



HAL
open science

La prise de décision dans les sports collectifs à haut niveau. L'influence des composantes émotionnelles sur les mécanismes de reconnaissance de situations chez l'entraîneur expert de basketball

Sylvain Dugény

► **To cite this version:**

Sylvain Dugény. La prise de décision dans les sports collectifs à haut niveau. L'influence des composantes émotionnelles sur les mécanismes de reconnaissance de situations chez l'entraîneur expert de basketball. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-02942264

HAL Id: dumas-02942264

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02942264v1>

Submitted on 22 Sep 2020

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.

Mémoire à finalité "recherche"
UNIVERSITÉ DE BRETAGNE OCCIDENTALE

MASTER 2 STAPS

*Mention "Entraînement et Optimisation de la
Performance Sportive"*

UFR Sport et EP
20, Av. le Gorgeu
29 200 Brest

Présenté par

Sylvain Dugény

Sous la direction de Gilles Kermarrec
(PU, FSSE, UBO)

**La prise de décision dans les
sports collectifs à haut
niveau**

*L'influence des composantes
émotionnelles sur les mécanismes
de reconnaissance de situations
chez l'entraîneur expert de
basketball*

Mémoire soutenu le 10 juin 2020
devant le jury composé de :

Cyril BOSSARD
MCF, FSSE, UBO

Jacques SAURY
PU, Université de Nantes

Gilles KERMARREC (encadrant)
PU, FSSE, UBO

UNIVERSITE DE BRETAGNE OCCIDENTALE

- Mémoire de Master -

Mention : EOPS

Parcours : Accompagnement de la Performance et Sciences Humaines

La prise de décision dans les sports
collectifs à haut niveau

*L'influence des composantes émotionnelles sur les
mécanismes de reconnaissance de situations chez
l'entraîneur expert de basketball*

SYLVAIN DUGENY

Soutenu le 10 juin 2020 devant la commission d'examen :

Cyril	Bossard	Maître de Conférences, FSSE, UBO	Président du jury
Jacques	Saury	Professeur des Universités, Université de Nantes	Invité
Gilles	Kermarrec	Professeur des Universités, FSSE, UBO	Encadrant

La prise de décision dans les sports
collectifs à haut niveau

*L'influence des composantes émotionnelles sur les
mécanismes de reconnaissance de situations chez
l'entraîneur expert de basketball*

Mémoire de Master 2 EOPS

SYLVAIN DUGENY

Mémoire réalisé dans le cadre du Master EOPS UBL



UNIVERSITÉ DE NANTES



UNIVERSITÉ
RENNES 2



Mémoire réalisé à la FSSE de Brest :

Faculté des Sciences du Sport et de l'Éducation

20, avenue Le Gorgeu

29 200 Brest (France)

Resp. Master EOPS: Parcours APSH :



FACULTÉ
DES SCIENCES DU SPORT
& DE L'ÉDUCATION

Mémoire réalisé à l'UBO :

Université de Bretagne Occidentale

3 rue des Archives - CS 93837 - 29 238 Brest cedex 3



Remerciements

Je souhaite tout d'abord remercier vivement Gilles Kermarrec, pour son encadrement tout au long de l'année. Son suivi régulier et ses conseils toujours avisés, sans être trop directifs, m'ont permis chaque fois de mieux conceptualiser mon objet d'étude et de nourrir un cheminement vers des objectifs précis, à court et à long terme. Je tenais à souligner que sa grande disponibilité et ses retours sur mes avancées sont d'autant plus notables, dans les conditions de suivi pédagogique à distance, inhérentes à la particularité du contexte de l'année 2020... Il m'a aidé à cibler un cap d'analyse, malgré l'impossibilité de mettre en œuvre, de façon effective, le protocole initialement formalisé.

Je tiens ensuite à remercier sincèrement Julien Mahé, entraîneur des U18 Elite du CSP Limoges, pour sa collaboration motivée et motivante. Je le remercie pour son professionnalisme et sa participation « authentique », qui n'est pas chose aisée quand il s'agit de mettre à jour et d'explicitier son activité et son expérience. Je remercie également son assistant ainsi que tout son effectif, pour avoir accueilli avec sérénité le dispositif d'étude.

Je souhaite enfin remercier mes proches, qui m'ont soutenu dans ce travail, ont contribué à des relectures attentives du manuscrit et qui, par moments, me posaient des questions d'une grande pertinence, m'invitant toujours à prendre du recul sur mon travail.

Table des matières

Remerciements	6
Liste des abréviations	10
Table des figures	11
Introduction	12
Revue de littérature	16
<i>Prise de décision & émotions selon les approches cognitives</i>	16
Données théoriques et conceptuelles.....	16
Principaux résultats expérimentaux : modèle de la « génération d'options » et Variabilité de la Fréquence Cardiaque (VFC)	17
Discussion sur les approches cognitives.....	18
<i>Prise de décision & émotions selon l'approche Naturalistic Decision Making (NDM)</i>	19
Données théoriques et conceptuelles.....	19
Palette méthodologique : une diversité de mise en œuvre et d'analyse à partir de l'Entretien d'Autoconfrontation (EAC)	20
Principaux résultats	21
Dans le domaine des Activités Physiques et Sportives (APS)	21
Dans le domaine des Sciences de Gestion (SG)	22
<i>Perspectives, objectifs & hypothèses de recherche</i>	23
Matériels & méthodes	26
<i>Participant et situation étudiée</i>	26
<i>Recueil des données</i>	28
Séquences audiovisuelles.....	29
Communications verbales.....	29
Indicateur comportemental des émotions : la Fréquence Cardiaque (FC)	29
Données subjectives issues de l'Entretien d'Auto-Confrontation (EAC).....	30
Verbatims recueillis <i>a posteriori</i>	30
Mesure psychométrique des émotions	30
<i>Analyse des données</i>	30
Codage des données.....	31
Émotions ressenties	31
Décisions stratégiques	32

Décisions tactiques : Mécanismes de Reconnaissance de Situations (MRS) et Options Typiques (OT).....	32
Analyse synchronique.....	33
Analyse diachronique.....	33
Résultats	35
<i>Modélisation des décisions stratégiques.....</i>	35
<i>Analyse synchronique.....</i>	36
Influence de la tonalité émotionnelle sur les MRS.....	36
Influence du type d'émotion sur les MRS.....	37
Influence de la tonalité émotionnelle sur les options typiques.....	41
La FC comme témoin comportemental des émotions.....	42
<i>Analyse diachronique</i>	43
Histoire bleue : résurgence d'émotions passées servant de support au diagnostic lors d'une décision relative au changement des joueurs sur le terrain.....	43
Histoire jaune : situations successives de colère envers un joueur, qui aboutissent à la décision rapide de le sortir du terrain.....	45
Histoire violette : perception de la performance contrastée du meneur et capitaine, qui induit un inconfort chez l'entraîneur dans les choix à opérer.....	46
Discussion	50
<i>Pertinence de la NDM et du modèle RPD pour étudier la prise de décision et les émotions chez l'entraîneur de basketball.....</i>	50
<i>L'intégration des émotions dans l'approche NDM : évaluation, stimulation, anticipation.....</i>	53
<i>Questionnements méthodologiques.....</i>	54
Plus-value et limites d'une étude de cas.....	54
Intérêts et limites du dispositif de recherche mis place.....	55
La question des « méthodes mixtes » en Sciences Humaines.....	58
<i>Implications pratiques : la question des émotions dans l'activité experte de coaching.....</i>	58
La dynamique émotionnelle de l'entraîneur expert.....	59
L'intelligence émotionnelle de l'entraîneur expert.....	59
Le « jeu émotionnel » de l'entraîneur expert.....	60
Conclusion.....	62
Bibliographie.....	64
Annexes.....	72

Retranscription de l'entretien d'auto-confrontation (EAC) : premier quart temps85

Retranscription de l'entretien d'auto-confrontation (EAC) : deuxième quart temps

..... 135

Liste des abréviations

APS: Activités Physiques et Sportives
ASCA: Analyse Sémiologique du Cours d'Action
BC: Base de Connaissances
DEJEPS : Diplôme d'État Jeunesse, Éducation Populaire et Sport
DIAG: Diagnostic
EEA : Estimation des Etats Affectifs
ERSS: Entretien en Re-Situ Subjectif
FC: Fréquence Cardiaque
GO : Génération d'Options
IZOF : Individual Zones of Optimal Functioning
MLT: Mémoire à Long Terme
MRS : Mécanismes de Reconnaissance de Situations
NDM : Naturalistic Decision Making
OT : Options Typiques
TRCM : Théorie Relationnelle Cognitive et Motivationnelle
PDF : Projet de Formation
PDJ : Projet de Jeu
PDI : Prise de Décision Intuitive
PDR : Prise de Décision Rationnelle
PE : Projet Éducatif
QT : Quart Temps
QT1 : Premier Quart Temps
QT2 : Deuxième Quart Temps
RPD : Recognition-Primed Decision
RS : Reconnaissance Simple
SEQ : Sport Emotion Questionnaire
SG : Sciences de Gestion
SIM : Simulation mentale
SNA : Système Nerveux Autonome
SNP : Système Nerveux Parasympathique
STAPS : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives
STI : Système de Traitement de l'Information
SV : Situations Vécues
TA : Théorie Ancrée
TDI : Traitement de l'Information
US : Unités Significatives
VFC : Variabilité de la Fréquence Cardiaque

Table des figures

Figure 1 - Schéma du dispositif et de l'équipement de l'entraîneur lors du recueil	28
Figure 2 - Exemple de verbatims pour le codage de la tonalité émotionnelle (émotions positives et négatives)	31
Figure 3 - Modélisation du Projet de Formation (PDF) de l'équipe énoncé par l'entraîneur, intégrant les décisions stratégiques (en amont du match).....	35
Figure 4 - Graphique illustrant les relations entre la tonalité émotionnelle et les Mécanismes de Reconnaissance de Situations (MRS).....	36
Figure 5 - Graphique illustrant les relations entre types d'émotions et les Mécanismes de Reconnaissance de Situations (MRS).....	37
Figure 6 - Graphique illustrant les relations la tonalité émotionnelle et les Options Typiques (OT)	41
Figure 7 - Données de FC chiffrées (bpm) en fonction du quart temps.....	42
Figure 8 - Types d'émotions ressenties en fonction du quart temps.....	42
Figure 9 - Modélisation diachronique des émotions et décisions au cours du QT1.....	43
Figure 10 - Modélisation diachronique des émotions et décisions au cours du QT2.....	43
Figure 11 - Modèle Recognition-Primed Decision (RPD), d'après Klein (1993)	72
Figure 12 - Cadre conceptuel reliant évaluation de la situation (appraisal), émotions et processus cognitifs sous pression, d'après Tenenbaum et al. (2013)	73
Figure 13 - Mécanismes de reconnaissance de situations (MRS) mobilisés par les réalisateurs de cinéma en période de tournage, en fonction de la familiarité avec la situation et de la présence ou absence d'émotions, d'après Coget, Haag, & Bonnefous (2009).....	74
Figure 14 - Autorisation de droit à l'exploitation des données recueillies dans le cadre du travail de mémoire de M2, signée par l'entraîneur participant.....	75
Figure 15 - Montage vidéo pour la synchronisation de la vidéo focalisée sur l'entraîneur (Caméra E, rouge) avec la séquence du match (Caméra M, bleu) et avec l'enregistrement audio (Micro-cravate, turquoise)	76
Figure 16 - Rendu vidéo synchronisé entre les différentes prises de vue, après traitement sur VEGAS Pro 15.0, support de l'entretien d'auto-confrontation.....	76
Figure 17 - Guide d'entretien pour réaliser l'entretien d'auto-confrontation (EAC).....	77
Figure 18 - Sport Emotion Questionnaire (SEQ), adapté en français (notre traduction) à partir de Jones et al. (2005)	78
Figure 19 - Schème de codage des Unités Significatives (US) du discours et des Mécanismes de Reconnaissance de Situations (MRS), d'après Cardin (2016).....	79
Figure 20 - Analyse du contenu et identification des processus de reconnaissance chez le gardien de but en handball, d'après (Le Menn et al., 2019)	80
Figure 21 - Détermination des Options Typiques (OT) et verbatims associés.....	83
Figure 22 - Support d'aide à la verbalisation des émotions en EAC inspiré de l'échelle d'Estimation des Etats Affectifs (Ria, 2001) et des items du Sport Emotion Questionnaire (Jones et al., 2005)	84

Introduction

Les processus décisionnels et émotionnels sont au cœur d'une large variété de situations sportives et leur prise en compte est fondamentale lorsqu'il s'agit d'étudier ou de développer une performance experte de haut niveau. D'une part, de nombreuses situations sportives présentent de l'incertitude, des enjeux et une pression temporelle, nécessitant pour les individus, qu'ils soient joueurs, arbitres ou entraîneurs, de prendre des décisions rapides et avec un maximum de pertinence, faisant de la prise de décision une dimension essentielle pour performer, notamment dans les sport collectifs (Kaya, 2014). D'autre part, « les émotions sont au cœur de chacune des facettes de la pratique sportive, qu'elle soit ludique, formatrice, intensive, compétitive, ou bien menée à des fins de santé » (Campo & Louvet, 2016, p.22). Aussi, depuis les avancées scientifiques dans le champ des neurosciences (Damasio, 1995), il semblerait que « la compréhension des phénomènes de cognition nécessite la prise en compte des composantes émotionnelles » (Barbier & Durand, 2003). Dès lors, étudier comment décident les individus, dans un contexte de performance sportive experte, semble indissociable d'une investigation des émotions qui sous-tendent ou sont associées à ce mécanisme cognitif.

Dans un premier temps, la prise de décision peut se définir comme les choix qu'opère un individu confronté à un problème, dès lors qu'une « rapide revue de littérature confirme que décision et choix sont synonymes » (Lebraty, 2007, p.34). Si cette définition peut rendre compte d'un certain consensus, la prise de décision a cependant été étudiée à travers une diversité d'approches, dont les soubassements théoriques apparaissent parfois comme contradictoires, parfois comme complémentaires (Bossard & Kermarrec, 2011).

Historiquement, la prise de décision en sport a d'abord été étudiée selon une approche dite « cognitive ». Cette approche se base sur la théorie du Système de Traitement de l'Information (STI) (Schmidt, 1975), dans laquelle on considère que la décision s'opère à un niveau cognitif à la suite d'une succession d'opérations, à savoir l'identification du stimulus, la sélection de la réponse et la programmation de la réponse. Dans ce paradigme, les connaissances de l'individu jouent un rôle fondamental dans la décision, notamment dans le domaine sportif via le concept de « Bases de Connaissances » (BC) (McPherson, 1993). Ces BC constitueraient « l'arrière-plan décisionnel », au sens où la quantité des connaissances ainsi que leur structuration au sein du système mnémonique (mémoire à long terme (MLT) notamment) conditionneraient la vitesse mais aussi la pertinence du traitement de l'information, par une augmentation de l'efficacité entre l'identification et la sélection au sein du STI (Schmidt & Lee, 2005).

Toutefois, un certain nombre de limites ont pu être mises en évidence, notamment par les tenants d'approches dites situées. « La critique classique faite au modèle des BC repose sur l'incompatibilité entre le coût temporel de son activation et la pression temporelle liée aux situations de décision en sport collectif » (Bossard & Kermarrec,

2011). Autrement dit, il est question d'un décalage entre les connaissances issues de ce paradigme utilisant des méthodologies quasi-exclusivement expérimentales, mettant en avant le recours à la rationalité pour décider, et le contexte réel de pratique. En ce sens, la subjectivité de l'individu serait primordiale pour comprendre comment s'effectue la décision *in situ* (Mouchet & Bouthier, 2006), décision non pas issue d'un fonctionnement cognitif rationnel mais davantage intuitif (Mouchet, 2014).

Dans cette volonté de comprendre la prise de décision telle qu'elle s'actualise dans un contexte réel de pratique chez des individus experts, le courant de la « Naturalistic Decision Making » (NDM) (Kahneman & Klein, 2009; Klein, 1997a, 2008, 2015), aussi qualifié par « Décision en Situation » (Lebraty & Pastorelli-Nègre, 2004), a été convoqué dans le domaine du sport. Cette approche se focalise sur des experts, confrontés à des situations urgentes, risquées et complexes, dans lesquelles ils font appel à leurs expériences passées pour prendre des décisions analogues à des situations déjà rencontrées. Les mécanismes mobilisés sont alors dits intuitifs. Précisons que « ce courant ne prétend pas rendre compte de l'ensemble des types de décision, mais se focalise sur une classe d'entre eux dont les caractéristiques ne peuvent qu'intéresser le manager : des problèmes urgents et complexes ayant des enjeux importants » (Guarnelli & Lebraty, 2014, p.2). Aussi, la décision est entendue dans cette approche comme un processus d'adaptation à la situation (Ross et al., 2006) et, en ce sens, « met en avant le rôle déterminant de la compréhension de la situation par un décideur » (Guarnelli & Lebraty, *ibid.*, p.2).

Ce modèle, issu d'une perspective ergonomique, s'intéresse donc aux processus cognitifs mobilisés dans la reconnaissance de situations chez des experts dans le domaine du travail. Dans cette optique, la NDM s'appuie notamment sur le modèle « Recognition-Primed Decision » (RPD) (Klein, 1997b), qui se traduit par « Modèle de la Première Reconnaissance » (Lebraty, 2007). Sur un continuum entre Prise de Décision Intuitive (PDI) et Prise de Décision Rationnelle (PDR) (Kahneman & Klein, 2009), le modèle RPD rend compte de trois Mécanismes de Reconnaissance de Situations (MRS) sur le versant intuitif de la prise de décision (Figure 11). En situation familière, il y a une reconnaissance simple (RS), via l'utilisation par l'expert d'une option unique qui émerge de l'activation d'un schéma habituel issu de l'expérience. Si la pression est plus faible, l'expert peut procéder à la simulation mentale (SIM) pour évaluer les effets potentiels de son action. Quand la situation est moins familière mais que la réponse à produire doit être rapide, l'expert peut procéder à une comparaison d'options (en général deux options générées), appelée diagnostic (DIAG).

En contexte sportif, les études empiriques menées à partir du modèle RPD chez des athlètes en volleyball (Macquet, 2009), hockey sur glace (Bossard et al., 2010), football (Kermarrec & Bossard, 2014) et handball (Le Menn & Kermarrec, 2015; Le Menn et al., 2019), ont montré la prédominance du processus de RS dans les phases offensives et l'importance de la SIM dans les phases défensives, validant le recours à une PDI dans les

sports collectifs, s'illustrant par la génération d'une ou deux options maximum pour agir. Plus globalement, l'approche NDM a été mobilisée pour l'étude des types d'intentions et de décisions en badminton (Macquet & Fleurance, 2007), des schémas typiques mobilisés par les joueurs de football lors de la contre-attaque (Bossard, 2008; Bossard et al., 2011) et de la nature et du nombre des indices prélevés par les meneurs de jeu en rugby pour décider, en fonction du niveau d'expertise (professionnel *versus* semi-professionnel) (Johnston & Morrison, 2016). Ensuite, le cadre NDM a pu mettre en évidence différentes natures de jugements (en acte, de fait et délibéré) dans les décisions arbitrales en rugby (Rix-Lièvre et al., 2011, 2014) et la pertinence du modèle RPD pour étudier les MRS d'arbitres de rugby australien (RS = 78%; DIAG = 18%; SIM = 3,5%), pour lesquels les proportions sont semblables aux joueurs de sports collectifs (Neville & Salmon, 2015). Enfin, si la pertinence de l'approche NDM a été montrée pour étudier la prise de décision des entraîneurs de sports collectifs (Lyle, 2010), les études empiriques sont encore peu nombreuses à ce sujet et se cantonnent actuellement à montrer quels sont les « attracteurs » ou « catalyseurs clés » de leurs décisions lors d'entraînements et de matches tout au long d'une saison sportive (Harvey et al., 2015) et qu'ils s'appuient sur des « sensations ou sentiments instinctifs »¹, soutenant que leurs intuitions sont le fruit de leur expérience (Collins et al., 2016).

Dans un second temps, les émotions se définissent comme des processus psychophysiologicals qui se manifestent dans l'instant et en relation avec des buts précis, à partir de l'évaluation de l'environnement qui est faite par un individu (Lazarus, 2000; Scherer, 2005). Les émotions se distinguent ainsi des humeurs, qui s'actualisent davantage dans la durée et selon un versant existentiel. *In fine*, émotions et humeurs appartiennent au concept plus englobant des affects, impliquant que toute émotion est un affect mais que tous les affects ne sont pas des émotions (Martinent et al., 2016). Dans le domaine de la psychologie du sport, les émotions ont été principalement étudiées à partir de la Théorie Relationnelle Cognitive et Motivationnelle (TRCM) de Lazarus (1991), impliquant pendant longtemps une focale prioritaire sur l'impact du stress et de l'anxiété (Nicholls & Thompson, 2016). Or, lorsqu'il s'agit d'étudier les performances humaines, les phénomènes de cognition et notamment la prise de décision, une approche plus large des émotions serait à envisager (Hanin, 2007).

C'est dans cette optique de rendre compte d'une palette plus étendue d'émotions que des méthodologies diversifiées se sont déployées, avec un rattachement à des traditions méthodologiques plus ou moins expérimentales ou situées, donnant le primat à « l'objectif » ou au « subjectif ». Il existe un niveau *neurophysiologique* d'analyse des émotions, s'intéressant aux réactions corporelles et aux changements physiologiques ; un niveau *comportemental* étudiant ce qui est fait, observable dans les actions de l'individu ; et un niveau *subjectif* relatif à ce qui est rapporté de façon introspective (Laborde, et al., 2013). Plus précisément, le niveau subjectif peut être investigué de façon « quantitative » via des mesures psychométriques par questionnaires, ou de façon « qualitative » via

¹ Notre traduction de « gut feelings »

l'entretien d'auto-confrontation (EAC). La seconde option apparaîtrait comme « une voie prometteuse » pour l'étude des émotions en sport à un niveau subjectif, dans la mesure où les limites d'une approche par questionnaires sont tout d'abord de relater des états émotionnels en tant que produits, sans mettre en évidence la dynamique émotionnelle au cours des situations sportives (processus) et ensuite, de mettre à distance de l'action l'étude des émotions ressenties par les pratiquants (Martinent et al., 2016).

À ce stade, si émotions et prise de décision sont indissociables dans la performance experte en sport, nous pouvons nous demander comment ces deux processus ont été étudiés conjointement au regard de la diversité paradigmatique, théorique et méthodologique mise en évidence dans cette partie introductive, que ce soit pour l'un ou l'autre de ces objets d'étude. D'un côté, ces deux lignes de recherche seraient restées longtemps éloignées, ayant conduit à des rapprochements récents dans le cadre des approches cognitives de la prise de décision (Laborde, Dosseville, et al., 2013). D'un autre côté, les synthèses sur la PDI en sport pointent la nécessité de mettre en avant leurs interactions en contexte « écologique », c'est-à-dire en situations réelles de pratique (Kermarrec, 2016; Macquet, 2016). De plus, dans la mesure où la littérature sur les émotions se serait focalisée sur les impacts plutôt négatifs de celles-ci, comme en témoigne la centration prioritaire sur l'anxiété compétitive notamment (Hanin, 2016), les études futures gagneraient à dépasser cette seule relation délétère, en envisageant comment elles pourraient, parfois, être des ressorts pour l'action (Kermarrec, 2016).

A travers notre revue de littérature, nous verrons tout d'abord les modèles théoriques et les principaux résultats mettant en évidence les liens entre émotions et prise de décision dans le cadre des approches cognitives. Nous verrons les preuves théoriques et expérimentales actuelles relatives à l'influence, majoritairement négative, des émotions sur la prise de décision.

Ensuite, nous détaillerons les données actuelles sur la relation prise de décision – émotions dans le cadre des approches naturalistes. Nous verrons l'intégration encore balbutiante des émotions au sein du paradigme NDM à un niveau théorique, malgré des convergences méthodologiques palpables dans la manière d'appréhender séparément processus décisionnels et émotionnels en SH. Nous détaillerons les principaux résultats, issus de différents contextes, qui alimentent l'intérêt d'approfondir cette relation dans le domaine sportif et de nous focaliser sur l'entraîneur expert de basketball.

Revue de littérature

Prise de décision & émotions selon les approches cognitives

Données théoriques et conceptuelles

Selon ces approches, la prise de décision est un processus cognitif traduisant la capacité d'un individu à choisir entre différentes options, dans différentes conditions et à un moment donné (Bar-Eli et al., 2011). Depuis plusieurs années maintenant, ces approches s'appuient sur les avancées en sciences cognitives et en neurologie pour définir des cadres conceptuels intégrant les processus émotionnels, cognitifs et moteurs, ainsi que leurs composantes structurelles, c'est-à-dire les connaissances sur l'activation des zones corticales (Tenenbaum et al., 2009). Selon les auteurs, les développements récents en sciences cognitives, en neurologie, sur l'expertise et sur les émotions, fournissent des preuves solides à cette conceptualisation.

Dans le prolongement de ces travaux, ces mêmes auteurs ont proposé un cadre conceptuel reliant les émotions et la prise de décision en sport, en intégrant les avancées de plusieurs modèles émotionnels, comme l'Individual Zones of Optimal Functioning (IZOF) (Hanin, 2000, 2007) ou encore la TRCM (Lazarus, 2000). C'est notamment par le biais du concept de « représentations mentales » que le lien avec la prise de décision est réalisé, proposant que les perceptions et actions soient stockées et récupérées dans une même structure de représentation (Tenenbaum et al., 2013). Dans ce cadre conceptuel (Figure 12), les émotions peuvent être plaisantes ou déplaisantes, ainsi que facilitantes/fonctionnelles ou débilantes/dysfonctionnelles pour la performance, quelle que soit leur tonalité. Les émotions, issues d'un processus d'évaluation de la situation, influencent tout autant les croyances d'efficacité que le style attentionnel, ce dernier affectant de façon interactive le traitement de l'information (TDI), la prise de décision et l'exécution de l'action. Ceci s'expliquerait par le fait que les émotions pourraient influencer les capacités perceptives et cognitives, en limitant le champ attentionnel ou au contraire en stimulant la recherche d'informations.

Selon Tenenbaum et al. (2013), de bonnes décisions seraient, dans ce cadre, prises de façon plus probable dans un état de confort émotionnel et moins probable en cas de déséquilibre de cet état. Plus précisément, les émotions positives permettraient de mieux élaborer et trouver des solutions face à des dilemmes, en augmentant l'étendue des informations pertinentes auxquelles nous prêtons attention. Les émotions négatives auraient quant à elles un rôle dual : facilitant ou débilant. Elles pourraient d'une part limiter les capacités perceptuelles et cognitives, impactant les possibilités de sélection de la réponse. Elles pourraient d'autre part, selon leur intensité et leur valence, renforcer la conscience de l'environnement, par une augmentation de l'allocation de l'attention et de l'autodétermination, améliorant ainsi le potentiel perceptuel et cognitif et par voie de conséquence le processus de prise de décision. Finalement, les émotions seraient ainsi

considérées comme une partie du stockage général de l'information, dans la mesure où ce stockage en MLT est influencé par les inductions émotionnelles des actions des individus.

Si ce cadre apporte des explications intéressantes sur les liens émotions – prise de décision, certains auteurs énoncent comme limites à ce modèle que la relation entre ces deux processus est principalement conceptuelle et qu'il n'y aurait pas d'explication claire sur la manière dont l'optimisation des émotions influence la prise de décision (Laborde, Dosseville, et al., 2013). C'est en cela que des recherches expérimentales relativement récentes ont vu le jour sur cette question, dans le cadre des approches cognitives, en se basant sur un modèle bien particulier de la prise de décision et en adoptant un niveau *neurophysiologique* d'analyse des émotions.

Principaux résultats expérimentaux : modèle de la « génération d'options » et Variabilité de la Fréquence Cardiaque (VFC)

Tout d'abord, le modèle décisionnel de la « Génération d'Options » (GO) s'appuie sur des méthodologies expérimentales ou quasi-expérimentales et énonce que dans des tâches réalistes présentant de l'incertitude, les athlètes adoptant une stratégie visant à produire un nombre limité d'options, arriveraient à prendre des décisions meilleures et plus cohérentes (Johnson & Raab, 2003). Ces résultats expérimentaux ont conforté l'heuristique « Take The First », c'est-à-dire « prendre la première » option générée, pour agir et décider rapidement. Ce modèle a ainsi pu fournir des données expérimentales intéressantes dans le domaine du sport, ce qui en fait un modèle assez plébiscité (Johnson, 2006), comme par exemple que quel que soit le niveau d'expertise, les athlètes décideraient selon cette heuristique, mais que la qualité des options initialement générées et finalement sélectionnées était influencée par l'expertise (Raab & Johnson, 2007).

Ensuite, là encore en contexte expérimental, les émotions peuvent être objectivées par la VFC dans une perspective neurophysiologique, qui s'accommode bien avec le modèle de la GO. En effet, le modèle d'intégration neuroviscéral énonce que la VFC est le reflet du système nerveux autonome (SNA) et plus particulièrement de sa branche parasympathique (SNP) (Thayer et al., 2009). De plus, ce SNP aurait un rôle prépondérant dans la régulation des émotions et en ce sens la VFC témoignerait de l'état émotionnel d'un individu (Servant et al., 2008).

Ainsi, (Laborde, Raab, et al., 2013) ont notamment mis en lumière l'influence des émotions sur la performance de prise de décision, précisant par la suite le lien positif entre l'activité du SNP et la performance de prise de décision, qui serait meilleure dans des conditions émotionnellement neutres en comparaison à des situations positives ou négatives (Laborde & Raab, 2013). Ce ne serait donc pas la valence des émotions qui influencerait la prise de décision mais les émotions au sens large via l'impact qu'elles ont sur la VFC. Précisons que dans le modèle d'intégration neuroviscéral, plus l'activité du SNP est élevée (et donc plus les émotions sont régulées), plus les fonctions cognitives

exécutives de haut rang (e.g., orientation de l'attention, planification) seront efficaces, ce qui expliquerait ces résultats (Laborde & Raab, 2016) De même, l'idée selon laquelle l'intuition peut se baser sur les émotions des individus a été validée, celle-ci étant reliée à l'expertise et à des décisions plus rapides et de meilleure qualité (Raab & Laborde, 2011).

Finalement, ces résultats énoncent l'importance de la neutralité de l'état émotionnel pour générer des options pertinentes et *in fine* décider de façon efficace. Il nous semble alors important de discuter des apports et limites de ces données théoriques, conceptuelles et expérimentales pour mettre en lumière les apports potentiels des approches situées.

Discussion sur les approches cognitives

Pour les tenants de ce courant de recherche, un ancrage dans celui-ci serait quasi-indispensable quand il s'agirait d'étudier les liens entre émotions et prise de décision. En effet, si les approches écologiques « offrent toutes un éclairage particulièrement intéressant en ce qui concerne la prise de décision », elles sembleraient plus difficilement mobilisables pour des « travaux cherchant à mettre en évidence l'influence des émotions sur la prise de décision » (Laborde & Raab, 2016, p.), dans la mesure où elles n'ont qu'une focale « comportementale » et non orientée sur les processus cognitifs. Ces aspects justifieraient l'usage de méthodologies plus expérimentales pour étudier cette influence, dès lors que les fondements épistémologiques et méthodologiques des modèles cognitifs de la prise de décision et du niveau neurophysiologique d'analyse des émotions, sont par exemple extrêmement proches.

Toutefois, si les approches écologiques adoptent une focale principalement *comportementale* d'analyse des émotions, une part non négligeable d'études dites « situées », s'intéressant à l'émergence des phénomènes cognitifs en contexte « écologique » ou « réel de pratique », abordent les émotions selon un niveau d'analyse *subjectif et qualitatif* via l'EAC.

Cette orientation méthodologique, prenant appui sur des fondements théoriques « énatifs » (Varela, 1989; Varela, Thompson, & Rosch, 1993), a d'abord été mobilisée pour l'étude des émotions dans le contexte de la formation et de l'apprentissage (Ria & Chaliès, 2003; Saury et al., 2006; Terré et al., 2016) et a montré que les composantes émotionnelles déployées dans l'action servaient de ressorts à la construction de connaissances et de compétences.

Plus récemment, l'EAC a été convoqué pour l'étude des émotions dans un contexte de performance. Les recherches ont pu mettre en évidence au cours de matches de tennis de table (TT) la fluctuation des émotions, l'influence de la performance sur les émotions (eg. score du set), que certains événements étaient fréquemment couplés avec des contenus émotionnels similaires (Sève et al., 2007) ; la variété des émotions ressenties

(neuf émotions discrètes), étant dirigées positivement, négativement ou de manière neutre envers la concentration, la motivation, la confiance en soi, les sensations, l'adaptabilité des comportements (Martinent & Ferrand, 2009) ; que selon la nature des émotions il existe des différences de fréquence, de direction, de durée et de co-occurrence des émotions, ainsi que selon la durée des émotions il existe des différences de nature, de fréquence, de co-occurrence et de direction des émotions (Martinent et al., 2012) ; le rôle majeur de la fréquence des émotions sur la performance objective, le rôle important joué par la durée des émotions sur la variabilité de la performance objective, la cohérence entre l'évaluation de l'impact des émotions sur la performance faite par les athlètes et la performance objective (Martinent & Ferrand, 2015) ; la variabilité de la régulation émotionnelle des émotions négatives et la cohérence entre l'évaluation des stratégies de régulation émotionnelle faite par les athlètes et leur performance objective (Martinent et al., 2015).

Ce niveau subjectif et qualitatif d'analyse des émotions permet, en outre, d'investiguer un panel large d'émotions, comme le préconisaient certains auteurs (e.g., Hanin, 2007), ce que semblent permettre plus difficilement les approches cognitives, qui se cantonnent le plus souvent à la valence positive ou négative de celles-ci. De plus, ce niveau, via la méthodologie de l'EAC, est également mobilisé pour étudier la prise de décision en situation, avec notamment le courant de la NDM qui vise justement à accéder aux processus de reconnaissance de situations des experts, via le modèle RPD (Bossard & Kermarrec, 2011).

Une convergence semble alors palpable, au cours de ces dernières années, de tenter d'étudier aussi bien la prise de décision que les émotions à partir d'une perspective située. Cette dynamique semble s'inscrire dans une mouvance plus générale des Sciences Humaines (SH) appelée « entrée activité », qui envisage que « l'activité des athlètes ne peut être appréhendée indépendamment de son contexte », activité « fondamentalement située, non par une relation de cause à effet entre l'environnement et l'activité, mais par son inscription qui ne dissocie pas l'acteur de la situation que lui-même fait émerger » (Hauw, 2009, p.366). Ainsi, comment ne pas penser à l'apport potentiel de l'EAC pour étudier conjointement processus émotionnels et décisionnels ? À ce stade, quelles relations ont pu être mises en évidence dans le cadre des approches naturalistes ?

Prise de décision & émotions selon l'approche Naturalistic Decision Making (NDM)

Données théoriques et conceptuelles

De façon générale, il semblerait que l'approche NDM ait longtemps laissé de côté la question des émotions dans l'étude de la prise de décision experte. Selon Mosier & Fischer (2009), elle serait souvent qualifiée d'approche « froide », ou encore « non

émotionnelle », c'est-à-dire que les émotions seraient sous-estimées dans ce cadre. De plus, ces auteurs énoncent qu'il est étonnant que la NDM soit restée « silencieuse » sur cette question de l'intégration des émotions, dès lors que deux évidences sont pointées : d'une part, que les décisions sont grandement influencées par les émotions ressenties et, d'autre part, que réciproquement les affects déterminent les stratégies cognitives mises en place par les individus. En ce sens des propositions ont progressivement émergé, comme le fait que les affects au sens large pourraient constituer des informations en tant que telles qui pourraient guider les décisions. Plus précisément, les décisions d'experts semblent souvent guidées par une évaluation affective des informations, et les réponses affectives comme l'inconfort pourraient motiver les individus à chercher davantage de sources d'informations pour décider, ou encore si cet inconfort est dû à la simulation mentale de l'évolution potentielle du cours d'action, l'individu pourrait être tenté d'opter pour une autre option (Mosier & Fischer, 2010).

Dans le contexte sportif, quelques rares études ont commencé à vouloir étudier simultanément émotions et prise de décision selon une entrée naturaliste. Nous verrons dans un premier temps la palette méthodologique actuellement envisagée dans cette perspective, partant des bases de l'EAC mais précisant celui-ci pour satisfaire aux exigences de l'étude conjointe des deux processus en question. Nous détaillerons dans un second temps les apports empiriques de ces études dans le contexte des Activités Physiques et Sportive (APS), complétés par des données plus précises issues du domaine des Sciences de Gestion (SG).

Palette méthodologique : une diversité de mise en œuvre et d'analyse à partir de l'Entretien d'Autoconfrontation (EAC)

L'EAC consiste, comme dans le cadre de l'Analyse Sémiologique du Cours d'Action (ASCA) par exemple (Theureau, 2006), à confronter un individu à sa propre activité et à l'amener à verbaliser sur les perceptions, sensations, pensées, préoccupations (i.e., éléments du signe hexadique), qui ont émergé au cours même de cette activité. L'enjeu est de faire en sorte que le participant se replonge dans son activité et fasse part de son expérience vécue, en sollicitant notamment sa « conscience préréflexive » (Vermersch, 1994).

