

La communication joueurs-entraîneurs
au football scolaire

Jean-François Lefebvre

Thèse présentée à la
Faculté des études supérieures et postdoctorales
Dans le cadre des exigences du programme de
Maîtrise ès Arts en sciences de l'activité physique

École des Sciences de l'Activité Physique
Faculté des études supérieures et postdoctorales
Université d'Ottawa

Remerciements

J'aimerais tout d'abord remercier les entraîneurs et les joueurs qui ont participé à mon étude. Leur enthousiasme, leur collaboration, leur patience et leur disponibilité ont été grandement appréciés et je tiens à leur exprimer ma reconnaissance. Leur ouverture d'esprit et leur générosité montrent leur attachement à leur sport et m'ont aidé à comprendre davantage l'incidence du *coaching* sur les athlètes.

Je remercie ma superviseuse de thèse, M^{me} Diane Culver, Ph.D., pour qui j'ai une profonde admiration. Depuis que nous avons commencé à travailler ensemble, il y a trois ans, alors que j'étais encore au baccalauréat, M^{me} Culver a constamment fait preuve de patience et de générosité, car malgré un horaire très chargé, elle a toujours été présente pour moi lorsque j'avais besoin de ses conseils et de ses commentaires. Ses rétroactions m'ont énormément aidé à m'améliorer comme chercheur, comme étudiant, comme entraîneur et comme personne. Je la remercie infiniment pour son soutien indéfectible au cours de toutes ces années, ce fut grandement apprécié!

Je tiens à remercier les membres de mon comité, M^{me} Charlotte Beaudoin, Ph. D., et M. Pierre Trudel, Ph. D., pour le temps et l'effort qu'ils ont consacrés à l'évaluation de cette thèse. Leurs observations et leur aide ont été fort appréciés.

Je remercie également mes compagnons de recherche, Tiago, Travis, Jenny, Rachael, Kara et Sarah, que j'ai eu le plaisir de côtoyer et avec qui j'ai eu l'occasion d'échanger des idées tout au long de ma maîtrise. Leur intérêt, leur soutien et leur empathie m'ont beaucoup aidé, en particulier dans les moments les plus difficiles de ce long et ardu processus. Merci infiniment!

Je remercie aussi mes parents, Bernard et Louise, ainsi que mes frères et sœurs, Alexandre, Marie, Louis-Philippe et Madeleine, dont l'amour, le soutien, la compréhension, la

patience et l'encouragement m'ont été d'un précieux secours. Leur présence discrète et assidue m'a certainement aidé à aller jusqu'au bout de cette entreprise emballante, mais, avouons-le, éprouvante.

Je remercie aussi mon meilleur ami Alexandre et son épouse Sharon pour leur soutien et leur empathie face à cette épreuve. Nos soirées ensemble m'ont permis de me détendre et me ressourcer afin de pouvoir aller jusqu'au bout de cette épreuve.

Enfin, je tiens à remercier ma copine, Stéphanie, qui a, elle aussi, fait preuve de beaucoup de patience et de compréhension. Ses encouragements et son esprit positif m'ont donné l'énergie nécessaire pour franchir la dernière ligne droite de mon projet. Merci, je t'aime du fond du cœur.

Résumé

Dans le sport, la communication, c'est-à-dire la transmission de messages, entre le joueur et l'entraîneur¹ est primordiale. Encore très peu d'études portent sur le processus de communication entre le joueur et l'entraîneur, processus pourtant essentiel à l'enseignement-apprentissage, et très peu analysent l'incidence de cette communication sur les athlètes. La présente recherche a donc pour but de (a) comprendre ce qui fait qu'une communication est bonne aux yeux des entraîneurs et des joueurs, (b) de comprendre le processus de communication lui-même et (c) de comprendre les répercussions de la communication sur le développement athlétique et personnel des joueurs. Une équipe de football scolaire composée de joueurs de 15 à 17 ans a été étudiée. Les données ont été recueillies au moyen d'observations sur le terrain et d'entrevues à des périodes déterminées avec quatre entraîneurs et quatre joueurs. Une analyse thématique inductive révèle les perceptions d'une bonne communication selon les entraîneurs et les joueurs. Les points similaires entre les points de vue des entraîneurs et des athlètes sont la confiance, le respect, l'humour, et la connaissance de l'autre personne. Les différences sont que les entraîneurs désirent une bonne relation basée sur la confiance sans être toutefois trop proche de l'athlète, tandis que les athlètes désirent une relation d'amitié et de support sans communication agressive. Les résultats font également ressortir les effets positifs qu'une bonne communication entre joueurs et entraîneurs peut avoir sur les jeunes, dans le contexte du sport et dans la vie de tous les jours.

Mots clés : relation joueur-entraîneur; communication; développement; sport scolaire

¹ L'usage du masculin vise uniquement à alléger le texte. Les termes utilisés renvoient autant aux hommes qu'aux femmes.

Abstract

In sport, communication, being the transmission of messages between the player and the coach, is paramount. Very few studies focus on the communication process between the player and the coach, despite it being essential to the teaching-learning process; and very few analyze the impact of this communication on athletes. This research seeks to (a) capture what is good coach-athlete communication in the eyes of coaches and players, (b) to understand the communication process itself and (c) to understand the impact of communication on the athletic and personal development of players. A high school football team made up of players aged from 15 to 17 was studied. Data were collected through on-site observations and interviews at specific time points with four coaches and four players. An inductive thematic analysis revealed the perceptions of the coaches and the athletes regarding what constitutes good communication. The similarities between the views of the coaches and the athletes were confidence, respect, humour, and knowledge of the other person and the differences were, for the coaches a good relationship based on confidence but not too close and, for the athletes, a friendly, supporting relationship that favours positive, non-aggressive communication. The findings also highlighted the positive effects that good communication between players and coaches can have on young people, in the context of sport and in everyday life.

