

Abstract

Repenser la formation des entraîneurs de football autour des valeurs éducatives et des Soft Skills

Re-thinking the training of football coaches around educational values and Soft Skills

Yoann Drolez

PhD & physical education and sports teacher – yoann.drolez@u-bordeaux.fr

Jérémie Lesellier

PhD & national technical advisor to the French Football Federation – jlesellier@fff.fr

Florian Cramaregeas

PhD & physical education and sports teacher – florian.cramaregeas@u-bordeaux.fr

As a worldwide social and cultural phenomenon, football has a particular responsibility in terms of the values conveyed by sport, particularly for young players and spectators. Currently, the training of football coaches is mainly aimed at developing skills related to sporting performance. This activity-centred approach questions the place given to the person in these training environments. However, active – even agentic (Reeve et al., 2020) – engagement is the hallmark of the coach who, through his or her values, perceptions of efficacy and behaviours (Bandura, 2001), has a direct influence on the athletes he or she coaches. In this article, we focus on the pedagogical processes, methods and content involved in these training situations. The aim is to show the impact of French coach training on their commitment, their soft/life skills and their ability to transmit educational values. Finally, we will make proposals aimed at rethinking the training of tomorrow's coaches.

Résumé : En tant que phénomène social et culturel mondial, le football tient une responsabilité particulière dans les valeurs véhiculées par le sport, notamment pour les jeunes joueurs et spectateurs. Actuellement, la formation des entraîneurs de football vise principalement à développer des compétences en lien avec la performance sportive. Cette approche centrée sur l'activité interroge la place accordée à l'individu dans ces environnements formatifs. Or, l'engagement actif – voir agentique (Reeve et al., 2020) – est le propre de l'entraîneur qui, par ses valeurs, perceptions d'efficacité, comportements (Bandura, 2001) influe directement sur les sportifs qu'il encadre. Dans cet article, nous nous intéressons aux processus, aux méthodes et aux contenus pédagogiques engagés dans ces situations de formation. Il s'agira de montrer l'impact de la formation des entraîneurs français sur leur engagement, sur leurs *Soft/Life Skills* et leur capacité à transmettre des valeurs éducatives. Enfin, nous formulerais des propositions visant à repenser la formation des entraîneurs de demain.

Citation: Drolez Y., Lesellier J., Cramaregeas F. (2025). Repenser la formation des entraîneurs de football autour des valeurs éducatives et des soft skills. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I*, 198(1), 115-127

Copyright: © 2025 Author(s). | **License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-012025-10>

Authorship:



Introduction

En 2022, lors de la dernière Coupe du monde de football, la finale opposant la France et l'Argentine a été visionnée par environ 1,5 milliard de téléspectateurs¹ dans le monde entier. Une telle audience à l'international fait du football le sport le plus médiatisé. Avec un peu plus de 250 millions de licenciés répartis sur toute la planète, le football occupe une place centrale dans la vie sociale et culturelle de millions de personnes. Acteur majeur du football mondial de ces dernières années, la Fédération Française de Football (FFF) n'a jamais compté autant de licenciés : plus de 2,3 millions pour la saison 2023-2024 (joueurs, dirigeants, éducateurs, arbitres). En France comme ailleurs, la pratique du football dépasse largement le cadre d'une simple activité physique ou d'un spectacle sportif (Villemus, 2006). En effet, ce phénomène sociétal constitue un véritable espace d'apprentissage, de socialisation et de construction identitaire, en particulier pour les jeunes. Assumant notamment les missions d'organisation des compétitions², de promotion de la pratique et de formation des joueurs comme des éducateurs/entraîneurs, la FFF « véhicule des valeurs morales et humaines³ que chaque licencié(e) doit défendre et partager ». Dans ce contexte, la figure de l'entraîneur s'impose comme un pilier de la transmission de ces valeurs et de la construction des compétences de vie (Sackett, Gano-Overway, 2017). Cette influence peut être décrite comme un engagement actif, voire agentique (Bandura, 2001), où l'entraîneur agit comme un agent de changement dans le développement des jeunes.

Pourtant, les dispositifs de formation des entraîneurs de football en France restent encore largement orientés vers l'acquisition de *Hard Skills* (compétences techniques, tactiques et préparation physique). Cette prédominance du modèle centré sur la performance pose la question de l'équilibre entre le développement de l'expertise sportive et celui des compétences humaines, sociales et relationnelles (*Soft et Life Skills*).