Tout d'abord, cette idée de verbaliser son expérience a pu amener à des questionnements quant à la manière de présenter la trace de l'activité afin de faire verbaliser les émotions. En cela, des méthodologies d'entretiens plus spécifiques à la « reviviscence émotionnelle » ont été mobilisées dans certaines études sur l'expérience émotionnelle dans les musées et en tant que chercheur en SH (Schirrer & Schmitt, 2016; Schmitt, 2013), basées sur des « Entretiens en Re-Situ Subjectif » (ERSS). Ces ERSS consistent à confronter l'individu à une trace audiovisuelle capturée en première personne, c'est-à-dire à partir d'une caméra placée au niveau des yeux lors de l'activité (Rix-Lièvre & Biache, 2004). Cette manière de recueillir et de présenter la trace de

l'activité serait à même de permettre au participant de se replonger dans l'expérience vécue en favorisant le rappel des inducteurs émotionnels.

Ensuite, des « entretiens composites » ont également été mobilisés, basés sur un recueil de l'activité à partir de différents points de vue (première, deuxième et troisième personne), permettant d'alimenter de façon justifiée un « entretien multi-parties » comprenant successivement un Entretien Semi-Directif (ESD), un rappel stimulé avec vidéo, puis un entretien d'explicitation (Mouchet, 2018). L'articulation de ces perspectives de recueils se justifie par la volonté d'accéder à différentes composantes de l'expérience, comme les conceptions, le vécu expérientiel etc. Nous pourrions penser que certaines articulations pourraient également être plus ou moins favorables à cette « reviviscence émotionnelle », telle qu'elle est décrite dans le cas de l'ERSS.

De plus, la NDM de façon plus générale, serait méthodologiquement compatible avec certains cadres plus spécifiques aux émotions, comme la TRCM (Hannah et al., 2009). Ceci est de nature à renforcer l'idée selon laquelle étudier conjointement prise de décision et émotions, dans le cadre des approches naturalistes, revêt une certaine pertinence.

Enfin, concernant plus précisément l'étude des émotions dans le cadre des approches naturalistes, la manière d'analyser les données issues de l'EAC peuvent varier, selon le rattachement à des cadres théoriques différents. Les études peuvent faire référence à l'ASCA (e.g., Sève et al., 2007) ou encore à la « Grounded Theory »² (Corbin & Strauss, 1990; e.g., Martinent et al., 2015).

Finalement, les données empiriques sur les relations émotions – prise de décision présentées ci-dessous, sont issues de cette diversité méthodologique relative aux approches situées.

Principaux résultats

Dans le domaine des Activités Physiques et Sportives (APS)

Tout d'abord, chez des guides de haute montagne, une focale sur le stress a été envisagée dans le cadre d'études de cas. L'étude en question a montré qu'une situation dite « extrême », n'est pas forcément une situation stressante, que ce stress provient de la perception d'un écart entre la situation, les attentes et les capacités de l'individu et qu'il est parfois positif au sens où il permet d'amorcer un processus d'adaptation à la situation (Lebraty et al., 2011).

Ensuite, chez des arbitres de rugby évoluant en Fédérale 1, les affects négatifs ont été plus largement investigués, via les notions « d'insatisfaction » ou « d'inconfort ». Les

² « Théorie Ancrée » (TA)

actes de jugements dans des situations perçues comme anormales ou paradoxales par les arbitres, qui engendraient de l'inconfort affectif, permettaient de dépasser cette insatisfaction (Rix-Lièvre et al., 2013, p.). Cet aspect semble apporter du crédit, dans le domaine sportif, à ce que Mosier & Fischer (2010) énonçaient comme perspective générale pour l'approche NDM sur la question des affects négatifs procurant de l'inconfort.

Si ces deux études, prenant corps dans des situations sportives, apportent des données intéressantes sur la manière dont le stress ou des affects négatifs orientent l'adaptation à la situation et l'acte de jugement, nous pouvons remarquer que les émotions positives n'ont pas été envisagées. De plus, une mise en relation des états affectifs avec des mécanismes de décision précis en lien avec la PDI n'est pas non plus présente dans ces études. Aussi, c'est en cela que les données issues d'autres champs de recherche, comme les sciences de gestion, apportent plus de précisions sur ce versant.

Dans le domaine des Sciences de Gestion (SG)

Dans un même ordre d'idée que ce qui a pu être montré en contexte sportif, Lipshitz & Shulimovitz (2007) se sont intéressés aux agents de banque prenant des décisions en matière de délivrance de crédit pour des clients, et à la manière dont les « sensations ou sentiments instinctifs »³ sous-tendent les décisions. En résumé, cette recherche montre dans le raisonnement des agents, les sentiments instinctifs ont été considérés comme des indicateurs plus valables de la valeur de la demande que ne l'étaient les données financières objectives. Intuitions et émotions apparaissent ainsi comme deux sources d'informations potentiellement utilisées dans la décision. Finalement, les observations issues de cette étude montrent une consistance entre les décisions de ces agents et les modèles sous-jacents à l'approche NDM. Notamment, quand bien même les décisions ne sont pas prises sous pression temporelle, les agents procèdent à des séries de génération d'options et d'évaluations de la situation.

Une autre étude s'étant intéressée aux réalisateurs de cinéma en période de tournage, a pu préciser davantage l'impact des émotions sur les processus mobilisés selon le cadre RPD (Coget et al., 2009). En effet, lorsqu'une émotion est ressentie dans une situation, cela tend à engendrer une PDI, que la situation soit perçue comme familière ou non. Dans le cas d'une absence d'émotion, l'impact sur les MRS semble différencié selon la familiarité avec la situation. Cette absence, combinée à la familiarité, orienterait vers une PDR, tandis qu'en l'absence de familiarité, une délégation de la prise de décision (DPD) serait initiée. Une modélisation de la prise de décision des réalisateurs-décideurs en période de tournage est ainsi proposée par les auteurs (Figure 13).

³ Notre traduction de « gut feelings »

Ainsi, ces études menées dans des contextes de travail, apportent des données plus précises dans le cadre du courant de la NDM sur les liens entre prise de décision et émotions. Néanmoins, certains approfondissements pourraient être envisagés. En effet, ces études mettent principalement en exergue les impacts d'émotions négatives, sujettes à engendrer de l'inconfort ou de l'insatisfaction, ce qui est le cas notamment de l'étude de Coget et al. (2009), dans laquelle les auteurs énoncent que la majeure partie des émotions verbalisées par les participants étaient négatives. Aussi, en plus de la présence ou absence d'émotions, la valence de ces dernières ainsi que leurs types seraient intéressantes à explorer en termes d'impacts sur la prise de décision.

Perspectives, objectifs & hypothèses de recherche

À l'aune de cette revue de littérature, une conjonction de plusieurs facteurs nous amène à nous intéresser aux émotions et MRS chez l'entraîneur expert de basketball.

Dans un premier temps, concernant la focale sur l'entraîneur expert, des publications récentes pointent la nécessité d'approfondir les connaissances empiriques sur la prise de décisions des entraîneurs (Harvey et al., 2015), car ceux-ci seraient souvent peu représentés dans les études, ce qui paraît étonnant au regard de leur rôle dans la haute performance, à travers des décisions qui revêtent une importance cruciale pour le jeu (Laborde, Dosseville, et al., 2013). En effet, la littérature sur les entraîneurs s'est prioritairement attachée à caractériser l'activité au sens large de ceux-ci, à travers la formalisation de « modèles de coaching » (e.g., Abraham et al., 2006; Coté et al., 1995; Lyle, 2005), alors que l'approche NDM a été décrite comme pertinente pour l'étude de leurs décisions (Lyle, 2010). En outre, les entraîneurs sont des protagonistes de la haute performance qui subissent manifestement des variations importantes d'émotions au cours de leur activité. Cette dimension, historiquement étudiée sous l'angle de la variation de la FC comme témoin du stress éprouvé au cours de matches, semble peu investiguée de façon récente, comme en témoigne la référence à des études menées dans les années 90 (Konter et al., 2019). Il a été montré dans celles-ci que les jeunes entraîneurs, ou entraîneurs moins expérimentés, seraient moins soumis au stress, probablement à cause d'un contexte aux enjeux moins importants. Sur ce versant, et pour faire le lien avec les décisions des entraîneurs, ces dernières seraient évaluées et jugées (par les médias, les spectateurs etc.) davantage sur leur finalité que sur l'intentionnalité, ce qui fait du contexte de haute performance un environnement par nature chargé émotionnellement (Kaya, 2014).

Dans un second temps, s'agissant du choix du basketball, celui-ci nous semble intéressant par rapport aux perspectives qu'il offre sur le versant décisionnel de l'activité de l'entraîneur. De façon technologique et pratique, c'est une APS dans les décisions s'actualisent sur un versant stratégique, c'est-à-dire en amont du match, à travers notamment la formalisation de systèmes de jeu offensifs et défensifs et la détermination d'un « 5 majeurs », définissant des joueurs considérés comme titulaires et d'autres

comme remplaçants. Les décisions sont également tactiques, visant à adapter les décisions stratégiques en fonction du contexte, et se manifestent en basketball lors de temps clairement identifiables (e.g., temps-morts, changements), mais aussi de façon plus fugace lors de moments relativement nombreux dans ce sport où le ballon est défini comme « mort » (e.g., lancers-francs).

Finalement, le cas de l'entraîneur de basketball semble particulièrement pertinent pour continuer à explorer cette relation émotions-prise de décisions dans le domaine des APS. Son rôle de décideur, mais aussi de manager-formateur au sein du collectif, ainsi que le potentiel soutien de ses décisions par d'éventuels assistants, semblent rapprocher la nature de son activité des réalisateurs en période de tournage étudiés dans la littérature en sciences de gestion (Coget et al., 2009).

Ainsi, notre étude vise à documenter les dimensions décisionnelles et émotionnelles de l'activité de l'entraîneur expert de basketball. Un premier objectif a trait à la contribution épistémique de ce travail sur l'expérience de l'entraîneur en situation réelle et compétitive de coaching. Un second objectif et d'ordre scientifique et méthodologique, visant à travers le cadre NDM à étudier conjointement les mécanismes de PDI et les émotions selon leur tonalité (positive ou négative) et leur typologie (e.g., bonheur, colère). Un dernier objectif est en lien avec la portée praxéologique de l'étude, relative aux implications pratiques pour l'entraîneur en termes « d'intelligence émotionnelle » de connaître l'influence des émotions sur son activité décisionnelle.

Au regard des apports de la littérature, nous pouvons faire l'hypothèse que les émotions auraient une influence sur les MRS ou sur l'option typique (OT) envisagée (i.e., le type ou l'issue de la décision).

Plus précisément, notre première hypothèse est en lien avec la tonalité émotionnelle, qui pourrait jouer un rôle dans le renforcement, ou la validation de certaines décisions, dans le cas où elle serait positive, tandis qu'elle pourrait jouer un rôle dans la remise en question, ou l'invalidation dans le cas où elle serait négative.

Ensuite, notre deuxième hypothèse est liée aux différents travaux effectués montrant le rôle des émotions négatives (i.e., situation d'inconfort émotionnel). Éprouver une émotion négative pourrait être générée dans des situations non familières, inconnues, et stimuler la recherche d'informations pour réduire cet inconfort, via des processus plus rationnels.

Enfin, au regard du rôle de « marqueurs » que peuvent jouer les émotions, nous faisons l'hypothèse qu'une émotion éprouvée dans une situation, quelle que soit sa tonalité ou son type, peut avoir des répercussions ou être remobilisée dans des décisions ultérieures. La perspective « diachronique » de notre étude visera à mettre cela en évidence.

Nous ne formulons pas d'hypothèse précise sur les liens entre les types d'émotions et les MRS, dans la mesure où la littérature est, à notre connaissance, inexistante sur ce point. Aussi, cette dimension sera davantage exploratoire.

Matériels & méthodes

Participant et situation étudiée

Le travail entrepris est une étude de cas d'un entraîneur de basketball U18 Elite Masculin, âgé de 24 ans. Comme énoncé par Kermarrec (2016, p.46), une « étude de cas désigne une stratégie de recherche permettant de circonscrire un phénomène complexe en fournissant différents matériaux empiriques » et « nécessite le choix d'une situation ou d'un cas pertinent ou représentatif ».

Tout d'abord, les études sur les relations entre PDI et émotions étant peu nombreuses dans le cadre des approches naturalistes, une étude de cas semble se justifier pour investiguer cet objet d'étude. L'idée sous-jacente était d'étudier de façon « circonscrite » mais approfondie ces relations.

Ensuite, la situation étudiée, support de notre recueil, est un match retour de phase 1 de championnat de France de Basketball U18 Elite. Le match aller a été remporté par l'équipe de l'entraîneur participant (89-72). À ce moment de la saison, son équipe est alors 2^{ème} de la poule, ex-aequo avec une autre équipe, et ce sont les deux meilleures équipes qui se qualifient pour les meilleures poules en phase 2 de championnat. Aussi, le gain du match étudié, si possible avec un écart de points, assurerait quasiment automatiquement la qualification, à deux journées de la fin de la 1^{ère} phase. De plus, au moment de la prise de contact avec l'entraîneur, celui-ci mettait en avant l'importance de cette rencontre en insistant sur le fait que la qualification dans les meilleures poules de 2^{ème} phase de championnat était un objectif affirmé du club. Ce dernier possède une équipe première qui évolue et a une certaine renommée en Pro A, justifiant de la volonté de voir performer ses équipes jeunes constituant le centre de formation. Dans ces conditions, ce contexte semble placer l'entraîneur dans une situation à fort enjeu, potentiellement stressante par essence.

Enfin, l'entraîneur étudié possède un profil qui rend l'étude de son cas pertinente à plusieurs égards. La caractérisation de son expertise dans le domaine des APS de façon générale et dans le basketball de façon plus précise, amène à la considérer comme un cas représentatif. Il possède d'une part une formation universitaire dans le domaine du sport et de l'activité physique : après obtention d'un BAC S mention « Très Bien » (2013), il finit major de promotion en Sciences et Techniques des Activités Physique et Sportive (STAPS) sur le concours kiné (2013/2014) et obtient son diplôme de l'école de kiné à l'issue de la formation (2014/2017). Il a d'autre part une formation et un vécu dans le domaine du basketball : il passe son Diplôme d'État Jeunesse, Éducation Populaire et Sport (DEJEPS) spécialité « Basket » (2017/2018) et entraîne depuis 7 ans et pour la 4^e saison des U18 au niveau national (plus haut niveau de pratique pour cette catégorie). Il est également coach de l'équipe nationale féminine Suisse U16 (e.g., coaching lors d'un championnat d'Europe en Bulgarie en août 2019).

Au regard de ses qualifications et de l'expérience qu'il possède en basketball, notre participant remplit certains des critères permettant de le qualifier comme un « entraîneur expert ». En référence à Coté et al. (1995), cinq critères permettent de définir si un entraîneur peut être qualifié « d'expert » : 1) Le niveau des athlètes, qui doivent être seniors et intégrés au sein des équipes fédérales officielles lors de compétitions nationales et internationales : dans notre cas, les joueurs entraînés sont Cadets ou Juniors, mais évoluent au plus haut niveau national. De plus, certains joueurs de son équipe U18 renforcent régulièrement l'effectif Espoirs du CSP (joueurs en centre de formation) qui évolue également au plus haut niveau national. 2) L'expérience d'entraîneur, avec un minimum de 10 ans d'expérience considéré comme requis : ici, notre participant est légèrement en deçà (7 ans) de ce qu'énonce la littérature pour être considéré comme expert. Néanmoins, cette expérience est en quantité relativement importante eu égard à l'âge de l'entraîneur en question (24 ans). Cela indique qu'il entraîne à bon voir très bon niveau depuis ses 17 ans, ce qui est tout de même un élément remarquable, témoignant d'une certaine expertise en construction du haut niveau. 3) Le niveau atteint en tant qu'athlète, avec au minimum une évolution à un niveau régional au cours du vécu sportif : ce minimum d'un niveau régional est atteint par notre participant (pas d'évolution à haut niveau). 4) La réussite en tant qu'entraîneur, relative à la formation d'athlètes qui ont par la suite évolués à un niveau national voire international : comme évoqué précédemment, des joueurs de son effectif renforcent régulièrement l'équipe de la catégorie supérieure (Centre de formation Espoirs). Aussi, cela tendrait à indiquer une certaine performance dans la formation technico-tactique des joueurs à l'entraînement et en matches, pour que ceux-ci soient en capacité d'être surclassés. 5) La reconnaissance par le milieu sportif en général (pairs, institution sportive) : d'après les échanges téléphoniques et informels que nous avons pu avoir, notre participant évoque son jeune âge mais aussi le fait que son entourage sportif (autres entraîneurs du club, responsables du centre de formation etc.) évoque son « potentiel » en tant qu'entraîneur. De plus, le fait qu'il effectue une activité de coaching à l'étranger (Suisse), à un niveau national/international, témoigne à notre sens d'une reconnaissance importante dans le milieu du basketball.

Afin de préciser le statut de notre entraîneur participant, nous pouvons également convoquer l'article de Côté et al. (2007). Les auteurs y proposent une classification de différents « types » d'entraîneurs experts en fonction des contextes d'intervention, à savoir les entraîneurs experts 1) « impliqués pour des enfants » ; 2) « impliqués pour des adultes » ; 3) « performants dans les catégories jeunes » ; 4) « performants à haut niveau (catégories espoirs et séniors) ». Les auteurs avancent des compétences plus ou moins diversifiées pour répondre aux spécificités de ces différents contextes et, en cela, qu'un entraîneur peut être qualifié d'expert même s'il n'évolue pas à haut niveau. En ce sens, notre participant semble actuellement se trouver à l'interface de deux catégories (3 et 4). Il semble avoir développé une bonne expertise et être performant pour la formation des joueurs de catégories jeunes évoluant tout de même à haut niveau (Minimes, Cadets) et serait sur une pente ascendante vers des catégories plus âgées de haut niveau (Espoirs, Séniors), ce qui est aussi raccord à sa volonté en termes d'évolutions futures.

En définitive, notre participant apparaît comme doté d'une expérience importante dans le basketball de haut niveau comparativement à son âge. Il semble avoir un potentiel pour entrainer des équipes de haut voire très haut niveau dans le futur, selon les retours dont il dispose en provenance de ses pairs. Son expertise étant tout de même en partie en construction, cet entraîneur apparaît comme demandeur de retours divers sur son activité de coaching afin de cibler des axes personnels de transformation. Cet aspect s'illustre par exemple sur la question de la gestion des émotions, au sens où il fait régulièrement appel, depuis plus d'un an, à un préparateur mental lui apportant des éléments sur la thématique de la gestion du stress. Ainsi, l'étude de son cas semble à la fois pertinente et représentative, d'une part par rapport aux critères définissant l'expertise et, d'autre part, par rapport à son intérêt pour la thématique d'étude et l'enjeu épistémique que nous avons mis en avant précédemment.

Un accord de consentement pour la participation à ce travail a été communiqué et signé par l'entraîneur (Figure 14).

Recueil des données

Les données ont été recueillies sur la séquence énoncée et présentée précédemment et devaient permettre d'accéder à des composantes variées de l'activité de l'entraîneur : 1) des données comportementales (Caméra E) et de match (Caméra M) avec les enregistrements vidéo ; 2) des données verbales via l'utilisation d'un micro-cravate ; 3) des données physiologiques (cardiofréquencemètre) pour « objectiver » la composante émotionnelle (une vue d'ensemble des outils utilisés et de leur positionnement dans l'espace est illustrée ci-dessous) ; 4) des données subjectives (verbatim) issues de l'EAC témoignant de l'expérience vécue de l'entraîneur au cours du match.

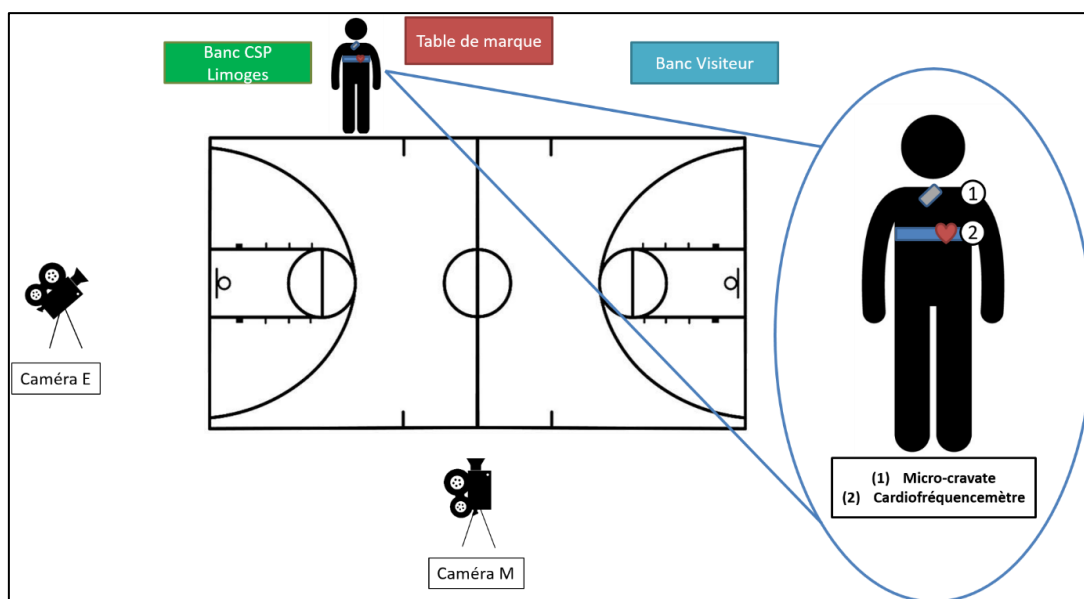


Figure 1 - Schéma du dispositif et de l'équipement de l'entraîneur lors du recueil

Séquences audiovisuelles

Les caméras permettaient l'enregistrement audiovisuel des comportements de l'entraîneur (Caméra E) et du déroulement du match (Caméra M). Pour la Caméra E (Sony® HDR-CX625), il s'agissait de zoomer pour faire un plan resserré sur l'entraîneur afin d'obtenir le plus de détails sur les attitudes, expressions faciales etc. La Caméra M, filmant le match, suivait les actions en plan large, avec comme point central le porteur de balle et était gérée par l'assistant vidéo habituel de l'équipe, qui a accepté de nous transmettre ses prises pour la réalisation de ce travail. Le couplage de différents points de vue, à savoir en deuxième et en troisième personne (Mouchet, 2018), nous a semblé pertinent pour la réminiscence des émotions de l'entraîneur au cours de l'EAC en fonction de ce qu'il se passait effectivement sur le terrain.

La synchronisation des séquences et le rendu vidéo a été effectué sur VEGAS Pro 15.0 (2017 MAGIX Software GmbH) (Figure 15). Cela avait pour objectif de faire apparaître sur une même vidéo la séquence focalisée sur l'entraîneur en format portrait avec la séquence relative au déroulement du match en format paysage (Figure 16). Le montage ainsi exporté a servi de support à l'EAC.

Communications verbales

Les communications verbales au cours du match ont été recueillies grâce à un micro-cravate Bluetooth dont le récepteur était connecté en micro-jack directement sur la Caméra E. Le micro-cravate a permis de saisir les interactions verbales de l'entraîneur, mais aussi de l'assistant ou des joueurs quand ceux-ci étaient à proximité.

Indicateur comportemental des émotions : la Fréquence Cardiaque (FC)

Les données de FC ont été recueillies via un cardiofréquencemètre (Polar RS800 CX), composé d'une ceinture avec récepteur à placer au niveau du sternum et d'une montre paramétrée pour recueillir la FC mais aussi la VFC, par mesure de l'intervalle de temps entre deux battements. Les données de FC ont été exportées sous Excel® via le logiciel Polar Pro Trainer©. Une méthodologie basée sur des données de FC « brutes » a déjà été mobilisée dans la littérature sur l'étude des émotions chez les enseignants d'Education Physique et Sportive (EPS) (Ria, 2001; Ria & Durand, 2001). Toutefois, la VFC serait plus pertinente à recueillir, selon le modèle d'intégration neuroviscéral (Thayer et al., 2009), car reflèterait l'activité du Système Nerveux Autonome (SNA) et plus particulièrement de sa branche parasympathique (SNP), qui aurait un rôle prépondérant dans la régulation des émotions (Servant et al., 2008). Toutefois, cette VFC, en tant qu'indicateur indirect des émotions, est influencée par l'activité physique et ne peut être étudiée que dans des conditions assez précises et standardisées (Laborde et al., 2013). En ce sens, le recueil de la FC en situation réelle de coaching pour notre étude est dans la lignée des études menées par Ria (2001).

Données subjectives issues de l'Entretien d'Auto-Confrontation (EAC)

Les données subjectives recueillies au cours de l'EAC sont de deux natures. D'une part, elles sont qualitatives, en lien avec la verbalisation *a posteriori* de l'entraîneur sur son activité. D'autre part, elles sont quantitatives, via l'usage d'un questionnaire psychométrique

Verbatims recueillis *a posteriori*

L'EAC s'est effectué à partir des traces audiovisuelles de l'activité et des communications de l'entraîneur, synchronisées à la séquence de déroulement du match (Figure 16). Le montage vidéo était présenté sur écran d'ordinateur à l'entraîneur, qui était invité à renseigner ses actions, ses perceptions, ses focalisations, ses pensées, ses sensations, comme cela apparaît dans le guide d'entretien utilisé (Figure 17). Les échanges au cours de l'entretien, ainsi que tout ce qui se passait à l'écran (eg. retours en arrière, mises en pause de la vidéo) ont été enregistré via la fonction « enregistrement d'écran » du logiciel PowerPoint© 2013.

Mesure psychométrique des émotions

À l'issue de chaque quart temps (QT) visionné au cours de l'EAC (QT1 et QT2), l'entraîneur a rempli un questionnaire psychométrique adapté du « Sport Emotion Questionnaire » (SEQ) (Jones et al., 2005), à partir de notre propre traduction des items du questionnaire, pour compléter le recueil sur les émotions (Figure 18). L'idée sous-jacente était de pouvoir faire ressortir une tendance émotionnelle plus générale pour chacun des quarts temps étudié et d'apporter une aide au codage des émotions dans la suite de notre analyse.

Le passage du questionnaire s'est fait en référence aux préconisations de Jones et al. (2005), à savoir qu'il était demandé à l'entraîneur d'indiquer verbalement pour chaque item comment il se sentait en utilisant l'échelle chiffrée, qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse et qu'il n'était pas nécessaire de passer trop de temps sur un item mais de répondre instinctivement à ce qui décrivait le mieux son état émotionnel du moment.

Analyse des données

L'analyse des données de matches, comportementales et verbales s'est faite à partir de l'enregistrement d'écran obtenu à la suite de l'EAC. L'intérêt de cet enregistrement était d'avoir sur un même support et de façon synchronisée les actions liées au déroulement du match, les comportements, communications et expressions associées de l'entraîneur, ainsi que les verbalisations *a posteriori* précisant des données intrinsèques de l'activité. L'analyse des données s'est effectuée en quatre temps. La première étape de l'analyse consistait en la retranscription de l'entretien et le découpage

en situations vécues (SV). Un tableau à plusieurs volets a été réalisé en conséquence (Annexes, page 85) et a servi de support pour la deuxième étape de l'analyse, à savoir les différents codages à effectuer, à la suite de plusieurs lectures attentives. La troisième étape a consisté en une analyse synchronique des données et la quatrième étape en une analyse diachronique.

Codage des données

Émotions ressenties

Nous avons d'abord codé la tonalité ou valence des émotions, en distinguant les émotions positives (E+) (eg. content, plaisir) et les émotions négatives (E-) (eg. énervé, en colère, stressé). Quelques exemples de verbatims sont illustrés dans le tableau ci-dessous :

Tonalité émotionnelle	Exemples de verbatims
Emotions positives (E+)	« Là il y a un beau jeu sans ballon [...] je suis content parce que c'est quelque chose que l'on bosse et ils l'appliquent » ; « Ouais bonnes sensations, on joue bien, je sens qu'on domine, qu'on prend le pas » ; « Comme je suis serein parce qu'on a fait une bonne action je me permets de faire ça (rires), voilà ce n'est pas une réprimande mais une manière de mettre la pression gentiment »
Emotions négatives (E-)	« Là je suis dégouté parce que je le fais rentrer, on doit être à 5 fautes d'équipes [...] et il me fait une faute comme ça » ; « Ouais je pète un peu les plombs, parce que ça ne marche pas... ça sert à rien on ne défend pas » ; « Comme je suis tendu je me rends compte que je donne beaucoup d'infos » ; « Je commence à avoir de l'énervement... ça fait deux erreurs défensivement »

Figure 2 - Exemple de verbatims pour le codage de la tonalité émotionnelle (émotions positives et négatives)

Nous avons ensuite précisé le type d'émotion ressentie pour chaque situation vécue, en nous appuyant à la fois sur les verbatims de la situation et sur l'évocation à l'oral par l'entraîneur des différents items du SEQ à la fin du visionnage de chaque QT (Jones et al., 2005). À partir de ce questionnaire, il apparaît que cinq types d'émotions peuvent être

ressentis en contexte de performance sportive. Aussi, nous avons codé ces émotions en référence à la manière dont celles-ci sont regroupées à partir de différentes évocations émotionnelles⁴ :

- Anxiété = (Inquiet + Crispé + Nerveux + Préoccupé + Anxieux)
- Découragement = (Contrarié + Triste + Mécontent + Déçu + Découragé)
- Excitation = (Excité + Euphorique + Enthousiaste + Dynamique)
- Colère = (Irrité + Furieux + Ennuyé + Fâché)
- Bonheur = (Enchanté + Joyeux + Gai + Heureux)

Décisions stratégiques

À partir d'une analyse inductive du discours, basée sur les principes de la TA (Corbin & Strauss, 1990), nous avons effectué plusieurs lectures attentives de l'entretien pour déterminer les décisions prises en amont du match, c'est-à-dire les décisions stratégiques. Les verbatims ont été regroupés en catégories et sous-catégories au sein d'un « Projet De Formation » (PDF), qui constitue en un sens l'arrière-plan décisionnel de l'entraîneur et qui a abouti à une modélisation (voir résultats).

Décisions tactiques : Mécanismes de Reconnaissance de Situations (MRS) et Options Typiques (OT)

La sélection et l'identification des US consistaient à trouver les passages ou phrases du discours qui renseignaient l'activité décisionnelle de l'entraîneur, c'est-à-dire sur ce qu'il faisait, percevait, voyait ou pensait en situation. Le codage des US s'est fait en référence au modèle RPD (Klein, 1997b, 2008), enrichi par Kermarrec & Bossard (2014) et par Cardin (2016) (Figure 19). Nous avons attribué un code, en lettre majuscule et noté entre parenthèses, pour chaque US. Ces US étaient relatives aux actions effectuées (A), aux indices pertinents perçus (I), aux buts plausibles (B), aux attentes de résultats ou perspectives (P), aux connaissances générales portant sur le jeu ou les partenaires (K), aux connaissances de soi (CS) et aux connaissances du résultat (CR).

L'identification d'un mécanisme, associé à chaque SV, s'est effectuée sur la base de la présence d'indices dans le discours, à savoir les US et de la détermination plus générale du contexte, au regard des éléments objectifs de la situation verbalisés dans le discours. Nous nous sommes également appuyés sur la manière dont ont pu être déterminés les MRS issus du modèle RPD chez le gardien de but en handball (Figure 20). Cette modélisation permet de distinguer si la situation est familière ou non au décideur. Si ce n'est pas le cas mais que la réponse est tout de même assez rapide, ce dernier effectue en général un diagnostic. Si la situation est familière et la réponse rapide, il a recourt à une

⁴ NB : la division de chaque regroupement par le nombre d'items qui le composent, utilisée classiquement pour calculer le score de chaque catégorie émotionnelle, n'a pas été prise en compte dans notre étude, notre but étant simplement de coder selon ces cinq catégories émotionnelles émergentes en contexte de performance sportive.

reconnaissance simple, mais si malgré la familiarité la réponse est plutôt différée, il s'agit d'un processus de simulation mentale. Ainsi, en référence au modèle « macro-cognitif » de Cardin (2016), intégrant au les données de la « théorie du cadre »⁵ (Klein et al., 2006a, 2006b), qui permettent de « faire un lien entre les mécanismes de reconnaissance mis en avant au sein du modèle RPD, et les ressources disponibles pour faire évoluer le couplage » (Kermarrec, 2016, p.82) (i.e., construction de signification en action), nous avons codé par des lettres majuscules entre parenthèses ces MRS, qui renvoyaient : à la reconnaissance simple, marquée par le couplage direct entre un indice et une action (RS), la simulation mentale, associée à l'évaluation d'une option dans un futur proche (SIM), la comparaison d'options ou fonctionnement par diagnostic (DIAG), le fait de suivre une heuristique, c'est-à-dire une règle d'action qui ne change pas (HEU), l'élaboration ou la construction d'une nouvelle option face à une situation inédite (ELAB) et enfin l'activité métacognitive, c'est-à-dire ce que l'individu perçoit et comprend de son propre fonctionnement (MET).

Enfin, les Options Typiques (OT), c'est-à-dire l'aboutissement des décisions, ont été déterminées *a priori* à partir d'une analyse « déductive » ou « descendante » issue des données de la littérature sur les modèles de coaching (Coté et al., 1995). Lors d'une seconde lecture, nous avons fait émerger des sous-catégories, ou « catégories de premier ordre » au regard de la spécificité de la situation analysée, sur le mode de la « Théorie Ancrée » (Corbin & Strauss, 1990), à travers une analyse « inductive » ou « ascendante ». Nous avons obtenu les catégories et sous-catégories présentées en Figure 21.

Analyse synchronique

L'analyse synchronique des données visait à identifier les relations entre les émotions (tonalité et types) et décisions tactiques (MRS et options typiques), c'est-à-dire de quantifier les apparitions synchrones des différents processus (émotionnels et décisionnels) dans les différentes SV déterminées. Nous nous sommes donc focalisés sur les situations lors desquelles ont été exprimés de façon explicite des états émotionnels. Ce faisant, des matrices de co-occurrence des différents processus ont été réalisées pour le QT 1, le QT 2, ainsi que de façon globale pour la première mi-temps. Pour les SV incluant au moins une émotion codée, la FC moyenne sur la durée de celle-ci a été calculée et associée. Cette analyse s'est effectuée sur le logiciel Excel©.

Analyse diachronique

L'analyse diachronique visait à étudier l'impact des émotions sur les décisions dans le temps et non uniquement lors de la SV où celle-ci émerge. De ce fait, cette analyse est inductive et qualitative. Des modélisations pour chacun des QT ont été réalisées pour illustrer cette perspective diachronique (cf. Résultats).

⁵ The Data/Frame Theory of Sensemaking

En référence à Terré et al. (2016), nous nous sommes attachés à décrire des « histoires », que nous qualifions au regard de notre objet d'étude « d'émotionnelles ». « L'Histoire est une catégorie descriptive qui traduit l'hypothèse selon laquelle chaque unité de Cours d'expérience s'insère, à un instant t, dans un ensemble de relations avec des unités de Cours d'expérience passés telles que l'acteur les perçoit à cet instant t (Theureau, 2006), et sont « projetées » vers un horizon d'attentes dans le futur » (Terré et al., 2016, p.2).

Ainsi, pour chaque épisode émotionnel, nous avons (a) identifié l'objet de l'Histoire (les intérêts pratiques de l'entraîneur) qui était en cours au moment où celui-ci a éprouvé une émotion particulière, et (b) repéré les bornes temporelles correspondant à l'ouverture et à la fermeture de ces Histoires (*ibid.*)

Résultats

Modélisation des décisions stratégiques

Le projet de formation (PDF), illustré en Figure 3, constitue un cadre de référence pour les choix effectués par l'entraîneur en cours de match (eg. changements des joueurs sur le terrain, priorisation d'un système par rapport à un autre) et la comparaison entre ce qu'il attend du déroulement d'une action (qu'elle soit offensive ou défensive) et ce que les joueurs effectuent réellement sur le terrain.

La lecture attentive de l'entretien nous a permis de modéliser le PDF, qui se découpe en deux grandes catégories, à savoir d'une part le projet de jeu (PDJ) et, d'autre part, le projet éducatif (PE).

Le PDJ comprend cinq sous-catégories, à savoir la **composition de l'équipe** (i.e. joueurs considérés par l'entraîneur comme « majeurs » et joueurs remplaçants), les **systèmes de jeu offensifs**, les **principes offensifs**, les **systèmes défensifs** et les **principes défensifs**.

Le PE renvoie quant à lui aux demandes et attentes en termes de comportements des joueurs sur le terrain, mais aussi en dehors. Celui-ci semble très important pour l'entraîneur, qui met notamment en avant la notion de cohésion de l'équipe.

