cadrage de la pratique des entraîneurs, en empêchant par exemple qu’ils privilégient la compétition au détriment de la formation à long terme. Mais cette mise en forme constitue également un outil de mise à distance, un support de réflexivité permettant la mise en place d’une stratégie de formation, les savoir-faire pouvant être détachés des corps et de l’action en cours.

Même si l’usage de l’écrit n’équivaut pas systématiquement à un rapport réflexif à la pratique, son développement dans le travail des formateurs en est un indicateur. Ainsi, outre la planification, chaque entraîneur doit rédiger des bilans (après chaque séance d’entraînement et match) qui s’additionnent à la compilation de tests physiques. Ces bilans leur servent ensuite lors des comptes-rendus qu’ils font aux responsables de la formation et préformation. Comme le note l’entraîneur des « 12 ans », cette technique leur permet à la fois d’en garder une trace écrite et de faire un retour sur le déroulement de chacun des exercices : « *je note combien de temps on le fait, qu’est-ce que ça a donné, je me mets des critiques des fois. Cet exercice, c'est pas à refaire, il a pas marché. Celui-là, il est à faire… t’sais des fois c'est difficile, j’ai mis en place l’exercice, j’ai pas pris de notes, merde comment on fait* ». Ces bilans leur permettent ainsi des retours correctifs sur leur propre travail (choix d’exercice, articulation des exercices dans une séance, etc.). Mais ils permettent également, et c'est leur première fonction, d’accumuler les éléments d’évaluation des joueurs. Le jugement des joueurs se fait également par la rédaction de comptes-rendus dans lesquels les formateurs attribuent, après chaque match, une note et des commentaires à chaque apprenti. Ce type d’écrits permet de combler les défaillances de la mémoire incorporée mais sert également à un retour sur les « impressions » en permettant comptabilisation et comparaison. Au temps court des corrections et appréciations lors des moments de jeu, s’additionne le temps long d’une

évaluation qui mobilise des procédures d'objectivation. Ainsi, en s'appuyant sur des outils de « détemporalisation » de la pratique (planification, bilans) qui permettent d'établir des stratégies, la fabrication des séances et des évaluations exige aussi de rompre avec le temps de l'action en cours. Qu'il s'agisse de la préparation des séances, de la prise de note ou de l'utilisation des résultats des tests, toutes ces façons de faire se développent dans des temps qui sont détachés de l'intervention immédiate que suppose l'animation des entraînements ou le suivi des matchs.

On observe ainsi chez les formateurs des modes d'actions pluriels qui caractérisent leur rapport à la pratique et qui illustrent l'ambivalence du mode d'enseignement dans le Centre. D'une certaine manière, il est possible de rapprocher les entraîneurs observés des « *hommes d'actions* » que Bernard Michon avait identifiés parmi les étudiants de STAPS (Michon, 1989). Ceux qu'ils nomment les « *praticiens* », par opposition aux « *théoriciens* », s'orientent vers la pratique pédagogique (professeur d'EPS, entraîneur) et se distingueraient par un attrait particulier pour une « culture technique », c'est-à-dire toute orientée vers la pratique pédagogique. Chez eux, « *les préférences pour la pratique, la technologie sportive, les aspects biologiques (essentiellement l'anatomie et quelque peu la physiologie), le spécifique, s'accompagnent du rejet de l'intellectualisation* » (Michon, 1984). Cependant, l'analyse des pratiques effectives des entraîneurs permet de se garder d'établir une frontière imperméable entre réflexivité et action. Sans être savant, leur rapport à la pratique n'exclut pas que leurs actions soient aussi marquées, comme l'exige l'organisation de la formation, par le recours à des procédés d'objectivation et à des moments de réflexivité. Ceux-ci sont rendus possibles par le fait que leur activité ne se réduit pas au temps du jeu et à son urgence et par la constitution d'institutions spécifiques de formation sur lesquelles pèsent des injonctions fédérales qui œuvrent à l'organisation méthodique de la formation.