Hard, Soft et Life Skills dans le sport

Pour certains auteurs, le sport est un puissant vecteur de développement des valeurs et compétences qui seront utiles aux enfants et adolescents pour le reste de leur vie (Danish et al., 2004; Forneris et al., 2012). Elles sont multiples et difficilement dénombrables : écoute, empathie, communication, leadership, gestion

1 Selon la FIFA.

2 Au niveau amateur principalement.

3 La FFF met en avant cinq valeurs : Plaisir, Respect, Engagement, Tolérance et Solidarité.



des émotions et du stress, etc. Par opposition aux *Hard Skills* (HS) qui représentent les compétences « techniques et académiques », ces compétences « non spécifiques » sont parfois nommées *Soft Skills* (SS), ou encore *Life Skills* (LS).

Le terme de *Soft Skills* – littéralement « compétences douces » – a été évoqué pour la première fois dans un contexte militaire⁴. A l'origine, il désignait les compétences professionnelles cruciales impliquant peu ou pas d'interaction avec des machines (Lamri, Lubart, 2023). Ainsi, les SS représentent l'ensemble des compétences sollicitant en priorité les capacités à interagir avec d'autres individus dans un contexte professionnel (Dell'Aquila et al., 2017). La traduction française la plus pertinente semble correspondre aux « compétences transversales », lesquelles peuvent être mobilisées dans des métiers variés (Lamri et al., 2022).

Quant aux *Life Skills* – ou « compétences de vie » – elles permettent aux individus de réussir et s'épanouir dans les différents environnements dans lesquels ils évoluent (Danish et al., 2004). Elles concernent donc des domaines plus larges que les *Soft Skills*. Mais comme ces dernières, les LS peuvent être comportementales, cognitives, interpersonnelles ou intrapersonnelles (Camiré, 2015). Pour Camiré, elles incluent par exemple la prise de décision, la communication, le travail d'équipe ou encore la fixation d'objectifs. Toutes sont mobilisées par la pratique sportive. Toutefois, pour qu'une compétence acquise dans le sport soit considérée comme une compétence de vie, elle doit être transférée et utilisée par les jeunes dans d'autres contextes que la pratique sportive (Pierce et al., 2017). Ainsi, l'une des missions des entraîneurs devrait être de permettre aux jeunes joueurs d'utiliser dans la vie de tous les jours, les compétences qu'ils ont acquises « sur le terrain » (Gould, Carson, 2008). Or pour développer ces compétences transversales chez les pratiquants, il est tout aussi essentiel de former les éducateurs/entraîneurs, et ainsi renforcer leurs propres SS et LS.

La formation des entraîneurs de football français et leurs compétences

En France, la Fédération de football assure la formation des entraîneurs du secteur amateur et professionnel. L'architecture des formations est harmonisée à l'échelle européenne⁵, organisant les diplômes sur trois niveaux de qualifications : B, A et Pro/Youth. Mettant de côté les diplômes concernant les entraîneurs professionnels et structures affiliées (Pro/Youth), nous nous sommes intéressés au second niveau de formation des coachs en France : le Brevet d'Entraîneur de Football (BEF).

4 En 1972, par le chercheur Paul G. Whitmore, lors d'une conférence de formation au Texas pour le Continental Army Command (CONARC) de l'armée américaine.

5 À l'exception du Diplôme d'État Supérieur (DES) spécialité performance sportive, mention football.



Ce dernier concerne un plus large public d'éducateurs, tout en étant plus spécifique que le diplôme inférieur⁶ (niveau « B »). La formation du BEF (niveau UEFA « A ») est basée sur le principe de l'alternance avec un stage pratique en club de 360 heures et une formation en centre régional de 228 heures. Le stage s'effectue dans un club ou une structure validée au préalable le responsable pédagogique de la formation. La formation est composée de 3 blocs de compétences (BC).

Le bloc 1 (44,5 heures de formation) concerne la mise en place d'un projet sportif au sein du club. Ce bloc aspire à la maîtrise de la méthodologie de projet pour une mise en œuvre du projet sportif dans le contexte club de l'entraîneur. Le bloc 2 (143 heures de formation) est liée à la mise en place et la régulation d'un projet d'entraînement cohérent par rapport au projet de jeu de l'équipe encadrée de niveau régional et de national jeunes. Ce bloc se rapporte principalement à la maîtrise des procédés d'entraînement et des méthodes pédagogiques. Le bloc 3 (27,5 heures de formation) est relatif à la mise en place d'un projet de jeu en compétition. Il ambitionne la maîtrise du management de groupe, la préparation et la gestion de la compétition d'une équipe. De manière plus spécifique, ce dernier bloc traite des règles de vie, des valeurs collectives à inculquer aux joueurs.