PROJET DE FORMATION (PDF)					
Projet de Jeu (PDJ)					Projet Educatif (PE)
Composition de l'équipe	Systèmes de jeu offensifs	Principes offensifs	Systèmes de jeu défensifs	Principes défensifs	Cohésion, « bons comportements sur le terrain »

Figure 3 - Modélisation du Projet de Formation (PDF) de l'équipe énoncé par l'entraîneur, intégrant les décisions stratégiques (en amont du match)

Analyse synchronique

Influence de la tonalité émotionnelle sur les MRS

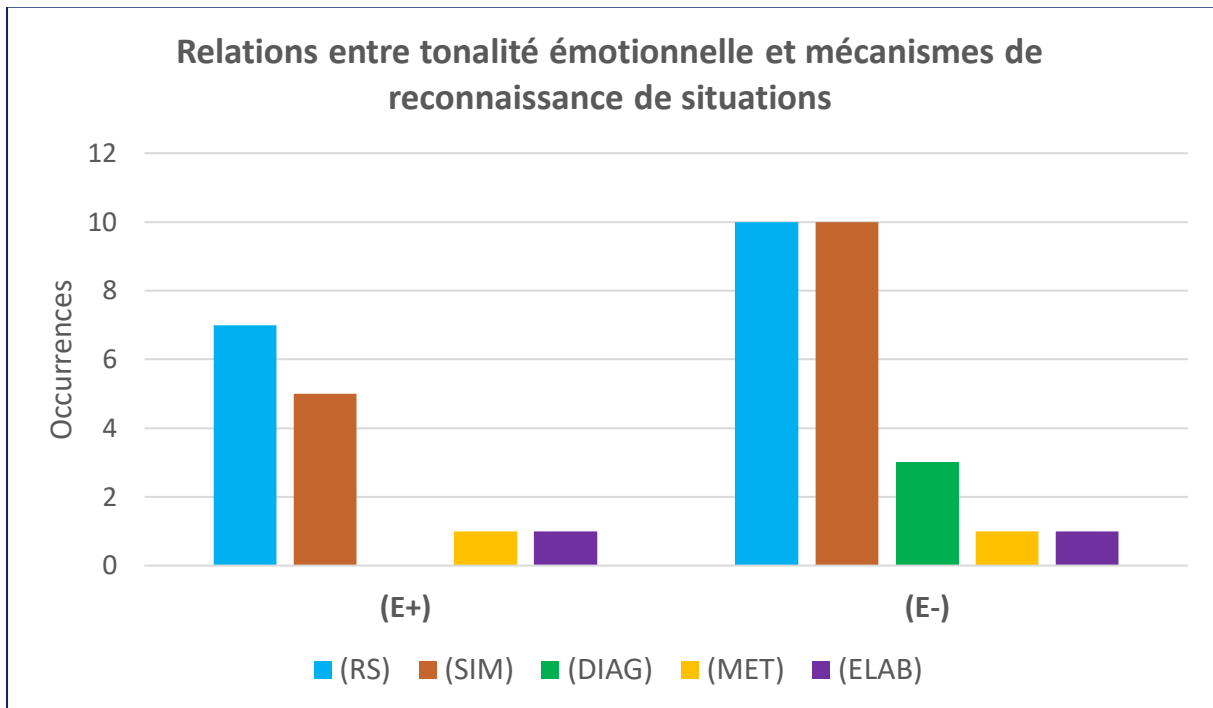


Figure 4 - Graphique illustrant les relations entre la tonalité émotionnelle et les Mécanismes de Reconnaissance de Situations (MRS)

L'histogramme ci-dessus montre tout d'abord que lors de la première mi-temps, 39 situations présentent un couplage étroit entre une émotion, qu'elle soit positive ou négative, et une décision. 14 situations concernent des émotions positives et 25 des émotions négatives.

Cet histogramme montre ensuite que deux MRS sont prédominants, quel que soit l'état émotionnel, à savoir la RS et la SIM.

Lorsque l'entraîneur est dans un état émotionnel positif, la RS semble légèrement prédominante par rapport à la SIM, second processus le plus mobilisé. Dans un état émotionnel négatif, RS et SIM sont les deux processus dominants, apparaissant ici avec la même occurrence.

Les processus de MET et d'ELAB sont peu présents de manière générale (respectivement deux occurrences sur l'ensemble de la première mi-temps) et émergent tout autant dans des situations émotionnellement positives ou négatives.

Le DIAG est le seul processus qui semble associé à une unique tonalité émotionnelle, à savoir négative.

Au regard de ces premiers résultats, il y aurait un intérêt à étudier les relations entre types d'émotions et MRS, afin de voir si des relations se précisent.

Influence du type d'émotion sur les MRS

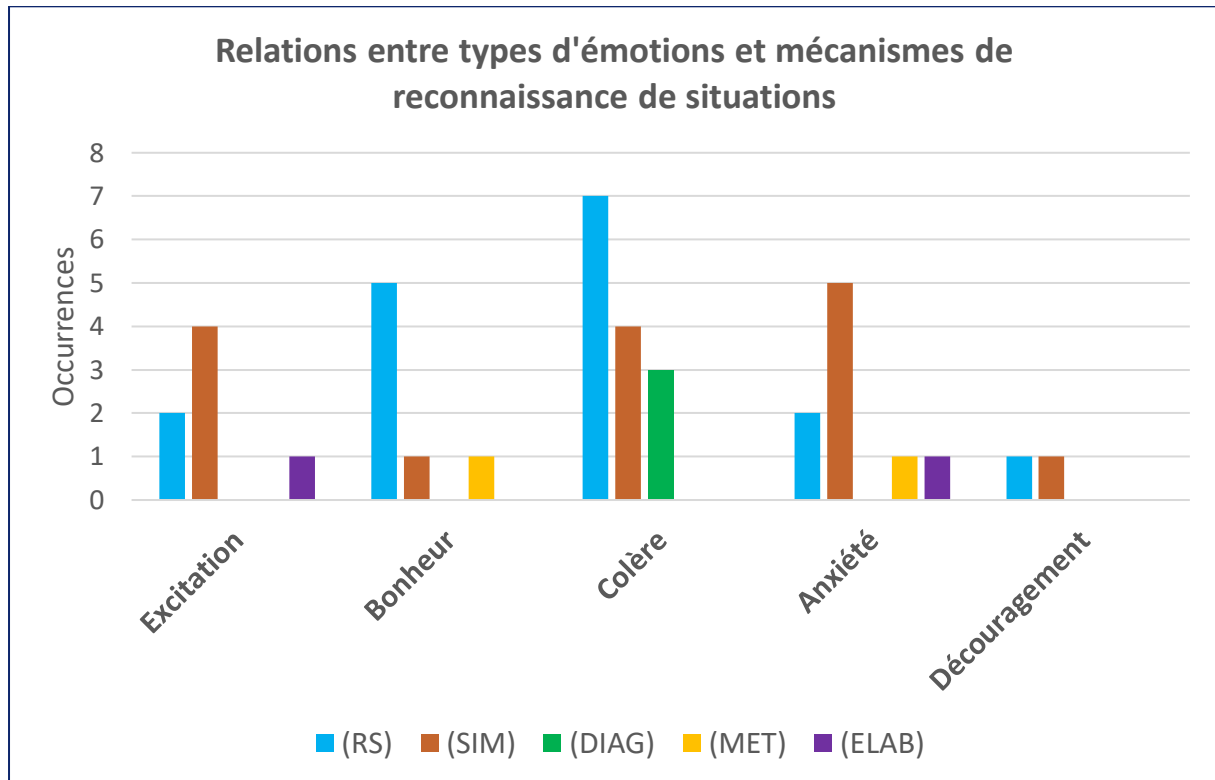


Figure 5 - Graphique illustrant les relations entre types d'émotions et les Mécanismes de Reconnaissance de Situations (MRS)

De façon générale, quatre émotions, à savoir l'excitation, le bonheur, la colère et l'anxiété, émergent significativement pendant le match, d'après l'histogramme ci-dessus. Le découragement apparaît peu relié aux décisions de l'entraîneur, avec seulement deux occurrences sur l'ensemble de la première mi-temps.

Tout d'abord, la RS semble prédominante lors de deux états émotionnels différents. Elle apparaît lorsque l'entraîneur éprouve du bonheur, avec par exemple des verbatims du type :

« C'est bien joué ça. C'est très bien ce qu'on fait (Jugement+). On a bossé par rapport à ça cette semaine, on a demandé de couper (P) [...] Là il fait l'extra passe (I) donc excellent parce que c'est ce qu'on bosse, drive-passe-passe. Et là il réattaque (I), je suis content (E+) par ce que c'est ce qu'on a travaillé tu vois » [Congratule l'action offensive]

De façon inverse, la RS est associée à la colère dans certaines situations, comme celle-ci :

« Donc là on oublie de faire la zone presse (I). C'est mon 5, c'est un 1^{ère} année, il est souvent pas concentré (K) [...] Là il se trompe un peu (I). Donc il commence à m'énerver (E-) » [Critique l'engagement en défense]

Ensuite, la SIM apparaît de façon importante dans des situations lors desquelles excitation, anxiété ou encore colère sont ressenties. Dans le cas de l'excitation, le confort émotionnel de l'entraîneur peut le pousser à simuler des conséquences positives, pour son équipe, de certaines de ses décisions pour la suite du match :

« Là je m'adresse à l'arbitre (A)[I]. C'est aussi une manière de mettre un peu la pression (B), souvent on est plus physique que l'adversaire comme on a une équipe athlétique (K), du coup les arbitres ont tendance à plus siffler pour l'adversaire (P). Là par exemple il y a une petite faute (I), donc c'est vraiment cette idée de mettre la pression (B). Comme je suis serein (E+) parce qu'on a fait une bonne action (CR+) je me permets de faire ça (rires). Voilà ce n'est pas une réprimande mais une manière de mettre la pression gentiment ». (SIM)

Ce cheminement se retrouve également dans les feedbacks donnés plus précisément à certains joueurs dans ces moments de confort émotionnel :

« Là c'est intéressant car j'ai fait un premier feedback à mon blond. Puis mon belge je lui demande de venir s'asseoir à côté de moi. Je fais souvent ça pour discuter (A)[F]. Je leur demande de venir près de moi. Donc là le belge il vient et je lui parle des courses sur le jeu rapide. Je lui dis « tu aurais pu mettre deux dunks » (P) parce que je sais qu'il aime ça (K). Je lui dis « c'est pas assez sur les courses » (A)[A4] mais je me rends compte qu'il n'écoute pas trop (I)... Et donc là ça se voit que je suis bien (E+) car dans le 3^e quart temps je n'aurais jamais fait ça. [...] Je me sens super (E+) et sans me vanter voilà pour un quart temps de coach cadet c'est génial ce que je dis, mon coach il me le dirait, d'arriver à la fois à driver l'équipe, communiquer avec mon assistant, donner des feedbacks aux joueurs... ». (SIM)

L'anxiété semble quant à elle davantage générée par ce processus de SIM, qu'un élément l'influençant en amont, comme l'illustrent les verbatims suivants :

« Je dis à mon assistant « le rebond off et le jeu rapide sur zone ». Je commence à lui en parler [H] mais entre guillemets lui ça ne lui sert à rien car il le sait et là je vois que je commence à avoir un temps de retard, je devrais déjà lui demander « qu'est-ce qu'on fait, qu'est-ce qui ne va pas ? » [...] Le côté enthousiaste il a complètement disparu, je sais qu'ils font zone (I) et qu'ils peuvent y rester pendant 5 minutes (P)... J'ai la crainte qu'ils reviennent qui commence à monter (P), je suis un peu plus stressé, ça se voit davantage (E-) ». (SIM)

Enfin, lors de certaines décisions, l'entraîneur simule les conséquences de l'extériorisation de la colère ressentie, notamment dans un but de partage d'informations avec son assistant :

« Ça m'énerve (E-). Je demande qu'ils aillent large (A)[B1], pour jouer sur le pick'n'roll (B). Et le petit blond il s'arrête (I), du coup forcément derrière ça fait un paquet, c'est tassé et on n'arrive pas à trouver la bonne passe (CR-). Et du coup je suis frustré (E-) parce que lui c'est un joueur majeur et il le sait... Je suis frustré parce que c'est un axe majeur pour lui et je lui en parle souvent, donc c'est pour ça [...] Et quand je fais comme ça [lève les bras d'agacement] c'est aussi pour que mon assistant il entende (B), lui il entend « va large Clément » et après je fais ça donc il sait qu'on n'est pas bon sur les pick'n'roll (A)[H]. Ça c'est aussi une manière de parler à mon assistant, je me le dis à moi, mais si je ne le dis pas dans ma tête c'est aussi pour que mon assistant entende (B). Et qu'il comprenne un peu ce que je ressens (P). Si par exemple lui il m'entend râler 2-3 fois sur la même chose, je sais qu'il va noter un petit mot par rapport à ça pour me le rappeler par la suite (K). C'est un choix pour que l'on puisse générer un échange par rapport à ça ». (SIM)

En outre, le processus de DIAG semble émerger uniquement dans des situations lors desquelles la colère est ressentie. Un ou plusieurs éléments générant de la colère sont mobilisés pour décider rapidement entre au moins deux options dans ce type de situations. Par exemple, dans les décisions relatives aux changements de joueurs sur le terrain, la colère envers un ou plusieurs joueurs est (re)mobilisée pour le DIAG :

« Je demande à mon assistant de me proposer des changements, pour m'aider à manager (B), histoire qu'il n'y en ait pas un qui reste trop longtemps sur le banc (B). En donc là j'envoie deux joueurs s'échauffer. Et dans ma tête il y en a un que je veux sortir (A)[C], parce qu'il m'énerve (E-), mais je me calme [A7] et je demande à mon assistant (A)[H] ». (DIAG)

L'énervement envers un joueur joue parfois un rôle dans l'interaction, permettant à l'entraîneur de choisir entre le fait de prendre en compte l'avis de ce joueur ou au contraire de l'ignorer :

« Ce qui est intéressant c'est que mon meneur sur le banc il essaye de me dire quelque chose, quand je dis "c'est pas là-bas le problème" (A)[A5]. Il me parle de l'attaque, on l'entend dire "l'attaque..." (I). Ce que je sais, c'est que je suis trop tendu, je suis trop énervé contre lui pour lui répondre (E-), alors que je devrais lui dire vient à la place de mon assistant on en discute... Et c'est compliqué parce que c'est souvent lui qui a des idées, limite plus que mon assistant parfois (K), pendant le match je l'ai vu plusieurs fois parler à mon assistant, lui dire "ouais il faudrait faire ça...", et il avait raison tu vois. Il faudrait presque que l'on prenne le temps de discuter tous les trois, de l'intégrer dans cette discussion pour trouver une solution... Et d'un autre côté il ne faut pas que je lui accorde trop d'importance vu ce qu'il me fait en défense (B). Bref, je ne l'écoute pas alors qu'il a raison je pense et qu'il aurait eu quelque chose à apporter. On voit bien là je me tourne et je ne l'écoute pas ». (DIAG)

Enfin, les deux derniers mécanismes MET et ELAB sont moins présents, mais ce qui semble intéressant est leur mobilisation dans des situations émotionnellement très différentes. D'une part, la MET peut être reliée au bonheur, lorsque par exemple, dans le premier QT, l'entraîneur prend conscience que ses choix, notamment dans les rotations des joueurs, sont efficaces et que son équipe performe de façon remarquable :

« Là il y a un beau jeu sans ballon (CR+). Je suis content (E+) parce que c'est quelque chose que l'on bosse (K)[B2] et ils l'appliquent (I), il y a une belle coupe (I), on est mieux dans le jeu rapide (CR+). Je me dis aussi que mes changements ont été efficaces, les mecs qui rentrent apportent quelque chose (I) ». (MET)

À un autre moment, cette prise de conscience de son propre fonctionnement, jugé comme négatif cette fois-ci, apparaît en situation anxiogène à la suite de l'interaction avec son assistant:

« Là, je sens que je ne lui parle pas bien (CS) [H], parce que je suis tendu (E-), je lui parle franchement, avec un ton sec (I), donc ça ne le valorise pas tu vois (CR), alors que ce qu'il me dit c'est important (I) ». (MET)

Concernant l'ELAB, celle-ci apparaît en situation de confort émotionnel, plutôt en lien avec l'excitation, qui semble permettre une disponibilité attentionnelle à ce que propose l'adversaire et à trouver des solutions en conséquence :

« Là j'ai vu sur l'action d'avant qu'ils ont réussi à s'adapter en attaque sur notre défense de zone presse (I), donc je leur demande de la faire plus basse (A)[B3]. Dans l'idée on la démarre à la ligne des lancers-francs (P), l'idée que j'ai eu c'était de la faire plus basse (PetA), c'était compliqué à expliquer comme ça mais c'est l'idée qui m'est venue. C'est aussi pour ça que je te dis que je suis bien au niveau émotionnel (E+), car là il y a lancers-francs (I), donc je sais qu'après on fait zone presse (K), donc j'appelle les mecs pour leur dire « sur la prochaine on fait ça » (A)[B3]. [...] Par contre c'est là où au dernier quart temps pareil il y a eu lancers-francs et j'ai oublié de dire qu'il fallait faire zone presse. Et je sais que c'est parce que j'étais beaucoup plus tendu, parce que voilà on perdait. Et donc à la fin du discours je rassure un joueur sur la mise en place (A)[A1] ». (ELAB)

À l'inverse, une situation d'inconfort, marquée par l'anxiété, incite l'entraîneur à se questionner pour tenter d'élaborer de nouvelles solutions, afin de sortir son équipe d'une phase compliquée :

« Là on vient de prendre un panier (I), et on se met à commenter le match, même mon assistant il critique un peu les joueurs (I). Je décide d'envoyer Hugo pour Nathan (A)[C]. Et donc là encore une fois je vois que c'est mon meneur qui organise (I), donc je suis bloqué (P), en plus j'ai pris un temps-mort tôt. Je ne peux pas me permettre de reprendre un temps-mort, ça montrerait au coach adverse que je suis sans solution (P), deux temps-mort trop rapprochés ce n'est pas très bien vu (K). Je me dis ça inconsciemment, si j'avais droit à plus de temps-mort dans le match j'en aurais repris un direct. Par contre ce qui est grave c'est que mon n°13 est toujours sur le banc, c'est

lui que j'aurais dû remettre. Mais ça je ne le perçois pas tout de suite parce que je suis trop tendu (E-) ». (ELAB)

À ce stade, il semble intéressant d'analyser les relations entre émotions et OT, en tant que « finalités » de ces MRS.

Influence de la tonalité émotionnelle sur les options typiques

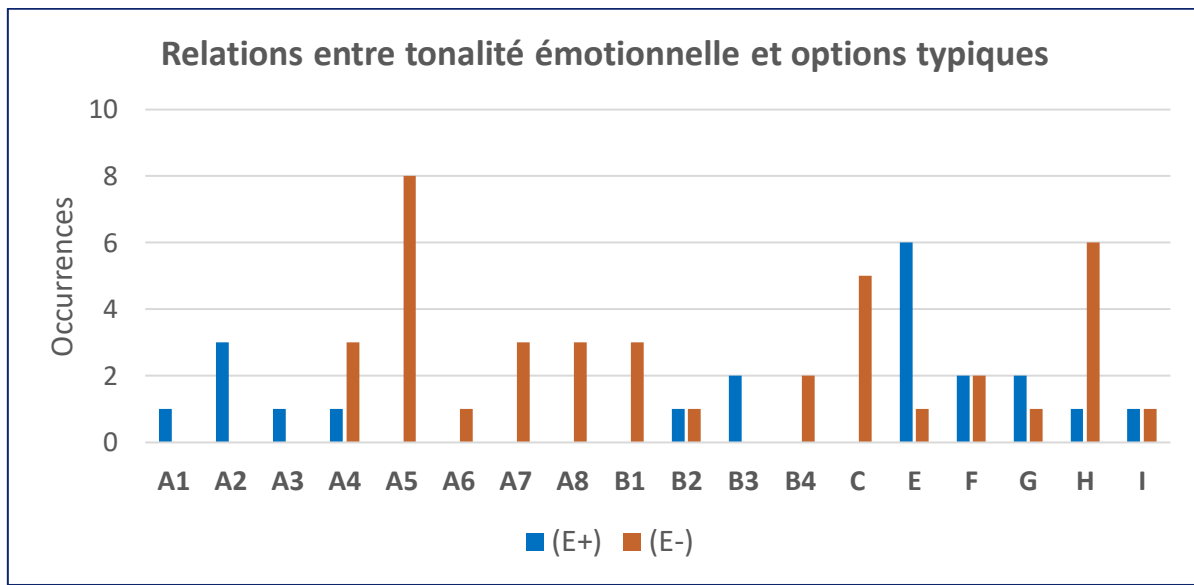


Figure 6 - Graphique illustrant les relations la tonalité émotionnelle et les Options Typiques (OT)

L'histogramme ci-dessus montre que certaines OT émergent de façon prioritaire en fonction de la tonalité émotionnelle. Les catégories A1 à A3, relatives à la stimulation de l'engagement des joueurs, apparaissent avec des émotions positives. À l'inverse, les catégories A4 à A6 concernant la critique de l'engagement, sont reliées à des émotions négatives. La gestion de ses propres émotions (A7) ainsi que la gestion des émotions d'un ou plusieurs joueurs (A8), sont associées à des émotions négatives. La catégorie B dans son ensemble, en lien avec l'énonciation de systèmes et principes de jeu, ne semble pas reliée à une tonalité particulière, s'expliquant par le fait qu'une telle verbalisation peut être associée à du positif pour stimuler les joueurs ou au contraire à du négatif quand cela est exprimé sur un ton de reproche. Ensuite, une décision aboutissant à la volonté de changer les joueurs présents sur le terrain (C) est associée à des émotions négatives. La congratulation, l'approbation des comportements des joueurs (E) est logiquement associée, à l'inverse de la critique, à des émotions positives. Les catégories F et G, relatives à la formation des joueurs, respectivement sur le plan technico-tactique et sur le plan de la cohésion, ne semblent pas associées à une tonalité précise. Il en est de même pour les comportements de l'entraîneur en direction de l'arbitre (I). Enfin, la catégorie H, liée à la communication avec l'assistant, semble en relation étroite avec des émotions négatives, ce qui pourrait s'expliquer par le besoin de partager des informations dans des situations anxiogènes, plus difficiles, mais aussi par le rôle souhaité de communication que peut

avoir l'extériorisation de la colère, comme nous l'avons vu précédemment dans les verbatims concernant la SIM et la colère.

La FC comme témoin comportemental des émotions

Le tableau ci-dessous (Figure 7) présente les données de FC pour chacun des deux QT étudiés. Elles témoignent d'une sollicitation cardiaque inférieure en QT2 en comparaison au QT1 (valeurs moyennes et médianes). Mises en relation avec la tonalité émotionnelle majoritairement positive en QT1 et celle majoritairement négative en QT2 (Figure 8), ces données de FC semblent indiquer que l'excitation, le bonheur et la colère, serait plutôt « activatrice » dans la sollicitation cardiaque, tandis que l'anxiété et le découragement seraient davantage « inhibitrices ». Ces relations sont discutées par la suite sur la question du couplage entre données qualitatives et quantitatives au sein des « méthodes mixtes ».

FC (bpm)	Max	Min	Moyenne	Médiane	Ecart-Type
QT1	167	90	140	143	14,8
QT2	172	79	126	128	14,2

Figure 7 - Données de FC chiffrées (bpm) en fonction du quart temps

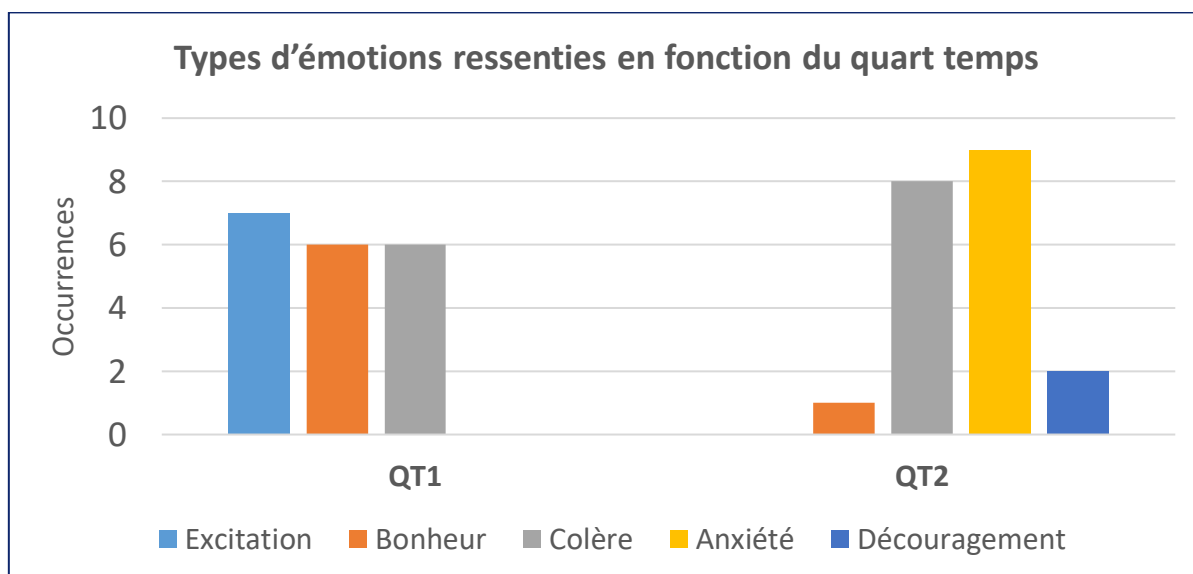


Figure 8 - Types d'émotions ressenties en fonction du quart temps

Analyse diachronique

La Figure 9 présente la modélisation diachronique du QT1 et la Figure 10 la modélisation du QT2. Elles présentent les émergences successives au cours du match des émotions, des MRS et des OT. Trois « histoires émo-décisionnelles » émergent au cours de la première mi-temps, histoires plus ou moins étendues dans le temps et lors desquelles les émotions ressenties à différents moments sont des marqueurs pour la décision.

Situation	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Mécanisme	RS	RS	SIM	SIM	SIM	RS	DIAG	DIAG	SIM	RS	AD	MET	RS	RS	RS	RS	ELAB	SIM	RS	SIM
Ton. Emo	E+	E+	E-	E-	E+	E-	E-	E-	E+	E+	E-	E+	E+	E+	E+	E-	E+	E+	E+	E+
Type d'É	Ex	Ex	Co	Co	Ex	Co	Co	Co	Ex	Bo	Co	Bo	Bo	Bo	Bo	Co	Ex	Ex	Bo	Ex
OT	H A3	A2	B1 A4 H	B4 A5 H	I	B2	C A7 H	A7 A8	A4 F	E A2	/	E	A2 E	E	E	A5	B3 A1	G	E	F

Figure 9 - Modélisation diachronique des émotions et décisions au cours du QT1

Situation	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Mécanisme	RS	RS	RS	SIM	SIM	RS	SIM	RS	SIM	RS	SIM	ELAB	SIM	MET	SIM	DIAG	RS	RS	SIM	SIM	
Ton. Emo	E-	E-	E-	E-	E-	E-	E-	E-	E-	E-	E-	E-	E-	E-	E-	E-	E-	E-	E-	E-	E+
Type d'É	Co	Co	Co	Co	An	An	Co	An	An	Co	An	An	An	An	An	Co	Co	Déc	Déc	Bo	
OT	B1 A4	A5	B1 A4 C H	A4 A6	H	I	A5 A7 A8	A4	G	B4 C	C	H C	C F	H	E A5 A8 F	A5	A5	A5	A6 J	G	

Figure 10 - Modélisation diachronique des émotions et décisions au cours du QT2

Histoire bleue : résurgence d'émotions passées servant de support au diagnostic lors d'une décision relative au changement des joueurs sur le terrain

Cette première « histoire émo-décisionnelle » se déroule au QT1 et se caractérise par des perceptions successives de comportements de joueurs sortant du cadre du PDJ présenté précédemment. Ces comportements, reconnus par l'entraîneur à travers des processus de SIM ou de RS, lors des situations 3, 4 et 6, sont générateurs de colère et aboutissent à la critique de l'engagement des joueurs (A4, A5), au rappel de systèmes et principes de jeu (B1, B4, B2) et au partage d'informations avec l'assistant (H) :

Situation 3 QT1 : « Ça m'énerve (E-) je demande qu'ils aillent large (A)[B1], pour jouer sur le pick'n'roll (B), et le petit blond il s'arrête (I), du coup forcément derrière ça fait un paquet, c'est tassé et on n'arrive pas à trouver la bonne passe (CR-). Et du coup je suis frustré (E-) parce que lui c'est un joueur majeur et il le sait... Je suis frustré parce que c'est un axe majeur pour lui et je lui en parle souvent [...] Quand je fais comme ça c'est aussi pour que mon assistant il entende (B), lui il entend « va large Clément » et

après je fais ça donc il sait qu'on est pas bon sur les pick'n'roll (A)[H] [...] Si je ne le dis pas que dans ma tête, c'est aussi pour que mon assistant entende. Et qu'il comprenne un peu ce que je ressens (B). Si par exemple il m'entend râler 2-3 fois sur la même chose, je sais qu'il va noter un petit mot par rapport à ça pour me le rappeler par la suite (K) ». (SIM)

Situation 4 QT1 : « Et là je dis « pas le milieu » (A)[B4] et on se fait passer (CR-), ça m'énerve (E-). Là c'est une grosse erreur, de laisser le milieu (I) comme ça, on veut pousser vers la ligne de fond et interdire le milieu (P). Donc c'est pour ça que je lui dis. D'autant que lui il a tendance à s'oublier un peu défensivement. Il pense surtout à marquer des paniers (K), donc c'est pour ça que je lui dis (A)[A5]. Et puis il me regarde (I) donc il est à même de m'écouter (P), je peux lui dire ». (SIM)

Situation 6 QT1 : « Tu vois là, pareil, on ne court pas (I) ça m'énerve (E-) ». (RS)

En situation 7, l'entraîneur décide d'effectuer des changements de joueurs sur le terrain. Une forme de résurgence d'émotions intervient dans le processus de DIAG, visant à comparer différentes possibilités de rotations de l'effectif. Plus précisément, les émotions négatives passées, générées par les comportements de certains joueurs jugés comme sortant du cadre du PDJ, sont notamment (re)mobilisées dans ce processus :

Situation 7 QT1 : « Et donc là j'envoie deux joueurs s'échauffer (A)[C]. Dans ma tête, il y en a un que je veux sortir parce qu'il m'énerve (E-), mais je me calme [A7] et je demande l'avis de mon assistant (A)[H] [...] Là il doit rester 6 minutes à jouer dans le quart temps (I), donc tu ne vas pas sortir un mec à la première erreur, mais dans ma tête, je me rends compte, par rapport à ce qu'ils méritent, Nathan le jeune belge il avait fait le con la veille à l'internat (K), donc je ne voulais pas qu'il joue trop (B). Clément il avait joué la veille à Boulazac (K) en match espoir donc je sais que je vais le sortir (B), Celyan le 9 est très bon depuis le début (CR+) donc il va rester (B). Yasma, mon 13, c'est mon joueur phare (K) donc il sort moins » (DIAG)

Un élément intéressant dans ce DIAG est la gestion de l'émotion de colère envers un joueur en particulier, qui amène l'entraîneur à consulter son assistant sur l'option à privilégier. Ils décident finalement de faire sortir ce joueur. Au moment où celui-ci revient sur le banc, l'entraîneur gère à nouveau ses émotions, pour interagir correctement avec ce joueur qui l'énerve depuis quelques actions. Cette gestion est intégrée à processus de DIAG, illustré par un choix rapide de l'entraîneur entre deux options, réprimander ou non son joueur :

Situation 8 QT1 : « Je lui dis « t'inquiète pas, tu vas repartir après ». Mon joueur il me parle du système sur l'action d'avant. Il me dit que ce n'est pas de sa faute, et sur cette action là c'est vrai. Mais à ce moment-là il n'est pas crédible (Jugement). Dans ma tête je me dis "pfff", parce qu'il me soule (E-), il n'est pas bon depuis le début sur d'autres actions (CR-). Tu sais je lui ai déjà reproché, « vas large » etc. Du coup quand je lui dis « c'est pas grave » c'est une manière de le calmer (A)[A8] et on va en rediscuter plus

tard. [...] Là au début je ne lui parle pas, j'allais le défoncer. [...] Je suis plutôt énervé contre lui (E-) [...] J'avais envie de lui dire « pourquoi tu parles ? » (A)[A7]. » (DIAG)

Dans cette première « histoire émo-décisionnelle », la colère semble jouer un rôle dual. D'une part, elle sert à souligner, mettre en avant la désapprobation par l'entraîneur des comportements des joueurs, dans une visée de communication avec l'assistant. D'autre part, la résurgence de cette colère semble orienter les choix de l'entraîneur dans les processus de DIAG, d'abord dans la décision des joueurs à faire sortir du terrain, et ensuite dans la manière d'interagir avec un joueur sortant.

Histoire jaune : situations successives de colère envers un joueur, qui aboutissent à la décision rapide de le sortir du terrain

Cette seconde histoire a la particularité de commencer au QT1 et de se clôturer au QT2. De façon similaire à la première histoire, elle concerne la perception répétée de comportements d'un joueur qui ne respecte pas les systèmes du PDJ :

Situation 16 QT1 : « Là on oublie de faire la zone presse (I). C'est mon n°5, c'est un 1^{ère} année, il est souvent pas concentré (K). Lui je le connais bien ça fait deux ans que je l'entraîne, je sais que je peux le pourrir et qu'il réagit bien. Il a besoin de ça d'ailleurs (K). [...] Là il se trompe un peu (I). Donc il commence à m'énervé (E-), mais là pour le moment je ne dis rien. Mais il sait qu'il a déjà une épée de Damoclès au-dessus de la tête (A)[A5] » (RS)

Situation 1 QT2 : « Donc là ils passent en zone (I), et donc là Lucas il devrait être là (P) et il est ici (en montrant l'écran) (I). C'est pour ça que j'étais énervé après lui (E-). Il n'est pas à sa place (I). Je lui dis « Lucas arrière ! »... [B2]. Parce que là on perd 5 secondes sur la mise en place (I) donc c'est foutu ! Dans ma tête je suis énervé contre le n°5 » (RS).

Toutefois, contrairement à la première histoire dans laquelle la colère engendre un processus de DIAG, le choix de sortir ce joueur qui ne respecte pas le PDJ est généré dans celle-ci par un processus de RS, lié à la reconnaissance du mauvais placement de son joueur pour la troisième fois dans le match. Dans cette situation, après l'énonciation répétée à ce joueur du système à mettre en place, dans la mesure où l'entraîneur perçoit une fois de plus son mauvais placement, il demande brusquement un changement :

Situation 3 QT2 : « Bon tout ce que je dis ce n'est pas contre lui, je m'énerve (E-) mais c'est humain. Je pense que je réagis comme ça parce qu'il y a le contexte aussi. Au cours de la semaine à l'entraînement il n'a pas beaucoup écouté et je lui dis souvent « tu n'es pas concentré ». Et il nie ça un peu. (K) Donc là c'est la meilleure preuve que c'est le cas (I) » (RS)

Par la suite, lors de l'interaction avec ce joueur au moment de sa sortie, l'entraîneur insiste avec sa gestuelle, et réprimande son joueur sur son engagement, à la fois en attaque sur le terrain, mais aussi de façon plus générale, notamment à l'entraînement au cours de

la semaine. Ce type de décision est issu d'un processus de SIM, au sens où l'entraîneur évalue que s'il ne témoigne pas de façon ostentatoire son mécontentement à ce joueur, la réprimande ne servirait à rien :

Situation 4 QT2 : « Je lui dis : « Lucas, changement ! Tu fais quoi la semaine ? Quand je te dis que tu n'écoutes pas la semaine... là sur le système c'est deux arrières normalement, toi tu ne sais pas quoi faire... » J'insiste avec ma gestuelle parce que voilà... Je sais que lui il a un gros caractère (K) donc c'est voulu (B). Quand je pourrais Lucas (A)[A4][A6] je sens que mon assistant il est déjà en train de réfléchir à la zone et moi je sors un peu du match. L'énervement sur Lucas il est normal. On a un système et il fait n'importe quoi » (SIM)

Finalement, cette « histoire émo-décisionnelle », qui possède des similitudes en termes d'inducteurs avec la première, se clôture de façon totalement différente. C'est notamment par la mobilisation de connaissances spécifiques sur ce joueur et d'une simulation des conséquences de sa décision, que l'entraîneur en arrive à réprimander ce joueur sur son jeu, mais aussi sur son comportement en général.