Key words : Coach-athlete relationship; communication, development, school sport

Tables des matières

Remerciements	II
Résumé	IV
Abstract	V
Tables des matières	VI
Liste des figures et graphiques	IX
Liste des tableaux	X
Introduction	11
Revue de la littérature.....	14
La relation entre l'entraîneur et l'athlète.....	14
Le modèle de communication de Fuoss et Troppmann.....	15
Émetteur et récepteur	16
Message.....	16
Canal.....	16
Rétroaction.....	16
Habiletés de communication.....	17
Attitude.....	17
Niveau de connaissances	17
Contexte socioculturel.....	17
Les connaissances des entraîneurs	18
Connaissances professionnelles	19
Connaissances interpersonnelles.....	20
Connaissances intrapersonnelles.....	21
Les effets de la communication sur les athlètes.....	22
Compétence.....	23
Confiance, Connexion, Caractère	24
Le contexte d'entraînement	25
Le sport scolaire et le football au Québec	26
Les entraîneurs-chefs, les entraîneurs adjoints et les rétroactions	27
Les interactions pendant les matches et pendant les entraînements	27

Questions de recherche	29
Le rôle du chercheur.....	30
Les objectifs de la recherche	31
Méthodologie.....	32
La nature de la recherche	32
Les participants.....	33
Collecte et analyse de données	35
Vérification de la validité des résultats	38
Résultats	39
Le profil des participants	39
Les contextes de communication du football.....	42
La perspective des entraîneurs.....	42
La perspective des joueurs.....	46
La perception qu'ont les entraîneurs d'une bonne communication	47
L'établissement d'une relation de confiance.....	47
Les éléments d'une bonne communication.....	50
L'établissement d'un climat propice à une bonne communication	50
La connaissance des acteurs de la communication.....	52
La perception qu'ont les joueurs d'une bonne communication	55
Relation amicale et confiance	55
Caractéristiques d'une bonne communication	57
Climat d'une bonne communication	58
Caractéristiques d'une mauvaise communication.....	59
Comparaison des perceptions des entraîneurs et des joueurs	60
Observation de l'interaction joueur-entraîneur	62
En séance d'entraînement.....	62
En situation de match.....	65
Rétrospectives sur la saison	68
La communication et le développement athlétique	68
La communication et le développement personnel	71
La communication au cours de la saison vue en rétrospective par les athlètes ...	74

Discussion	76
Les quatre facteurs du modèle de Fuoss et Troppmann	77
L'attitude	79
Les habiletés de communication	80
Le niveau de connaissances	81
Le contexte socioculturel.....	83
Le développement de l'athlète	86
Les quatre Cs	87
La compétence.....	87
La confiance	88
La connexion	89
Le caractère.....	89
Les autres influences sur le développement du joueur	90
Les résultats scolaires.....	91
L'élimination des comportements néfastes	91
La victoire versus le développement	92
La vie en dehors du football.....	93
Conclusion	93
Bibliographie.....	97
Annexes	109

Liste des figures et graphiques

Figure 1 - <u>Modèle du processus de communication, adapté de Fuoss et Troppmann (1981)</u>	8
Graphique 1 - <u>La relation hiérarchique entre les joueurs et les entraîneurs</u>	32

Liste des tableaux

Tableau 1 - <u>Démarche détaillée de la cueillette de données</u>	27
Tableau 2 - <u>Exemple d'organisation des thèmes et sous-thèmes</u>	28
Tableau 3 - <u>Comparaison des perceptions des entraîneurs et des joueurs</u>	51

Introduction

L'entraîneur est une personne clé dans la structure sportive. Il est en grande partie responsable du bien-être social, psychologique, émotif et physique de ses athlètes (Lyman, 1996). Il se doit d'être à la fois un administrateur, un enseignant, un conseiller, un ami, un pseudo-parent

et un gérant. D'après Lyman (1996), l'entraîneur sera perçu tantôt comme un leader charismatique et bienveillant, tantôt comme un despote autoritaire et tyrannique, tantôt comme un dirigeant qui se situe quelque part entre ces deux extrêmes. Le leader charismatique est généralement considéré comme l'entraîneur idéal. Malgré la diversité des conceptions, l'entraîneur qui réussit et qui est populaire est généralement vu comme étant celui qui conduit plus souvent ses athlètes à la victoire qu'à la défaite. Cette façon de voir marginalise cependant l'entraîneur qui, tout en comptant davantage de défaites que de victoires, arrive à améliorer les habiletés de ses joueurs, à leur faire vivre une expérience agréable, à leur faire acquérir une identité et à les rendre fiers d'eux-mêmes.

L'entraîneur a pour tâche d'offrir un entraînement de qualité et un environnement d'apprentissage positif, propice à la performance, en enseignant des habiletés sportives (par exemple, des techniques et des tactiques), sociales (par exemple, la coopération et la responsabilité) et de leadership (par exemple, la persévérance et l'effort) (Bloom, 2002; Côté, Salmela, Trudel, Baria, & Russell, 1995). Pour ce faire, il doit à la fois communiquer sa philosophie à ses joueurs et leur apprendre les principes techniques et tactiques de son sport. Bien sûr, il importe qu'il connaisse son sport s'il veut pouvoir en enseigner les techniques et les stratégies, mais s'il n'est pas un communicateur habile, il ne saura pas transmettre efficacement ses connaissances (Vealey, 2005). Il existe cependant très peu de travaux de recherche sur la communication dans le contexte sportif, la plupart portant essentiellement sur le comportement des entraîneurs. De plus, très peu d'études prennent en compte la perception de l'athlète, en particulier dans leur milieu sportif naturel. Le milieu du football est encore fort peu étudié, même si ce sport prend de plus en plus d'ampleur sur la scène canadienne.