La fiche du Répertoire national des certifications professionnelles précise que le titulaire du BEF est en capacité d'assurer plusieurs missions et activités dont la « participation à la conception du projet éducatif du club ou de la structure », et la « mise en œuvre du projet éducatif du club ». L'entraîneur formé doit donc être en mesure de concevoir et mettre en œuvre un projet éducatif, de transmettre des valeurs et ainsi mobiliser des *Soft* et *Life Skills*. En parallèle, ses compétences lui permettent de participer au projet sportif du club, objectif mobilisant prioritairement ses *Hard Skills*.

Ces différentes compétences se développent dans un contexte singulier mais double, celui de la formation en centre régional et en club. L'analyse de l'activité des entraîneurs à partir d'une approche située de l'entraînement et de la compétition s'avère donc indispensable. Elle a fait l'objet de nombreux travaux à partir du cadre conceptuel intégrateur du *Coaching Model* (Côté et al., 1995). Sur le plan méthodologique, ces approches envisagent à la fois des observations en direct de l'activité des entraîneurs au travers notamment d'enregistrements audio-vidéo, des retranscriptions verbatim issues des entretiens *a posteriori* de l'activité comme les entretiens d'auto-confrontation (Theureau, 2010). De notre côté, les expériences de formation sont appréhendées sous une valence sociale et culturelle (Escalié et al., 2021) à partir des capacités normatives apprises en formation par exemple. Ces capacités sont stimulées par l'environnement, nourrissant les per-

6 Brevet de Moniteur de Football.



ceptions d'efficacité des entraîneurs. Les perceptions d'efficacité se rattachent au modèle du développement psychologique chez Bandura, basé sur le modèle triadique réciproque (2001). Selon ce cadre, les comportements humains sont la résultante d'une interaction réciproque entre des facteurs personnels, environnementaux et comportementaux (Carré, 2004).

Ainsi, les concepts psychologiques tels que les perceptions d'efficacité qui relèvent des facteurs personnels font parties de l'expérience de vie du sujet. De plus, les études sur l'impact de la formation initiale des entraîneurs mettent en avant l'importance du développement des perceptions d'efficacité (Malete et Feltz, 2000 ; Lesellier et al., 2023). L'apprehension de l'expérience de vie du sujet est d'autant plus complexe qu'elle est influencée par les contingences situationnelles et environnementales. À l'intérieur de ce modèle figure l'agentivité humaine ou la capacité de l'individu à s'engager et influencer son propre fonctionnement. Cette capacité est fortement dépendante de l'histoire du sujet et des expériences antérieures dans un domaine d'activité. En effet dans ce modèle théorique, une des principales sources des perceptions d'efficacité provient des expériences antérieures de maîtrise. Le recours à des méthodes qualitatives se justifie donc dans cette approche.

Objet de l'article

Face à ce constat, il apparaît nécessaire de questionner la formation des entraîneurs à l'aune des valeurs éducatives que le sport est censé promouvoir. Une telle réflexion implique non seulement de s'interroger sur les contenus et méthodes d'enseignement mobilisés, mais également sur les représentations et perceptions sous-jacentes du rôle de l'entraîneur : technicien, voire ingénieur de la performance ou éducateur du citoyen ? Sans opposer les deux visées, cet article propose d'analyser les effets de la formation française actuelle sur l'engagement des entraîneurs, leur développement personnel, leur capacité à incarner et à transmettre des valeurs éducatives. À travers une approche critique et constructive, il s'agira enfin de formuler des recommandations concrètes pour repenser la formation des entraîneurs de demain, en intégrant des approches centrées sur l'individu et les valeurs éducatives. Ces propositions visent à enrichir les pratiques pédagogiques pour renforcer le rôle des entraîneurs en tant qu'éducateurs holistiques, capables de répondre aux défis contemporains.