Histoire violette : perception de la performance contrastée du meneur et capitaine, qui induit un inconfort chez l'entraîneur dans les choix à opérer

Cette dernière histoire « émo-décisionnelle » s'actualise presque toute la durée du QT2. Dans ce QT, marqué par la remontée au score de l'équipe adverse, cette histoire avec un joueur en particulier traduit l'étendue de l'inconfort ressenti par l'entraîneur. Alors que le QT1 est remporté 31-12, le QT2 est perdu 15-22. Les problématiques pour ce QT2 sont, selon l'entraîneur, inhérentes à la difficulté de son équipe à attaquer une défense de zone et au manque d'engagement défensif de ses joueurs. Ces deux axes vont générer un réel dilemme pour l'entraîneur concernant Clément le numéro 6, son meneur et capitaine de l'équipe, seul joueur relativement performant en attaque mais pas en défense :

Situation 2 QT2 : « Ce qui est essentiel ici c'est que je sais qu'ils sont en zone (I), donc je sais que la zone on va avoir du mal à l'attaquer sur demi terrain (P), c'est pour ça que je veux qu'on ait plus de jeu rapide (B) et il va venir des bonnes défenses (K). Et là je me sens tendu (E-), énervé (E-), parce que je sais que si on ne pique pas des ballons on va galérer (P) [...] Là quand même ce qui m'énerve sur la séquence (E-) c'est que le joueur adverse va au panier (I), ça veut dire qu'on ne tient pas les duels (CR-) » [Critique l'engagement en défense de Clément] (RS)

Les difficultés de son équipe se faisant sentir très tôt dans le QT2, l'entraîneur décide de prendre un temps-mort. L'idée est de redonner des consignes offensives pour attaquer une défense de zone et pour réguler les oublis défensifs. L'énervement envers son meneur est toujours présent lors de ce temps-mort. Par la simulation des conséquences négatives que pourraient avoir des réprimandes ciblées, l'entraîneur régule cet énervement pour pouvoir délivrer des consignes sans mettre à mal le collectif :

Situation 7 QT2 : « Au début du temps-mort je leur dis « Ils ont déjà mis 4 points en 2 minutes, c'est quoi ces duels perdus ? Tous ! » [A5]. Donc là ce n'est pas vrai ce que je dis, je dis « tous » mais c'est le n°6 qui est ciblé, c'est pour ne pas le stigmatiser. Je sais qu'il a un caractère marqué (K) donc si je lui dis ça en le pourrissant, ça peut foutre le bordel (P), donc je ne cible pas. Même s'il m'énerve je me contiens [A7] » (SIM)

Bien plus tard après le temps-mort, de façon similaire à la seconde histoire, la perception rapide et répétée de la mauvaise défense de son capitaine, génère de l'énervement qui aboutit à la décision de le sortir du terrain :

Situation 10 QT2 : « C'est super intéressant ce qu'il se passe là. En fait, j'ai ma trame en tête pour mes changements, sauf que mon meneur il perd un duel (I), et il en avait perdu un avant (K). Et ça commence à bien faire entre guillemets (E-). C'est grave comme erreur (Jugement). Donc là quand je dis « Célian go ! », dans ma tête c'est pour sortir mon meneur [C], ce qui est fort comme choix car ça veut dire que je sors mon meneur mais aussi mon capitaine. Et donc là ma volonté de changement, c'est un peu comme tout à l'heure (situation 3 QT2), c'est sur le coup » (RS)

Cependant, lors de la situation suivante, l'entraîneur perçoit le comportement positif de ce joueur, en attaque mais aussi dans la cohésion du groupe. Cette perception l'amène à simuler les conséquences potentiellement négatives s'il fait effectivement sortir ce joueur, ce qui change sa décision initiale :

Situation 11 QT2 : « Et là je vois que Clément il organise le jeu en attaque (I). Et à ce moment on provoque une faute (CR+), donc je me dis « mon 6 c'est le seul qui organise sur l'attaque de zone, qu'est-ce que je fais ? ». Et là en plus je vois qu'il rassemble les gars et qu'il fait un huddle (I)... C'est quand c'est dur qu'il faut de la cohésion comme ça (P). C'est mon capitaine qui prend l'initiative et qui dit aux autres ce qu'il faut faire sur zone. Je décide finalement de ne pas le sortir. [...] Après quand je me balade comme ça c'est souvent un signe de stress (E-), parce que du coup ce choix il met un peu le bazar dans mes rotations (P), donc j'essaie de voir comment on va pouvoir faire par la suite » (SIM)

La perception du comportement positif de son meneur va se réitérer. Couplée à l'inconfort, l'anxiété que cela génère en termes de décision à prendre, un mécanisme d'ELAB se met en place pour faire face à cette situation non familière :

Situation 12 QT2 : « Là on vient de prendre un panier (I), et on se met à commenter le match, même mon assistant il critique un peu les joueurs (I)... Là encore une fois je vois que c'est mon meneur qui organise (I), donc je suis bloqué (P), en plus j'ai pris un temps mort tôt. Je ne peux pas me permettre d'en reprendre un, ça montrerait au coach adverse que je suis sans solution (P), deux temps morts trop rapprochés ce n'est pas très bien vu (K). Je me dis ça inconsciemment, si j'avais droit à plus de temps morts dans le match j'en aurais repris un direct. Je décide d'envoyer Hugo pour Nathan [C]. Par contre ce qui est grave c'est que mon 13 est toujours sur le banc, c'est lui que

j'aurais dû remettre, mais je ne le perçois pas tout de suite parce que je suis trop tendu (E-) » (ELAB)

Par la suite, l'entraîneur décide finalement, après avoir hésité et être revenu sur sa décision, au vue du positif qu'il apportait sur le terrain, de faire sortir son meneur. Cette situation inconfortable semble le pousser à simuler les conséquences sur le jeu d'un tel choix, l'amenant à faire des demandes spécifiques au joueur qui va le remplacer :

Situation 13 QT2 : « Je dis à celui qui va rentrer à la place de mon meneur d'organiser [B1], un peu comme Clément le fait (P). Mais ce n'est pas trop sa personnalité (K). C'est aussi un signe que je ne suis pas bien (E-) » (SIM)

Lorsque son meneur revient sur le banc, l'entraîneur simule les conséquences négatives que pourraient avoir des échanges trop vifs avec ce dernier :

Situation 15 QT2 : « Quand Clément il sort, je lui dis « c'est très bien sur l'organisation du jeu en attaque, c'est très bien ici, par contre là-bas, ce n'est pas assez ». Et lui il me parle de deux choses, et notamment de son duel qu'il perd, donc ça c'était il y a longtemps, le moment où j'ai voulu l'engueuler au temps mort. Ce joueur il a du caractère, il a beaucoup d'opinions, ça peut vite partir en conflit d'égo (K), donc j'essaie de l'écouter (B), mais je l'écoute peut être un peu trop... Je lui dis « on verra à la vidéo on en reparlera mais pour le moment défend, point barre ». J'essaie de le calmer, de faire en sorte qu'il reste le plus possible dans le match (B), parce que c'est compliqué [A8]. Là j'ai l'air calme mais d'un autre côté le calme extérieur ça peut être un signe de stress chez moi (E-) » (SIM)

Par la suite, ce joueur, lorsqu'il est sur le banc, tente d'interagir avec son entraîneur. Via un processus de DIAG, sous-tendu par de l'inconfort émotionnel (colère), l'entraîneur décide rapidement entre deux options, prendre en compte l'avis de son capitaine ou l'ignorer :

Situation 16 QT2 : « Mon meneur il essaie de me dire quelque chose quand je dis « c'est en défense le problème, il n'est pas là-bas » (A)[A5]. Lui il me parle de l'attaque, on l'entend dire « l'attaque... » (I). Ce que je sais, c'est que je suis trop énervé lui pour lui répondre (E-). Alors que je devrais lui dire vient à la place de mon assistant on en discute... et c'est compliqué parce que c'est souvent lui qui a des idées, limite plus que mon assistant parfois. Pendant le match je l'ai vu plusieurs fois parler à mon assistant, lui dire « il faudrait faire ça... ». Et il avait raison tu vois. Il faudrait presque que l'on prenne le temps de discuter tous les trois, de l'intégrer dans cette discussion pour trouver une solution... Mais c'est super compliqué, et d'un autre côté, il ne faut pas que je lui accorde trop d'importance vu ce qu'il me fait en défense (B). Bref, je ne l'écoute pas alors qu'il a raison je pense, et qu'il aurait eu quelque chose à apporter. On voit bien là je me tourne et je ne l'écoute pas » (DIAG)

Finally, this « emotional-decisional » story between the coach and his captain, highlights his discomfort and the difficulty for him to find solutions for his team, facing an opponent who switches to zone defense, a defensive system not familiar to his collective, leading him to reconsider certain decisions (bring back his captain) and to attempt to develop new solutions.

Discussion

À l'aune de nos résultats, notre discussion porte sur différents axes de comparaisons avec la littérature existante, d'approfondissement et de questionnements, sur la prise de décision et les émotions dans le domaine sportif. Nous discutons tout d'abord de la plus-value d'une entrée naturaliste pour comprendre comment ces dernières sont imbriquées à la prise de décision et en quoi cela remet en question certaines données, issues de l'approche cognitive notamment. Nous approfondissons ensuite la question de l'intégration des émotions au sein de l'approche NDM, dans la mesure où nos données corroborent certaines hypothèses théoriques et conceptuelles. Nous détaillons ensuite les apports et limites de nos choix méthodologiques, en suggérant certaines perspectives. Nous soulignons enfin la question des émotions dans l'activité experte de l'entraîneur, en faisant le parallèle avec des études menées dans le contexte de l'EPS, permettant d'insister sur la spécificité de l'activité de coaching, qui gagnerait à être envisagée selon une perspective sociale des émotions.

Pertinence de la NDM et du modèle RPD pour étudier la prise de décision et les émotions chez l'entraîneur de basketball

En premier lieu, nos résultats chez l'entraîneur expert suggèrent que de nombreuses prises de décision sont en liaison étroite avec des émotions ressenties au cours du match. Aussi, en contexte « écologique », cela attesterait d'une imbrication entre ces deux processus, remettant en question certains résultats des approches cognitives, issus de contextes expérimentaux, indiquant que la performance de prise de décision est meilleure en situation de neutralité émotionnelle (e.g., Laborde & Raab, 2016).

Au plan synchronique, nous avons vu notamment comment une émotion positive est associée à une décision visant à renforcer les comportements des joueurs, par exemple à travers la congratulation de leurs actions, ou au contraire comment certaines émotions négatives orientent les décisions de l'entraîneur pour désapprouver d'autres actions, en communiquant son mécontentement à son assistant par exemple. Plus encore, la perspective diachronique illustre l'émergence « d'histoires émo-décisionnelles », qui montrent que les émotions ressenties à un instant peuvent jouer un rôle de « marqueurs » pour des décisions futures. Nous empruntons ici à la notion « d'histoires », analysées par Terré et al. (2016), dans l'étude du rôle des émotions dans la construction de connaissances situées chez les élèves en EPS. Au regard des trois histoires que nous avons détaillées, nous voyons que celles-ci sont plus ou moins étendues, étoffées et impliquent un plus ou moins grand nombre de joueurs. Les émotions positives et négatives semblent jouer un rôle « proactif » dans les décisions futures, souvent quand il s'agit à un moment pour l'entraîneur de déterminer quels joueurs vont sortir du terrain et lesquels vont rester. Ces moments de décision, qui nécessitent d'être effectués relativement rapidement mais qui parfois posent problèmes, sont souvent sous-tendus par la résurgence

d'émotions passées, qui corroborent l'hypothèse des « marqueurs somatiques » dans les processus cognitifs (Damasio, 1995).

En second lieu, par rapport à la littérature existante sur les relations émotions – prise de décision dans le cadre des approches naturalistes, notre étude pointe l'intérêt de mettre évidence les implications des émotions négatives comme positives. Les études menées jusqu'alors s'étaient prioritairement intéressées à l'impact des émotions négatives dans la PDI (Coget et al., 2009), dans l'adaptation face à un stress perçu (Lebraty et al., 2011) ou encore dans l'acte de jugement (Rix-Lièvre et al., 2013). Nos résultats montrent par exemple que si la SIM est un processus très mobilisé en situation d'anxiété, elle l'est aussi lorsque de l'excitation est éprouvée, visant à simuler des conséquences positives de décisions pour la suite. Plus encore, dans le cas de processus plus rationnels comme l'ELAB ou la MET, plusieurs hypothèses peuvent être formulées au regard de leur liaison avec des émotions, aussi bien positives que négatives. Dans le cas de l'ELAB notamment, son émergence en situation d'anxiété peut s'expliquer par la volonté accrue de l'entraîneur de faire face à une situation très inconfortable, en recherchant activement de nouvelles solutions face à un problème inédit. Ce cheminement semble faire écho au mécanisme d'adaptation face à la perception d'un stress, mis en évidence chez les guides de haute montagne (Lebraty et al., 2011). Dans un même ordre d'idée chez les arbitres de rugby, plus le degré d'inconfort est élevé, plus leur acte de jugement est délibéré (Rix-Lièvre et al., 2013). Par contre, dans le cas où l'ELAB émerge en situation d'excitation, « l'accumulation de nouvelles données » ou la « découverte de nouvelles relations entre les données » (Cardin, 2016), pourrait s'expliquer par certaines hypothèses concernant l'effet des émotions positives sur l'élargissement du champ attentionnel et l'augmentation des points d'attention (Fredrickson & Branigan, 2005), permettant en l'occurrence à l'entraîneur d'être attentif à des aspects relativement fins du système offensif adverse, face à sa défense de zone presse :

« Là j'ai vu sur l'action d'avant qu'ils ont réussi à s'adapter en attaque sur notre défense de zone presse (I), donc je leur demande de la faire plus basse (A)[B3]. Dans l'idée on la démarre à la ligne des lancers-francs (P), l'idée que j'ai eu c'était de la faire plus basse (PetA), c'était compliqué à expliquer comme ça mais c'est l'idée qui m'est venue. C'est aussi pour ça que je te dis que je suis bien au niveau émotionnel (E+), car là il y a lancers-francs (I), donc je sais qu'après on fait zone presse (K), donc j'appelle les mecs pour leur dire « sur la prochaine on fait ça » (A)[B3]. [...] Par contre c'est là où au dernier quart temps pareil il y a eu lancers-francs et j'ai oublié de dire qu'il fallait faire zone presse. Et je sais que c'est parce que j'étais beaucoup plus tendu, parce que voilà on perdait. Et donc à la fin du discours je rassure un joueur sur la mise en place (A)[A1] ».

Finalement, à travers notre étude, nous nous sommes intéressés aux situations dites « émotionnelles », au sein desquelles étaient prises des décisions par l'entraîneur. Aussi, nos résultats ne témoignent pas de l'ensemble des décisions de l'entraîneur. Pour

autant, l'approche NDM, pointée comme pertinente pour l'étude des décisions de l'entraîneur mais aussi comme manquant de matériaux empiriques (Lyle, 2010), semble effectivement adaptée au regard de nos résultats. Plus précisément, les MRS issus du modèle RPD (Klein, 1997b; Klein, 1993) composent une large part des processus décisionnels mobilisés par l'entraîneur. Cela supposerait que sa prise de décision, lors de son activité de coaching, est principalement intuitive. Néanmoins, bien que le recours à des processus plus délibérés (ELAB, MET) soit relativement ponctuel, il nous semble important de discuter de la pertinence d'étudier également la construction de significations en action par l'entraîneur expert. Nous l'avons fait précédemment pour l'ELAB qui vise, dans la perspective macro-cognitive de la théorie du cadre (Klein et al., 2006a, 2006b), à « élaborer un nouveau cadre », face à une situation non familière. Selon Cardin (2016), l'apprentissage (ou la construction de significations en action) pourrait également s'actualiser par « validation ou renforcement d'un cadre » et par « questionnement d'un cadre » (i.e., évaluer, détecter les anomalies et incohérences). Aussi, dans le cas de notre participant, nous pensons que la MET, à l'instar de ce qu'énoncent Cohen & Thompson (2005) sur son rôle dans la construction de solutions nouvelles face à une situation non familière, est mobilisée pour valider ou questionner un cadre (i.e., certaines décisions) *a posteriori*. Intégrée à une « boucle rétrospective », visant à analyser et comprendre une situation (Klein et al., 2006a, 2006b), il semblerait que son rôle dans cette construction se différencie selon l'émotion avec laquelle elle est associée. Dans le cas où le bonheur est éprouvé, en relation avec des choix passés jugés comme efficaces, la MET tendrait à valider les décisions prises précédemment :

« Là il y a un beau jeu sans ballon (CR+). Je suis content (E+) parce que c'est quelque chose que l'on bosse (K)[B2] et ils l'appliquent (I), il y a une belle coupe (I), on est mieux dans le jeu rapide (CR+). Je me dis aussi que mes changements ont été efficaces, les mecs qui rentrent apportent quelque chose (I) ». (MET)

À l'inverse lorsque l'entraîneur prend conscience de son activité et de son état émotionnel quand il éprouve de l'anxiété, la MET jouerait davantage un rôle d'invalidation de la décision prise, du comportement adopté :

« Là, je sens que je ne lui parle pas bien (CS) [H], parce que je suis tendu (E-), je lui parle franchement, avec un ton sec (I), donc ça ne le valorise pas tu vois (CR), alors que ce qu'il me dit c'est important (I) ». (MET)

En somme, au-delà de notre objet d'étude qu'est la relation émotions - prise de décision, nos résultats sont de nature à conforter certaines études sur la prise de décision des coaches à partir de l'approche NDM (e.g., Harvey et al., 2015), avec par exemple les décisions stratégiques qui pourraient constituer un « catalyseur clé » de leur décision en situation.

De façon plus approfondie que ces éléments comparatifs avec la littérature existante, un aspect de la discussion a trait à la « nature » des émotions ressenties, allant

au-delà de leur tonalité ou de leur type comme nous les avons étudiés. C'est donc dans une perspective davantage « théorique » et « conceptuelle » que s'actualise l'axe de discussion suivant.

L'intégration des émotions dans l'approche NDM : évaluation, stimulation, anticipation

En lien avec les hypothèses sur l'intégration des émotions à l'approche NDM, énoncées par Mosier & Fischer (2010, 2009), nos données peuvent être discutées selon celles-ci et être à même, pour partie, de les corroborer.

Une première hypothèse énonce que la décision pourrait être guidée par une évaluation affective des informations contextuelles. En effet, concernant notre participant, les décisions issues de la RS semblent empreintes d'évaluations de ce type. Sa co-occurrence importante avec deux émotions que sont le bonheur et la colère témoignerait de cette évaluation. L'entraîneur évalue de façon récurrente et rapide l'écart des comportements des joueurs au PDJ, écart qui est source de bonheur dans le cas d'un respect et source de colère dans le cas d'un non-respect de ce dernier. Le couplage de la RS avec chacune de ces émotions semble de plus aboutir à des OT bien distinctes, respectivement stimulation et congratulation d'une part, critique et communication avec l'assistant d'autre part. En somme, cette évaluation affective semble fondamentale dans la PDI de l'entraîneur et notamment dans la RS. Les émotions auraient un rôle de guidage de la décision au sens où elles constitueraient un élément à part entière du « package cognitif » (Ross et al., 2006).

La seconde hypothèse concerne l'idée que l'inconfort pourrait stimuler la recherche active d'informations. Ceci pourrait apparaître dans le processus de DIAG, uniquement relié à la colère. Dans ces situations non familières mais nécessitant tout de même un choix relativement rapide, l'entraîneur semble s'appuyer sur des sources d'informations variées, actuelles mais aussi passées en lien avec la résurgence d'émotions négatives comme nous avons pu le voir dans l'analyse diachronique. De même, l'inconfort lorsque de l'anxiété est ressentie semble ponctuellement amener l'entraîneur à utiliser des informations liées à son propre fonctionnement via la MET ou encore à avoir recours à certains processus plus rationnels comme l'ELAB. Ceci reste tout de même à nuancer dans la mesure où ces deux processus apparaissent également dans des situations de confort émotionnel, respectivement l'excitation pour l'ELAB et le bonheur pour la MET. Pour approfondir ces relations, le « degré » de confort ou d'inconfort pourrait être un élément explicatif de l'émergence de ces processus. En effet, d'après les modélisations diachroniques, nous pouvons voir qu'ils apparaissent en deuxième partie de QT1 et de QT2. Aussi, cela correspond pour le QT1 à une période où le match se déroule très bien pour son équipe et pour le QT2 à la remontée au score significative de l'équipe adverse. Cette notion de « degré » de confort ou d'inconfort est discutée par la suite d'un point de

vue méthodologique et constitue une perspective liée à notre travail, d'autant que ce degré d'inconfort serait relié à des mécanismes plus délibérés (Rix-Lièvre et al., 2013).

La dernière hypothèse a trait au rôle proactif de la SIM dans la génération d'un inconfort émotionnel. Les auteurs proposent que ce ressenti anticipé soit à même d'amener le décideur à privilégier une autre option, pour que cette issue anticipée ne se produise pas. Dans le cas d'un inconfort lié à la colère envers un joueur, c'est à partir de la simulation des conséquences négatives d'un témoignage de son énervement envers ce joueur, que l'entraîneur décide de ne pas le prendre à partie :

« Au début du temps-mort je leur dis « Ils ont déjà mis 4 points en 2 minutes, c'est quoi ces duels perdus ? Tous ! » [A5]. Donc là ce n'est pas vrai ce que je dis, je dis « tous » mais c'est le n°6 qui est ciblé, c'est pour ne pas le stigmatiser. Je sais qu'il a un caractère marqué (K) donc si je lui dis ça en le pourrissant, ça peut foutre le bordel (P), donc je ne cible pas. Même s'il m'énerve je me contiens [A7] » (SIM)

Dans le cas d'un inconfort lié à l'anxiété, celle-ci émerge bien d'une anticipation de la remontée au score potentielle de l'équipe adverse, si son équipe ne trouve pas de solutions face à une défense de zone qui lui est peu familière :

« Je dis à mon assistant « le rebond off et le jeu rapide sur zone ». Je commence à lui en parler [H] mais entre guillemets lui ça ne lui sert à rien car il le sait et là je vois que je commence à avoir un temps de retard, je devrais déjà lui demander « qu'est-ce qu'on fait, qu'est-ce qui ne va pas ? » [...] Le côté enthousiaste il a complètement disparu, je sais qu'ils font zone (I) et qu'ils peuvent y rester pendant 5 minutes (P)... J'ai la crainte qu'ils reviennent qui commence à monter (P), je suis un peu plus stressé, ça se voit davantage (E-) ». (SIM)

Finalement, nos données corroborent bien l'idée que les émotions peuvent être de trois « natures » dans une perspective naturaliste. Elles peuvent être évaluatives, lorsque la décision est issue d'une évaluation affective de la situation en elle-même, à partir de la perception d'informations contextuelles. Elles peuvent ensuite être stimulatrices d'une recherche d'informations, lorsqu'elles sont en générées par des éléments plus généraux (e.g., le score), non reliés spécifiquement à la situation en cours. Elles peuvent être anticipatrices, lorsqu'elles sont le fruit de la simulation d'une évolution (souvent négative) de la situation à partir d'une décision à prendre (e.g., un joueur qui pourrait sortir du match, remontée au score de l'équipe adverse).

Questionnements méthodologiques

Plus-value et limites d'une étude de cas

Un premier choix méthodologique est relatif à l'étude d'un « cas spécifique ». Comme nous l'avons détaillé dans la partie « Matériels et méthodes », cette « stratégie de

recherche » se justifiait au regard de la complexité du phénomène étudié, qu'il s'agissait, dans une perspective exploratoire, de circonscrire. En cela, nous avons caractérisé l'expertise de l'entraîneur, témoignant d'une certaine « représentativité » de son cas, ainsi que la pertinence de la situation choisie, qui devait comporter certains enjeux. Aussi, ce choix permet également de discuter de la finesse de l'analyse qui peut en découler. En effet, au plan synchronique, la méthodologie employée a permis de faire émerger 39 situations émotionnelles, « significatives du point de vue de l'acteur », dans lesquelles étaient effectuées des prises de décision. De plus, au plan diachronique, le choix d'un EAC prenant en compte l'ensemble de la première mi-temps et non des séquences qui auraient été sélectionnées en amont, bien que relativement chronophage, nous a permis de déterminer avec une relative précision des liens « émo-décisionnels » entre différentes SV. Autrement dit, ce choix « couteux en temps » pour le chercheur, qui rend plus difficile l'intégration de plusieurs participants au protocole, possède à notre sens une plus-value importante quant à l'accès à la continuité de l'histoire expérientielle de l'interviewé notamment.

Toutefois, le caractère singulier, situé, contextualisé de nos résultats, nécessite de discuter de leur portée, à la fois scientifique et épistémique. D'un point de vue scientifique, nous pensons qu'ils sont à même de constituer un point d'appui intéressant et complémentaire aux études actuelles pour l'intégration des émotions dans le paradigme NDM, par leur contribution à l'apport de matériaux empiriques. D'un point de vue épistémique, nous devons toutefois garder à l'esprit qu'ils rendent compte du fonctionnement d'un unique entraîneur, qui plus est relativement jeune et en voie (imminente) de devenir professionnel. Une généralisation trop hâtive sur le fonctionnement décisionnel de l'entraîneur sous l'influence des émotions est un écueil nous semble-t-il à éviter. Des perspectives en découlent, comme le fait d'étudier ces relations chez d'autres entraîneurs, éventuellement avec plus d'années d'expérience. Cette « démarche confirmatoire » par « répliation d'une étude à d'autres cas [...] jugés suffisamment proches » (Kermarrec, 2016, p.46), réalisée par exemple pour montrer la pertinence du modèle RPD en sports collectifs (Kermarrec & Bossard, 2014), pourrait être envisagée à partir de ce travail.

Intérêts et limites du dispositif de recherche mis place

Le dispositif en tant que tel, intégrant les différents recueils effectués, peut ensuite être discuté. D'un point de vue pratique tout d'abord, les commentaires effectués en direct par l'entraîneur lors de l'EAC, sur les intérêts du dispositif, sont de nature à conforter certains choix effectués. Ces commentaires témoignent de la plus-value de la manière d'avoir recueilli et présenté les « traces » de son activité à l'entraîneur, lui permettant par moment un réel retour sur son action. Il évoque tout d'abord, de manière spontanée, l'intérêt du dispositif dans son ensemble, de façon générale :

« *C'est vraiment génial l'enregistrement, il y a plein de choses* »

Il a ensuite commenté les prises de vue, d'une part pour décrire l'intérêt de la synchronisation de ces points de vue et, d'autre part, pour énoncer celui du plan rapproché pour percevoir plus finement son comportement, ses expressions, qui servait davantage de support à la « réminiscence émotionnelle » :

« C'est intéressant de corrélérer ce qu'on fait sur le terrain avec mon comportement ! C'est génial... »

« C'est fou comment on voit le changement de comportement à la vidéo, c'est impressionnant ! Je ne pensais pas hein, c'est génial »

Enfin, l'entraîneur souligne l'intérêt du micro-cravate, pour se souvenir de ce qu'il disait au moment du match, mais plus encore pour capter les interactions avec ses joueurs et son assistant :

« C'est archi intéressant franchement. C'est top ! C'est propre en plus dès qu'un joueur passe ça le capte... mon assistant aussi... c'est génial »

D'un point de vue théorique ensuite, ces différents choix précisés ci-dessus semblent fournir des traces d'une relative richesse pour l'interviewé, lui permettant d'explicitier tant son activité, ses décisions, que ses émotions, et permettre une « reviviscence émotionnelle » comme dans le cas des ERSS (Rix-Lièvre & Biache, 2004). Toutefois, nous avons opté pour un point de vue en « deuxième personne » (Mouchet, 2018) et non en « première personne » comme cela est classiquement utilisé dans les ERSS. Selon nous et comme cela a été illustré par les commentaires de l'entraîneur ci-dessus, la plus-value du point de vue en deuxième personne se situerait dans la possibilité pour le participant de percevoir des changements fins dans ses comportements, expressions faciales etc., perception qui pourrait être stimulatrice d'un rappel expérientiel.

Toutefois, le dispositif de recueil présente selon nous certaines limites, notamment concernant l'usage du questionnaire psychométrique SEQ (Jones et al., 2005). En effet, comme énoncé en partie « Matériels & Méthodes », l'entraîneur l'a rempli à la fin du visionnage de chaque QT et devait nous servir d'aide au codage des états émotionnels selon les cinq catégories envisagées. Or, c'est nous semble-t-il davantage comme un aide à la verbalisation qu'il aurait dû être utilisé, car dans des cas très rare cas mais que nous avons tout de même à cœur de noter, le type d'émotion précisément ressenti n'est pas forcément clair dans le discours en EAC, comme en témoigne par exemple le verbatim suivant :

« Et donc là ça se voit que je suis bien (E+) car dans le 3e quart temps je n'aurais jamais fait ça. [...] Je me sens super (E+) »

Typiquement, cette situation aurait dû être davantage approfondie par le chercheur en EAC, car semble « litigieuse » sur le type d'émotion à coder : bonheur ou excitation. Une proposition pour lever cet écueil est « d'enrichir » l'EAC d'un support

permettant l'aide à la verbalisation des émotions. Une formalisation concrète est proposée (Figure 22). Celle-ci s'appuie pour la partie supérieure sur l'échelle d'Estimation des Etats Affectifs (EEA), validée par Ria (2001) et utilisée dans certaines études sur les émotions (Ria & Chaliès, 2003), permettant d'accéder à la tonalité émotionnelle selon le confort ou l'inconfort ressenti par l'interviewé dans la situation. Pour la partie inférieure, cette formalisation présente un tableau d'aide à la mise en mots des émotions, basé sur les items du SEQ (Jones et al., 2005), visant à approfondir leur explicitation selon leurs types. La logique de ce « guide de mise en mots des émotions » est progressive, c'est-à-dire qu'elle part d'un jugement dichotomique entre confort et inconfort, pour ensuite accéder à la qualification de ce confort ou de cet inconfort avec différents synonymes pour un même état émotionnel. Sa logique est également d'intervenir à l'instant où l'interviewé évoque une composante affective en EAC, ou quand le chercheur perçoit à la vidéo un comportement, expression, qui pourrait témoigner d'un retentissement émotionnel qu'il souhaiterait approfondir. Pour finir, par un appui sur l'EEA qui est une échelle en sept points, ce guide pourrait permettre d'aller au-delà de l'investigation de la tonalité et du type d'émotion, en prenant également en compte l'intensité des émotions ressentie, évoquée subjectivement par le participant. Cette perspective nous semble intéressante, d'autant que celle-ci est avancée dans les approches cognitives comme impactant potentiellement la prise de décision (Tenenbaum et al., 2013).

Enfin, la temporalité sur laquelle a été concrétisé le dispositif est celle d'une mi-temps d'un match. Elle a permis de mettre en avant l'intérêt de la diachronie, comme nous l'avons vu plus haut entre QT1 et QT2, mais celle-ci gagnerait à être envisagée à moyen mais également à long terme, pour comprendre comment certaines situations émotionnellement très fortes pourraient influencer des décisions dans le futur, en modifiant la hiérarchie des options de jeu envisagées par l'entraîneur par exemple. Là encore, certains verbatims laisseraient entendre qu'à moyen terme, les émotions (et notamment la colère) envers certains joueurs au cours de la semaine, pourraient avoir des répercussions sur la perception qu'il a de leurs comportements en match et, *in fine*, des choix qu'il opère :

« Nathan, le jeune belge, il avait fait le con la veille à l'internat (K) donc je ne voulais pas qu'il joue trop (B) »

« Bon tout ce que je dis ce n'est pas contre lui, je m'énerve (E-) mais c'est humain. Je pense que je réagis comme ça parce qu'il y a le contexte aussi. Au cours de la semaine à l'entraînement il n'a pas beaucoup écouté et je lui dis souvent « tu n'es pas concentré ». Et il nie ça un peu. (K) Donc là c'est la meilleure preuve que c'est le cas (I) »

À plus long terme, il serait intéressant de voir, sur une succession de matches, comment les émotions ressenties à certains moments cruciaux, comme par exemple lors du passage en défense de zone de l'équipe adverse dans le match étudié, joueraient potentiellement un rôle de « marqueurs » pour prendre des décisions potentiellement

plus rapides et efficaces en conséquence lors des matchs suivants dans lesquels une situation similaire se produirait.

La question des « méthodes mixtes » en Sciences Humaines

Les « méthodes mixtes » (ou *mixed methods*), visant à combiner des données qualitatives et quantitatives, seraient intéressantes dans la recherche et le management en sport (Rudd & Johnson, 2013). En effet, certains auteurs pointent la complémentarité entre les données issues de la subjectivité des acteurs, dites « approches en première personne » et les données extrinsèques décrivant quantitativement le phénomène étudié, dites « approches à la troisième personne », au sens où certains aspects de l'objet d'étude échappent parfois à la conscience de l'interviewé (Hauw et al., 2017). C'est dans cette logique que nous avons intégré le recueil de la FC en situation de coaching, en tant que témoin comportemental des émotions, celles-ci étant parfois difficilement verbalisables ou conscientisées. Par ce biais, nous avons pu corroborer les données qualitatives obtenues par verbalisations, dès lors que les émotions éprouvées au QT1 sont de nature « activatrice » tandis que les émotions éprouvées au QT2 sont de nature « inhibitrice », et que la FC moyenne au QT1 est supérieure à la FC moyenne au QT2. En ce sens, différentes fonctions sont attribuées aux données quantitatives dans les méthodes mixtes, celles-ci pouvant servir à corroborer, interroger ou encore à aider à catégoriser les données qualitatives (Kermarrec, 2020). Finalement, dans notre étude, les données quantitatives viennent principalement se surajoutées aux données qualitatives et de ce fait les « confirmer ». C'est davantage une juxtaposition qu'une réelle complémentarité qui est effectuée. Une perspective, à notre sens plus intéressante, serait d'étudier la capacité d'un EAC ou d'un ERSS, basé sur un retour audiovisuel en points de vue multiples, de générer une reviviscence émotionnelle effective, qui serait mesurée à partir d'indicateurs neurophysiologiques témoins des émotions et validés scientifiquement, comme la VFC (Thayer et al., 2009) ou encore la conductance électrodermale (Droulers et al., 2013). Le contexte de mise en œuvre de l'EAC permettrait une possible « standardisation » de l'AP du participant et assurerait la possibilité de mesurer certains indicateurs physiologiques.

Implications pratiques : la question des émotions dans l'activité experte de coaching

Les relations entre expertise et émotions ont été investiguées en Sciences du Sport, notamment chez les enseignants d'EPS. Au regard de la caractérisation de notre participant comme un « entraîneur expert », il nous semblait intéressant de discuter de cet aspect dans ce dernier temps, en termes d'apport praxéologiques pour l'entraîneur, mais aussi en guise d'ouverture par rapport à notre objet d'étude précis. Ainsi, trois axes sont abordés : la dynamique émotionnelle, l'intelligence émotionnelle et le jeu émotionnel.

La dynamique émotionnelle de l'entraîneur expert

La dynamique émotionnelle, initialement étudiée par Ria & Durand (2001) chez les enseignants d'EPS, se définit comme la variation de la tonalité émotionnelle au cours d'une leçon. Les études ont montré que selon le niveau d'expertise, cette dynamique n'était pas affectée de la même façon. En effet, chez les experts, elle serait majoritairement positive, ponctuellement négative et globalement modérée et stable (i.e., sans grandes variations) (Visioli & Ria, 2010), alors que chez les enseignants novices, elle serait caractérisée par des valeurs souvent extrêmes et négatives, avec en cause l'anxiété liée à la difficulté d'anticiper ce qui peut se produire au cours de la leçon, et soumise à d'importantes fluctuations (Ria et al., 2004). Ces éléments sont de nature à pointer la spécificité de l'activité de coaching, car bien qu'ayant analysé un « entraîneur expert », beaucoup d'émotions négatives éprouvées et une grande fluctuation dans la dynamique émotionnelle sont à noter (cf. modélisations diachroniques). Cela peut renvoyer à l'idée que les entraîneurs, en situation de coaching de haute performance sportive, sont manifestement soumis à une pluralité d'émotions, notamment négatives, dans un contexte aux enjeux variés (Kaya, 2014).

Auprès des élèves en EPS, cette dynamique émotionnelle de l'enseignant expert témoignerait d'une part de l'importance des connaissances construites en action, permettant d'anticiper l'évolution du cours de la leçon, ce qui garantirait l'équilibre de cette dynamique émotionnelle. D'autre part, en lien avec sa stabilité, elle serait propice à une disponibilité importante auprès des élèves et notamment en ce qu'elle permettrait aux enseignants experts de « percevoir finement l'activité des élèves » et « d'exprimer des préoccupations dirigées vers les élèves » (Visioli & Petiot, 2017). Pour autant, comme nous l'avons vu dans la partie résultats, l'entraîneur est extrêmement attentif aux comportements de ses joueurs, sur le terrain et sur le banc, qu'il compare presque continuellement au PDJ et au PE.

Au regard de ces différences et se basant sur le glissement récent de l'étude des émotions dans le domaine éducatif vers un versant « social » (Visioli et al., 2015b), il nous semblait intéressant de discuter de l'expertise de notre participant à travers des « dynamiques émotionnelles collectives ».

L'intelligence émotionnelle de l'entraîneur expert

Dans certaines situations dans lesquelles de la colère était ressentie, l'entraîneur faisait explicitement référence à la volonté d'interagir efficacement avec ses joueurs. Les catégories [A7] et [A8] étaient alors mobilisées dans le même temps, traduisant respectivement comment il gérait son propre engagement émotionnel pour gérer celui d'un joueur :

« Dans ma tête je me dis « pfff », parce qu'il me soule (E-), il n'est pas bon depuis le début [...] Du coup quand je lui dis « c'est pas grave » c'est une manière de le calmer [A8] et on va en rediscuter plus tard. [...] Et on le voit sur la vidéo j'ai un temps où je

tourne ma langue dans ma bouche [...] Là au début je ne lui parle pas, j'allais le défoncer [A7] »

A travers ce verbatim, il nous est possible d'entrevoir comment l'entraîneur gère son énervement, contient une colère ponctuelle envers un joueur, pour interagir correctement avec ce dernier, sans le sortir du match. Ce type de comportement, consistant à comprendre et à utiliser avec lucidité ses émotions, se rapprochent de « l'intelligence émotionnelle » développée par Goleman (1995). L'intelligence émotionnelle serait de plus une compétence importante pour tout intervenant dans un contexte éducatif, afin de pouvoir inculquer cette compétence chez les formés (Gendron, 2008), ce qui renvoie en substance au PE du PDF, relatif à des visées éducatives au sens large chez ces joueurs en formation (e.g., cohésion).