Camiré, Forneris, Trudel et Bernard (2011) montrent le poids des relations interpersonnelles dans le développement en tant qu'athlètes des jeunes qui pratiquent un sport scolaire ainsi que dans l'atteinte de leurs objectifs de performance. Sont à cet égard d'une importance particulière les diverses relations que les jeunes sportifs entretiennent au sein du réseau social propre à leur sport, principalement les rapports qu'ils ont avec leurs entraîneurs. Selon Camiré et ses collègues (2011), les entraîneurs jouent un rôle indéniable dans le développement des athlètes, que ce soit par les techniques de motivation qu'ils emploient, par la rétroaction qu'ils donnent à leurs jeunes ou par la façon dont ils prennent leurs décisions.

Plusieurs chercheurs ont examiné l'incidence qu'ont les relations entre les entraîneurs et leurs athlètes sur l'expérience de ces derniers en tant qu'athlètes et sur leur performance. Par exemple, dans leurs travaux, Philippe et Seiler (2006) en sont arrivés à la conclusion qu'un rapport étroit entre les athlètes de niveau national et leurs entraîneurs est important pour le développement personnel et sportif des athlètes. Plus la relation est proche, plus il est facile pour les athlètes de parler ouvertement d'une grande variété de sujets avec leurs entraîneurs. Gould, Guinan, Greenleaf, Medbery et Peterson (1999) ont également étudié les facteurs qui influencent les athlètes olympiques et ont constaté que les membres des équipes qui atteignent ou dépassent les attentes sur le plan de la performance avaient avec leurs entraîneurs des relations basées sur la confiance et une communication efficace. Pour leur part, Jowett et Cockerill (2003) ont conclu que le respect mutuel entre les athlètes et les entraîneurs mène à des interactions positives et à de meilleures performances chez les athlètes.

Cependant, même si les relations entre entraîneurs et athlètes ont fait l'objet d'un nombre croissant d'études au cours des dernières années – mentionnons en particulier les travaux de Culver (1999), d'Hébert (2000) ainsi que de Camiré, Trudel et Forneris (2009), il semble que très

peu de recherches aient été réalisées dans le domaine de l'entraînement en football au Canada, notamment en ce qui concerne la rétroaction et le processus de communication entre entraîneurs et athlètes. Toutefois, comme l'athlète est l'un des acteurs directement engagés dans le processus d'enseignement-apprentissage, il est impératif de l'intégrer dans la recherche. Le but de cette étude est donc de comprendre la perception de la communication dans le milieu sportif des deux parties en cause, soit les entraîneurs et les athlètes.

Revue de la littérature

Dans cette section, nous allons examiner la documentation qui porte sur la communication dans le milieu sportif. La relation entre l'entraîneur et l'athlète sera explorée. De plus, le modèle de communication de Fuoss et Troppmann (1981) sera expliqué, ce qui nous aidera à mieux comprendre les aspects clés de notre étude.

La relation entre l'entraîneur et l'athlète

Une des relations interpersonnelles les plus importantes dans le domaine du sport est celle qui existe entre l'entraîneur et l'athlète. Cette relation est un facteur crucial de la performance dans un contexte compétitif. Elle a été définie comme «... la situation dans laquelle les émotions, les pensées et les comportements de l'entraîneur et de l'athlète sont mutuellement et contextuellement inter-reliés » [traduction libre] (Jowett & Ntoumanis, 2004, p.245). Cette définition laisse entrevoir la nature bidirectionnelle de la relation. L'entraîneur et l'athlète sont mutuellement dépendants, cette dépendance se manifestant par le besoin de l'athlète d'acquérir des connaissances en profitant des compétences et de l'expérience de l'entraîneur et par le désir de ce dernier de transformer ses connaissances et ses techniques en performance chez l'athlète (Philippe & Seiler, 2006). C'est ainsi que s'établit entre l'entraîneur et l'athlète un partenariat devant conduire à la réussite.

Des recherches antérieures révèlent que la nature et la qualité de la relation entre l'entraîneur et l'athlète influent sur le développement, le degré de satisfaction (Jowett, 2003; Jowett & Ntoumanis, 2004), l'estime de soi (Lyle, 1999) et les performances athlétiques de l'athlète (Jowett & Cockerill, 2003).

Or, cette relation se bâtit principalement grâce à la communication, fondement de toute relation. Selon Schinke, Bloom et Salmela (1997), la communication est la composante qui détermine l'efficacité du coaching. Comme l'explique Vealey (2005), la communication n'est pas simplement ce que l'un dit à l'autre. C'est un processus complexe consistant à transformer une pensée en un message et à transmettre celui-ci à quelqu'un. Le processus se poursuit par la réception du message, son interprétation et la réponse de la part du récepteur. Les entraîneurs doivent exprimer leur pensée par des messages formulés de façon à être compris. Les athlètes doivent, quant à eux, être réceptifs aux messages et les interpréter de la manière prévue pour ensuite retransmettre un message aux entraîneurs.

Le modèle de communication de Fuoss et Troppmann

Le modèle de communication de Fuoss et Troppmann (1981) a été élaboré spécialement pour le monde du sport (voir Figure 1). Il décrit la communication entre l'entraîneur et l'athlète comme un processus circulaire où l'émetteur transmet au récepteur un message par un canal donné, comme le verbal, le non-verbal et l'écrit. Le récepteur décode le message, l'interprète et encode à son tour un nouveau message sous forme de rétroaction pour l'envoyer à l'émetteur d'origine, qui devient alors le récepteur. L'entraîneur et le joueur sont donc tour à tour émetteur et récepteur.