Méthodologie

La méthodologie déployée vise à appréhender la réalité sociale des entraîneurs en partant du point de vue de l'acteur en situation. Ainsi, notre démarche métho-



dologique de nature compréhensive, repose sur l'analyse de l'activité de l'entraîneur, sous le prisme de ses perceptions d'efficacité *in situ*. Pour ce faire, notre analyse qualitative s'est focalisée sur un entraîneur-stagiaire (ES) en formation (diplôme du BEF). Il était âgé de 38 ans au moment de la formation et a suivi le cursus antérieur⁷ classique de formation. Issu de la promotion « Nouvelle-Aquitaine », il a réalisé six entretiens d'auto-confrontation (EAC).

Le premier entretien s'est déroulé avant la première semaine de formation sur une séance d'entraînement en club. Le second EAC a été effectué à partir du passage pédagogique de l'entraîneur en centre de formation durant la semaine 1 de formation. Le troisième EAC a été réalisé à partir de la séance d'entraînement en club qui fait suite à la première semaine de formation. En fin de formation, trois nouveaux entretiens d'auto-confrontation ont été réalisés avec l'ES. Le premier entretien s'est déroulé avant la dernière semaine de formation sur une séance d'entraînement en club. Le second EAC a été effectué à partir du passage pédagogique de l'entraîneur en centre de formation durant la semaine 6 de formation. Le troisième EAC a été réalisé à partir de la séance d'entraînement en club qui faisait suite à la dernière semaine de formation.

Les EAC ont été conduits à partir du protocole établi par Bertone & Chaliès (2015). Pour chaque EAC, une procédure identique est respectée invitant, dans un premier temps, le chercheur à apporter des précisions sur le dispositif d'entretien telles que : « *nous allons visionner les deux premières séquences de la séance. Tu peux arrêter à tout moment la séquence si tu souhaites faire un commentaire. Il n'y a pas de jugement, ni de bonnes réponses. Je souhaite simplement que tu puisses verbaliser sur ce que tu penses à ce moment-là, ce que tu ressens, comment tu perçois ton activité. Il peut m'arriver de t'interrompre de temps en temps pour te relancer par des questions complémentaires* ». Par la suite, le chercheur conduit les EAC de manière à accéder à la façon dont l'acteur auto-confronté signifie son activité ou celle d'autrui. Il est demandé dans un premier temps à l'entraîneur auto-confronté de suspendre toute analyse de son expérience. Néanmoins dans le cadre de l'étude, le guide d'entretien a été modifié afin de documenter une partie de l'expérience ayant attiré aux *perceptions d'efficacité* dans la situation vécue par l'entraîneur. Ce questionnement semi-structuré visant à engager un « étayage à l'envers » incite alors le sujet soumis à l'EAC à :

- Identifier l'objet de son activité (« *Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?* »)
- Porter un jugement sur son activité et/ou celle d'autrui (« *Que penses-tu de sa réponse ?* » ; « *Pourquoi dis-tu que ta question est mal posée ?* »)

7 Titulaire du Brevet de Moniteur de Football (BMF).



- Étayer son jugement par une demande de justification (« *Peux-tu me dire pour quoi sa réponse n'est pas satisfaisante ?* »)
- Décrire les résultats potentiellement attendus (« *Qu'est-ce que tu attends en posant cette question ?* »)

Résultats

Dans ce travail, nous présentons uniquement les résultats éclairant les dimensions éducatives, la transmission de valeurs et les *Soft/Life Skills*, issus de l'entretien réalisé dans le cadre d'une étude sur la formation des entraîneurs de football en France (Lesellier, 2023). La séquence suivante décrit la difficulté perçue par l'entraîneur-stagiaire dans sa capacité à inculquer des valeurs d'entraide et de solidarité pendant une séquence pédagogique. Lors de la séance 3 filmée en club, l'ES réalise un bilan avec ses joueurs entre deux procédés d'entraînement. Le dernier procédé était un jeu réduit (3 contre 2) dont l'objectif consistait à l'organisation de la ligne défensive dans le but de récupérer le ballon. L'ES avait placé 2 cibles à défendre⁸ espacées sur les côtés. C'est ce que montre l'extrait suivant (*Extrait 1 – séance club 3*) :

Notes d'observation

L'ES effectue un bilan entre l'avant dernier et le dernier procédé d'entraînement. Pour cela il regroupe ses joueurs au milieu du terrain.