Le « jeu émotionnel » de l'entraîneur expert

De façon assez proche avec l'intelligence émotionnelle de l'entraîneur, quelques verbatims issus de l'entretien témoignent d'un recours, pendant le déroulement du match, à une forme de « jeu émotionnel ». Cette notion a été étudiée dans des travaux sur les enseignants experts d'EPS et se définit chez eux comme la manière « dont ils jouent avec leurs émotions dans l'interaction avec les élèves, comme le ferait un comédien de théâtre face au public » et dont ils exploitent « les dynamiques émotionnelles en classe à des fins de motivation, d'apprentissage ou d'éducation » (Visioli et al., 2015, p.22-23). Ces éléments renvoient dans le contexte sportif à la distinction entre les entraîneurs « rationnels » et les entraîneurs « émotionnels », les premiers ayant un comportement sous-tendu par la prise de recul et le besoin d'objectivité, tandis que les seconds « mettraient en scène leurs émotions afin d'influencer le mode et le degré d'engagement des athlètes » (Poizat, 2005). Ce jeu émotionnel dans le cas de notre entraîneur se traduit notamment pour renforcer certains comportements positifs des joueurs :

« Là c'est bien (I) (Jugement +) car c'est un axe majeur d'aller au rebond (K) [...] Et puis j'applaudis pour bien lui montrer que je suis content (A)[E] (E+). Il y a le côté les stimuler (A)[A2] et le côté excitation »

Il apparaît également dans une visée de communication avec l'assistant, quand les émotions négatives de colère sont extériorisées en direction de certains joueurs sur le terrain dont les comportements sortent du PDJ :

« Ça m'énerve (E-) je demande qu'ils aillent large (A)[B1] [...] Quand je fais comme ça c'est aussi pour que mon assistant il entende (B), lui il entend « va large Clément » et après je fais ça donc il sait qu'on est pas bons sur les pick'n'roll (A)[H] [...] Si je ne le dis pas que dans ma tête, c'est aussi pour que mon assistant entende. Et qu'il comprenne un peu ce que je ressens (B). Si par exemple il m'entend râler 2-3 fois sur la même chose, je sais qu'il va noter un petit mot par rapport à ça pour me le rappeler par la suite (K) »

Enfin, l'extériorisation de cette colère est parfois directement utilisée dans un but de communication avec un joueur sur le terrain, afin de rendre saillantes des erreurs commises :

« Et là je dis « pas le milieu » (A)[B4] et on se fait passer (CR-), ça m'énerve (E-). Là c'est une grosse erreur, de laisser le milieu (I) comme ça, on veut pousser vers la ligne de fond et interdire le milieu (P). Donc c'est pour ça que je lui dis. D'autant que lui il a tendance à s'oublier un peu défensivement. Il pense surtout à marquer des paniers (K), donc c'est pour ça que je lui dis (A)[A5]. Et puis il me regarde (I) donc il est à même de m'écouter (P), je peux lui dire »

Conclusion

En conclusion, cette étude de cas d'un entraîneur expert de basketball, en situation de coaching, a permis de remplir les objectifs que nous avons énoncés. Tout d'abord, il s'agissait d'apporter une contribution épistémique sur les liens entre processus décisionnels et émotionnels chez l'entraîneur expert. Sur ce versant, nos données semblent apporter des connaissances de façon distinctes sur les MRS et OT d'un côté, et sur les émotions éprouvées de l'autre, lors de l'activité de coaching en situation de compétition comportant des enjeux. Plus encore, nous avons mis en évidence de façon plus précise les liens entre types d'émotions et MRS et entre tonalité émotionnelle et OT dans une perspective synchronique, ainsi que les répercussions des émotions (i.e., tonalité et type) dans différentes temporalités, dans une perspective diachronique.

Ensuite, nous souhaitons apporter une contribution méthodologique et scientifique. La méthodologie employée, bien que comportant certaines limites, possède des plus-values sur de nombreux aspects pour étudier conjointement émotions et prise de décision et invite à des perspectives qui font écho à des questionnements actuels sur l'usage des méthodes mixtes en Sciences Humaines et surtout en sciences du sport (e.g., Hauw et al., 2017). Sur le plan scientifique et conceptuel, nos résultats semblent apporter du crédit aux hypothèses relatives à l'intégration des émotions dans le courant NDM (Mosier & Fischer, 2010, 2009). Aussi, elles pourraient avoir un rôle de « guidage » de la décision, de « stimulation » de la recherche d'informations ou encore une émergence « simulée », « anticipée ».

Enfin, nous étions attachés à fournir en retour à l'entraîneur des données sur son activité, dans une visée praxéologique. Un premier retour rapide après l'entretien a permis de lui délivrer des informations sur les catégories de son activité (i.e., les OT), leurs occurrences en fonction du QT ainsi que les données de FC. Un retour effectué plus tard avait pour objectif de lui faire un retour sur l'influence des émotions sur son activité et ses décisions et de lui faire prendre conscience de certains mécanismes interactifs s'appuyant sur les émotions qu'il mettait en œuvre plus ou moins consciemment (intelligence émotionnelle, jeu émotionnel). Ces différents retours se sont articulés en tant que « boucle courte » et « boucle longue » dans la collaboration entreprise avec l'entraîneur (Durand et al., 2004).

Finalement, nos différentes hypothèses semblent validées à travers ce travail : la tonalité émotionnelle joue un rôle dans la validation / invalidation des décisions ; les émotions négatives (mais aussi positives) peuvent jouer un rôle dans la recherche active d'informations ; et une émotion éprouvée dans une situation peut avoir des répercussions sur des décisions prises ultérieurement, car peut s'intégrer dans une « histoire émotionnelle ». Aussi, si nos résultats pointent l'intérêt de la tonalité émotionnelle, ils soulignent surtout la nécessité de prendre en compte un « panel large d'émotions » (Hanin, 2007), notamment lorsqu'il s'agit de mettre en évidence des liens précis avec des

mécanismes du modèle RPD et de la Théorie du Cadre. Ainsi, ils invitent selon nous à approfondir le rôle des émotions comme supports de la construction de significations en action.

Bibliographie

- Abraham, A., Collins, D., & Martindale, R. (2006). The coaching schematic : Validation through expert coach consensus. *Journal of sports sciences*, 24(06), 549–564.
- Barbier, J.-M., & Durand, M. (2003). L'activité : Un objet intégrateur pour les sciences sociales? *Recherche & formation*, 42(1), 99–117.
- Bar-Eli, M., Plessner, H., & Raab, M. (2011). *Judgment, decision-making and success in sport*. John Wiley & Sons.
- Bossard, C., & Kermarrec, G. (2011). La prise de décision des joueurs de sports collectifs : Une revue de question en psychologie du sport. *Science & Motricité*, 73, 3-22. <https://doi.org/10.1051/sm/2010002>
- Bossard, Cyril. (2008). *L'activité décisionnelle en situation dynamique et collaborative. Application à la contre-attaque au football* [PhD Thesis]. Thèse de doctorat non publiée, Université Européenne de Bretagne.
- Bossard, Cyril, Kermarrec, G., De Keukelaere, C., Pasco, D., & Tisseau, J. (2011). Analyser l'activité décisionnelle de joueurs de football en situation d'entraînement pour développer un modèle de joueur virtuel. *EJRIEPS-Impulsions*, 23, 124–151.
- Bossard, Cyril, Keukelaere, C. D., Pasco, D., & Kermarrec, G. (2010). L'activité décisionnelle en phase de contre-attaque en Hockey sur glace. *Activites*, 07(1). <https://doi.org/10.4000/activites.2341>
- Campo, M., & Louvet, B. (2016). *Les émotions en sport et en EPS: Apprentissage, performance et santé*. De Boeck Supérieur.
- Cardin, Y. (2016). *L'analyse de l'activité comme préalable à la conception d'un environnement virtuel de formation. Le cas d'une formation à la gestion d'incendies en milieu urbain chez les sapeurs-pompiers* [PhD Thesis]. UBO.
- Coget, J.-F., Haag, C., & Bonnefous, A.-M. (2009). Le rôle de l'émotion dans la prise de décision intuitive : Zoom sur les réalisateurs-décideurs en période de tournage. *M@n@gement*, 12(2), 118–141.
- Cohen, M. S., & Thompson, B. B. (2005). Metacognitive processes for uncertainty handling : Connectionist implementation of a cognitive model. *AAAI Spring Symposium: Metacognition in Computation*, 36–41.
- Collins, D., Collins, L., & Carson, H. J. (2016). "If it feels right, do it" : Intuitive decision making in a sample of high-level sport coaches. *Frontiers in psychology*, 7, 504.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research : Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative sociology*, 13(1), 3–21.
- Coté, J., Saimela, J., Trudel, P., Baria, A., & Russell, S. (1995). The coaching model : A grounded assessment of expert gymnastic coaches' knowledge. *Journal of sport and exercise psychology*, 17(1), 1–17.

- Côté, J., Young, B. W., North, J., & Duffy, P. (2007). *Towards a definition of excellence in sport coaching*.
- Damasio, A. R. (1995). *L'erreur de Descartes : La raison des émotions*. Odile Jacob.
- Droulers, O., Lajante, M., & Lacoste-Badie, S. (2013). Apport de la démarche neuroscientifique à la mesure des émotions : Importation d'une nouvelle méthode de mesure de l'activité électrodermale. *Décisions Marketing*. <https://doi.org/10.7193/dm.072.87.101>
- Durand, M., Hauw, D., Leblanc, S., Saury, J., & Sève, C. (2004). Analyse de pratiques et entraînement en sport de haut niveau. *Éducation permanente*, 161, 54–68.
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & emotion*, 19(3), 313–332.
- Gendron, B. (2008). Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles de l'enseignant : La figure de leadership en pédagogie. *Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur*.
- Goleman, D. (1995). *L'Intelligence émotionnelle. Accepter ses émotions pour développer une intelligence nouvelle*. J'ai lu.
- Guarnelli, J., & Lebraty, J.-F. (2014). *Décider en situation : Un état de l'art*. Actes du 19ème du Colloques de l'Association Information et Management (AIM). Le Management à l'épreuve des Systèmes d'Information: enjeux, défis et perspectives, Association Information et Management (AIM).
- Hanin, J. (2016). Les émotions et la performance experte. In *Campo M. & Louvet B., Les émotions en sport et en EPS. Apprentissage, performance et santé* (p. 177-204).
- Hanin, Y. L. (2000). Individual zones of optimal functioning (IZOF) model. *Emotions in sport*, 65–89.
- Hanin, Y. L. (2007). Emotions in sport : Current issues and perspectives. *Handbook of sport psychology*, 3(3158), 22–41.
- Hannah, S. T., Uhl-Bien, M., Avolio, B. J., & Cavarretta, F. L. (2009). A framework for examining leadership in extreme contexts. *The Leadership Quarterly*, 20(6), 897–919.
- Harvey, S., Lyle, J. W. B., & Muir, B. (2015). Naturalistic decision making in high performance team sport coaching. *International Sport Coaching Journal*, 2(2), 152–168.
- Hauw, D. (2009). L'entrée « activité » pour l'analyse des techniques et des performances sportives des athlètes de haut niveau. *Bulletin de psychologie*, Numéro 502(4), 365-372.
- Hauw, D., Rochat, N., Gesbert, V., Astolfi, T., Philippe, R. A., & Mariani, B. (2017). Putting together first-and third-person approaches for sport activity analysis : The case of ultra-trail runners' performance analysis. In *Advances in human factors in sports and outdoor recreation* (p. 49–58). Springer.

- Johnson, J. G. (2006). Cognitive modeling of decision making in sports. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(6), 631–652.
- Johnson, J. G., & Raab, M. (2003). Take the first : Option-generation and resulting choices. *Organizational behavior and human decision processes*, 91(2), 215–229.
- Johnston, D., & Morrison, B. W. (2016). The application of naturalistic decision-making techniques to explore cue use in rugby league playmakers. *Journal of Cognitive Engineering and Decision Making*, 10(4), 391–410.
- Jones, M. V., Lane, A. M., Bray, S. R., Uphill, M., & Catlin, J. (2005). Development and validation of the Sport Emotion Questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27(4), 407–431.
- Kahneman, D., & Klein, G. (2009). Conditions for intuitive expertise : A failure to disagree. *American psychologist*, 64(6), 515.
- Kaya, A. (2014). Decision making by coaches and athletes in sport. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 333–338.
- Kermarrec, G. (2016). *Note de synthèse pour l’Habilitation à Diriger des Recherches (HDR)*.
- Kermarrec, G. (2020). *Croiser des analyses qualitatives et quantitatives : Deux étude de cas en Education physique et en Sport de haut-niveau*. ARIS 2020 – 25 au 28 février – Former des citoyens physiquement éduqués : Un défi pour les intervenants en milieux scolaire, sportif et des loisirs, Université de Liège, Belgique.
- Kermarrec, G., & Bossard, C. (2014). Defensive Soccer Players’ Decision Making : A Naturalistic Study. *Journal of Cognitive Engineering and Decision Making*, 8(2), 187-199. <https://doi.org/10.1177/1555343414527968>
- Klein, G. (1997a). The current status of the naturalistic decision making framework. *Decision making under stress- Emerging themes and applications*(A 99-12526 01-53), Aldershot, United Kingdom, Ashgate, 1997, 11–28.
- Klein, G. (1997b). The recognition-primed decision (RPD) model : Looking back, looking forward. In *Naturalistic decision making* (p. 285–292).
- Klein, G. (2008). Naturalistic Decision Making. *Human Factors*, 50(3), 456-460. <https://doi.org/10.1518/001872008X288385>
- Klein, G. (2015). A naturalistic decision making perspective on studying intuitive decision making. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 4(3), 164–168.
- Klein, G. A. (1993). A recognition-primed decision (RPD) model of rapid decision making. In *Decision making in action : Models and methods*. Ablex Publishing Corporation New York.
- Klein, G., Moon, B., & Hoffman, R. R. (2006a). Making sense of sensemaking 1 : Alternative perspectives. *IEEE intelligent systems*, 21(4), 70–73.
- Klein, G., Moon, B., & Hoffman, R. R. (2006b). Making sense of sensemaking 2 : A macrocognitive model. *IEEE Intelligent systems*, 21(5), 88–92.

- Konter, E., Beckmann, J., & Loughead, T. M. (2019). *Football Psychology : From Theory to Practice*. Routledge.
- Laborde, S., Dosseville, F., & Raab, M. (2013). Emotions and decision making in sports : Introduction, comprehensive approach, and vision for the future. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(2), 143–150.
- Laborde, S., & Raab, M. (2013). The tale of hearts and reason : The influence of mood on decision making. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 35(4), 339–357.
- Laborde, S., & Raab, M. (2016). Comment les émotions influencent-elles la prise de décision du sportif? In *Campo M. & Louvet B., Les émotions en sport et en EPS. Apprentissage, performance et santé* (p. 457).
- Laborde, S., Raab, M., & Dosseville, F. (2013). *Emotions and performance : Valuable insights from the sports domain*.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press on Demand.
- Lazarus, R. S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The sport psychologist*, 14(3), 229–252.
- Le Menn, M., & Kermarrec, G. (2015). *Gardien de but de handball : Vers un entraînement à la prise de décision*. IXe colloque International Football et Recherche : le gardien de but, organisé par l'Association des Chercheurs Francophones en Football, Evry, France.
- Le Menn, Marie, Bossard, C., Travassos, B., Duarte, R., & Kermarrec, G. (2019). Handball Goalkeeper Intuitive Decision-Making : A Naturalistic Case Study. *Journal of Human Kinetics*, 70(1), 297-308. <https://doi.org/10.2478/hukin-2019-0042>
- Lebraty, J.-F. (2007). Décision et Intuition : Un état des lieux. *Education & management*, 33, 33–37.
- Lebraty, J.-F., Lièvre, P., Récopé, M., & Rix-Lièvre, G. (2011). *Stress and decision. The role of experience*.
- Lebraty, J.-F., & Pastorelli-Nègre, I. (2004). Biais cognitifs : Quel statut dans la prise de décision assistée? *Systèmes d'information et management*, 9(3), 87–116.
- Lipshitz, R., & Shulimovitz, N. (2007). Intuition and emotion in bank loan officers' credit decisions. *Journal of Cognitive Engineering and Decision Making*, 1(2), 212–233.
- Lyle, J. (2005). *Sports coaching concepts : A framework for coaches' behaviour*. Routledge.
- Lyle, J. (2010). Coaches' decision making : A naturalistic decision making analysis. *Sports coaching: Professionalisation and practice*, 27–41.
- Macquet, A. C. (2009). Recognition Within the Decision-Making Process : A Case Study of Expert Volleyball Players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(1), 64-79. <https://doi.org/10.1080/10413200802575759>

- Macquet, A.-C. (2016). De la compréhension de la situation à la distribution de l'information : La prise de décision en sport de haut niveau. *Habilitation à Diriger des Recherches (HDR)*, 140.
- Macquet, A.-C., & Fleurance, P. (2007). Naturalistic decision-making in expert badminton players. *Ergonomics*, *50*(9), 1433–1450.
- Martinent, G., Campo, M., & Ferrand, C. (2012). A descriptive study of emotional process during competition : Nature, frequency, direction, duration and co-occurrence of discrete emotions. *Psychology of Sport and Exercise*, *13*(2), 142–151.
- Martinent, G., & Ferrand, C. (2009). A naturalistic study of the directional interpretation process of discrete emotions during high-stakes table tennis matches. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *31*(3), 318–336.
- Martinent, G., & Ferrand, C. (2015). Are facilitating emotions really facilitative? A field study of the relationships between discrete emotions and objective performance during competition. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, *15*(2), 501–512.
- Martinent, G., Ledos, S., Ferrand, C., Campo, M., & Nicolas, M. (2015). Athletes' regulation of emotions experienced during competition : A naturalistic video-assisted study. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, *4*(3), 188.
- Martinent, G., Ledos, S., & Nicolas, M. (2016). Mesure des émotions en sport : Les approches quantitatives, qualitatives et comportementales. In Campo M. & Louvet B., *Les émotions en sport et en EPS. Apprentissage, performance et santé* (p. 205-220).
- McPherson, S. L. (1993). Knowledge representation and decision-making in sport. In *Advances in psychology* (Vol. 102, p. 159–188). Elsevier.
- Mosier, K. L., & Fischer, U. (2010). The role of affect in naturalistic decision making. *Journal of cognitive engineering and decision making*, *4*(3), 240–255.
- Mosier, K. L., & Fischer, U. M. (2009). Does affect matter in naturalistic decision making ? *Proceedings of the 9th Bi-annual international conference on Naturalistic Decision Making*, 99–104.
- Mouchet, A. (2014). Intelligence tactique en sports collectifs. In In J.F. Gréhaigne, *L'intelligence tactique : Des perceptions aux décisions tactiques en sports collectifs* (p. 55–72).
- Mouchet, Alain. (2018). *L'expérience subjective en recherche et en formation*.
- Mouchet, Alain, & Bouthier, D. (2006). Prendre en compte la subjectivité des joueurs de rugby pour optimiser l'intervention. *Staps*, *72*(2), 93. <https://doi.org/10.3917/sta.072.106>
- Neville, T., & Salmon, P. M. (2015). *Look Who's Talking-In-game Communications Analysis as an Indicator of Recognition Primed Decision Making in Elite Australian Rules Football Umpires*.

- Nicholls, A. R., & Thompson, M. A. (2016). Le processus émotionnel et les émotions en sport. In *Campo M. & Louvet B., Les émotions en sport et en EPS. Apprentissage, performance et santé* (p. 25-35).
- Poizat, G. (2005). Le sport de haut niveau : Que d'émotions ! *Les émotions*, 61–77.
- Raab, M., & Johnson, J. G. (2007). Expertise-based differences in search and option-generation strategies. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 13(3), 158.
- Raab, M., & Laborde, S. (2011). When to Blink and When to Think : Preference for Intuitive Decisions Results in Faster and Better Tactical Choices. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(1).
<https://doi.org/10.5641/027013611X13098902481941>
- Ria, L. (2001). *Les préoccupations des enseignants débutants en éducation physique et sportive : Étude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation* [Thesis, Montpellier 1]. <http://www.theses.fr/2001MON14001>
- Ria, L., & Chalies, S. (2003). *Dynamique émotionnelle et activité : Le cas des enseignants débutants*.
- Ria, L., & Chaliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité : Le cas des enseignants débutants. *Recherche & formation*, 42(1), 7-19.
<https://doi.org/10.3406/refor.2003.1823>
- Ria, L., & Durand, M. (2001). Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe. *Revue des Sciences de l'éducation, Dossiers sur les pratiques enseignantes: contributions plurielles*, 5, 111, 123.
- Ria, L., Sève, C., Durand, M., & Bertone, S. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : Trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 535–554.
- Rix-Lièvre, G., & Biache, M.-J. (2004). Enregistrement en perspective subjective située et entretien en re-situ subjectif : Une méthodologie de la constitution de l'expérience. *Intellectica*, 38(1), 363–396.
- Rix-Lièvre, G., Boyer, S., Coutarel, F., & Lièvre, P. (2014). La performance arbitrale : De son étude à son développement. *Activités*, 11(11-1).
<https://doi.org/10.4000/activites.425>
- Rix-Lièvre, G., Boyer, S., & Récopé, M. (2011). *Referee cognition as it occurs : Different kind of judgment acts*.
- Rix-Lièvre, G., Boyer, S., Récopé, M., & Grimonprez, M. (2013). *Naturalistic decision making and emotion in refereeing : Affect at the heart of judgment*.
- Ross, K. G., Shafer, J. L., & Klein, G. (2006). Professional judgments and “naturalistic decision making”. *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*, 403–419.

- Rudd, A., & Johnson, R. B. (2013). A call for more mixed methods in sport management research. In *Handbook of research on sport and business*. Edward Elgar Publishing.
- Saury, J., Ria, L., Sève, C., & Gal-Petitfaux, N. (2006). Action ou cognition située : Enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement en EPS. *revue EPS*, 321, 5–11.
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social science information*, 44(4), 695–729.
- Schirrer, M., & Schmitt, D. (2016). Les émotions dans l'activité de recherche. Le cas de la conduite d'entretiens. *Corps*, N° 14(1), 249-258.
- Schmidt, R. A. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychological review*, 82(4), 225.
- Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2005). *Motor control and learning : A behavioral emphasis* (Vol. 4). Human kinetics Champaign, IL.
- Schmitt, D. (2013). *Décrire et comprendre l'expérience des visiteurs*.
- Servant, D., Lebeau, J. C., Mouster, Y., Hautekeete, M., Logier, R., & Goudemand, M. (2008). La variabilité cardiaque : Un bon indicateur de la régulation des émotions. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 18(2), 45–48.
- Sève, C., Ria, L., Poizat, G., Saury, J., & Durand, M. (2007). Performance-induced emotions experienced during high-stakes table tennis matches. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(1), 25–46.
- Tenenbaum, G., Basevitch, I., Gershgoren, L., & Filho, E. (2013). Emotions–decision-making in sport: Theoretical conceptualization and experimental evidence. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(2), 151-168. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2013.773687>
- Tenenbaum, G., Hatfield, B. D., Eklund, R. C., Land, W. M., Calmeiro, L., Razon, S., & Schack, T. (2009). A conceptual framework for studying emotions–cognitions–performance linkage under conditions that vary in perceived pressure. *Progress in brain research*, 174, 159–178.
- Terré, N., Saury, J., & Sève, C. (2016). Les relations entre les émotions et les connaissances dans l'expérience des élèves en Éducation Physique. Une étude de cas réalisée au cours d'une séquence d'escalade. *Recherches & éducations*, 15, 121–132.
- Thayer, J. F., Hansen, A. L., Saus-Rose, E., & Johnsen, B. H. (2009). Heart rate variability, prefrontal neural function, and cognitive performance: The neurovisceral integration perspective on self-regulation, adaptation, and health. *Annals of Behavioral Medicine*, 37(2), 141–153.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*.
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Seuil.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). L'inscription corporelle de l'esprit. *Paris: Seuil*.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*.

Visioli, J., & Ria, L. (2010). L'expertise des enseignants d'EPS. *Movement & Sport Sciences*, n° 71(3), 3-19.

Visioli, Jérôme, & Petiot, O. (2017). La dynamique émotionnelle des enseignants experts en cours d'EPS : Quelle relation avec la disponibilité auprès des élèves? *eJRIEPS*, 40, 31-63.

Visioli, Jérôme, Petiot, O., & Ria, L. (2015a). Le jeu émotionnel des enseignants experts en cours d'Education Physique et Sportive : Un moyen de favoriser le plaisir d'enseigner? *Movement & Sport Sciences-Science & Motricité*, 88, 21-34.

Visioli, Jérôme, Petiot, O., & Ria, L. (2015b). Vers une conception sociale des émotions des enseignants ? *Carrefours de l'éducation*, n° 40(2), 201-230.

Annexes

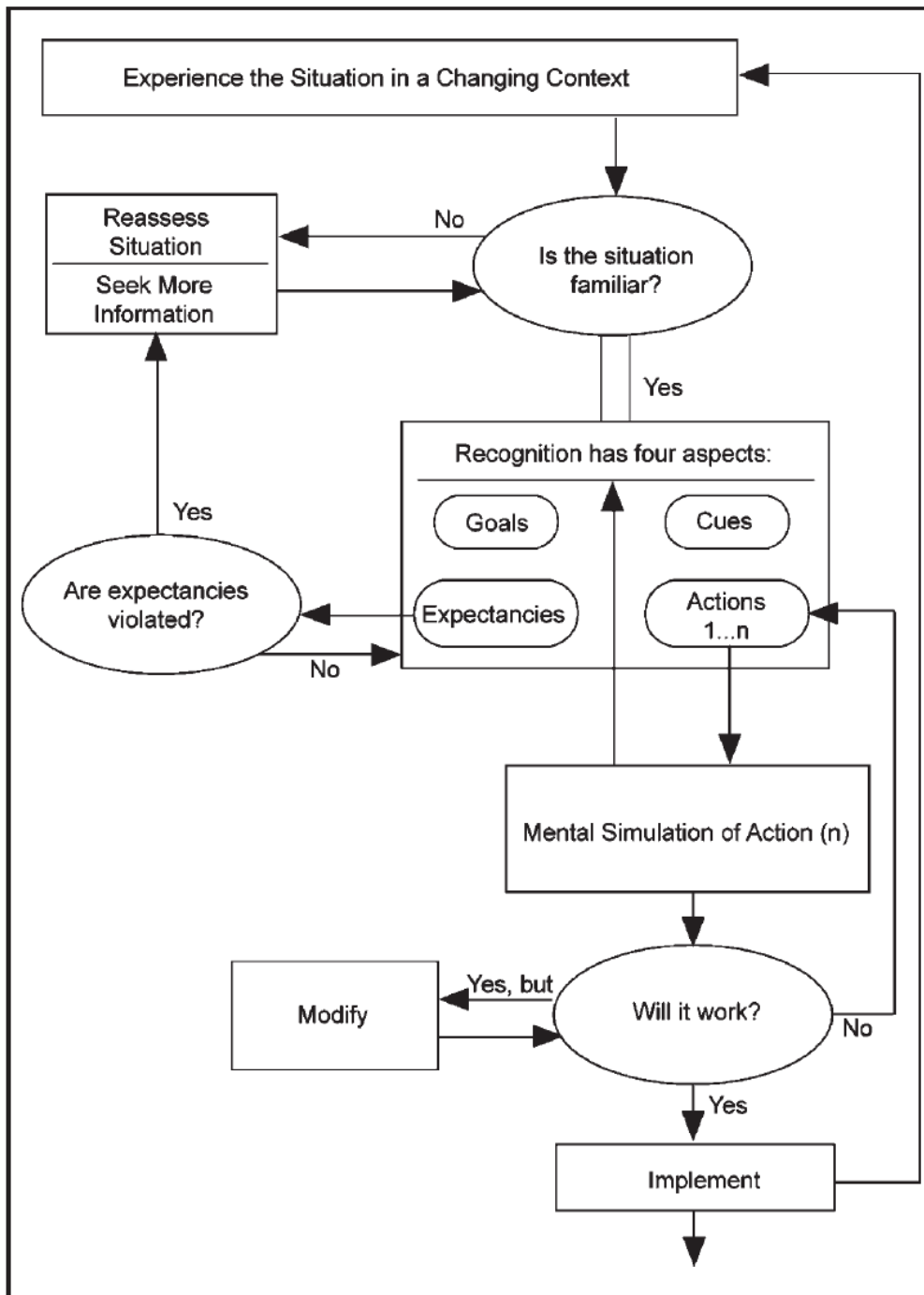


Figure 11 - Modèle Recognition-Primed Decision (RPD), d'après Klein (1993)

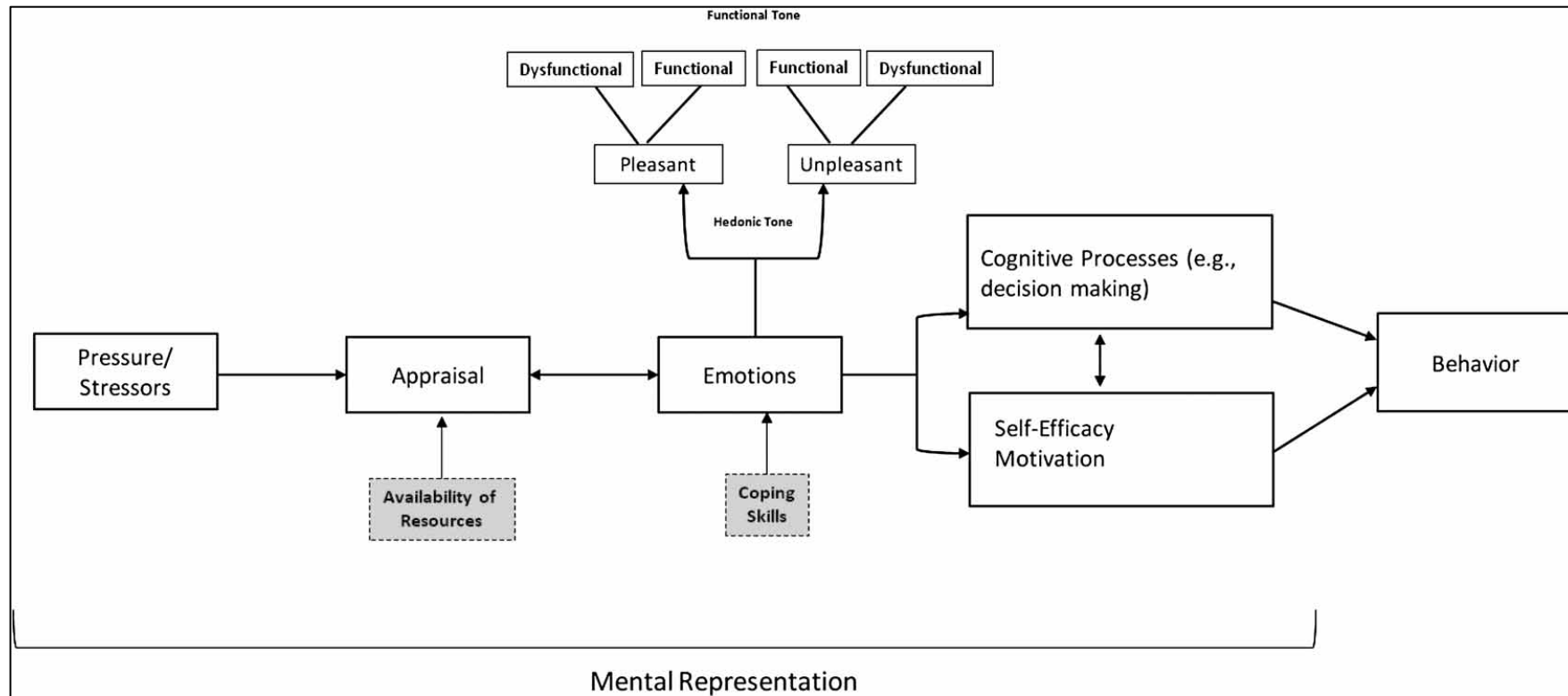


Figure 12 - Cadre conceptuel reliant évaluation de la situation (*appraisal*), émotions et processus cognitifs sous pression, d'après Tenenbaum et al. (2013)

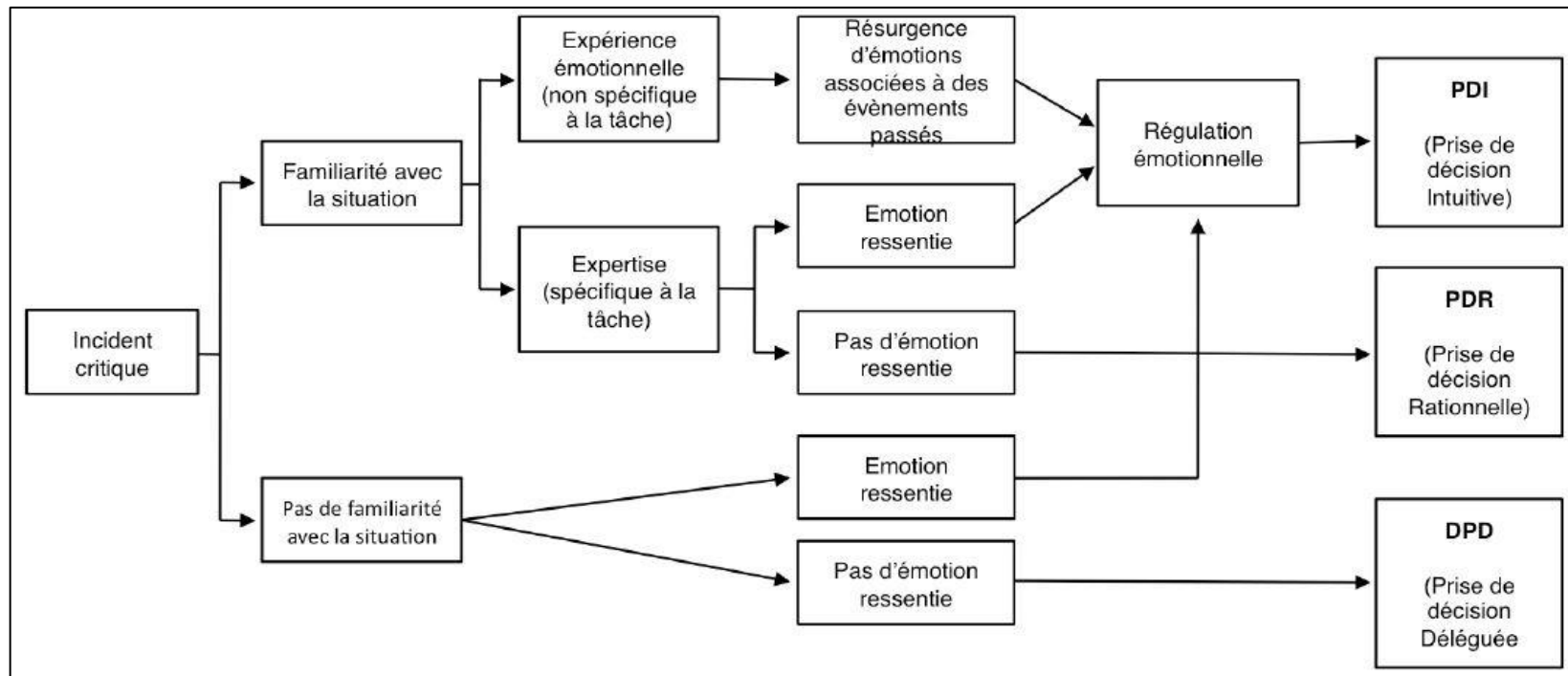


Figure 13 - Mécanismes de reconnaissance de situations (MRS) mobilisés par les réalisateurs de cinéma en période de tournage, en fonction de la familiarité avec la situation et de la présence ou absence d'émotions, d'après Coget, Haag, & Bonnefous (2009)

Autorisation de droit à l'exploitation des données

Je soussigné(e) **JULIEN MAHÉ**

Résidant à l'adresse :

En conséquence de quoi et conformément aux dispositions relatives au droit à l'image et au droit au nom, j'autorise l'étudiant à photographier et publier mon image sur tout support relatif à l'enseignement susmentionné (UEF 10 – Analyse de l'activité de coaching en situation de compétition).

Le bénéficiaire de l'autorisation s'interdit expressément de procéder à une exploitation des séquences ou de l'œuvre audiovisuelle susceptible de porter atteinte à la vie privée ou à la réputation.

Il s'efforcera de tenir à ma disposition un justificatif à chaque utilisation des données récoltées sur simple demande.

Je confirme en tant que de besoin que la contrepartie des utilisations et prestations précitées est mon intérêt pour les activités en lien avec Master 2 EOPS, ce que je reconnais expressément. En conséquence de quoi je me reconnais être entièrement rempli de mes droits et je ne pourrai prétendre à aucune rémunération pour l'exploitation des droits visés aux présentes.

Je garantis qu'il n'est pas lié à un contrat exclusif relatif à l'utilisation de son image ou de son nom.

Pour tout litige né de l'interprétation ou de l'exécution des présentes, il est fait attribution expresse de juridiction aux tribunaux compétents de Paris statuant de droit français.

Fait à **Limoges**, le **26/11/2019**, en deux exemplaires et de bonne foi.

Signature, précédée de la mention « lu et approuvé ».