Selon ce modèle, deux acteurs sont en cause : l'émetteur et le récepteur, qui transmettent un message par un canal et fournissent une rétroaction au message reçu. Par ailleurs, quatre

facteurs peuvent influencer sur l'encodage et le décodage du message : l'aptitude à communiquer, l'attitude, le niveau de connaissances et le cadre socioculturel.

Émetteur et récepteur. L'émetteur et le récepteur jouent tous deux un rôle de communicateur puisque le récepteur doit faire savoir à l'émetteur que le message a été bien compris, et c'est par sa rétroaction qu'il le fait. Les deux interlocuteurs doivent donc encoder et décoder des messages. Toutefois, une interférence provenant d'une source interne ou externe peut entraver le décodage. Le bruit ambiant et le volume de la voix de l'émetteur sont des exemples d'interférence externe. Les pensées et les émotions causent, de leur côté, une interférence interne qui peut grandement influencer sur la capacité du récepteur à interpréter le message (Spink, 1991). « Plusieurs déterminants clés de la communication sont liés à la relation entre l'émetteur et le récepteur » [traduction libre], signalent Fuoss et Troppmann (1981). La relation entre l'entraîneur et l'athlète rappelle donc la nature dyadique et bidirectionnelle de la communication.

Message. Les éléments qui composent un message sont le code utilisé pour l'émettre, le contenu à transmettre et, enfin, la façon dont l'émetteur traite le message. Le ton et le débit, le non-verbal ainsi que le degré de complexité technique sont des éléments que l'émetteur peut modifier pour traiter son message de la manière dont il veut qu'il soit compris.

Canal. Le canal utilisé est un mode d'encodage et de décodage des messages par l'utilisation d'un ou de plusieurs sens. En sport, deux canaux sont grandement utilisés selon l'information à transmettre. Les renseignements de nature technique et tactique sont généralement transmis au moyen de dessins et de graphiques, tandis que les rétroactions sur la performance ou le comportement sont données de façon verbale.

Rétroaction. La rétroaction permet à l'émetteur de savoir si son message a été reçu de la manière voulue. Les réactions du récepteur assurent une communication efficace. Si le récepteur

ne réagit pas d'une façon qui correspond aux intentions ou aux attentes de l'émetteur, celui-ci devra réévaluer son message ou la manière de le transmettre et apporter les modifications qui s'imposent.

Habiletés de communication. On entend par habiletés de communication les capacités voulues pour encoder des messages qui transmettent adéquatement ce que l'émetteur veut dire. Pour se faire comprendre, l'émetteur doit utiliser un vocabulaire, des symboles et des gestes qui expriment clairement sa pensée afin que le récepteur décode correctement le message.

Attitude. L'attitude de l'émetteur et celle du récepteur influent sur la qualité de la communication. Si l'attitude de l'émetteur est positive, le récepteur sera vraisemblablement mieux disposé à écouter le message, et l'inverse est aussi vrai. Il en va de même pour l'attitude du récepteur. Qu'elle soit positive ou négative, elle aura une incidence sur la transmission et la réception du message.

Niveau de connaissances. On ne peut pas communiquer efficacement ce qu'on ne connaît pas ou ne comprend pas. La qualité et l'étendue du savoir que possède une personne sur ce qu'elle enseigne ont une incidence sur le message transmis. Il en va de même pour le récepteur : s'il possède des connaissances adéquates, il lui sera plus facile de comprendre le message.

Pour communiquer efficacement, il importe aussi de connaître son interlocuteur. Si l'émetteur connaît bien le récepteur (son style d'apprentissage, sa personnalité), il pourra adapter en conséquence son message et la manière de le transmettre et créer les conditions optimales pour que celui-ci soit compris par le récepteur.

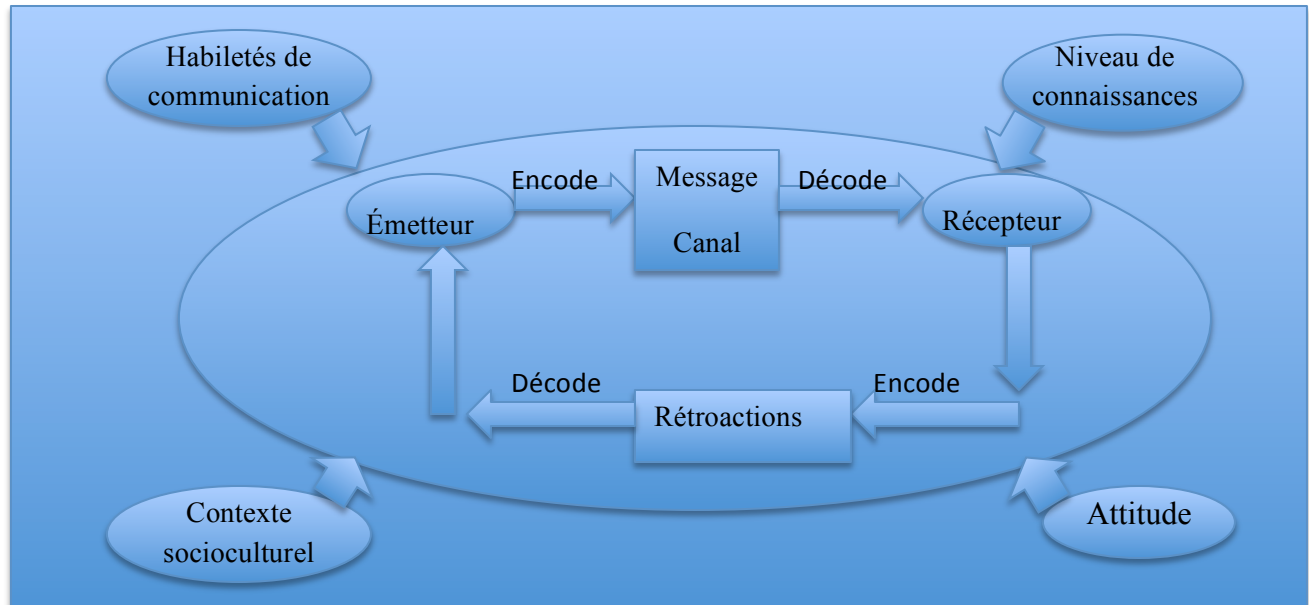
Contexte socioculturel. Le contexte socioculturel influe sur les croyances et les valeurs des personnes et, par ricochet, sur leur façon de communiquer. On communiquera différemment

selon la classe sociale et le contexte culturel auxquels on appartient, car le vocabulaire employé, le sens et le poids donnés aux mots de même que le canal utilisé ne seront pas les mêmes.