Extrait des données extrinsèques

L'ES : *Bon vous vous dites que c'est un procédé simple. Mais c'est primordial. Vous ne parlez pas assez. Il n'y a pas assez de solidarité et d'entraide entre vous sur le plan défensif. Pas assez d'encouragements et d'entraide. Cet exercice c'est pour vous inciter à parler entre vous et à vous entraider c'est important. Vous avez saisi ? C'était un peu mieux sur la fin. C'est surtout défensivement que c'est important. En première ils communiquent tous ! Pourquoi pas vous ?*

Sur cet extrait, l'entraîneur-stagiaire réunit l'ensemble des joueurs pour effectuer une synthèse du procédé d'entraînement précédent. En référence au niveau de l'intervention qui ne correspond pas au niveau de l'équipe, l'ES oriente sa communication à partir du constat d'un manque de communication, d'entraide et de solidarité. Lors de son EAC, le chercheur arrête la séquence et demande à l'ES de décrire son action (*Extrait 2 – EAC sur la séance club 3*).

8 Mini-buts qui ne nécessitent pas de gardien de but.



Extrait de l'EAC

C : *Qu'est-ce que tu fais ?*

ES : *C'est volontaire ce que je fais. Bon c'était « moyen » ma proposition. Donc je leur dis que je suis obligé de faire ce genre de procédé Voilà ! Je fais une synthèse de ce que je voulais sur ce jeu réduit.*

C : *Comment tu t'y prends ?*

ES : *Je les regroupe et je veux les piquer en leur faisant remarquer que ce n'est pas normal de ne pas communiquer à ce niveau de compétition, qu'il n'y ait pas d'entraide entre eux. Surtout défensivement. Quand un joueur de la même ligne et de ton côté se fait éliminer, ça doit être instinctif de compenser et de revenir faire les efforts.*

C : *Tu recherches quoi en faisant cette intervention ?*

ES : *Deux choses. Je n'ai jamais retrouvé ce que je voulais. Donc je l'ai retourné comme ça pour ne pas perdre la face auprès du groupe. Donc j'essaye de retomber sur mes pattes. Je noie le poisson. Et après je veux qu'ils prennent conscience qu'ils doivent davantage s'entraider et communiquer. C'est criant sur ce procédé. Même si ce que je fais c'est moyen, ils doivent réagir et s'adapter.*

Au cours de cet extrait, l'ES signifie son activité en suivant la règle [« Effectuer une synthèse » vaut pour « Regrouper les joueurs » et « Faire remarquer [verbalement] que ce n'est pas normal de ne pas s'entraider et de ne pas communiquer », ce qui obtient comme résultat « Faire prendre conscience » et « Capter l'attention du groupe »]. L'ES se rend compte que le procédé ne fonctionne pas. Ainsi, pour ne pas se sentir en difficulté face à son groupe, l'entraîneur-stagiaire oriente son bilan sur les comportements et les valeurs des joueurs : notamment leur manque d'entraide et de communication.

Plus loin dans l'entretien, l'ES est interrogé sur sa perception d'efficacité liée à sa capacité à développer les capacités d'entraide et de communication auprès des joueurs (*Extrait 3 – EAC sur la séance club 3*).

Extrait de l'EAC

C : *Tu te perçois efficace ?*

ES : *On verra sur le prochain match. Je suis encore piquant et je l'entends à la vidéo et à mon intonation. J'essaye toujours de les piquer pour les faire réagir. Là en faisant référence à l'équipe. Je fais souvent une référence au match ou à des individus pour qu'ils réagissent. Là ça touche la vie de groupe. La cohésion, ce n'est pas uniquement pour passer de bons moments, c'est aussi sur le terrain. Et là, clairement, je suis en difficulté sur ces dimensions.*

C : *Le fait que ça ne fonctionne pas c'est dû à quoi ?*

ES : *La première fois qu'on le faisait aussi. Je n'ai pas assez réfléchi aux variantes et aux enchaînements. Je suis 100% responsable de ça cependant. Bon là en voyant les images j'ai l'impression d'être hyper négatif avec eux. C'est impressionnant. Je m'en rends compte. Je les casse souvent je trouve. Pour la dynamique de groupe ce n'est sûrement pas top.*

C : *Tu t'en rends compte maintenant ?*

ES : *Oui sur cette séquence c'est marquant. Tu vois là je vais y faire attention sur les prochaines séances.*



C : Comment ?