« Lu et approuvé »

Figure 14 - Autorisation de droit à l'exploitation des données recueillies dans le cadre du travail de mémoire de M2, signée par l'entraîneur participant

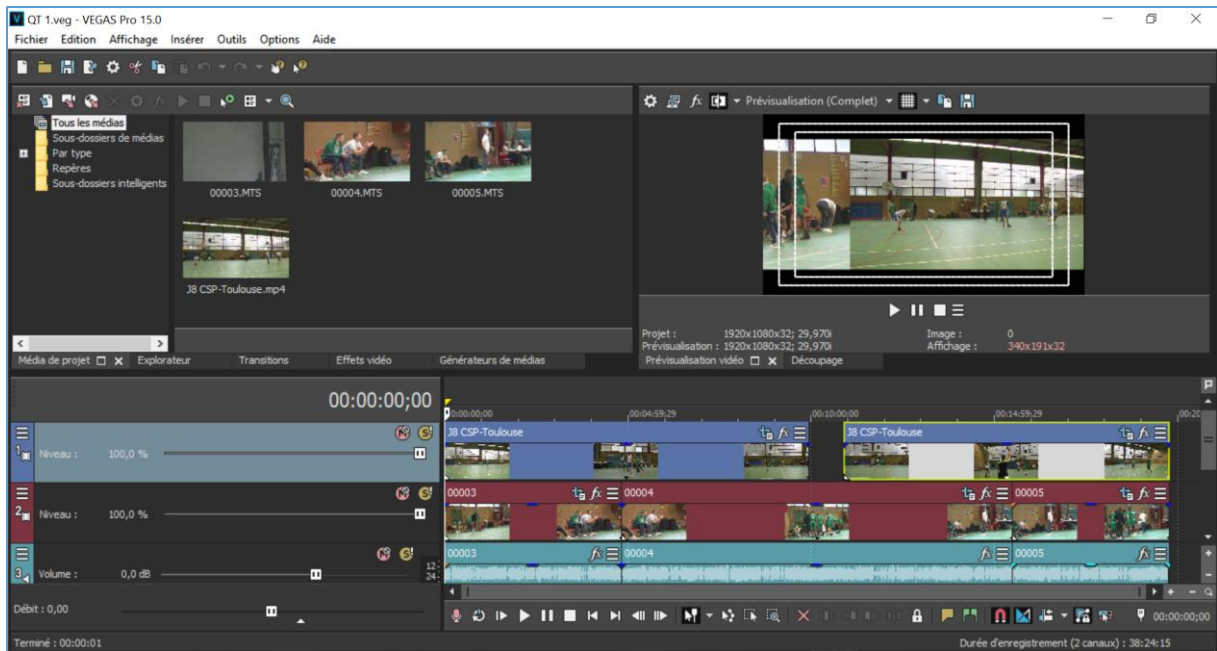


Figure 15 - Montage vidéo pour la synchronisation de la vidéo focalisée sur l'entraîneur (Caméra E, rouge) avec la séquence du match (Caméra M, bleu) et avec l'enregistrement audio (Micro-cravate, turquoise)



Figure 16 - Rendu vidéo synchronisé entre les différentes prises de vue, après traitement sur VEGAS Pro 15.0, support de l'entretien d'auto-confrontation

Temps 1 : Introduction, présentation et mise en confiance		
<p>« Bonjour, nous allons effectuer ensemble un entretien dans le cadre d'un travail de mémoire de Master 2 en Sciences du Sport. Cet entretien porte sur ton activité en tant qu'entraîneur et coach de basketball. Les données qui vont être recueillies seront traitées de façon anonyme et seront utilisées uniquement dans un cadre universitaire. Sens-toi libre de de me faire part de ce que tu as fait, perçu et ressenti pendant le match de façon spontanée. L'idée est que tu te replonges dans ce que tu as vécu, n'hésite donc pas à me demander de faire des pauses, prendre le temps de réfléchir et de me questionner si certaines choses ne sont pas claires. Nous allons donc visionner ensemble le match pendant lequel nous avons effectué les recueils »</p>	<p align="center">Objectifs de l'EAC</p> <p>A. Accéder aux <i>sentiments / affects / émotions</i> ressenties au cours du match</p> <p>B. Recueillir les <i>éléments saillants</i> ressorts de la décision</p> <p>C. Mettre en lumière les <i>options typiques</i> envisagées</p> <p>L'idée générale est de pouvoir étudier le rôle des émotions dans ton activité et plus précisément dans ta prise de décision</p>	
Temps 2 : Questionnements & échanges lors de l'EAC		
Questions principales	Questions d'approfondissement	Questions de relance et de reformulation
<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>L'action</i> → qu'est-ce que tu fais ? Comment peux-tu décrire ce que tu es en train de faire ? ➤ La <i>prise d'informations / les focalisations</i> → Qu'est ce qui oriente ton attention ? Quelles informations tentes-tu de prélever ? ➤ La <i>perception</i> → Qu'est-ce que tu voyais ? Qu'est ce qui apparaissait pour toi comme important dans cette situation ? ➤ Les <i>préoccupations</i> → Quelles sont tes intentions ? Qu'est-ce qui te préoccupe ? ➤ Les <i>pensées</i> → A quoi tu pensais ? Qu'est-ce que tu te disais ? ➤ Les <i>sensations / émotions</i> → Comment tu te sentais ? Quelles étaient tes sensations ? D'un point de vue émotionnel, comment ça se passait ? 	<p>Est-ce que tu pourrais décrire plus précisément cet aspect ?</p> <p>Comment cet élément s'est déroulé plus concrètement ?</p> <hr/> <p><u>Si expression d'un état émotionnel</u></p> <p>Qu'est ce qui fait que tu étais content / serein / tendu / énervé, à ce moment-là ?</p>	<p>Si je comprends bien, il s'agit de...</p> <p>En d'autres termes, il est question de...</p> <p>La dimension précise que tu évoques, c'est quelque chose de déterminant dans ta manière d'agir ?</p> <p>Sur un autre registre, pourrais-tu me parler de...</p>

Figure 17 - Guide d'entretien pour réaliser l'entretien d'auto-confrontation (EAC)

	Pas du tout	Un peu	Modérément	Plutôt	Extrêmement
Inquiet	0	1	2	3	4
Contrarié	0	1	2	3	4
Euphorique	0	1	2	3	4
Irrité	0	1	2	3	4
Enchanté	0	1	2	3	4
Crispé	0	1	2	3	4
Triste	0	1	2	3	4
Excité	0	1	2	3	4
Furieux	0	1	2	3	4
Joyeux	0	1	2	3	4
Nerveux	0	1	2	3	4
Mécontent	0	1	2	3	4
Enthousiaste	0	1	2	3	4
Emmuyé	0	1	2	3	4
Gai	0	1	2	3	4
Préoccupé	0	1	2	3	4
Déçu	0	1	2	3	4
Dynamique	0	1	2	3	4
Fâché	0	1	2	3	4
Heureux	0	1	2	3	4
Anxieux	0	1	2	3	4
Découragé	0	1	2	3	4

Figure 18 - Sport Emotion Questionnaire (SEQ), adapté en français (notre traduction) à partir de Jones et al. (2005)

Les catégories de processus		
Type	Indices dans l'USE Ordre variable	Exemples
RS Reconnaissance simple	I - A	je sens qu'il est à côté de moi mais qu'il n'est pas collé à moi (I). Donc je contrôle (A) - RS-
SIM Simulation mentale et évaluation de l'option	I - K - P - A	Sa passe est très forte (I), et elle, c'est pas une spécialiste (K) ; je me dis qu'elle aura du mal à la contrôler (P), du coup, je reste en place (A)
DIAG Comparaison d'options	I - P - A ou I - G - A	Je vois qu'il viens vers moi (I) ; donc s'il continue (P), il faut mieux que j'avance sur lui (A)-, mais s'il passe (P), il faut pas que je me jette (A)
HEU Suivre une heuristique	I - K - (... A)	Je suis dos au but (I), dans ce cas il faut toujours jouer en soutien plutôt en une touche ... (K) (ce que je / il fait)
ELAB Elaboration ou construction d'une nouvelle option face à une situation inédite	I - B ou P - CR négatif ...	Là c'est un peu bizarre, il se retrouve tout seul (I), il devrait marquer (P) mais il rate à chaque fois (CR) ; du coup on sait plus trop quoi faire (P ?). Je sais quand même qu'il vaut mieux lui passer la balle s'il est mieux placé (K), mais en même temps, je me dis que je suis quand même plus adroit (K) ; peut-être qu'il faudrait que je tente d'aller tout seul au but (PetA) - ELAB-
MET Activité métacognitive	CR et analyse de son propre fonctionnement	J'ai le sentiment que je me débarrasse du ballon (CR) et que je joue avec des plus forts que moi (CS). Je me dis qu'il ne faut pas que je me laisse influencer (CR) ; je dois rester lucide et pas réagir de façon trop spontanée (CS)

Figure 19 - Schème de codage des Unités Significatives (US) du discours et des Mécanismes de Reconnaissance de Situations (MRS), d'après Cardin (2016)

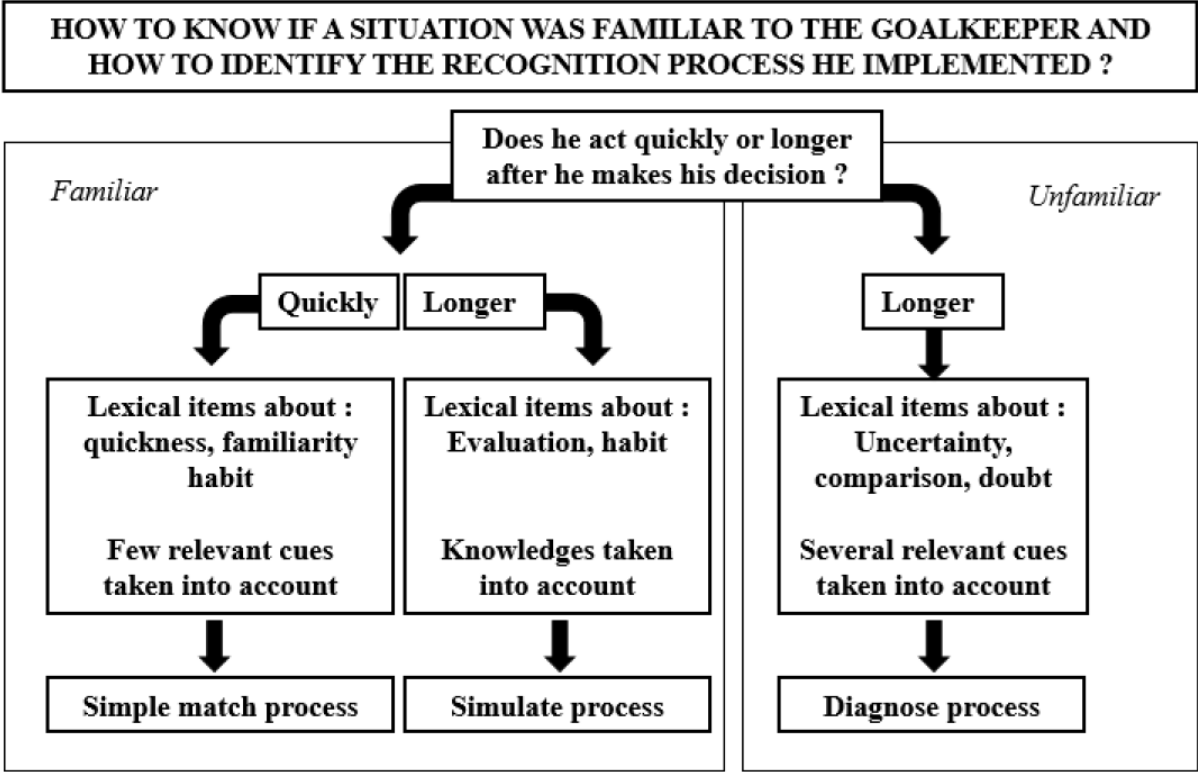


Figure 20 - Analyse du contenu et identification des processus de reconnaissance chez le gardien de but en handball, d'après (Le Menn et al., 2019)

Catégories	Thèmes de 1 ^{er} ordre	Exemples de verbatims
(A) : Engagement physique et mental	(A1) Stimulation de l'engagement en attaque	« Donc pour cette action, je sais qu'on a du mal sur l'attaque de zone, donc j'encourage »
	(A2) Stimulation de l'engagement en défense	« Là l'idée, pareil, c'est de les pousser sur la défense »
	(A3) Stimulation de l'engagement en général d'un ou plusieurs joueurs	« J'essaye de faire en sorte qu'il reste le plus possible dans le match, parce que c'est compliqué » « J'essaye de motiver un peu les mecs. Là c'est la routine »
	(A4) Critique de l'engagement en attaque	« Je lui dis "c'est pas assez sur les courses", mais je me rends compte qu'il n'écoute pas trop »
	(A5) Critique de l'engagement en défense	« Lui il a tendance à s'oublier un peu défensivement. Il pense surtout à marquer des paniers, donc c'est pour ça que je lui dis »
	(A6) Critique de l'engagement en général d'un ou plusieurs joueurs	« J'essaye d'être assez actif, car pour les miens, au regard de l'éducation, je sais que c'est un peu nonchalant, pas très bien éduqué »
	(A7) Gestion de son propre engagement émotionnel	« Je suis plutôt énervé contre lui [...] J'ai un temps où je tourne ma langue dans ma bouche [...], là au début je ne lui parle pas, j'allais le défoncer [...], mais en fait.. »
	(A8) Gestion de l'engagement émotionnel d'un ou plusieurs joueurs	« Je lui ai déjà reproché, "vas large etc.". Du coup quand je lui dis « c'est pas grave » c'est une manière de le calmer et on va en rediscuter plus tard »

(B) : Gestion du rapport de force collectif, énonciation de systèmes ou principes de jeu à respecter	(B1) Annonce d'un système offensif à mettre en place	
	(B2) Annonce de principes offensifs à respecter	« Là l'idée c'est de donner les consignes offensivement » ; « Je leur parle de la projection en attaque » ; « Je fais signe de faire passe lobée, par ce qu'il est grand il peut se permettre »
	(B3) Annonce d'un système défensif à mettre en place	« Je leur demande d'alterner un peu les postes, par rapport à ce qu'il s'est passé tout à l'heure » ; « Si je le fais rentrer ça va foutre le bazar donc je diffère un peu le changement »
	(B4) Annonce de principes défensifs à respecter	« Je demande de sortir, mais si le meneur il n'est pas agressif, de repartir directement, pour ne pas avoir de retard » « Je lui dis « c'est dans ton dos, il faut rentrer », comme c'est un joueur intelligent je peux me permettre de lui donner des repères, il comprend »
(C) : Composition de l'équipe (changements)		« Clément il avait joué la veille à Boulazac en match Espoirs donc je sais que je vais le sortir »
(E) : Congratulation des joueurs / Approbation des comportements	(E1) En rapport avec une action offensive	« Là c'est un truc qui est demandé en attaque, donc je me lève pour les féliciter, tout simplement »

	(E2) En rapport avec une action défensive	« Là c'est une erreur de l'arbitre [...] je le félicite parce qu'il a bien défendu »
	(E3) Vis-à-vis des comportements globaux	« Je lui dis quand il revient "ça y est tu fais le tour d'honneur ?" [...] c'est pour le chambrer et aussi pour le féliciter »; « C'est un 1 ^{ère} année, et pour un 1 ^{ère} année c'est un bon match »
(F) : Formation technico-tactique des joueurs		« Je le dis au banc, je fais souvent ça car les gars sur le terrain ils ont beaucoup d'infos à gérer, mais je me dis que ceux sur le banc c'est eux qui vont rentrer et que c'est le moment de les orienter sur les consignes du match »
(G) : Formation éducative des joueurs (versant social, cohésion d'équipe)		« C'est aussi une manière de dire que c'est bien, de créer du positif dans l'équipe, mais aussi de montrer aux gars que je fais attention, et si un n'encourage pas il sait que ça ne va pas le faire »; « Je dis au banc de le féliciter, parce que je sais qu'Hugo il est plutôt timide, donc je le dis aux autres pour qu'ils le valorisent »
(H) : Communication et partage d'informations avec l'assistant		« C'est pour dire qu'il y a un système. C'est pour annoncer à mon assistant de regarder »
(I) : Gestion des arbitres		« Là je mets un peu la pression en direction de l'arbitre »

Figure 21 - Détermination des Options Typiques (OT) et verbatims associés

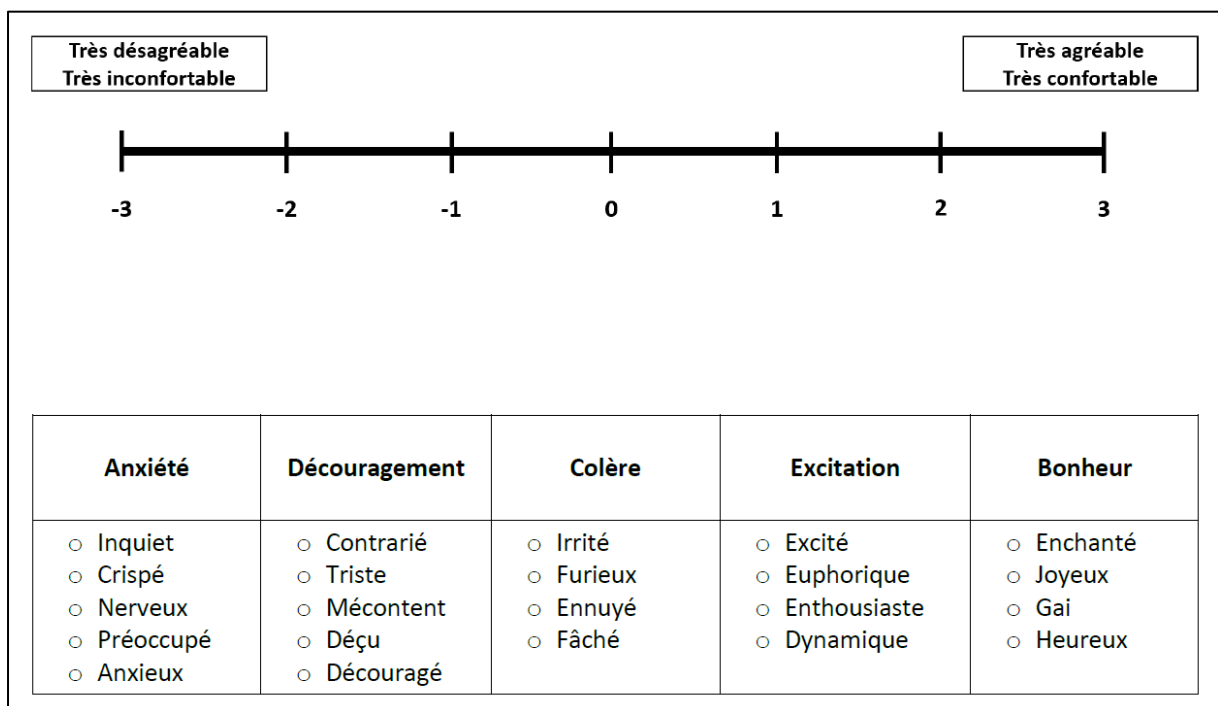


Figure 22 - Support d'aide à la verbalisation des émotions en EAC inspiré de l'échelle d'Estimation des Etats Affectifs (Ria, 2001) et des items du Sport Emotion Questionnaire (Jones et al., 2005)

Retranscription de l'entretien d'auto-confrontation (EAC) : premier quart temps

PREMIER QUART TEMPS						
Séquence (description du moment du match)	Score Dom.	Score Visit.	Différence	Comportements	Communications	Verbatim EAC
Avant l'entre-deux de début de match	0	0	0	Se lève, montre aux joueurs les numéros avec ses mains	C : Le 6 il est grand (I). Nathan 8, Yasma 5	<p>E : On entend déjà que tu donnes quelques infos. Donc là déjà pour poser un peu le cadre, qu'est-ce que tu te disais en ce début de match ? C : J'essaye de voir les adversaires, de donner les oppositions pour mon 5 majeur (A)[C3]. Vu que je savais qu'il avait un 5 un peu bizarre, sans trop de postes, un peu atypique car pas de vrais grands (K), pour 2 de mes joueurs j'ai associé rapidement par rapport aux gabarits (I) (RS), pour les 3 autres j'ai attendu de voir. Mais comme je ne savais pas lesquels allaient jouer intérieur j'en ai parlé en même temps à mon assistant à voix haute [H]. E : D'accord. Et en termes de sensations ?</p> <p>C : J'essaye d'être assez actif, pour les</p>

						miens au regard de l'éducation je sais que c'est un peu nonchalant, pas très bien éduqué (K), donc j'essaie toujours de les pousser un peu au début (A)[A3]. Après je suis actif, je suis activé, mais je suis serein, ça se voit. C'est le début du match, donc excité mais positivement (E+), le match démarre et on va voir.
Avant l'entre-deux de début de match	0		0	Se déplace le long du banc pour taper dans la main des joueurs remplaçants	C: Messieurs bon match ! Allez !	C : J'essaie de motiver un peu les mecs. Là c'est la routine.
Entre-deux	0	0	0	Assis sur sa chaise, regarde le rond central	C: Vas-y pousse bien, appliques-toi, pas trop fort pas trop fort.	
Touche adverse ligne côté	0	0	0	Se lève de sa chaise. Se tourne vers son banc et tape dans les mains (demande implicitement aux remplaçants d'encourager sur la défense)	C: Nathan, tranquille, allez défense, défense, défense. Il est droitier (I), main gauche (A)[C2].	(RS)

Attaque placée de l'adversaire	0	0	0	Debout, proche de la table de marque, observe le déroulement et donne des consignes défensives	C: OK repars, repars (A)[B4]. Pas le milieu [B4]! Bien, bien ! (RS)	C: Donc là sur l'écran c'est une consigne où on doit jouer sur step out. En gros je demande de sortir, mais si le meneur il n'est pas agressif (I), de repartir directement, pour ne pas avoir de retard (B). Du coup, là c'était bien car ils repartent pas mal (I). E: D'accord, donc là une focalisation principalement sur cette consigne ? C: Oui c'est ça, après j'ai toujours un regard sur le côté comportement, cohésion, car il y a un gros aspect du projet de jeu qui est par rapport à ça, mais après c'est vraiment action par action, essayer de pousser les mecs. Après c'est aussi pour me rassurer parfois, il y a des fois où je sais que je ne dois pas parler, mais je commente un peu parce que machinalement j'ai besoin de décrire ce qu'il se passe, pour guider, aussi pour que mon assistant il voit un peu. Par exemple au cours de la 2e mi-temps je lui ai dit "oh là tu me fais du journalisme", parce que chaque action il décrivait ce qu'il se
--------------------------------	---	---	---	--	---	--

						<p>passait, je lui ai dit ça ne m'intéresse pas, prend du recul. On a manqué un peu de recul aussi par moments, car on commentait un peu action par action, plutôt que d'avoir une vue un peu plus généraliste. Mais c'est vrai que là au début c'était plus action par action. Je voulais que mes joueurs soient précis sur les consignes du match (P). E: D'accord, donc là effectivement dans cette action précise c'est ça qui t'orientait, que les joueurs soient précis sur les consignes du match. C: c'est ça, sur cette consigne, là c'est bien fait (CR+) j'applaudis le mec [E], mais je sais que parfois commenter de cette manière ça tourne un peu en rond... E: Ok, très bien.</p>
--	--	--	--	--	--	---

Gain du ballon.Touche ligne de fond défensive pour CSP	0	0	0	Se retourne vers son banc et avance vers les joueurs remplaçants. Puis se rassied.	C: Vous avez vu sur écran ? On avance, s'il n'y a pas besoin on repart, excellent.	E: Et donc là tu le dis au banc ? C: oui je le dis au banc (A)[F], je fais souvent ça car les gars sur le terrain ils ont beaucoup d'infos à gérer (K), mais je me dis que ceux sur le banc c'est eux qui vont rentrer (P) et que c'est le moment de les orienter sur les consignes du match (B). Là par exemple c'était une consigne du match donc voilà.
REJ puis attaque placée du CSP	0	0	0	Fais le signe du système à mettre en place avec sa main	C: 5 bas Yasma, 5 bas! OK... OK...	C: Là l'idée c'est de donner les consignes offensivement (A)[B1] (RS)
Panier puis défense du CSP	2	0	2	Se lève, fais signe de rester en défense (mettre la pression) avec son bras, encourage et donne des consignes défensives	C: devant, devant, devant ! Main gauche, main gauche, main gauche ! Prends des risques, prends des risques ! Bien, bien, très bien ! (A)[E] Pas le milieu, pas le milieu (A)[B4].	E: Là on a vu passage à la défense, tu te lèves et tu deviens assez actif. C: Ouais c'est ça, en défense j'essaye de les booster un maximum (A)[A2]. Je sais que pour la défense tout terrain, qui est un axe par rapport à ce match là, elle sert à étouffer l'adversaire dès le début du match (B). C'est pour ça que j'essaye de pousser, pousser, pousser. A chaque match j'essaye de pousser défensivement. Tu vois c'est souvent en défense que je suis debout et en attaque que je m'assois.

						E: d'accord, on verra ça au cours de la vidéo mais c'est vrai que pour le moment c'est le cas
	2	0	2	Tourne la tête vers son assistant, fais un signe de la main	C: il y a un play !	E: Là tu annonces quelque chose ? Tu dis il y a un play. C: Ouais c'est pour dire qu'il y a un système (I). C'est pour annoncer à mon assistant de regarder (A)[H]. E: Ok tu lui annonces qu'ils font un système donc qu'il faut qu'il soit attentif ? E: ouais c'est ça, et après on récupère la balle
Récupération du ballon	2	0	2		C: Bien, bien ! (A)[E] Courir, courir, courir ! Allez joue, joue ! (A)[A1]	
Perte du ballon sur CA, puis attaque de Toulouse. Tir à 3 pts 45° Gauche, rebond défensif.	2	0	2	Fais signe de replier en défense	C: Nathan, Nathan !	C: Tu vois là j'essaye vraiment de stimuler en début de match, là ce n'est pas très grave. Sur ça je ne les engueule pas parce que je veux qu'on prenne des risques en relançant, en jouant vite (B). Donc forcément ça implique plus de risque de faire des erreurs, qui est plus élevé (K). E: D'accord, prise de risque donc potentiellement plus de pertes et il ne faut pas les blâmer s'il y a perte... C:

						Voilà c'est ça, je me dis que là ça ne sert à rien de lui dire quelque chose maintenant car c'est passé et que ça ne sert à rien de lui dire (K). Mais avec mon geste là je fais comme ça, c'est pour les faire replier, ça veut dire en gros "on a perdu la balle c'est pas grave mais on doit penser à défendre" (A)[A2]. E: D'accord, pour dire "maintenant c'est repli". C: C'est ça et là c'est plutôt cohérent, juste mon grand qui est un peu en retard je me souviens là mon belge, voilà le 16, mais c'est plutôt cohérent (CR+).
Organisation pour attaque placée	2	0	2	Va se rasseoir près de son assistant en lui disant qqc (inaudible)	C: la suite, back door, back door ! (A)[B1]	C: Là on se trompe un peu dans les placements (I)... (RS)
Fin d'attaque placée, tir à 3 pts marqué 45° gauche	5	0	5	Se lève de sa chaise et commence à applaudir	Sans ballon sans ballon, passe-passe ! (A)[B2] Bien joué ! Merci ! (A)[E]	C: Là c'est un truc qui est demandé (K) donc je me lève pour les féliciter (A)[E], tout simplement et pour les pousser après sur la défense à venir (A)[A2]
REJ visiteur après panier marqué, remplacement défensif	5	0	5	Debout, encourage sur la défense	Dans le dos, dans le dos ! Pression, pression !	C: Là c'est l'idée de les pousser pareil (A)[A2]. E: ça marche et donc en termes de sensations elles sont plutôt bonnes ? C: ouais, ouais bonnes

						sensations (E+), on joue bien, je sens qu'on domine, qu'on prend le pas (CR+).
Contre sur tir proche du panier, projection vers l'avant pour jeu rapide	5	0	5	Debout, encourage sur l'attaque, donne quelques consignes	C: Agresse ! Agresse ! (A)[A1] Partage la balle, sans ballon, sans ballon ! (A)[B2]	(RS) (RS)
Panier en lay back puis REJ adversaire. Tentative jeu rapide	7	0	7	Debout, applaudit et félicite l'action	Bien joué ! (A)[E]	C: Et là le banc se lève (I) c'est cool (jugement +), ça c'est un truc que je leur demande (PE). Le petit là qu'on voit, je savais qu'il n'avait pas joué récemment (K), donc qu'il y avait un risque qu'il se fatigue (P). C'est aussi pour ça que je demandais de pousser. (A)[A2] (SIM)
Contre sur la planche et coup de sifflet de l'arbitre (panier accordé), qui rend le ballon en touche au CSP	7	2	5	Montre ses tempes avec ses index, en direction du joueur qui a essayé de contrer. Puis applaudis.	C: Clément ! Ross va là-bas ! Pour la main droite. Ok 2, 2! Nathan 2 pour Ross.	C: Donc là j'annonce le système d'après (A)[B1]. Vu que c'est un temps un peu mort (I) je me dis que je peux le faire (P) mais sinon je le fais pas si ça roule. E: d'accord donc là tu perçois que la situation est favorable à ça, au fait d'organiser offensivement ? C: Ouais c'est ça, c'est pour ça que j'explique un peu

REJ ligne de fond défensive puis placement de l'attaque.	7	2	5	Debout les mains dans le dos, observe le déroulement du système	C: Allez ça switch, enchaîne, enchaîne. Lâche ! Va large Clément va large... (A)[B1]	(RS)
--	---	---	---	---	--	------

<p>Passe lobée ratée, CA de l'adversaire</p>	<p>7</p>	<p>2</p>	<p>5</p>	<p>Lève les bras d'agacement</p>	<p>C: Va large putain, va large ! (A)[A4]</p>	<p>C: (rires) ça m'énerve (E-). E: Donc là du coup tu es focalisé... sur le système ? C: oui c'est ça, je demande qu'ils aillent large (A)[B1], pour jouer sur le pick'n'roll (B), et le petit blond il s'arrête (I), du coup forcément derrière ça fait un paquet, c'est tassé et on n'arrive pas à trouver la bonne passe (CR-). Et du coup je suis frustré (E-) parce que lui c'est un joueur majeur (JM) et il le sait... E: d'accord, et c'est quelque chose qu'il fait régulièrement ça ou bien ?... C: Je suis frustré parce que c'est un axe majeur pour lui et je lui en parle souvent, donc c'est pour ça, si c'est une perte de balle comme ça sur une prise de risque par exemple comme tout à l'heure je ne vais pas faire comme ça... E: Ok parce que là c'est ça on voit la frustration... C: Oui et quand je fais comme ça c'est aussi pour que mon assistant il entende, lui il entend "va large Clément" et après je fais ça donc il sait qu'on est pas bon sur les pick'n'roll (A)[H]. E: D'accord. C: Ca</p>
--	----------	----------	----------	----------------------------------	---	--

						<p>c'est aussi une manière de parler à mon assistant, je me le dis à moi, mais si je ne le dis pas dans ma tête c'est aussi pour que mon assistant entende. Et qu'il comprenne un peu ce que je ressens (B). Si par exemple lui il m'entend râler 2-3 fois sur la même chose, je sais qu'il va noter un petit mot par rapport à ça pour me le rappeler par la suite (K). E: d'accord pour bien indiquer que ce sera un axe important pour après. C: voilà, c'est un choix pour que l'on puisse générer un échange par rapport à ça. E: D'accord, donc là tu me dis que c'est pour informer l'assistant, est ce que c'est aussi en partie à destination des joueurs sur le terrain ou pas vraiment ? C: non pas vraiment, là je sais que quand ils sont à fond dans le jeu ça ne sert pas vraiment (K). E: et pour les joueurs du banc ? C: Non pas trop pas trop, si je parle aux joueurs du banc comme on l'a vu tout à l'heure, je me tourne vers eux et éventuellement je me déplace un peu. Et c'est souvent là</p>
--	--	--	--	--	--	---

						que je leur donne des infos E: Ok ça marche, c'est intéressant super.
--	--	--	--	--	--	---

Attaque de l'adversaire	7	2	5	Debout bras croisés dans le dos	Regarde, regarde, regarde !	
Récupération et organisation CA	7	2	5	Toujours debout, observe construction CA	En passes, en passes ! (A)[B2]	<p>C: Donc là tu vois, ça fait deux relance, deux fois sur le jeu rapide de contre-attaque où ce n'est pas bien (CR-). Je suis en train de me dire, je me rappelle à ce moment-là, "on n'est pas bon sur le jeu rapide". Ça veut dire que sur la première on n'a pas assez couru, tu vois il y a le mec qui dribble et les autres sont derrière (I), ça veut dire qu'il n'y a pas d'effort de passer devant. Le mec qui a récupéré la balle, Nathan, je lui dis "relance, relance", parce que privilégier la passe ça va plus vite, et là il dribble il ne passe pas, alors que l'idée c'est passe-passe-passe (montre du doigt la circulation souhaitée du ballon sur l'écran) (B). Et donc vu qu'on met trop de temps à sortir la balle, la défense est passée et il n'y a plus de surnombre (I).</p>

Pas de CA possible, organisation du jeu placé	7	2	5	Debout, observe et croise les bras	C: Transi, transi. (A)[B1] Très bien sans ballon, passe-passe.	C: Là pareil, beaucoup de dribbles (I), on peut lâcher (P). Sur transition c'est un mouvement... bon là on domine donc ça va mais en général ça sert à canaliser l'excitation (B). (RS)
Panier marqué, REJ puis attaque adverse	9	2	7	Suit l'action défensive en se déplaçant vers la table de marque	Bien joué ! Raquette, raquette, raquette. Ligne de passe.	C: Là quand je dis "raquette" c'est pour demander de ne pas laisser de panier facile. Et c'est plutôt bien fait (Jugement+).
	9	2	7	Applaudit	Bien Clém, bien Clém !	C: là c'est pour les pousser. E: et ça prend même des risques par moments. C: ouais ça ce n'est pas dérangeant
	9	2	7	Fait un geste de désapprobation	Pas le milieu, pas le milieu ! (Marque un temps d'arrêt puis répète une troisième fois plus fort) Pas le milieu !	C: Et là je dis pas le milieu (A)[B4] (RS) et on se fait passer (CR-), ça m'énerve je pense (E-). Là c'est une grosse erreur, de laisser le milieu (I) comme ça (Jugement-), on veut pousser vers la ligne de fond et interdire le milieu (P). Donc c'est pour ça que je lui dis. D'autant que lui il a tendance à s'oublier un peu défensivement. Il pense surtout à marquer des paniers (K), donc c'est pour ça que je lui dis (A)[A5]. Et puis il me regarde (I) donc il est à même de m'écouter (P), je

						<p>peux lui dire (SIM). E: Ok, donc là tu es focalisé... C: et puis pareil "pas le milieu" je le dis fort parce que mon assistant il faut qu'il l'entende [H] (B). E: d'accord oui, une nouvelle fois. Et donc là en termes de sensations du coup est ce que ça change un peu ? C: oui du coup là je commence à avoir de l'énerverment (E-)... ça fait deux erreurs défensivement, plus un peu... en gros <i>sur les thèmes majeurs</i>, le 1 contre 1 en défense c'est majeur, le repli on en parle tous les jours, donc là du coup <i>on commence à un peu moins bien jouer, sur des thèmes majeurs (I)</i>, donc c'est ça qui commence à m'énerver peut être un peu. Mais ça reste pour moi de l'excitation plutôt positive. E: c'est modéré donc. C: c'est ça, ce n'est pas comme au 2e quart temps où je manque de solutions par moments et qu'on commence à galérer...</p>
Panier marqué par l'adversaire, REJ puis attaque placée. Tir à	9	4	5	Observe debout mains dans le dos et fait des gestes avec ses bras pour	Jeu libre, croise, croise ! Sois agressif, agressif.	E: Je mets juste sur pause rapidement, en comparaison avec ce que tu me disais tout à l'heure, on

<p>3 pts dans l'axe et rebond défensif de l'adversaire.</p>				<p>donner des consignes offensives</p>		<p>voit que tu es debout. C: oui je pense que je sentais... bon de base j'ai quand même du mal à m'asseoir, c'est un axe de progression pour moi d'ailleurs, mais comme je sens qu'on commence à être moins bien sur les thèmes majeurs de notre jeu, tu vois là l'attaque est pas super cohérente, même si la globalité reste correcte par rapport au score, je me lève parce que je ressens le besoin d'être au plus près d'eux, parce qu'on est moins précis. La limite c'est que des fois quand c'est mieux je pense que je devrais me reculer, mais je reste dans une excitation et je reste beaucoup impliqué. Ma manière de coacher elle est plutôt comme ça, assez proche des joueurs, des FB au banc, des petites tapes quand ils sortent et tout, et ça c'est bien dans le management mais c'est vrai que des fois ça empêche une prise de recul et c'est un peu chargeant, ça donne beaucoup d'infos aux joueurs. Mais là je pense que c'est comme je ressens</p>
---	--	--	--	--	--	--

						qu'on est moins bien, je veux être plus impliqué, l'explication elle est ici. E: Ok très bien
Attaque placée de l'équipe adverse	9	4	5	Fait signe à un joueur du banc d'aller s'échauffer	Adel, Adel !	C: Et là je demande un changement.