La figure suivante montre la relation qu'ont les différents aspects du modèle entre eux.

Figure 1

Contexte



Modèle du processus de communication, adapté de Fuoss et Troppmann (1981)

Bien qu'il ait maintenant un peu plus de trente ans, ce modèle reste le meilleur pour étudier la question de la communication dans le sport amateur puisqu'il prend en compte les différents éléments qui influenceront sur le phénomène. De plus, sa nature circulaire est intéressante pour analyser la bidirectionnalité de la communication.

Les connaissances des entraîneurs

Les connaissances des experts peuvent être définies en fonction de leurs structures et de leurs domaines. La structure de ces connaissances d'experts comporte plusieurs plans selon lesquels la connaissance peut être organisée. Côté et Gilbert (2009) proposent trois formes de

connaissances importantes dans la pratique du *coaching*, soit les connaissances professionnelles, les connaissances interpersonnelles et les connaissances intrapersonnelles. Même si l'expertise professionnelle en *coaching* repose en grande partie sur la capacité de l'entraîneur à enseigner les habiletés propres à son sport, elle dépend également de la capacité, d'une part, à créer et à maintenir des relations avec les autres (Becker, 2009; Jowett, 2007) et, d'autre part, à tirer des leçons de sa propre pratique (Gilbert & Trudel, 2001; Nater & Gallimore, 2006).

Connaissances professionnelles. Ce type de connaissances a longtemps été au cœur de la formation des entraîneurs, que celle-ci se fasse dans le cadre de réunions techniques, de séances pratiques, d'ateliers ou d'autres formules (Trudel & Gilbert, 2006). C'est cet aspect des connaissances des entraîneurs se rapportant au « comment faire » qui a permis à plusieurs de définir l'expertise de l'entraîneur comme l'accumulation de connaissances professionnelles. Or, il s'est avéré que les connaissances professionnelles ne suffisent pas, à elles seules, à rendre un entraîneur efficace (Becker, 2009 ; Cassidy, Jones, & Potrac, 2009; Rieke, Hammermeister, & Chase, 2008). L'accent mis presque exclusivement sur les connaissances professionnelles par les programmes traditionnels de formation des entraîneurs peut en grande partie expliquer pourquoi les entraîneurs, quels que soient leur expérience et le sport ainsi que le niveau de compétition où ils évoluent, dénigrent la formation structurée de l'entraîneur (Potrac, Brewer, Jones, Armour, & Hoff, 2000). L'exposition aux connaissances professionnelles hors de son contexte perd de sa pertinence et minimise l'importance de la nature interactionnelle et de réflexion du *coaching* efficace.

Selon le modèle de Fuoss et Troppmann, les connaissances professionnelles correspondent à la connaissance du sport et aux habiletés en matière de communication. S'il connaît bien le vocabulaire et les différents aspects techniques et tactiques du sport en question,

l'entraîneur est en mesure de fournir des rétroactions claires et précises à l'athlète. De plus, en ayant de bonnes habiletés de communication, il peut les fournir de manière à favoriser la réceptivité et la motivation chez l'athlète.

Connaissances interpersonnelles. Tout comme les enseignants, les entraîneurs ne travaillent pas isolément, leur efficacité dépendant de leurs interactions individuelles et en groupe. Pour réussir dans leur travail, ils doivent interagir régulièrement avec les athlètes, les entraîneurs adjoints, les parents et d'autres professionnels. Une conceptualisation multidirectionnelle des interactions joueurs-entraîneurs a été réalisée dans des études récentes (Bowes & Jones, 2006; Jones & Wallace, 2006) qui laissent entendre que le *coaching* est un processus complexe marqué par des influences réciproques reposant sur les interactions sociales. Il est important pour les entraîneurs d'améliorer continuellement leurs connaissances interpersonnelles afin de pouvoir communiquer de façon appropriée et efficace avec leurs athlètes en fonction de leur âge, de leur niveau de compétition et de leur contexte social.

Selon le modèle de Fuoss et Troppman, les connaissances interpersonnelles correspondent aux habiletés de l'entraîneur en matière de communication et à son degré de connaissance des athlètes avec lesquels il travaille. S'il connaît ses athlètes, leur style d'apprentissage, leur personnalité et leur motivation, l'entraîneur peut adapter sa manière de communiquer et ses rétroactions à chacun d'eux, et s'il sait communiquer, les athlètes pourront recevoir le message transmis de la manière dont l'entraîneur veut qu'il soit compris.

Certains entraîneurs peuvent avoir tendance à adopter une approche unique, identique pour tous. Autrement dit, les interactions entre l'entraîneur et les athlètes varient très peu d'un athlète à l'autre. Toutefois, les athlètes ne sont pas identiques, pas plus que ne le sont les circonstances et les contextes dans lesquels se font les interactions. Une approche unique ne peut

donc pas convenir à tous les athlètes ni à toutes les situations (Amorose, 2007). Les préférences des athlètes et leur réaction au comportement des entraîneurs varient (Reimer, 2007) et, selon les configurations sociales et interpersonnelles, les différences individuelles jouent un rôle important (Smith & Smoll, 2007).