ES : Je vais faire attention à mes interventions. J'ai bien évolué je pense sur mes ancrages positifs mais je reconnaît que là je suis trop négatif avec eux. Surtout dans mon intéraction.

Cet extrait révèle que l'ES ne se perçoit pas efficace dans sa capacité à stimuler la communication et l'entraide entre les joueurs : « *Là ça touche la vie de groupe. La cohésion, ce n'est pas uniquement pour passer de bons moments, c'est aussi sur le terrain. Et là, clairement, je suis en difficulté sur ces dimensions* ». L'ES prend conscience durant l'EAC de son impact négatif sur le collectif et la dynamique de groupe : « *Bon là en voyant les images j'ai l'impression d'être hyper négatif avec eux. C'est impressionnant. Je m'en rends compte* ».

Discussion

L'analyse de ces extraits d'entretien met en lumière la difficulté de l'entraîneur stagiaire à inculquer des valeurs d'entraide et de solidarité en acte (ici dans le cadre de la gestion défensive de l'adversaire), voire l'impact négatif qu'il peut avoir sur les dimensions humaines, sociales et relationnelles. Or dans une étude réalisée au Canada (Camiré et al., 2018), l'analyse des entretiens a mis en avant que les entraîneurs ayant participé à une formation spécifique (programme « *Coaching for Life Skills* ») se sont sentis davantage sensibilisés au développement des compétences sociales et citoyennes. Ils se sont perçus comme compétents à développer des stratégies éducatives pour développer ces compétences chez les joueurs et permettre leur transfert dans la vie quotidienne. À ce propos, la perception d'efficacité est un facteur psychologique clé qui influence le développement et le transfert des *Life Skills* (Pierce et al., 2017). Toutefois, une étude plus récente n'a démontré aucune différence significative pour les scores relatifs à l'enseignement des *Life Skills* avant et après le programme⁹ (Turgeon et al., 2021). À l'inverse, les auteurs soulignent que le programme « *Coaching for Life Skills* » (CLS) a montré des bénéfices concernant la relation entraîneur-athlète et les comportements interpersonnels des entraîneurs, ce qui peut faire écho à des *Soft Skills*.

Ainsi, ces résultats interrogent le contenu, le format et l'impact des formations des entraîneurs pour développer les compétences transverses et de vie (SS et LS). Elles invitent également à envisager de futures investigations liées à la mise en place de programmes de formation spécifiques qui permettent de développer les dimensions humaines, sociales et relationnelles. Dans la formation que nous avons

9 Précisons que le programme CLS était organisé en ligne, ce qui peut présenter certaines limites en termes d'apprentissage pour les entraîneurs.



étudiée (BEF), les blocs de compétences sont explicitement orientés vers le projet sportif, donc le développement des *Hard Skills*. Bien que mentionnée dans la fiche de certification professionnelle, la construction de *Soft* et *Life Skills* – essentielle pour transmettre des valeurs éducatives aux pratiquants – ne semble pas faire l'objet d'un module de formation explicite. Il s'agit plutôt d'un contenu transversale distillé au cours de la formation, ou relégué aux interactions entre entraîneurs sur le terrain.

Plus globalement, notre étude interroge la place accordée à l'entraîneur dans les programmes de formation. Les approches centrées sur l'apprenant (Paquette et Trudel, 2018) prennent position en faveur d'une meilleure considération de l'individu dans les processus de formation pour favoriser le développement des compétences. La mise en place d'environnements de formation « apprenants » peut permettre d'accroître l'engagement des individus dans leur processus de développement personnel et professionnel. Cet engagement interroge également la place et le rôle des formateurs dont l'importance a été soulignée dans de nombreuses études (Cushion et al., 2019).

Malgré cela, une certaine forme de confusion sémantique subsiste dans la littérature concernant la fonction de formateur, comme le « Coach développeur » (Horgan & Daly, 2015) ; le « Mentor » (Potrac, 2016), le « Facilitateur » (Culver et al., 2019) ou le « Coach d'apprentissage personnel » (Milstetd et al., 2018). Des recherches futures sur leur capacité à accompagner les entraîneurs pour leur faciliter le transfert des compétences – notamment les SS et LS – permettraient d'identifier les circonstances favorables au développement des coachs. La question du soutien social apporté, des feedback, encouragements et stratégies d'accompagnement constituent ainsi des pistes de recherche pertinentes.