Récupération et CA	9	4	5		Allez avance, avance, agresse, agresse ! Dit à son assistant: "c'est pas bon les couloirs on va pas assez vite".	C: Là je dois le dire à mon assistant ça fait 2-3 fois qu'on joue mal le jeu rapide... Là c'est intéressant comme moment car je vais vers lui, je m'assois et je lui dis c'est pas bon les couloirs. C'est pour avoir son avis savoir ce que lui en pense. Je sais qu'il est bon, qu'il est compétent donc il va me dire un petit peu... Là il me donne une explication qui à ce moment-là ne me va pas forcément, lui il me parle de la largeur, alors que moi je pense que c'est plutôt qu'on ne court pas. E: toi tu penses que c'est la vitesse tandis que lui il pense que c'est l'écartement des joueurs ? C: c'est ça, il me dit qu'on ne s'écarte pas, que c'est le bordel et que c'est souvent le cas, moi c'est plus que on ne réagit pas vite, que c'est le temps de réaction, et là c'est le cas quand tu vois les actions les mecs sont derrière le porteur de balle. Pour moi le temps de réaction des non porteurs il n'est pas bon, ils doivent transiter plus vite, de la défense à l'attaque et ce n'est
--------------------	---	---	---	--	--	--

						<p>pas réalisé. E: ok et à ce moment-là quand ton assistant te propose cette solution, quand il te dit on ne s'écarte pas assez... C: je le laisse parler, dans ma tête je me dis ce n'est pas tout à fait ça mais je ne lui dis pas que ça ne me va pas. Après il y a le mec qui arrive donc je lui coupe un peu la parole... Mais sinon je lui aurais dit que pour moi c'était peut être autre chose et qu'on verrait ça plus tard. E: OK tu aurais différé un peu le débat sur ce point ? C: oui voilà c'est ça, tout en essayant bien de ne pas lui montrer trop de négatif en match. Au troisième quart temps je sais que je lui ai mis un petit tir parce qu'il me commentait chaque action et que ça ne me convenait pas, qu'il me brouillait plus qu'autre chose, mais c'est rare que je fasse ça, c'est aussi sûrement parce que j'étais plus tendu par la suite. E: ça marche C: j'essaye vraiment de rester positif, bienveillant dans les échanges, c'est vraiment ce que j'essaye de faire</p>
--	--	--	--	--	--	---

Ballon mort	9	4	5	Gestion d'un joueur qui voulait rentrer et qui a coupé la discussion avec l'assistant		
REJ puis attaque adverse	9	4	5	Retourne vers son assistant et s'assois pour reprendre la discussion. Se lève pour féliciter la défense.	A son assistant: "les couloirs oui mais c'est plus la projection que l'écartement pour moi. Tu vois le truc ?" (pas de réponse) Bien, bien !	
Ballon mort.	9	4	5	Fait signes à ses joueurs pour organiser l'attaque qui va suivre. Reviens s'asseoir près de son assistant pour continuer la discussion.	C: on met du jeu libre Nathan on met du jeu libre ! Toi tu te mets au large. A son assistant: "projection vers l'avant, pour les non porteurs, tu me le marques s'il te plait ? Rappelle toi de ça on en reparle au temps mort"	C: là c'est pareil je parle de la prochaine attaque car on a un temps d'arrêt, donc souvent ils me regardent pour savoir qu'est-ce que l'on joue. Ensuite je lui dis de noter la projection parce que je sais que lui il n'est pas trop d'accord, mais que dans tous les cas la contre-attaque n'est pas bonne. Donc tu vois on y revient, c'est différé comme tu disais, mais je ne souvenais plus de lui en avoir parlé maintenant. E: d'accord c'est intéressant.
REJ puis attaque placée du CSP.	9	4	5			

Perte de balle et CA adverse	9	4	5	Se lève et donne des consignes défensives	Repli, repli !	C: donc là petite perte de balle mais je reste beaucoup plus calme qu'au début.
Rebond défensif et CA	9	4	5	Observe et encourage en suivant le long de ligne de touche. Puis applaudit sur le panier marqué.	Bien, bien ! Merci !	
REJ et attaque adverse	11	4	7	Tourné vers l'arbitre, fait le signe de l'obstruction.	Avec monsieur l'arbitre !	C: Là je m'adresse à l'arbitre (A)[I]. E: Oui tu lui montres obstruction. C: c'est ça là c'est aussi une manière de mettre un peu la pression (B), souvent on est plus physique que l'adversaire comme on a une équipe athlétique (K), du coup les arbitres ont tendance à plus siffler pour l'adversaire (P). Là par exemple il y a une petite faute (I), donc c'est vraiment cette idée de mettre la pression (B). E: ok ce geste est vraiment en direction de l'arbitre. C: oui c'est ça comme je suis serein (E+) <i>parce qu'on a fait une bonne action</i> (CR+) je me permets de faire ça (rires) voilà ce n'est pas une réprimande mais une manière de mettre la pression gentiment. E: ok intéressant.

						C: c'est vraiment génial l'enregistrement, il y a plein de choses.
	11	4	7	Soutient verbalement l'activité défensive, applaudit.	Pas trop, pas trop. Très bien !	C: Là c'est pas mal on est plutôt bien dans ce qu'on demande.
Gain du ballon après mauvaise passe adverse	11	4	7	Se retourne vers son banc en applaudissant	Vous voyez les gars il faut se lever quand c'est comme ça.	C: Là je me tourne vers le banc parce que eux ils ont tendance à se lever à s'exciter quand c'est un gros dunk, une belle action, mais moi je voudrais qu'ils reconnaissent les actions par rapport à ce qu'on enseigne. Par exemple dans la défense de 1 contre 1 c'est quelque chose que l'on enseigne, avec les lignes de passe, et du coup quand on provoque une perte de balle grâce à ça, je voudrais que les mecs soient debout en train d'applaudir. Ils ne le font pas tout le temps, là c'est vrai que c'était plutôt bien à ce match là. Quand ils se lèvent juste pour un gros dunk si l'action est moche avant moi ça ne m'intéresse pas. E: Donc là tu essayes de focaliser l'attention des joueurs du banc sur les axes du projet ? C: c'est ça

						<p>exactement, sur le projet technique et comme il y a aussi un projet extra basket qui est majeur chez nous, l'éducation au sens large et surtout là, la cohésion, sur le terrain. Sur le match ils ont fait 2-3 huddle, et tu vois c'est rare à cet âge-là, mais parfois ils le font. Et le banc aussi qu'ils aient une attitude toujours positive, à s'encourager etc. C'est une sorte de manière de leur montrer que je les surveille aussi à ce niveau-là.</p> <p>Parce que les mecs sur le banc ils savent qu'avec moi s'ils n'ont pas un bon comportement ils ne vont pas jouer. C'est aussi une manière de dire que c'est bien, de créer du positif dans l'équipe, mais aussi de montrer aux gars que je fais attention, et si un n'encourage pas il sait que ça ne va pas le faire. E: ok ça marche. C: et après juste une petite tape amicale pour le joueur qui part au changement</p>
REJ puis placement de l'attaque	11	4	7	Debout, donne des consignes d'attaque	Transi, allez enchaîne, pars, pars! C'est pas agressé, c'est	

					pas agressé, enchainé, enchainé !	
Panier puis REJ adverse et situation défense	13	4	9	Fait signe de mettre la pression en défense	Défense ! Tout terrain tout terrain !	C: là je ne dis pas que c'est bien parce que c'est un peu forcé. Ce n'est pas une très belle action. Du coup je les focalise sur la défense.
Faute CSP, ballon mort	13	4	9	Reviens s'asseoir près de son assistant	Avant, avant. Qui est ce qui la prend ?	E: petit coup d'œil sur le score ? C: sur les fautes aussi. Là l'arbitre annonce 11 mais c'est une connerie c'est faute au 6. Là c'est intéressant c'est petit échange avec mon assistant sur les fautes. Il y en a deux sur la table là- haut, sauf que lui il n'en a qu'une sur sa feuille, car il note les fautes au fur et à mesure. ça arrive qu'ils se trompent c'est pour ça qu'on note aussi. Et il me dit en live qu'il n'a qu'une faute de marquée, alors qu'on en a deux là-haut. Je lui demande du coup qui a l'autre. Mais c'est plutôt serein là pour le moment. Je lui parle calmement
REJ et attaque adverse	13	4	9	Assis pour observer la phase défensive		C: là je me rends compte vraiment que ça me fait du bien de m'asseoir.

						Quand je suis assis je suis beaucoup plus calme.
Rebond défensif et CA ratée. Attaque placée	13	4	9	Applaudit	Nathan cours, Nathan cours ! (A)[B2] Agresse, agresse.	C: Tu vois là, pareil, on ne court pas (I) ça m'énerve (E-). (RS)
Faute pour CSP, ballon mort	13	4	9	Se penche vers son assistant pour parler des changements	Pour les changements, qu'est ce qu'on fait ? Là ça ne veut rien dire, des flèches !	C: (rires) là c'est intéressant c'est une petite engueulade. En gros, sur sa feuille, je lui demande de me proposer des changements (A)[H], pour m'aider à manager (B), histoire qu'il n'y en ait pas un qui reste trop longtemps sur le banc (B). En donc là j'envoie deux joueurs s'échauffer (A)[C]. Et dans ma tête il y en a un que je veux sortir parce qu'il m'énerve (E-), mais je me calme [A7] et je demande à mon assistant (A)[H]. Et donc je lui dis, il me marque sur son papier le mec qui va rentrer, mais il ne me met pas qui il remplace. C'est pour me permettre de voir rapidement si le 5 est équilibré etc. E: d'accord et donc tu me disais que tu savais déjà qui tu voulais sortir, mais

						<p>tu attends quand même son avis ? C: bah là il doit rester 6 minutes à jouer dans le quart temps (I), donc tu ne vas pas sortir un mec à le première erreur, mais dans ma tête, je me rends compte et par rapport à ce qu'il mérite, Nathan le jeune belge il avait fait le con la veille à l'internat (K) donc je ne voulais pas qu'il joue trop (B). Clément il avait joué la veille à Boulazac (K) en match espoir donc je sais que je vais le sortir (B), Celyan le 9 est très bon depuis le début (CR+) donc il va rester (B). Yasma, mon 13 c'est mon joueur phare (K) donc il sort moins. Après voilà c'est des choix.</p>
REJ adverse, attaque adverse	13	4	9	Idem	Idem	Idem
Faute, ballon mort	13	4	9	Fait signe à son joueur pour changement		C: et donc là je n'ai pas tardé tu vois pour le changement A[C]. Et là je dis à mon assistant c'est la première faute de Ross est ce que tu l'as? A[H]
	13	4	9	Tape dans la main des joueurs sortants, s'entretient	Joueur sortant: il ne veut pas prendre la balle car il veut jouer son un contre un. C:	C: En fait il parle du système d'avant, quand j'avais dit "2", Ross, avec les dreds, en fait sur le système celui qui monte la balle fait une première

				spécifiquement avec un joueur mécontent	"t'inquiète pas t'inquiète pas, tu vas repartir après"	<p> passe et après c'est celui qui a le ballon qui joue le pick (K). Ce joueur il est très intelligent (K). Donc il voulait que ce soit l'autre qui la monte pour que lui puisse jouer le pick (I). Mais à ce moment-là il n'est pas crédible (Jugement). Dans ma tête je me dis "pfff", parce qu'il me soule (E-), il n'est pas bon depuis le début (CR-). Tu sais je lui ai déjà reproché, "vas large" etc. Du coup quand je lui dis "c'est pas grave" c'est une manière de le calmer et on va en rediscuter plus tard (A)[A8]. Et c'est au temps mort d'après je crois que je lui ai dit "quand c'est comme ça, va le voir, ou dis le moi". Et on le voit sur la vidéo j'ai un temps où je tourne ma langue dans ma bouche. E: oui on a l'impression que tu temporises... C: c'est ça, là au début je ne lui parle pas, j'allais le défoncer. J'avais envie de lui dire "qu'est-ce que tu parles" (A)[A4] mais en fait (A)[A7]... E: c'est ça extérieurement tu as l'air calme alors qu'en fait à l'intérieur... C: c'est ça je </p>
--	--	--	--	---	--	---

						suis plutôt énervé contre lui (E-). (DIAG)
	13	5	8	Debout près du banc, discute avec un joueur spécifiquement	C: " Issa tranquille, tranquille, il n'y a pas de soucis"	C: la pareil c'est histoire de dire on redescend (A)[8]. (RS)
	13	6	7	Se remets à parler au joueur mécontent	C: tu veux dire quoi sur 2 ? Je n'ai pas bien compris... Sur 2 tu voulais jouer pour toi c'est ça (I) ? Quand c'est comme ça joue davantage sur "short" (K).	C: Là je lui dis de jouer davantage sur short quand c'est comme ça (A)[F].
Après deux LF marqués par l'adversaire, REJ et construction de l'attaque	13	6	7	Va s'asseoir à côté de son assistant en invitant un joueur à venir avec lui pour lui parler. Lui fait une tape amicale sur le bras	C: Issa, tu vois sur les courses, tu aurais pu mettre deux dunks déjà ! Sur le jeu rapide ce n'est pas assez les courses	C: Là c'est intéressant car j'ai fait un premier FB à mon blond, puis mon belge je lui demande de venir s'asseoir à côté de moi. <i>Je fais souvent ça pour discuter (A)[F]</i> . Je leur demande de venir près de moi. Donc là le belge il vient et je lui parle des courses sur le jeu rapide. Je lui dis "tu aurais pu mettre deux dunks" (P) parce que je sais qu'il aime ça (K). Je lui dis "c'est pas assez sur les courses" (A)[A1] mais je me rends compte qu'il n'écoute pas trop (I)... E: Ok donc là si je comprends bien tu essayes de lui

						<p>parler de choses qui lui plaisent pour capter son attention ? C: c'est ça exactement. Et donc là ça se voit que je suis bien (E+) car dans le 3e quart temps je n'aurais jamais fait ça. E: Et pour revenir un peu sur les ressentis tu es donc toujours dans du positif à ce moment-là ? C: Ah ouais là complètement, je me sens super (E+) et sans me vanter voilà pour un quart temps de coach cadet c'est génial ce que je dis, mon coach il me le dirait, d'arriver à la fois à diriger l'équipe, communiquer avec mon assistant, donner des FB aux joueurs, on voit qu'il y a du positif, un côté un peu amical parfois, donc ça c'est bien. Ce sera beaucoup moins le cas derrière parce que je vais plus stresser.</p>
	13	6	7	Regarde l'action offensive, puis dit quelque chose à son assistant	<i>inaudible</i>	C: donc là je prépare les changements

Rebond offensif puis panier à suivre	15	6	9	Se lève et applaudit	C: Bien Yasma! Bien grand!	C: Là c'est bien (I) (Jugement +) car c'est un axe majeur d'aller au rebond (K)... E: et tu te lèves même on le voit. C: oui c'est ça c'est souvent et puis j'applaudis pour bien lui montrer que je suis content (A)[E] (E+). Il y a le côté les stimuler (A)[A2] et le côté excitation. E: Positive donc C: Ouais (RS ou SIM?)
Action offensive adverse	15	8	7	Marche pour dire à un joueur de banc de s'échauffer pour changement. Puis va vers table de marque pour observer la défense	C: "Tu pars dans 30 secondes"	C: Là on prend un panier (I). Ça m'a un peu énervé (E-)... (Pas de décision)
REJ et construction de l'attaque	17	8	9	Reste bras croisés dans le dos à observer la montée de balle. Fais des signes de main pour indiquer vers ou transmettre le ballon. Applaudit sur le panier marqué.	C: qu'est ce qu'on fait ?! Qu'est ce qu'on fait ?! Regarde, croise, croise ! Ok appliques toi. Bien grand !	C: Là mon meneur je sais qu'il a plus de mal à monter le ballon. Il est plus jeune donc j'essaye de l'aider aussi. Après quand je dis "bien grand" c'est parce qu'on bosse sur ça la semaine, donc là on a une attaque vraiment de très bonne qualité. C'est un quart temps de très bonne qualité, c'est bien ce qu'on fait

REJ et attaque adverse	17	8	9	Continue à applaudir, donner des consignes verbales et accompagnant la défense	C: pas de passe-passe, tout terrain ! Plus près plus près ! Bien Celian, ligne de passe	C: Là on le voit ils ont du mal, on défend bien on met la pression, ils ne savent pas trop quoi faire. Ils sont en galère. Bon là il y a marcher normalement ce n'est pas sifflé...
Rebond défensif et construction de l'attaque. Panier + faute.	19	8	11	Reste debout et encourage montée de balle	C: cours ! Agresse, agresse, agresse. Bien joué, bien joué ! (A)[E]	C: Là il y a un beau jeu sans ballon (CR+). Là je suis excité (E+), je suis content (E+) parce que c'est quelque chose que l'on bosse (K)[B2] et ils l'appliquent (I), il y a une belle coupe (I), on est mieux dans le jeu rapide (CR+). Je me dis aussi que mes changements on été efficaces (MET), les mecs qui rentrent apportent quelque chose (I)
LF CSP + TM adverse			0	Va parler aux joueurs qui s'échauffent	...	C: Là ce qui est intéressant c'est que j'ai envoyé des mecs s'échauffer et je lui dis "Ross, tu vas jouer en 3". En gros je lui donne son poste (A)[B1]. Là si tu te rends compte, <i>j'ai tout le temps un coup d'avance</i> , quand on gagne la balle je parle de la suite, quand on perd la balle je parle de défense, donc là je lui dis ce qu'il va faire une fois entré, parce que là je

						sais qu'on les domine (I), il demande TM en plus (I).
TM adverse			0		C: Celian, Célian...	C: Là je prends le temps de féliciter Celian. E: Lui spécifiquement ? C: Oui car c'est un 1ère année (K), et pour un 1ère année c'est un bon match (CR+). E: J'ai laissé toute la séquence du TM, on peut la regarder si tu veux. C: Ouais c'est top ça, ça m'intéresse.
			0	Plaquette de coaching en main, donne des consignes aux joueurs.	<i>(Beaucoup de consignes, pas nécessaire de tout retranscrire)</i>	C: Tu vois un premier truc intéressant, j'ai pas de temps en début de TM avec mon adjoint, parce que je suis dans les FB aux joueurs (I). Je dis à un joueur "crois en tes 1 contre 1" quand il sort (A)[F], parce qu'il joue son 1 contre 1 puis il s'arrête (I) (RS). Là je sais que j'ai perdu un peu de temps avec les FB (I), mais comme je suis serein (E+) j'y vais, pas la peine de parler à mon assistant (A)[H], si ça avait été plus tendu je l'aurais fait par contre (DIAG). Là je leur parle de la

						projection en attaque (A)[B2], puisqu'en défense c'est plutôt cohérent (CR+). Je leur demande d'alterner un peu les postes, par rapport à ce qu'il s'est passé tout à l'heure.
			0	S'adresse à un joueur en particulier	C: Nathan c'est bon ça ?	C: Là je m'adresse à Nathan (A)[A3] par ce que je sais que souvent sur les temps morts il n'écoute pas (K).

			0	Parle des fautes qui peuvent être provoquées	/	<p>C: là tu as compris sur les fautes ? Je leur dis qu'on peut faire des fautes et prendre des risques en défense parce qu'on n'en a pas beaucoup, on a que 2 fautes (I) et que sur l'ensemble du match on a 16 fautes gratuites, 4 par quart temps (K). Donc là on en a 2 gratuites (P), du coup je leur dis de faire des fautes tout terrain pas sur le tir (A)[B4]. C'est aussi une manière de les stimuler (A)[A2], je le dis un peu vite parce que j'ai entendu que ça a sonné (I) et l'arbitre il est venu (I)...</p> <p>Mais ça ça vient du fait que j'ai mis un peu de temps à parler aux joueurs en début de quart temps. E: ok bien sûr C: mais je voulais quand même leur dire. Ce qui est intéressant je pense c'est que là je donne deux consignes, une en défense une en attaque, mais qu'au 2e ou 3e quart temps ma structuration est pas du tout la même.</p>
LF CSP	20	8	12	Parle à son assistant puis félicite le joueur qui marque le LF	C: Bien grand !	C: tu vois là je lui demande pour Yasma combien il a de fautes.

REJ et attaque adverse et récupération du ballon sur zone presse	20	8	12	Se lève pour encourager la pression défensive en écartant les bras	C: 12, 12, Adel 12 ! (A)[B3] Oriente, oriente ! (A)[A2] Bien ! (A)[E]	C: Là on fait zone presse après LF (I)(P), je suis content (E+), ah ouais génial, c'est énorme (Jugement+) parce que c'est une zone presse qu'on a bossée récemment (K) et ça marche (CR+).
Récupération et panier en alley oop à suivre	22	8	14	Applaudit et exprime un grand sourire	Joues, joues, en l'air, en l'air (I) ! (A)[B2] (RS) Yes ! [E]	E: là tu souris tu as l'air vraiment satisfait C: Là je suis content (E+) parce que je sais que les mecs ils se font plaisir (I), j'entends gueuler en tribune (I), on voit aussi le directeur du club il lève les bras (I)... E: oui et c'est du beau jeu c'est spectaculaire.
REJ et attaque adverse	22	8	14	Fais signe de reprendre son joueur	C: Vos joueurs, vos joueurs !	C: là je leur redis car zone presse c'était juste après le TM, après LF
Sortie de balle, balle pour Toulouse	22	8	14	Applaudis puis lèves les bras en signe de désapprobation. Puis applaudis son joueur.	C: Bien joué... oh! Celian, célian...	C: Là c'est une erreur de l'arbitre... E: oui, petit agacement peut être là ? C: oui... après c'est plus une manière de mettre la pression, parce que là elle est à nous la balle, mon 9 il ne la touche pas. E: Ouais exact. Puis tu passes à autre chose C: oui c'est ça je le félicite car il a bien défendu

REJ touche côté, attaque adverse. Sortie de balle	22	8	14	S'assoit, parle à son assistant et donne en même temps des consignes défensives. Puis se relève pour stimuler la défense, applaudit sur la sortie de balle.	C: Ligne de passe ! Passez reculer... hop hop hop ! Excellent Hugo	C: Là je ne l'écoute pas trop. Tu vois je suis à fond dans la défense donc ce n'est pas le moment pour parler. E: Oui c'est ça on entend qu'il essaye de te parler mais toi tu es focalisé sur la défense. C: oui totalement
Ballon mort.	22	8	14	Reviens s'asseoir et s'adresse aux joueurs du banc	C: Les mecs, quand Hugo il fait des efforts il faut le féliciter, c'est bien ce qu'il fait Hugo	C: Là Hugo il défend bien, je dis au banc de le féliciter, parce que je sais qu'Hugo il est plutôt timide donc je le dis aux autres pour qu'ils le valorisent...
REJ et attaque adverse	22	8	14	Assis, encourage la défense		C: C'est une bonne défense ça aussi, c'est un tir forcé. C'est très bien, vraiment très bien.
Rebond défensif et construction de l'attaque + rebond offensif claquette	24	8	16	Se lève au moment du panier, applaudit, jette un coup d'œil sur le panneau d'affichage	C: Agresse ! Agresse !	C: là il y a rebond offensif je me rappelle.
REJ et attaque adverse	24	8	16	Suis la montée de balle adverse, donne des consignes verbales en défense	C: On peut faire des fautes ! Ligne de passe...	E: Là tu rappelles la consigne que tu donnais précédemment sur les fautes... C: C'est ça (A)[B4], je sais qu'il peuvent oublier, au fil des actions (K) (SIM)

Récupération et CA, perte de balle rapide	24	8	16	Debout, bras croisés dans le dos,	C: Courir ! Pas grave reviens !	C: tu vois là je n'engueule pas je dis juste de revenir
Récupération adverse puis construction de l'attaque + panier adverse	24	10	14	Va vers son joueur pour demander changement		C: j'appelle le mec qui va rentrer
REJ et construction de l'attaque. Faute sifflée sur tir.	24	10	14	Debout, fais des signes de bras vers le bas. Applaudit sur la mise en place du système	C: Adel... C: coupe, regarde ! Encore, encore ! Bien joué ! (A)[E]	C: Là je demande de calmer le jeu (A)[B2]. En plus comme lui c'est un plus jeune et qu'il a un peu plus de mal (K) souvent je l'aiguille plus (A)[F]. A l'inverse Nathan le blond je lui laisse plus de liberté sur la mise en place des systèmes. E: ok lui tu essayes de le guider un peu plus... C: c'est bien joué ça. C'est très bien ce qu'on fait (Jugement+). E: c'est ce que tu te dis à ce moment-là que c'est bien joué ? C: oui regarde si on remet la vidéo, lui c'est mon meilleur joueur, il a beaucoup marqué au match aller (K), donc souvent il se fait trapper (I). Parce qu'il est dominant. Donc <i>on a bossé par rapport à ça cette semaine, on a demandé de couper (P)</i> , là il est un peu en retard Célian le 9 (I), donc

						tu verras qu'après je vais lui dire. Et le 7 il coupe aussi (I). C'est bien joué, on veut deux coupes (P). Là il partage la balle (I), c'est bien parce que parfois il a tendance à forcer (K). Là il fait l'extra passe (I) donc excellent parce que c'est ce qu'on bosse, drive-passe-passe. Et là il réattaque (I), je suis content (E+) par ce que c'est ce qu'on a travaillé tu vois. (SIM)
Ballon mort 2 LF.	24	10	14	Se déplace le long du banc pour appeler un joueur spécifiquement	C: Célian... Tu es en retard. Là tu vas voir ton joueur qui commence à y aller, toi tu coupes direct. Là il t'a vu et c'est passe déc' derrière !	C: et donc là je l'appelle, là je lui dis viens voir parce que... (écoute le discours). Et donc là je vois le 13 qui se rapproche, celui qui a fait la passe (I), et je le valorise (A)[E] je lui dis "il t'a vu", donc pour lui faire comprendre que s'il avait coupé plus vite il lui aurait fait la passe (A)[F]
1er LF raté	24	10	14	Se déplace pour aller boire, tape dans les mains des joueurs du banc.		C: donc là après tape dans les mains... C'est archi intéressant franchement. C'est top! E: Le micro-cravate c'est vrai qu'il enregistre bien. C: ouais c'est propre en plus dès qu'un joueur passe ça le capte... E: ouais même ton assistant aussi donc c'est pas mal C:

						c'est génial. E: ce qui est dommage c'est qu'on n'ait pas le 4e quart temps...
ballon mort	24	10	14	S'assoit et parle à son assistant	C: écoutes moi, ils ont formé un 3 contre 2, donc il faut qu'ils y aillent mais large, pas au même endroit.	
2e LF marqué	24	10	14		C: Bien joué	
REJ et attaque adverse	24	10	14	Se lève et donne des consignes défensives. Ne dis rien contre celui qui se trompe. Encourage la défense puis félicite la récupération	C: 12 ! 12 ! ... <i>Lucas</i> ! Bien Célian!	C: donc là on oublie de faire la zone presse (I). C'est mon 5, c'est un 1ere année, il est souvent pas concentré (K), et de toute façon il a fait un match de merde tu verras. Deux ou trois fois au deuxième quart temps il n'est pas bien placé donc première fois je laisse passer, deuxième fois je le fracasse. Il est comme ça lui je le connais bien ça fait deux ans que je l'entraîne, je sais que je peux le pourrir et qu'il réagit bien. Il a besoin de ça d'ailleurs. E: et donc là tu vois qu'il n'est pas à sa place ? C: ouais là il se trompe un peu (I). Donc il

						commence à m'énerver (E-), mais là pour le moment je ne dis rien. Mais il sait qu'il a déjà une épée de Damoclès au-dessus de la tête (A)[A4]. E: OK C: donc après c'est plutôt cohérent.
Récupération et CA, panier + faute sur l'attaque placée	26	10	16	Reste debout pour encourager l'attaque	regarde, agresses, tu peux jouer. Renverse, back door. Bien joué ! Bien joué !	C: Là c'est pas mal, ce n'est pas exactement ce qui est demandé mais c'est pas mal
Ballon mort sur LF	26	10	16	Appelle tous ses joueurs	C: venez voir, tous !	C: Là j'ai vu sur l'action d'avant qu'ils ont réussi à s'adapter en attaque sur notre défense de zone presse (I), donc je leur demande de la faire plus basse (A)[B3]. Dans l'idée on la démarre aux LF (P), l'idée que j'ai eu c'était de la faire plus basse (PetA), c'était compliqué à expliquer comme ça mais c'est l'idée qui m'est venue. (ELAB) E: d'accord, donc ta préoccupation c'était d'adapter le système à ce que proposait l'adversaire ? C: ouais c'est toujours ça, c'est aussi pour ça que je te dis que je suis bien au niveau émotionnel (E+), car là il y a LF (I),

						<p>donc je sais qu'après on fait 12 (K), donc j'appelle les mecs pour leur dire sur la prochaine on fait ça (A)[B3]. Là où beaucoup de coach serait peut-être encore dans l'action d'avant en train de dire "c'était pas bien ce que t'as fait...", on s'en fout. Par contre c'est là où au dernier quart temps pareil il y a eu LF et j'ai oublié de dire qu'il fallait faire 12. Et je sais que c'est parce que j'étais beaucoup plus tendu, parce que voilà on perdait. Et donc à la fin du discours je le rassure sur la mise en place (A)[A1].</p>
<p>LF raté, rebond défensif, construction de l'attaque adverse. Récupération et faute directe sur CSP</p>	26	10	16		<p>C: restez, restez ! En place, 12 derrière !</p>	<p>C: donc là je voulais qu'il reste mais comme le LF n'est pas mis c'est plus compliqué. Sinon on est pas mal mais comme on n'est pas assez agressif on laisse des passes faciles se faire, tu vois. Mais c'est plutôt cohérent.</p>

Faute antisportive, 2 LF à suivre			0	Fais signe d'une faute antisportive. Puis va vers son banc pour leur parler.	C: yes, c'est bon ça! Là c'est pareil les mecs il faut se lever là-dessus. (A)[G]	E: tu leur dis ça en rigolant... C: ouais parce que là c'est une faute antisportive (K) donc l'adversaire il n'est pas bien (I). E: donc là en termes de ressentis ça confirme que... C: je pense que je suis un peu haut, par ce que je suis excité, mais je suis super bien. C'est pas du stress, c'est de l'excitation positive vraiment (E+)
			0	viens s'asseoir à côté de son assistant pour discuter	C: ces deux joueurs, on permute ?	
			0	S'adresse ensuite à un joueur pour changement	C: Gabi pour Célian	C: je demande changement, simplement.
			0	Parle à nouveau à son assistant	C: On pourrait faire un ATO, pour se faire plaisir ?	E: donc là tu questionnais ton assistant sur les choix à faire ? C: ouais c'est ça je le questionnais sur le fait de prendre un TM pour faire un ATO, ça veut dire "after time out", c'est les coaches qui mettent des systèmes en sortie de TM. Mais c'était pour se faire plaisir c'est ce que je lui dis. E: et donc lui il ne te conseille pas ça ? C: non c'est ça il me conseille de garder le TM. Donc je me tourne vers la table pour annuler le TM.

2e LF réussi	27	10	17	Se lève et donne des consignes défensives et offensives avant d'accompagner un joueur qui devait rentrer sur le banc.	C: Célian 2, touche côté 2	C: donc là j'ai voulu le faire rentrer mais ce n'était pas bien joué, je me dis que finalement si je le fais rentrer ça va foutre le bazar donc je diffère le changement un peu.
REJ et construction de l'attaque	27	10	17	Toujours debout, donnes des consignes offensives, guide l'action	C: Célian écran ! Encore, encore, très bien, très bien	
Récupération adverse puis construction de l'attaque	27	10	17	Donne des consignes défensives	C: La raquette !	C: Encore une fois je ne m'arrête pas sur la perte de balle, je pense au repli après le rebond donc je donne l'indication de la raquette. C'est l'objectif principal sur le repli de protéger la raquette, donc là c'est plutôt bien. C'est bien fait on ne laisse pas de lay up.
Récupération + CA CSP	29	10	19	Regarde l'action offensive	C: bien joué !	C: Là c'est du jeu rapide, c'est bien joué
REJ et attaque adverse	29	10	19	Tape dans la main d'un joueur qui s'apprête à rentrer	C: allez grand	C: donc là je le fais rentrer pour Célian, je vois qu'il commence à être fatigué (l). C'est intéressant de corrélér ce qu'on fait sur le terrain avec mon comportement! E: ouais c'est l'idée de l'analyse, d'avoir tout

						ça en parallèle. C: c'est génial, c'est génial...
Ballon mort, touche adverse	29	10	19			C: parce que là je vois les actions et je me rends vraiment compte que la partie de 3 minutes à 5 minutes elle est vraiment mieux, Et je me rends vraiment compte sur mes interactions que j'ai de l'avance en fait. J'ai toujours un temps d'avance. Et je sais qu'à d'autres moments dans le match je ne l'ai pas ce coup d'avance.
	29	10	19	Fais des signes aux joueurs sur le terrain puis parle aux joueurs sur le banc	C: On peut encore faire une faute. Clément il faut que tu leur dises qu'on a encore une faute à faire, j'aimerais que tu te lèves pour leur dire	C: là je vois qu'on peut encore faire une faute, je dis à mon meneur capitaine là, Clément, le blond, qu'il faudrait qu'il le dise aux autres joueurs. Comme ça, ça l'investit et je préfère que ce soit lui qui le voit limite. (A)[F]
	29	10	19	S'entretient avec un joueur en particulier	C: C'est le tour d'honneur là ça y est ?	E: Là tu parles à un joueur c'est ça ? C: Ouais là c'est intéressant. Je parle à mon grand, un joueur majeur E: le 13 donc C: ouais c'est ça, il a un fort caractère (K) et j'ai fait des études de "process comm", c'est en lien avec l'étude de la personnalité, je me suis spécialisé un peu là-dedans, lui c'est

						<p>un "promoteur", c'est les mecs un peu branleurs, eux il ne faut jamais leur dire "c'est bien" à la limite, il faut toujours un peu les chambrer, sinon ils ne te respectent pas. Donc lui quand il sort, il me tape dans la main, il tape dans la main des coéquipiers, puis il va taper dans la main de tout les dirigeants au fond de la salle (l). (rires) ça on le fait à la fin du match normalement. Du coup je lui dis quand il revient "ça y est tu fais le tour d'honneur ?". Et après je lui tape dans la main. E: ok donc là c'est dans une perspective amicale ? C: ah oui oui c'est pour chambrer, complètement. C'est aussi pour le féliciter (A)[E] E: ok</p>
REJ et attaque adverse	29	10	19	Se déplace vers la table de marque pour observer la défense, les bras croisés dans le dos	C: c'est bien la défense	

<p>Rebond défensif et CA + panier à la fin de l'action</p>	<p>31</p>	<p>10</p>	<p>21</p>	<p>Fait des signes pour calmer le jeu. Applaudit sur la panier marqué</p>	<p>C: qu'est-ce qu'on fait ? Qu'est-ce qu'on fait ? Tranquille, tranquille... "2" très bien! Renverse, renverse ! Bien joué mon grand (A)[E] (au moment du panier)</p>	<p>E: là quand tu dis tranquille ?... C: ne pas se précipiter, ne pas aller jouer directement, prendre le temps de mettre en place un système, de construire l'action (A)[B1]. E: d'accord et tu dis ça parce que tu perçois quoi ? Que la défense est en place ? C: oui c'est ça, c'est en place (I) donc ne pas rentrer dans le lard n'importe comment (B), vu que l'espace n'est pas disponible (I). (RS) L'idée du système c'est justement de pouvoir créer des décalages (B)(P). E: ok ça c'est ce que tu perçois. C: oui, la preuve car là où c'est jeu rapide je leur dis "allez, allez, agresse", je les force à prendre des risques et s'ils perdent la balle tant pis ce n'est pas grave. Là je suis content (E+), parce qu'on a mis en place une belle action (CR+). (RS)</p>
--	-----------	-----------	-----------	---	---	--

<p>REJ et construction de l'attaque adverse. Cafouillage sur récupération possible puis faute sur tir dans la raquette.</p>			<p>0</p>	<p>Debout, accompagne la défense en faisant des signes de main</p>	<p>C: une à faire les gars, Lucas une à faire ! Ouais, ouais... bien bien... Encore, encore !</p>	<p>C: là je suis encore focalisé sur la faute qu'il nous reste à faire, pour éviter de prendre un panier facile... Là c'est un peu dommage du coup, parce que la faute elle est sur le tir, donc elle va donner 2 LF. Donc là après c'est mon 15 qui fait la faute, il est plutôt débutant donc ça il ne comprend pas trop, après je sais aussi que comme il est grand il fait faute mais à cet âge il ne maîtrise pas forcément trop son corps, tu vois un peu le profil de joueur, donc je ne réprimande pas, comme il ne se rend pas compte je ne l'engueule pas. Et du coup je me focalise déjà sur la suite.</p>
---	--	--	----------	--	---	---

Ballon mort avant et pendant LF	31	11	20	Va chercher sa plaquette et appelle deux joueurs	C: Adel, Hugo ! Gabriel, tu feras la remise. Derrière, il reste 10 secondes, Hugo, tu mets un pick super haut, à plat, les fesses vers le cercle, tu démarres quand il reste 6.	C: Je sais, de mémoire, qu'il doit rester entre 8 et 12 secondes, donc je les appelle pour expliquer ce qu'on fait. C'est Adel qui va monter la balle et le grand Hugo qui va venir faire l'écran. Les 3 autres je n'ai pas besoin de leur dire car ils vont être au rebond et donc ils seront au large. Je dis donc à Hugo quand il restera 5 secondes de mettre un écran ici (me montre sur la table la disposition souhaitée des joueurs). Quand je dis à plat c'est donc un repère technique.
2e LF	31	12	19	Reviens vers son banc pour leur expliquer	C: les gars, dans les fins de quart temps comme ça, si on met un écran très haut à plat, on peut venir agresser derrière. Et après à l'opposée on croisera. C'est bon ?	E: donc là tu dis ça à tout le banc ? C: oui (A)[F], après je sais qu'ils n'écoutent pas forcément (K), mais comme je suis serein (E+) j'avais envie de leur donner des infos. Après comme il y a des joueurs du 5 majeur sur le banc (I) et que la majorité des joueurs sur le terrain sont des remplaçants (I), ils pourront être concernés plus tard donc c'est aussi pour ça que je leur dis. E: parce que ce sera quelque chose de récurrent éventuellement ? C: c'est ça on sera

						peut être amenés à le refaire (P). (SIM)
REJ et construction de l'attaque.			0	Se rassied et donne des consignes offensives	C: maintenant, maintenant, agresses !	
Ballon mort sur REJ			0	S'adresse à un joueur	C: Adel il faut agresser. E , chut, défense!	C: donc là j'en vois un qui râle après l'arbitre (I). Je lui dis direct de se taire (A)[A4]. E: donc ça c'est un truc sur lequel tu es assez focalisé ? C: oui, c'est moi qui gère l'arbitrage. Mais ils le savent, après lui c'est un bon gamin donc bon pas de problème. (RS)
Fin quart temps			0			
Débriefing post 1er quart			0			E: ok c'est bien c'est riche déjà ce premier quart temps. C: si tu veux pour récapituler, excitation positive, j'essaye de stimuler les mecs et d'avoir un coup d'avance, je pense que sur la vidéo c'est assez bluffant ça. E: Oui ça se voit bien dans ton activité C: si je te dis ça ce n'est pas pour me lancer des fleurs mais parce que après je sais que c'est moins bien. Quand je n'ai pas de solutions par la suite c'est que je ne l'ai pas ce coup d'avance. Je suis tellement serein que