Au final, trois principales observations se dégagent de l'analyse des manières d'enseigner dans cette formation sportive. D'une part, l'étude permet de souligner comment l'apprentissage des savoir-faire n'est pas indépendant de la formation de dispositions spécifiques. L'observation des séances d'entraînement, et en particulier des corrections auxquelles elles donnent lieu, montre de quelles manières les entraîneurs sont, du fait de leur propre socialisation à une pratique sportive intensive, enclins à inculquer une inclination

ascétique à l'effort et à la discipline. D'autre part, le matériau permet également de mettre en évidence le poids de la connaissance pratique du jeu, moteur des actions correctrices, des évaluations et de la production des entraînements. En s'appuyant sur ce sens du jeu acquis par une familiarisation de longue haleine avec ce sport, l'activité des entraîneurs est révélatrice d'un rapport pratique à la pratique. Cependant, l'analyse de leur travail révèle également l'utilisation d'outils d'objectivations auxquels incite le développement de l'organisation, en particulier par l'introduction d'un personnel spécialisé et par la formation des éducateurs. Ainsi, parce que leur activité se déroule sur des temps différents (le temps de la performance ou le temps long de la préparation et de l'évaluation) et parce qu'ils possèdent des savoirs de natures différentes (savoirs pratiques, savoirs théoriques et connaissances des techniques d'objectivation), le mode d'action des entraîneurs est pluriel et ne se réduit pas à une communication « par corps » de l'expérience footballistique.

## Références bibliographiques


- BERTRAND (J.), 2008, *La fabrique des footballeurs. Analyse sociologique de la construction de la vocation, des dispositions et des savoir-faire dans une formation au sport professionnel*, Thèse pour le Doctorat de sociologie, Université Lyon 2.

- BERTRAND (J.), 2009, « Entre 'passion' et incertitude : la socialisation au métier de footballeur professionnel », *Sociologie du travail*, 51 (3), 361-378.

- BOURDIEU (P.), 1980, *Le sens pratique*, Paris : Minuit.

- BOURDIEU (P.), 1987, « Programme pour une sociologie du sport », in *Choses dites*, Paris : Minuit, 203-216.

- DELBOS (G.), JORION (P.), 1984, *La transmission des savoirs*, Paris, éds de la MSH.

- FAURE (J.), SUAUD (C.), 1999, *Le football professionnel à la française*, Paris : PUF.

- FAURE (S.), 2000, « Dire et (d') écrire les pratiques de danse. Opposition entre pratiques discursives et pratiques non discursives », *Cahiers internationaux de sociologie*, CVIII, 163-178.

- FAURE (S.), 2000, *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*, Paris : La Dispute.

- FLEURIEL (S.), 2004, *Le sport de haut niveau : sociologie d'une catégorie de pensée*, Paris : PUG.

- FOUCAULT (M.), 1975, *Surveiller et punir : naissance de la prison*, Paris : Gallimard.

- LAHIRE (B.), 1998, *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*, Paris : Nathan.

- LAHIRE (B.), 2005, *L'esprit sociologique*, Paris : La Découverte.

- MAUSS (M.), 1983, « Les techniques du corps », in *Sociologie et anthropologie*, Paris PUF, 365-386.

- MICHON (B.), 1984, « Culture savante, culture technique et STAPS », in *Anthropologie des techniques du corps*, Paris : AFRAPS.

- MICHON (B.), 1989, « Savoirs et modes de domination en STAPS-EPS », in Bruant G. (éd.), *Savoirs et sens pratique dans les activités physiques et sportives*, Paris : AFRAPS, 79-97.

- QUEIROZ (de, J.), 2006 (2ème éd), *L'école et ses sociologies*, Paris : Armand Colin.

- SUAUD (C.), 1989, « Espace des sports, espace social et effet d'âge », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 79, 2-20.

- THIN (D.),1998, *Quartiers populaires : l'école et les familles*, Lyon : P.U.L.

- TRAVERT (M.), 2002, *L'envers du stade : le football, la cité et l'école*, Paris : L'Harmattan.

- WACQUANT (L.), 1989, « Corps et âmes : notes ethnographiques d'un apprenti boxeur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 39, 32-67.

- WACQUANT (L.), 2000, *Corps et Ame : carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*, Paris : Agone.