Perspectives et pistes de réflexion pour les études futures

Compte tenu de l'importance de ces dimensions, des projets de recherche pourraient être développés, par exemple en référence au concept de « *Positive youth development* » (Camiré et al., 2014). De tels travaux s'inscriraient dans la dynamique actuelle, résultant de l'intérêt croissant des chercheurs et des praticiens quant aux solutions pour faire face aux dérives du sport (excès d'individualisme, performance à tout prix, violence). En effet, l'évolution des comportements déviants dans le sport interroge la place et le rôle de l'encadrement sportif dans l'acquisition des compétences transversales (SS) et de vie (LS) pour les entraîneurs et les joueurs.

Au regard des objectifs qui orientent leurs interventions pédagogiques (Camiré & Trudel, 2014), les entraîneurs sont directement concernés par ces thématiques. Au demeurant, la formation des coachs constitue un terreau propice pour accompagner les encadrants à développer des stratégies efficaces pour développer ce type de compétences. Nous pensons que construire les programmes de formation des



entraîneurs autour des SS et LS permettrait d'accroître leur efficacité à développer des compétences sociales et citoyennes des pratiquants sportifs.

D'ailleurs, les instances nationales et internationales du football s'intéressent de près à la question. Pour exemple, le programme *Football for Schools* (F4S), lancé en 2019 par la FIFA, a pour objectif d'éduquer les filles et les garçons sur des valeurs positives et des compétences psychosociales grâce au football. En collaboration avec l'UNESCO, le programme F4S vise à contribuer à l'éducation et à l'autonomisation de près de 700 millions d'enfants. En incorporant des activités footballistiques au système éducatif, ce programme poursuit quatre objectifs principaux : i) transmettre des compétences et valeurs de vie précieuses aux élèves ; ii) former les entraîneurs-éducateurs et leur donner les moyens de dispenser des activités en lien avec le sport ainsi que les compétences et valeurs de vie ; iii) développer la capacité des parties prenantes (écoles, associations membres et autorités publiques) à transmettre des compétences et valeurs de vie à travers le football ; et iv) renforcer la coopération entre les gouvernements, les associations membres et les écoles participantes pour permettre la mise en place de partenariats, d'alliances et de collaborations intersectorielles. Le programme F4S repose sur un postulat simple : améliorer les aptitudes et les connaissances des élèves les aidera à développer certaines compétences et valeurs de vie. Lancé en 2022 dans les collèges français, le projet F4S entend favoriser la mise en place de séquences d'enseignement du football ou futsal en éducation physique et sportive (EPS), afin de promouvoir les valeurs éducatives et sportives. Toutefois, cette coopération entre le secteur fédéral et le cadre scolaire pose de nombreuses questions : Quels professionnels pour intervenir ? Quelle formation pour les éducateurs ? L'impulsion fédérale trouvera-t-elle un espace à l'école, lorsque l'on sait que le football n'est quasiment plus enseigné en EPS ?

Limites et précautions méthodologiques

Enfin, il nous faut souligner les limites méthodologiques auxquelles nous faisons face. La méthodologie qualitative retenue dans cette étude a permis de mettre en avant le point de vue de l'entraîneur en formation dans l'histoire expérientielle de ce dernier. Néanmoins, si les données permettent de rendre compte de l'activité vécue par le sujet, la généralisation des résultats nécessite de recourir à des méthodologies complémentaires, voire à des études longitudinales. La focalisation sur un coach ne caractérise pas l'ensemble des entraîneurs en formation, dont les différences interindividuelles en matière de perceptions d'efficacité, d'engagement, de contexte environnemental sont de nature à impacter le développement des compétences sociales et citoyennes. À cet égard, l'articulation de méthodologies de nature mixte constitue une des pistes de développement pour obtenir une vi-



sion systémique de l'impact des formations sur le développement professionnel des entraîneurs, en faveur des *Soft* et *Life Skills*.