						<p>je suis focus sur la suite et le reste... C: oui c'est ça on voit parfois des trucs un peu plus... pas négatif... enfin négatif entre guillemets, mais c'est vrai que tu projettes vers la suite. C: oui donc ça c'est intéressant aussi à voir au niveau cardiaque ce que ça donne mais en tout cas cette activité c'est vraiment en lien avec le fait que je suis serein, qu'on maîtrise notre sujet parce que là c'est 30 à 12 à l'issue du premier quart.</p>
--	--	--	--	--	--	--

Retranscription de l'entretien d'auto-confrontation (EAC) : deuxième quart temps

DEUXIEME QUART TEMPS						
Séquence (description du moment du match)	Score Dom.	Score Visit.	Différence	Comportements	Communications	Verbatim EAC
Avant la reprise, placement des joueurs pour faire la touche (dom.)	0	0	0	Parle à son assistant	Tu as vu dans les "passe-passe"	C: là je lui dis que c'est bien. Il me dit "restons tranquilles" mais je lui dis que c'est bien ce qu'on a fait

Attaque CSP	0	0	0	Se lève, donne des consignes offensives, fais des gestes avec ses bras	Tête, Lucas tête ! Putain ! [A4] Lâche, lâche ! Très bien	<p>C: donc là ils passent en zone (I), et donc là Lucas il devrait être là (P) et il est ici (en montrant l'écran) (I) E: d'accord et ça tu le vois directement du coup ? C: ah ouais. Je sais que c'est zone et on doit être deux arrières (K). C'est très facile. C'est une 3-2, mais après quand ils sont descendus, quand ils ont vu qu'on avait un mec là, nous la grosse erreur qu'on a faite sur le match, si on veut être tacticien, c'est qu'il aurait fallu attaquer la 3-2 avec deux arrières. Donc pas un mec au milieu, un gars au poste et quand on fout la balle au milieu il y a un 3 contre 2 avec les mecs du bas. Et avec un mec qui se balade. Nous l'erreur qu'on a faite c'est que lui il venait directement au poste haut, donc la défense le voyait arriver. Alors que si on avait "passe-passe" avec lui par exemple ce n'est pas la même. Donc là c'est pour ça que mon meneur devait être là et que j'étais énervé après lui (E-). Les adversaires ils se sont adaptés et ça a commencé à</p>
-------------	---	---	---	--	--	--

						<p>ressembler à une 2-1-2 (I). Ils ont calqué leur défense sur notre système. Et c'est là où je pense que dans l'euphorie parce que je suis content du match, je mets du temps à redescendre et peut être que les solutions je les trouve un peu tard. Je te dis ça parce qu'avec mon prépa mentale l'année dernière on fait un gros match contre Blois, je suis super excité et derrière dès que ça commence à aller mal je mets du temps à trouver des solutions (K). Et donc j'y ai pensé à ce match là mais j'ai quand même mis du temps à redescendre. Par exemple là il n'y a pas que des titulaires sur le terrain et j'ai mis du temps à remettre mon joueur majeur, le 13, par exemple. E: Et ça le fait que tu te dises que tu mets du temps à réagir, tu te le dis à ce moment-là, plus tard dans le match ou après le match ? C: Non, non bien après quand j'ai revu la vidéo du match. E: D'accord. Et donc là si on remet un peu en arrière... C: Il</p>
--	--	--	--	--	--	--

						<p>n'est pas à sa place (I) et l'année dernière c'était déjà un joueur de Limoges et son coach m'avait dit qu'il était perdu et qu'il fallait le pourrir (K). Je lui dis "Lucas arrière"... [B2] E: Et donc là un peu d'énervement. E: bah ouais parce que là on perd 5 secondes sur la mise en place (I) donc c'est foutu! Donc après c'était bien joué, on est plutôt dans ce qui est demandé, donc c'est un tir un peu forcé mais c'est pas mal. Donc pour cette action, je sais qu'on a du mal sur zone, donc j'encourage [A1], même si dans ma tête je suis énervé contre le 5. (RS)</p>
--	--	--	--	--	--	---

Attaque adverse + panier	0	2	-2	Debout, observe la défense de son équipe	Encore, encore... putain ! [A5]	<p>E: je te laisse si tu veux me dire quelque chose là-dessus... C: ouais alors, ce qui est essentiel ici c'est que je sais qu'ils sont en zone (I), donc je sais que la zone on va avoir du mal à l'attaquer sur demi terrain (P), c'est pour ça que je veux qu'on ait plus de jeu rapide (B) et il va venir des bonnes défenses (K). Et là je me sens tendu (E-), énervé (E-), parce que je sais que si on ne pique pas des ballons on va galérer (P). Je le sais déjà, mais ce n'est pas pour autant que je suis en train de penser aux solutions sur la zone. Souvent je me dis, avant de penser à la zone et d'expliquer le système, penser jeu rapide, rebond etc. E: et donc par extension une focalisation sur la défense parce que c'est par elle qu'on gagne la balle... C: exact, donc j'essaye encore une fois d'avoir un coup d'avance, mais je ne suis peut-être pas focalisé sur les bonnes choses. Et puis là quand même ce qui m'énerve sur la séquence (E-) c'est que le joueur</p>
-----------------------------	---	---	----	---	---------------------------------	---

						adverse va au panier (I), ça veut dire qu'on ne tient pas les duels (CR-). E: d'accord et comme tu disais c'est un axe majeur C: c'est ça (RS)
--	--	--	--	--	--	--

Attaque CSP	0	2	-2	Debout, donne des consignes offensives à ses joueurs. Cours vers son banc pour demander changement.	Tête, tête Lucas... tête ! Tête, [B1] deux arrières... [B2] C'est bon changement go ! Changement allez vite ! [C]	C: donc là un peu comme tout à l'heure je devrais lui mettre un tir, mais comme je suis focus sur la suite je ne lui dis rien.... (rires) E: donc là on a l'impression que ça monte, ça monte et qu'à un moment ça déborde... C: ouais (rires) c'est intéressant, c'est génial ! bon tout ce que je dis ce n'est pas contre lui, je m'énerve (E-) mais c'est humain. Je pense que je réagis comme ça parce qu'il y a le contexte aussi, au cours de la semaine à l'entraînement il n'a pas beaucoup écouté et je lui dis souvent "tu n'es pas concentré". Et il nie ça un peu. (K) Donc là c'est la meilleur preuve que ce n'est pas le cas. (I) Donc quand je m'énerve c'est aussi pour que mon assistant il puisse le voir. [H] (RS)
Ballon mort, touche adverse	0	2	-2	Va vers la table, s'adresse à Lucas, lui fait un geste pour le changement	Lucas, changement ! Tu es sérieux là ? T'es sérieux ? Tu fais quoi la semaine ? Quand je te dis que tu n'écoutes pas la semaine et que tu me dis "non je sais pas.." et bien moi je sais, là sur	E: là tu insistes bien avec ta gestuelle sur le changement ? C: ouais je lui montre, parce que voilà... E: c'est voulu ça cette insistance ? C: oui oui, je sais que lui il a un gros caractère donc c'est voulu. Quand je pourrais

					tête c'est deux arrières normalement, toi tu ne sais pas quoi faire...	Lucas je sens que mon assistant il est déjà en train de réfléchir à la zone et moi je sors un peu du match.
Attaque adverse	0	2	-2			
Récupération, attaque CSP	0	2	-2			
Touche adverse	0	2	-2	S'assois, s'adresse à son assistant [H]	le rebond off et le jeu rapide sur zone	C: Je lui dis ça, sinon on est en galère (CR), c'est ce que j'appelle avant la zone le jeu rapide, après la zone le rebond. Donc je commence à lui en parler [H] mais entre guillemets lui ça ne lui sert à rien car il le sait et là je vois que je commence à avoir un temps de retard, je devrais déjà lui demander "qu'est-ce qu'on fait, qu'est ce qui ne va pas ?" E: et donc là en termes de ressentis tu es comment ? C: Le côté enthousiaste il a complètement disparu, je sais qu'ils font zone (I) et qu'ils peuvent y rester pendant 5 minutes... J'ai la crainte qu'ils reviennent qui commence à monter (P), je suis un peu plus stressé, ça se voit davantage (E-). Après l'énerverment sur Lucas il est

						normal. On a un système et il fait n'importe quoi.
Attaque adverse	0	2	-2	Assis, commente les actions défensives.	Passe et recule, à qui 9 ? On met qui pour Isaac ? Puis après quand il reste 6 minutes... Bien Gabi !	C: Ensuite là je me doute que ça va être de plus en plus compliqué (P), donc je commence déjà à penser à des changements (A)[C], la zone on n'est pas vraiment prêts, on n'a pas beaucoup de vécu dessus (CS), les joueurs majeurs je ne les ai jamais car ils sont tout le temps avec les espoirs, donc je suis déjà en train de me demander quel 5 va marcher (P). A Dax par exemple on a perdu parce qu'on a mis du temps à trouver le bon 5. Donc je demande à mon assistant (A)[H] sur "on met Gabi en 4 ou en 5"... et donc mon assistant me propose de sortir Gabi mais je lui dis non car c'est un mec qui sait ce qu'il faut faire.

Récupération et attaque CSP	0	2	-2	Assis regarde et encourage l'attaque, puis se lève.	Tir... eh !	C: là je mets un peu la pression en direction de l'arbitre (A)[I]. Là sur le tir mon 15 il ne va pas au rebond alors qu'il devrait. E: et ça tu le vois sur le moment ? C: non ça je ne le vois pas. Et mon assistant non plus, et je sais que comme je suis tendu (E-) je parle de l'arbitrage (CS), je lui mets un peu la pression alors que je devrais me focaliser sur le rebond. Ce que je fais ce n'est pas super utile. (Jugement)
Ballon mort, touche CSP, perte de balle	0	2	-2	parle avec son assistant. Puis se lève pour donner des consignes	A: il y a eu du jeu rapide après une possession demi-terrain... C: je ne sais pas, je veux qu'on arrive à jouer tout terrain... Joue normal sur 2, classique (aux joueurs)	C: tu vois là je... E: tu as l'air un peu pensif ? C : ouais... je remets un peu en arrière parce que ça m'intéresse... là en fait il me propose de jouer demi terrain pour qu'on ait plus de jeu rapide. Et je l'ai fait après mais je pense qu'il avait raison à ce moment- là. Mais ce qu'il y a c'est qu'on a tellement été bon sur tout terrain au début et qu'on les a fatigué que je voulais garder cette pression-là. Lui il veut jouer un peu plus peureux entre guillemets en me proposant de mettre moins de pression en défense en passant demi terrain. Sinon on va

						se fatiguer etc. et je pense qu'il avait raison. Dans ma tête je marque un temps d'arrêt, ça veut dire que je ne suis pas contre mais pas pour non plus, je suis un peu sans solution E: et donc c'est quoi qui te préoccupe à ce moment-là ? C: c'est son choix, qui me fait réfléchir, je me demande si on fait ça si on arrivera à gagner des ballons. Après comme c'est touché ils ne savent pas quoi faire sur zone.
Attaque adverse	0	4	-4	Debout, lève les bras, se focalise sur la défense.	Défense, défense... Défends Pichard!	C: tu vois là je devrais plutôt revenir parler à mon assistant. Pichard c'est mon meneur
Attaque CSP puis demande TM	0	4	-4	Va vers la table et fait signe pour TM		C: en vrai je dis que je suis sans solution mais ce n'est pas vrai, on n'est pas bon, je prends TM au bon moment.
TM	0	4	-4		A: c'est pas possible. C: stop, stop. Ils ont déjà mis 4 points en 2 minutes, c'est quoi ces duels perdus, tous.	C: Donc dans un premier temps je les laisse parler entre eux et on n'entend pas trop parce qu'il y a du bruit mais je parle à mon assistant. Comme les joueurs s'énervent un peu je les calme (A)[A8]. Donc là ce n'est pas vrai ce que je dis, je dis tous mais c'est le 6 qui est ciblé, c'est pour pas

						le stigmatiser (A)[A5]. Je sais qu'il a un caractère marqué donc si je lui dis ça en le pourrissant, ça peut foutre le bordel, donc je ne cible pas. E: ok donc là tu te contiens car on a vu avant que c'était plutôt contre lui que tu étais énervé (E-) ? C: Oui. (A)[A7] (SIM) Après en gros je redonne les consignes. Dans ce que je dis il y a une consigne offensive une consigne défensive, c'est un peu chargé mais c'est comme tout à l'heure. Et là je fais une erreur j'aurais dû remettre mon joueur majeur parce que le système que je donne dans les consignes il est pour lui. E: et ça tu ne te l'es pas dit sur le moment ? C: ah non.
Attaque CSP	0	4	-4			
Défense	0	4	-4	Se lève, donne des consignes	Prépare tes mains...	C: Là ce que je fais ça ne sert à rien car il loupe le ballon (I), donc on passe en défense (CR), et je lui dis "prépare tes mains" (A)[A4], sauf que c'est passé. C'est un signe de tension je pense... (E-) (RS)
Attaque	0	4	-4		Ils replient bien...	E: là tu parles de l'adversaire ? C: Oui

Ballon mort	0	4	-4		joue sur l'extra passe... tape la main. Quand il restera 6 tu rentreras.	C: Là c'est un tir forcé (I) c'est ce que je lui dis, de pas tirer à l'arrêt. Je lui dis de taper dans la main du joueur qui sort, parce que je sais que c'est un moment où on peut se tendre (K) (E-) donc c'est pour la cohésion (A)[G]. Et donc là on passe en demi-terrain.
défense	0	6	-6	Se rassois et parle à son assistant. Envoie un joueur pour changement	Le pick ! (A)[B4] Celian go !	C: là on passe en demi terrain, donc j'ai écouté ce que me dis mon assistant, mais peut-être un peu tard, pareil pour le changement, il est programmé mais on le fait peut-être un peu tard. Pour moi tous les bons choix sont faits mais un peu tard, contrairement à avant où j'ai plus d'avance. E: Ah et là tu demandes un changement direct après le panier. C: (rires) ouais là c'est super intéressant ce qu'il se passe là. En fait, j'ai ma trame en tête pour mes changements, sauf que mon meneur il perd un duel (I), et il en avait perdu un avant (K). Et ça commence à bien faire entre guillemets (E-). C'est grave comme erreur (Jugement). Donc là dans ma tête j'envoie Célian pour lui

						<p>(A)[C], ce qui est fort comme choix car ça veut dire que je sors mon meneur mais aussi mon capitaine. Mais tu vas voir ce qu'il se passe... E: En tout cas ton idée c'est ça au départ ? C: Voilà.</p> <p>Et donc là ma volonté de changement, c'est un peu comme tout à l'heure c'est sur le coup (RS)</p>
Attaque	0	6	-6			<p>C: et donc là en attaque il va trouver une solution. Je me rends compte qu'il demande des choses, c'est le seul qui comprend, il est un peu moins bon mais il a des vraies capacités en termes de QI basket. Du coup il est en train d'organiser un peu le jeu. Donc ça fait qu'on est plutôt cohérent dans ce qu'on propose sur la zone. E: Ok et ça tu le perçois dans l'instant ? C: ouais</p>
Défense	0	8	-8			<p>C: Là je décide d'envoyer Adel, pour Ross je pense. Donc Célian et Adel ce sont deux meneurs parisiens qui sont forts sur indiv mais pas sur zone.</p>

Attaque	0	8	-8			C: Et là je vois que Clément il organise le jeu. E: Ok, on voit qu'il parle, qu'il fait des gestes. C: Et à ce moment on provoque une faute, donc je me dis "mon 6 c'est le seul qui organise sur zone, qu'est-ce que je fais ?"
---------	---	---	----	--	--	--

Ballon Mort, LF			0	Applaudis pour la faute provoquée. Fais des allers retours le long de la ligne de touche. Puis s'adresse à des joueurs pour délivrer des consignes	Changements, Gabriel et Ross	<p>C: Et là en plus je vois qu'il rassemble les gars et qu'il fait un huddle (I), c'est quand c'est dur qu'il faut de la cohésion comme ça (K). C'est mon capitaine qui prend l'initiative et qui dit aux autres ce qu'il faut faire sur zone. E: Ok donc ce que tu perçois c'est l'attitude positive de ce joueur-là ? C: C'est ça. Et donc là je décide finalement de ne pas sortir mon capitaine. E: Ok c'est intéressant du coup ! C: Et en plus après ça me donne raison parce que plus tard c'est même lui qui va arrêter de mener, donner la balle à un autre joueur pour aller au poste alors que normalement ce n'est pas à lui de le faire, mais parce que les autres joueurs ne le font pas. Et ça il ne me le dit pas, mais il est vraiment intelligent comme joueur. Et donc après quand je me balade comme ça c'est souvent un signe de stress (E-), parce que du coup ce choix il met un peu le bazar dans mes rotations (P), donc j'essaye de voir comment on va pouvoir faire</p>
-----------------	--	--	---	--	------------------------------	--

						<p>par la suite. Ensuite je redonne des consignes techniques et des repères à certains joueurs (SIM)</p>
--	--	--	--	--	--	--

LF	1	8	-7	Parle à son assistant	Ross pour Clément après.	C: et donc là on voit qu'il n'est toujours pas reparti mon joueur majeur, le 13. Et donc je le dis au joueur je lui dis tu vas bientôt repartir, pour lui faire comprendre que s'il sort ce n'est pas pour le sanctionner, mais je ne lui précise pas que c'est pour Clément parce que si derrière je ne le fais pas je passe pour un con. Par contre je le dis à mon assistant. Et mon assistant il ne comprend pas d'ailleurs pourquoi je ne sors pas Clément comme je râle après lui.
Défense	1	10	-9			
Attaque	1	10	-9			C: là on vient de prendre un panier (I), et on se met à commenter le match, même mon assistant il critique un peu les joueurs (I). Je décide d'envoyer Hugo pour Nathan (A)[C]. Et donc là encore une fois je vois que c'est mon meneur qui organise (I), donc je suis bloqué (P), en plus j'ai pris un TM tôt. Je ne peux pas me permettre de reprendre un TM, ça montrerait au coach adverse que je suis sans

						<p>solution (P), deux TM trop rapprochés ce n'est pas très bien vu (K). E: tu t'es dit ça à ce moment-là que si tu prenais un TM c'était mal vu ? C: inconsciemment, si j'avais droit à plus de TM dans le match j'en aurais repris un direct. Par contre ce qui est grave c'est que mon 13 est toujours sur le banc, c'est lui que j'aurais dû remettre. E: et donc ça tu ne le perçois pas tout de suite ? C: non, parce que je suis trop tendu (E-).</p>
Ballon mort LF	3	10	-7		(au joueur remplaçant) j'ai laissé Clément parce que c'est bien ce qu'il fait dans l'organisation...	<p>C: et là je fais enfin rentrer mon 13, avec un autre. Je dis à celui qui va rentrer pour le shooter d'organiser (A)[F] un peu comme le fait mon meneur (I) mais ce n'est pas trop sa personnalité (K). Mais c'est un signe aussi que je ne suis pas bien (E-). Ohlala mais c'est fou comment on voit le changement de comportement à la vidéo, c'est impressionnant ! je ne pensais pas hein, c'est génial.</p>
Défense	3	10	-7			<p>C: là on fait zone presse, on se fait trouer par ce que c'est le 6 qui fait n'importe quoi.</p>

Ballon Mort LF adverse	3	11	-8	S'adresse à un joueur	C'est dans ton dos il faut rentrer. C'est Clément encore une fois (à son assistant)	E: Tu dis ça à qui ? C: Au 6. Comme c'est un joueur intelligent je peux me permettre de lui donner des repères, il comprend. E: on en revient au dilemme entre le laisser ou le sortir quand tu dis ça à ton assistant. C: ah ouais et le dilemme il a duré longtemps. J'aurais peut-être dû le sortir un petit peu, lui redonner ce qu'il faut faire en défense parce que l'attaque c'est bien. Juste histoire de lui dire de défendre. C'est ce que j'aurais fait avec le recul.
Attaque	3	11	-8	Assis, regarde l'attaque placée de son équipe.	Dans le poste, dans le poste. Termine fort!	C: et tu vois là il va au poste haut naturellement donc c'est plutôt bien joué.
Défense	3	11	-8	Fais signe à son assistant de se calmer	Calme, calme... (à son assistant)	C: là je dis à mon assistant de se calmer, parce qu'il commence à s'énerver et à commenter le match E: Tu sens qu'il commence à être tendu ? Tu le perçois ça ? C: oui oui...

<p>Ballon mort, annonce de la faute, 2 LF à suivre</p>	<p>3</p>	<p>12</p>	<p>-9</p>	<p>Parle à son assistant, puis à son joueur sortant</p>	<p>Il faut agresser, il y a des tirs ouverts (à son assistant). Clément... c'est très bien sur l'organisation du jeu en attaque, c'est très bien ici, par contre là-bas ce n'est pas assez.</p>	<p>C: là je sens que je ne lui parle pas bien (CS) [H], parce que je suis tendu (E-), je lui parle franchement, avec un ton sec, donc ça ne le valorise pas tu vois (CR), alors que ce qu'il me dit c'est important (I).</p>
--	----------	-----------	-----------	---	---	--

Attaque	3	12	-9	Continue à parler au joueur qui vient de sortir	(débat avec son joueur sortant --> infos techniques et tactiques)	<p>C: ce que j'essaye de faire, parce que là il me parle de deux choses, il me parle de son duel qu'il perd donc ça fait longtemps, le moment où j'ai voulu l'engueuler au temps mort, donc ce n'est pas utile à ce moment-là. Ce joueur il a du caractère, il a beaucoup d'opinions, ça peut vite partir en conflit d'égo (K), donc j'essaye de l'écouter, mais je l'écoute peut être un peu trop. Je lui dis on verra à la vidéo on en reparlera mais pour le moment défend, point barre.</p> <p>Tu vois du coup je lui donne beaucoup d'informations et ce n'est pas très clair. Et finalement il est un peu frustré (I) parce que c'est au moment où il commence à organiser un peu plus le jeu que je le sors. Donc c'est bizarre... J'aurais peut-être dû le faire plus tôt. E: ok et ça sur le moment ton comportement c'est quoi, plus d'essayer de le calmer ? C: oui de faire en sorte qu'il reste le plus possible dans le match (B), parce que c'est compliqué (A)[A8]. E: d'accord et</p>
---------	---	----	----	---	---	--

						<p>tu le ressens ce moment de malaise dans l'hésitation en termes de choix à faire ? C: oui oui c'est sûr, après je suis moins excité, je me sens relativement calme pour trouver des solutions, mais d'un autre coté le calme extérieur ça peut être un signe de stress chez moi (E-). Je suis souvent à pousser les mecs et là je pense que je suis moins dans ça... E: d'accord par ce que tu cogites ? C: c'est ça j'essaye de trouver des solutions. (SIM)</p>
--	--	--	--	--	--	---

Défense	3	12	-9	Se lève et donne des indications défensives. Croise les bras en observant la défense	Ligne de passe là-dessus	E: on voit que tu commences à croiser les bras,
---------	---	----	----	---	--------------------------	---

<p>Ballon mort, annonce de la faute, 2 LF adverses à suivre</p>	<p>3</p>	<p>14</p>	<p>-11</p>	<p>Bras croisés, réprimande le comportement d'un joueur qui discute la décision arbitrale. Va vers son assistant pour discuter. Se lève pour donner des indications aux joueurs.</p>	<p>Célian tais-toi s'il te plait ! Je ne sais pas quoi faire parce que quand il y aurait des solutions ils ne descendent pas et on n'a pas de joueur pour organiser le truc... on ne défend pas ! (à son assistant) eh les gars 13 points encaissés en 5 minutes !</p>	<p>C: j'ajoute "s'il te plait" parce que je sais que j'ai un ton sec, et je ne veux pas mal parler aux gamins. Tu vois après je leur dis que 13 point en 5 minutes c'est énorme, on n'est qu'à la moitié du deuxième quart temps.</p>
---	----------	-----------	------------	--	--	---

Attaque	3	14	-11	Va vers les joueurs du banc	On ne défend pas ! C'est en défense que ça passe pour gagner des ballons et avoir des opportunités pour marquer, ce n'est pas ici le problème (en montrant la zone d'attaque) c'est là-bas (en montrant la zone de défense).	E: donc ça tu le dis au banc ? C: c'est ça au banc et aussi au meneur, quand je dis c'est en défense ça lui rappelle que lui il n'a pas défendu, et que si on défend on a des ballons pour courir. A ce moment-là on a 0 point sur le jeu rapide sur le quart temps. Ce que je retiens de ce qu'il faut dire à mon assistant, c'est que quand il y a zone, passer demi terrain, ou rester demi terrain pour piquer des ballons ou faire aller au bout des 24, mais il faut qu'on parle de la zone par ce que je vois qu'on a pas de solutions. Et là on regarde l'attaque on voit qu'on est vraiment alignés sur eux...
	3	14	-11	Se lève en s'adressant à un joueur, fais signe de faire une passe par-dessus les défenseurs. Puis s'adresse à son banc	Célian, Célian... C'est bien. C'est en défense le problème, il n'est pas là-bas.	C: Je fais signe de faire passe lobée, par ce qu'il est grand il peut se permettre. Après ce qui est intéressant c'est que mon meneur il essaye de me dire quelque chose quand je dis "c'est pas là-bas le problème" (A)[A5]. Il me parle de l'attaque on l'entend dire "l'attaque..." (I). E: tu te rappelles de ce qu'il te dit un peu ? C: non par

						<p>contre ce que je sais c'est que je suis trop tendu je suis trop énervé lui pour lui répondre (E-), alors que je devrais lui dire vient à la place de mon assistant on en discute... et c'est compliqué parce que c'est souvent lui qui a des idées, limite plus que mon assistant, pendant le match je l'ai vu plusieurs fois parler à mon assistant, lui dire "ouais il faudrait faire ça...", et il avait raison tu vois. Il faudrait presque que l'on prenne le temps de discuter tous les 3, de l'intégrer dans cette discussion pour trouver une solution... E: mais au vue du contexte ça paraît super dur... C: ouais c'est super compliqué, et d'un autre côté il ne faut pas que je lui accorde trop d'importance vu ce qu'il me fait en défense (B). Bref, je ne l'écoute pas alors qu'il a raison je pense et qu'il aurait eu quelque chose à apporter. On voit bien là je me tourne et je ne l'écoute pas (DIAG)</p>
Attaque	3	14	-11	Observe l'attaque donne quelques consignes.	Encore, encore...	

Défense	3	14	-11	Va vers la table de marque, demande temps mort	Temps mort s'il vous plait. Il y aura changement après temps mort. Clément, changement pour Célian après le temps mort (à son joueur)	C: là je demande temps mort E: ok qu'est-ce que tu disais pour prendre cette décision ? C: je ne sais pas trop... que j'allais remettre Clément, parce que Célian sur la zone il galère tu vois. Mes deux meneurs ils ne font pas trop ce qu'il faut...
Attaque	5	14	-9	Va s'asseoir, parle à son assistant	inaudible	
Défense	5	16	-11	Parle à son assistant. Se lève brusquement puis tape dans ses mains.	Inaudible. Eh eh ! Demi-terrain ok... comme ça on essaye d'avoir du jeu rapide, parce qu'on ne défend pas assez (à son assistant). Bien, bien, pas de faute	C: A ce moment-là, j'ai Clément que je veux laisser... là je les stimule parce qu'ils sont mous, ils se font piquer la balle dans les mains. Ensuite on voit que je parle avec mon assistant avant le temps mort, pour préparer les consignes qu'on va donner.

Temps mort	5	16	-11		Tu as demandé pour Célian ? Aller vite vite... C'est dans les moments durs qu'on voit les bonnes équipes. Pas de raison de stresser par rapport au match.	C: tu vois là je me rends compte que je suis en train de perdre du temps à leur demander de venir vite, mais ça, ça devrait être à mon assistant de le faire, moi je devrais être en train de me préparer mentalement à ce que je vais leur dire pendant le TM. En leur disant ça je les stimule. C'est bien ce que je dis, mais il y a beaucoup d'infos, c'est un peu désordonné. C'est intéressant mais il y a beaucoup d'infos. E: Oui après il y avait beaucoup à dire aussi. C: oui mais comme je suis tendu (E-) je me rends compte que je donne beaucoup beaucoup d'infos.
Attaque	5	16	-11		C'est indiv c'est indiv... Hugo triangle	
Ballon mort	5	16	-11	Parle à son assistant		
Attaque	5	16	-11	Debout, observe et commente	Agresse, bien joué, en passes. Bien clément. Patience, patience	C: c'est bien au rebond là tu vois
Ballon mort, LF CSP	5	16	-11	Parle à son assistant.	Sur 12 un peu plus bas le premier rideau.	C: ouhlala c'est moche... E: ça tu te le disais sur le moment ? C: ouais. Là je fais signe pour qu'on mette zone presse après LF.

Défense	5	18	-13		Raquette, raquette ! Oh !	E: et donc là du coup... C: ouais je pète un peu les plombs parce que ça marche pas (E-)... ça sert à rien on ne défend pas. (I) (CR-)
Attaque	7	18	-11		Tête, tête. Allez là, voilà merci !	C: et donc là on fait une fois ce qui est demandé et ça fonctionne
Défense			0		Raquette, raquette, c'est pas grave!	
Attaque	9	18	-9		Accordé ! ça joue, pas faute, jouez	
Défense	9	18	-9		A qui 14 ? C'est bien c'est bien. Nathan pour Hugo ? Hugo il est cramé un peu (à son assistant)	C: donc là je trouve qu'il est cramé mais d'un autre côté il fait des bonnes choses.
Attaque	11	18	-7		Courir. Cours Yasma!	
Ballon mort, LF CSP	11	18	-7	Parle à son assistant, puis à un joueur qui va rentrer	Tu es en 4, tu es en bas. Ok c'est bon ? Hugo, c'est bien, mais si tu es mort dis-moi, tu as l'air cramé. Mais c'est bien t'inquiète tu vas repartir.	C: alors tu vois là il y a encore un huddle donc c'est bien mais je sors Hugo alors qu'il est bien... Donc je lui dis ça après, mais ce n'est pas forcément bien coaché parce que c'est lui qui fait des bonnes choses E: du moins c'est un dilemme
Défense	11	18	-7	Fais signe à son joueur de réfléchir, lui montre le chrono	Nathan, je te mets c'est comme ça que tu remercies ?... (A)[A5]	C: là je suis dégouté (E-) parce que je le fais rentrer (A)[C], on doit être à 5 fautes d'équipes (I) donc je dis pas de

						fautes bêtes (A)[B4] et il me fait une faute comme ça (I)
Ballon mort, LF adverse	11	20	-9	Va vers les joueurs du banc	Les gars on veut aller en groupe en A mais c'est bien beau de faire ça... Qu'est ce qu'on fait en groupe A si on fait des fautes comme ça ?	C: je leur dit ça (A)[A6] pour qu'ils prennent conscience de ce qui les attend après (B), et aussi pour jouer un peu un rôle car il y a les dirigeants derrière donc pour montrer aussi que je tiens l'équipe (B). Je sors un peu du match à ce moment-là.
Défense	11	20	-9	Parle à son assistant	inaudible. La suite Yasma ! Bien !	C: là mon assistant il me dit "oui" ou "non" à ce que je propose, je me rends bien compte que lui aussi il est un peu déboussolé.
Ballon mort	11	20	-9	montre son désaccord avec l'arbitrage	c'est un blanc qui la touche là... la suite vos joueurs, vos joueurs	E: là on voit tu ne t'attardes pas sur l'arbitrage. C: non ça ne sert à rien je préfère me focaliser et focaliser les joueurs sur la suite, c'est passé donc bon
Récupération et attaque	13	20	-7	observe l'attaque en silence		
Défense	13	20	-7		Défense, défense ! [à son banc]: pousser les gars pousser!	
Attaque	15	20	-5	Debout, observe et commente	Allez il faut jouer ! Accordé !	

Ballon mort	15	20	-5		Aux joueurs du banc: les gars, on a trouvé Raphael bis !	C: là je leur dis ça parce que Raphael un de nos joueurs il fait tout le temps ça, il tape la planche, mais il ne connaît pas la règle, il ne sait pas que c'est 2 points accordés (K). E: ok donc là ce qui t'organise c'est de détendre un peu l'atmosphère ? C: ouais parce qu'on joue mal (CR-) et je me dis qu'on a à nouveau augmenté un peu l'écart (I) donc je suis un peu plus serein (E+), j'essaye de rigoler un peu avec eux pour détendre l'atmosphère (B) (A)[G]. E: c'est vrai qu'on sent que tu redescends un peu.
Défense	15	20	-5		pas de fautes, pas de fautes bêtes.	
Ballon mort, 2 LF adverses	15	22	-7		Gabi go ! Puis parle à son assistant	C: Ce qui est intéressant c'est qu'on parle changement, notamment en lien avec ceux qui ont des fautes
Attaque	15	22	-7	S'adresse à un joueur pour changement	Célian vas-y... Short corner, la suite. La suite Yasma ! Encore... très bien, bien joué Adel	C: on n'a pas les rebonds donc on se fait avoir à chaque fois...
Ballon mort	15	22	-7	S'adresse au joueur sortant	Clément, beaucoup mieux.	

TM adverse	15	22	-7	S'adresse à son assistant	Qui a 2 fautes ?	C: Donc là il y a deux joueurs que l'on décide de sortir par rapport aux fautes.
TM adverse	15	22	-7		Gérez les émotions	C: là quand je leur dis ça c'est aussi une manière de me rassurer parce que je ne suis pas un exemple par rapport à ça.
TM adverse	15	22	-7			C: ok il reste environ 15 secondes donc j'ai voulu faire une défense qui va trapper un peu. C'était une prise de risque mais on va voir que ça a marché car ils ratent le tir en face. Lui en face il prend un TM pour expliquer un système donc j'essaye de contrer ça avec un petit changement de défense. Là en terme de langage corporel je vois que les mecs sont moins biens, qu'ils sont un peu blasés.
Défense	15	22	-7	Se lève, accompagne, stimule la défense	Patience, patience, attends attends. Ross vas y ! Yasma ! Encore encore, Ross !	C: là j'appelle Ross le numéro 3 mais ce n'est pas lui qui va trapper, c'est celui dans le champ de vision de l'adversaire. Et donc là ils y vont tous, lui y va sauf que ce n'est pas à lui... E: du coup tir un peu ouvert derrière ? C: oui mais au moins c'est un tir un

						peu rapide, et du coup on a un ballon derrière
Attaque	15	22	-7	Reste debout, encourage montée de balle et la dernière attaque du QT	Courir ! Joue !	C: Donc voilà fin du quart ça fait 0-0 sur ça mais c'est stratégiquement bien joué, parce que ça veut dire qu'on a eu une possibilité de marquer, après c'est risqué parce qu'on peut prendre trois points aussi

Résumé

Notre étude visait à analyser les relations entre émotions et prise de décision dans le cadre de la *Naturalistic Decision Making* (NDM). Un entraîneur U18 Elite Masculin de basketball a participé à un entretien d'auto-confrontation (EAC), à partir de l'enregistrement audiovisuel de son activité de coaching en situation compétitive. L'EAC a été enrichi d'un questionnaire psychométrique comme aide à la verbalisation des émotions. La retranscription et le codage des unités significatives du discours ont permis d'identifier la tonalité émotionnelle (positive ou négative), les types d'émotions (e.g. bonheur, colère) et d'inférer des mécanismes de reconnaissance de situations (MRS) à partir du modèle *Recognition-Primed Decision* (RPD) enrichi de la Théorie du Cadre. Une analyse synchronique montre des co-occurrences entre types d'émotions et MRS et entre tonalité émotionnelle et options typiques. Certains MRS sont mobilisés dans des situations émotionnellement très différentes, soulignant l'influence multiple des émotions. Une analyse diachronique montre l'intégration de certains épisodes émotionnels à des « histoires émo-décisionnelles », dont les empan temporels sont plus ou moins étendus. Nos résultats permettent de mieux comprendre le fonctionnement cognitif de l'entraîneur expert, de corroborer des hypothèses théoriques et conceptuelles de la NDM, d'envisager des perspectives méthodologiques pour l'étude conjointe des émotions et de la décision, de formuler des axes praxéologiques en matière d'intelligence et de jeu émotionnel chez l'entraîneur expert et d'envisager des perspectives quant au rôle des émotions dans la construction de significations en action.

Mots-clés : Prise de décision, émotions, coaching, basketball

Abstract

Our study aimed to analyze the relationship between emotions and decision making within the *Naturalistic Decision Making* (NDM) framework. One U18 Elite Men's Basketball coach participated in a self-confrontation interview (SCI), based on an audiovisual recording of his coaching activity in a competitive situation. The SCI was enriched with a psychometric questionnaire as an aid to the verbalization of emotions. The transcription and coding of the significant units of the speech made it possible to identify the emotional tonality (positive or negative), the types of emotions (e.g. happiness, anger) and to infer situational recognition mechanisms (SRM) from the *Recognition-Primed Decision* (RPD) model enriched with the Data/Frame Theory. A synchronic analysis shows co-occurrences between emotion types and SRM and between emotional tone and type of decision. Some SRMs are mobilized in very different emotional situations, underlining the multiple influence of emotions. A diachronic analysis shows the integration of some emotional episodes into "emotional-decisional stories", whose temporal spans are more or less extended. Our results allow us to better understand the cognitive functioning of the expert coach, to corroborate theoretical and conceptual hypotheses of NDM, to consider methodological perspectives to study together emotions and decision, to formulate practical implications for emotional intelligence and play in the expert coach, and to consider perspectives on the role of emotions in the construction of meaning in action.

Key-words: Decision-making, emotions, coaching, basketball