Connaissances intrapersonnelles. On entend par connaissances intrapersonnelles la connaissance de soi et la capacité d'introspection et de réflexion. Dans la dernière décennie, les chercheurs ont exploré la question de la réflexion chez les entraîneurs et de son incidence sur le perfectionnement de leur pratique (Knowles, Gilbourne, Borrie, & Neville, 2001; Nelson & Cushion, 2006). Gilbert et Trudel (2001, 2004, 2005) ont examiné la façon dont les entraîneurs qui ont du succès transposent leurs expériences en connaissances et en habiletés et ont élaboré un modèle soulignant l'importance des connaissances intrapersonnelles. Selon Jones (2007, p.171), le *coaching* et l'enseignement sont étroitement reliés. En gardant cela en tête, Common (1989, p.385), une experte dans le domaine de l'éducation, affirme que pour que les enseignants deviennent « maitres », ils doivent acquérir une « habitude de réflexion, une façon de poser un regard critique sur le travail qu'ils accomplissent en étant capable de reconnaître leurs fautes et en tentant de s'améliorer. » Étant donné l'étroite relation entre le coaching et l'enseignement, on peut donc appliquer le même principe aux entraîneurs. Somme toute, la capacité d'un entraîneur de maximiser son influence positive sur ses athlètes repose non seulement sur ses connaissances professionnelles et interpersonnelles, mais également sur une introspection constante et une analyse régulière de sa pratique.

Selon le modèle de Fuoss et Troppmann, les connaissances intrapersonnelles peuvent être associées à l'attitude de l'entraîneur et à la mesure dans laquelle elle reflète sa philosophie de l'entraînement. Pour être efficace, il faut notamment être conscient de ses propres comportements

et de leurs conséquences; la prise de conscience de sa façon d'agir revêt donc une grande importance (Smith & Smoll, 2007). En effet, Smith et Smoll (2007) soutiennent que la prise de conscience par l'entraîneur de ses propres comportements influe sur ceux-ci, car elle rend l'entraîneur plus sensible aux différentes situations, mieux en mesure de reconnaître les différents besoins de ses athlètes et, de ce fait, plus capable de souplesse. Les chercheurs ont constaté que les entraîneurs jugent un climat de travail positif essentiel à un *coaching* de haute qualité (Jones et al., 2004 ; Potrac et al., 2007). Smith et Smoll (2002) ont d'ailleurs relevé un certain nombre de comportements efficaces en *coaching* : de fréquents renforcements positifs pour l'effort et la performance, des encouragements après les erreurs, peu de punitions et pas d'indifférence. Amorose et Horn (2000) abondent dans le même sens, favorisant la fréquence des rétroactions positives et informatives et la rareté des rétroactions punitives. Le comportement de l'entraîneur devrait être un moyen d'aider les athlètes à comprendre les concepts de base et les habiletés importantes pour l'atteinte d'objectifs communs (Hall & Smith, 2006). Il est impératif que les entraîneurs tiennent compte de ces objectifs afin de déterminer si leur comportement convient à la tâche à accomplir.

Les effets de la communication sur les athlètes

Horn (2008) a examiné diverses études sur le *coaching* efficace et propose une définition de l'efficacité en *coaching* basée uniquement sur les résultats obtenus auprès des athlètes :

Le *coaching* efficace conduit au succès dans la performance (mesuré en termes de pourcentage de victoires et de défaites, de perfectionnement individuel des athlètes ou de succès aux niveaux national ou international) ou à des réactions psychologiques positives de la part des athlètes (perception élevée de ses habiletés, haute estime de soi, motivation intrinsèque et haut niveau de satisfaction et d'appréciation de son sport) (Horn, 2008, p.240).

Même si cette définition résume bien ce qui est attendu d'un entraîneur pour un *coaching* efficace, on pourrait redéfinir la performance et les réponses psychologiques d'une façon qui permette une analyse plus détaillée de ces larges résultats globaux. Dans un certain sens, la définition de Horn (2008) offre une vue très large des résultats d'un *coaching* efficace. Côté et Gilbert (2009) proposent une définition plus explicite de ces résultats qui permet d'établir des indicateurs mesurables grâce auxquels il est possible d'évaluer l'efficacité du *coaching*. Ils définissent celle-ci comme « l'application constante des connaissances professionnelles, interpersonnelles et intrapersonnelles pour améliorer les compétences, la confiance, la connexion et le caractère de l'athlète dans un contexte de coaching spécifique » (p. 316). Selon cette définition, le processus du coaching est directement relié aux effets sur les athlètes. Les cinq « C » – Compétence, Confiance, Connexion, Caractère et Compassion – (Jelicic et al., 2007) sont perçus comme les effets désirés qui devraient découler des interactions entre les entraîneurs et les athlètes de n'importe quel contexte sportif (Côté et al., 2010). Après une revue de la littérature sportive, Côté et ses collaborateurs (2010) ont ramené les cinq « C » à quatre – Compétence, Confiance, Connexion, Caractère/Compassion, compte tenu du chevauchement considérable entre Caractère et Compassion.

Compétence. La compétence est définie comme l'ensemble des capacités dans un domaine particulier, dans le sport en question, par exemple. Le niveau de compétence des athlètes dans leur sport, mesuré au moyen des différents types d'indicateurs de performance, est l'effet le plus évident du *coaching*. Néanmoins, il est affirmé que le coaching comporte également la prestation de conseils propres à aider les athlètes à acquérir de la confiance et à devenir des membres autonomes de leur communauté sportive et de la société (Horn, 1987; Smoll & Smith, 2002).