Références

- Bandura A. (2001). Social cognitive theory : An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bertone S., Chaliès S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : Choix épistémologiques et théoriques. *Activités*, 12(2). <https://doi.org/10.4000/activites.1088>
- Camiré M. (2015). Reconciling competition and positive youth development in sport. *Staps*, 109(3), 25-39. <https://doi.org/10.3917/sta.109.0025>
- Camiré M., Kendellen K., Rathwell S., Charbonneau E. F. (2018). Evaluation of the pilot implementation of the coaching for life skills program. *International Sport Coaching Journal*, 5(3), 227-236.
- Carré P. (2004). Bandura : Une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs*, 5, 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0009>
- Côté J., Salmela J., Trudel P., Baria A. (1995). The coaching model : A grounded assessment of expert gymnastic coaches' knowledge. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17(1), 1-17.
- Culver D. M., Werthner P., Trudel P. (2019). Coach developers as 'facilitators of learning' in a large-scale coach education programme: One actor in a complex system. *International Sport Coaching Journal*, 6(3), 296-306.
- Cushion C.J., Griffiths M.G., Armour K. (2019). Professional coach educators in-situ: A social analysis of practice. *Sport, Education and Society*, 24(5), 533-546.
- Danish S., Forneris T., Hodge K., Heke I. (2004). Enhancing Youth Development Through Sport. *World Leisure Journal*, 46(3), 38-49. <https://doi.org/10.1080/04419057.2004.9674365>
- Dell'Aquila E., Marocco D., Ponticorvo M., di Ferdinando A., Schembri M., Miglino O. (2017). Soft Skills. In E. Dell'Aquila, D. Marocco, M. Ponticorvo, A. Di Ferdinando, M. Schembri, O. Miglino (Eds.), *Educational Games for Soft-Skills Training in Digital Environments: New Perspectives* (p. 1-18). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-06311-9_1
- Escalié G., Lesellier J., K/Bidy J., Legrain P. (2021). Towards a psychological anthropology in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 1-18.
- Forneris T., Camiré M., Trudel P. (2012). The development of life skills and values in high school sport: Is there a gap between stakeholder's expectations and perceived experiences? *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 9-23. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2012.645128>
- Gould D., Carson S. (2008). Life skills development through sport : Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 58-78. <https://doi.org/10.1080/17509840701834573>
- Horgan P., Daly P. (2015). The role of the coach developer in supporting and guiding coach learning: A commentary. *International Sport Coaching Journal*, 2(3), 354-356.



- Lamri J., Barabel M., Lubart T., Meier O. (2022). *Le défi des soft skills : Comment les développer au XXIe siècle ?* Dunod.
- Lamri J., Lubart T. (2023). Reconciling Hard Skills and Soft Skills in a Common Framework : The Generic Skills Component Approach. *Journal of Intelligence*, 11(6), Article 6. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11060107>
- Lesellier J. (2023). *Le développement de l'efficacité en coaching des entraîneurs de football : Contribution d'une approche anthropo-psychologique à l'évaluation et l'optimisation des dispositifs de formation* [Thèse de doctorat, Université de Bordeaux]. <https://www.theses.fr/s346099>
- Malete L., Feltz D. L. (2000). The effect of a coaching education program on coaching efficacy. *The Sport Psychologist*, 14(4), 410-417.
- Milsted M., Trudel P., Rynne S., Mesquita I. M. R., do Nascimento J. V. (2018). The learner-centred status of a Brazilian university coach education program. *International Sport Coaching Journal*, 5(2), 105-115.
- Paquette K., Trudel P. (2018b). Learner-centered coach education: Practical recommendations for coach development. *International Sport Coaching Journal*, 5(2), 169–175.
- Pierce S., Gould D., Camiré M. (2017). Definition and model of life skills transfer. *International Review of Sport & Exercise Psychology*, 10(1), 186 211.
- Potrac P. (2016). Delivering The FA Grassroots Club Mentor Programme: Mentors' experiences of practice. In *Advances in coach education and development* (pp. 76-86). Routledge.
- Reeve J., Cheon S. H., Jang, H. (2020). How and why students make academic progress : Reconceptualizing the student engagement construct to increase its explanatory power. *Contemporary Educational Psychology*, 62, 101899.
- Sackett S. C., Gano-Overway L. A. (2017). Coaching Life Skills Development : Best Practices and High School Tennis Coach Exemplar. *International Sport Coaching Journal*, 4(2), 206 219.
- Theureau J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4, 2, 287-322.
- Turgeon S., Camiré M., Rathwell S. (2021). Follow-up evaluation of the Coaching for Life Skills online training program. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 16(1), 173 180. <https://doi.org/10.1177/1747954120964075>
- Villemus P. (2006). *Le dieu football : Ses origines, ses rites, ses symboles*. Eyrolles.