Confiance, connexion, caractère. Le sport peut être un excellent moyen d'acquérir de la confiance, de forger le caractère et de nouer des liens. La confiance reflète les perceptions générales qu'a un individu de sa propre valeur et de ses capacités dans le sport pratiqué. La connexion correspond aux liens positifs avec les autres individus qui participent à la relation dans le contexte sportif. Le caractère fait référence au développement moral ou éthique ainsi qu'à l'empathie envers les autres. En d'autres mots, c'est le sens du bien et du mal par rapport à ses propres actions et à celles des autres dans le sport pratiqué. Ainsi, par leurs interactions avec leurs athlètes, les entraîneurs ont une occasion unique d'influer sur le développement psychologique de ces derniers (Horn, 2008).

Les quatre « Cs » démontrent une série d'effets sportifs et psychosociaux sur l'athlète reflétant le développement holistique positif de celui-ci, à la fois en tant que sportif et que personne (Côté, Bruner, Erickson, Strachan, & Fraser-Thomas, 2010). Ce sont de bons indicateurs du développement sportif et personnel, et les interactions joueur-entraîneur du processus de *coaching* peuvent être considérées comme un mécanisme qui participe au développement des quatre « Cs » du développement holistique de l'athlète.

Plusieurs études sur les comportements de divers entraîneurs (Gould, Hodge, & Peterson, 1987; Sedgewick, Côté, & Dowd, 1997) ont démontré que le développement de la confiance compte parmi les principaux objectifs visés par les entraîneurs. À ce sujet, les chercheurs s'entendent pour dire que la relation entre l'entraîneur et son athlète est un facteur important de la confiance avec laquelle l'athlète pratique son sport (Côté & Salmela, 1996). Comme cette relation influe sur la confiance de l'athlète, des stratégies de *coaching* devraient être élaborées dans tous les milieux d'entraînement.

De nombreux travaux de recherche montrent que les entraîneurs jouent un rôle crucial dans la formation du caractère, aidant les athlètes à devenir des membres actifs de leur équipe et, plus tard, des membres productifs de la société (Côté & Gilbert, 2007; Shields, Bredemeier & Power, 2002).

Les entraîneurs sont particulièrement bien placés pour offrir un milieu d'apprentissage où l'athlète se sent soutenu (Côté, 2002; Côté et al., 1995; Kalinowski, 1985; Salmela, 1996; Smith, 2010). Par rapport au développement de la connexion chez l'athlète, Jowett (2007) est d'avis que la qualité de la relation entre l'entraîneur et le joueur est déterminée par la proximité, l'engagement dans la relation, la complicité et l'orientation de chacune des parties. Un environnement sportif efficace répond également au besoin fondamental qu'a l'athlète d'appartenir à un groupe social dont les membres se soutiennent mutuellement. Un coaching efficace devrait aboutir à des changements positifs dans les quatre types de résultats décrits dans le modèle de Côté et Gilbert (2009).

Le contexte d'entraînement

Le *coaching* est un processus social dans lequel les parties s'influencent mutuellement au sein d'un environnement en constant changement (Cushion et al., 2003; Cushion & Jones, 2006; Saury & Durand, 1998; Poczwadowski et al., 2002). De ce point de vue, le processus de coaching peut être considéré comme le résultat d'interactions dynamiques entre les entraîneurs, les athlètes et le contexte socioculturel (Côté et al, 1995a, 1995b; Cushion & Jones, 2006; Langley, 1997; Saury & Durand, 1998). Il est probable que les caractéristiques du sport et le type d'interaction entre l'athlète et l'entraîneur jouent un rôle dans la médiation des comportements

d'enseignement. Les sports d'équipe requièrent souvent la gestion de relations complexes entre les participants au-delà des interactions individuelles, notamment le maintien de la discipline et de la concentration des apprenants (Bortoli, Bertollo, Messina, Chiariotti, & Robazza, 2010).

Afin de faciliter la revue des travaux de recherche sur le *coaching*, Trudel et Gilbert (2006) proposent une classification des sports selon trois types d'entraînement particuliers : le sport de loisir, le sport de développement et le sport d'élite. Avant eux, Lyle (2002) avait, lui aussi, reconnu ces trois contextes, mais en distinguant deux formes de *coaching* déterminées par le niveau de compétition de l'athlète, soit le *coaching* de participation et le *coaching* de performance. Dans le premier, la performance en compétition n'est pas à l'avant-plan et les participants sont engagés moins intensément dans le sport. Les objectifs visés sont à court terme et axés sur le plaisir et la santé. En revanche, le *coaching* de performance nécessite un engagement plus intense à mettre en œuvre un programme de préparation à la compétition et suppose un effort conscient en vue d'influer sur les variables de la performance. Étant donné que ces types de *coaching* nécessitent des habiletés et des connaissances différentes, pour être efficaces, les entraîneurs doivent être conscients du contexte sportif dans lequel ils travaillent (Lyle, 2002; Trudel & Gilbert, 2006).

Le sport scolaire et le football au Québec. La pratique du sport scolaire est importante au Canada. Selon un rapport publié par la Fédération canadienne du sport scolaire en 2008, plus de 750 000 jeunes répartis dans plus de 3 200 écoles pratiquent régulièrement un sport organisé. Le football est un sport qui prend de plus en plus d'ampleur dans le système scolaire, le nombre d'équipes au niveau secondaire au Québec, toutes catégories d'âge confondues, étant passé de 22 en 1992 à 82 en 2011 (Réseau du Sport Étudiant du Québec, 2011), ce qui montre l'importance que prend le football sur la scène sportive scolaire au Québec. La multiplication des équipes aux

niveaux secondaire et collégial sous l'égide de la Fédération de Football Amateur du Québec ainsi que la publication d'une revue en ligne (accrofootmag.com) témoignent certes de l'engouement récent pour ce sport au niveau amateur.

Les entraîneurs-chefs, les entraîneurs adjoints et les rétroactions. Solomon et ses collaborateurs (1996) ont effectué une étude sur les différences de rétroaction entre les entraîneurs-chefs et les entraîneurs adjoints au basketball universitaire. Selon les conclusions de cette étude, les entraîneurs-chefs donnent plus de rétroactions basées sur les erreurs des joueurs, tandis que les entraîneurs adjoints fournissent des rétroactions plus positives. Ces différences peuvent s'expliquer par les rôles joués par les premiers et les seconds ainsi que par les possibilités d'interaction avec les athlètes. Les entraîneurs-chefs donnent davantage de rétroactions aux athlètes envers qui les attentes sont élevées. De leur côté, les entraîneurs adjoints donnent plus de directives de façon constante aux athlètes envers lesquels les attentes sont moins élevées, ce qui crée un environnement sain et positif pour ces athlètes, qui ont grand besoin de soutien pour maximiser leur potentiel athlétique. Les conclusions de l'étude de Solomon et ses collaborateurs (1996) montrent que ces différences peuvent s'expliquer par le temps passé auprès des joueurs ayant différents rôles au sein de l'équipe. Par exemple, les entraîneurs-chefs passeront probablement plus de temps avec les joueurs partants, envers lesquels les attentes sont généralement plus élevées, tandis que les entraîneurs adjoints en passeront davantage avec les réservistes, envers lesquels les attentes sont probablement moins élevées. Ce phénomène peut sans doute être étudié dans le contexte du football, vu le nombre élevé d'entraîneurs et de joueurs dans les équipes.

Les interactions pendant les matches et pendant les entraînements. Des chercheurs ont étudié les différences de comportement des entraîneurs pendant les entraînements et pendant

les matches (Chaumeton & Duda, 1988; Trudel et al., 1996; Wandzilak, Ansorge, & Potter, 1988). Les directives et les interactions sont beaucoup moins nombreuses au cours des matches (Salmela, Draper, & La Plante, 1993). Trudel et ses collaborateurs (1996) concluent que les situations de match offrent moins de moments propices à l'enseignement et que c'est pendant les entraînements qu'a lieu la formation. Il est intéressant de noter que les entraîneurs qui observaient de façon passive lors des compétitions ont été décrits comme « éloignés de la tâche » (Claxton, 1988); par ailleurs, on peut supposer que le silence constitue une stratégie de *coaching* délibérée (Cushion & Jones, 2001). Les diverses études révèlent que les entraîneurs passent en moyenne presque la moitié des matches en silence à observer le jeu (Chaumeton & Duda, 1988; Trudel et al., 1996; Wandzilak, Ansorge, & Potter, 1988). Le *coaching* en situation de compétition est caractérisé par des périodes prolongées de silence ponctuées d'indications verbales, de courts rappels et de commandes précises ou de brèves corrections. Placés sur les lignes de côté, les entraîneurs formulent des commentaires et donnent de l'information aux joueurs pendant le jeu. La majeure partie du temps, ils observent silencieusement l'action. Considéré par les entraîneurs comme nécessaire pour observer et analyser, le silence incite les joueurs à apprendre par eux-mêmes. Sans interventions de la part des entraîneurs, les athlètes peuvent engager leurs propres rétroactions sensorielles. Le pourcentage assez faible de temps passé à donner des instructions (22,42 %) confirme la théorie selon laquelle les entraîneurs efficaces jugent la qualité des instructions plus importante que la quantité (Carreira, Da Costa, & Pieron, 1992; DeMarco et al., 1996). Les conclusions de ces études laissent par ailleurs entendre que les entraîneurs donnent fréquemment du soutien et de l'encouragement aux athlètes durant les matches. La proportion d'éloges par rapport aux réprimandes est de 16 :1 (Smith & Cushion, 2006), ce qui est plus élevé que dans certaines autres études (Cushion & Jones, 2001; Miller, 1992). Les entraîneurs observés aux fins de cette étude donnent fréquemment des éloges (17,66 %) et les encouragements à

l'effort (4,61 %) tout en limitant les réprimandes (1,14 %) afin de créer un environnement positif et propice à l'apprentissage. Le second comportement indépendant le plus fréquent est la formulation d'éloges (17,66 %), ce qui correspond aux résultats d'autres recherches rapportant le recours courant aux éloges par les entraîneurs (Black & Weiss, 1992; Cushion & Jones, 2001; Horn, 1992), celles-ci étant jugées nécessaires pour accroître la confiance des athlètes.

Questions de recherche

Le but de la recherche envisagée consiste donc à étudier et à comprendre le processus de communication entre l'entraîneur et l'athlète dans leur milieu naturel en prenant en compte la perspective des deux parties en cause. À cette fin, trois questions seront examinées.

1. Quels sont les éléments clés d'une bonne communication selon l'entraîneur et l'athlète?
 - a. Quel est, selon les athlètes, le genre d'interaction qui les fait progresser sur les plans sportif et personnel?
2. À quoi ressemble la communication joueur-entraîneur?
 - a. Quels types de rétroaction aident les athlètes dans leur développement?
3. Comme l'entraîneur et le joueur perçoivent les impacts de la communication sur le développement personnel et athlétique des joueurs?
 - a. Comment les athlètes perçoivent-ils la rétroaction donnée?

La première question sera examinée au début de la collecte de données grâce à des entrevues semi-structurées, la deuxième le sera tout au long de la collecte de données au moyen d'observations et d'entrevues non structurées réalisées à la fin de chaque observation et portant sur les différents aspects de la communication entre l'entraîneur et l'athlète et la dernière question le sera à la fin de la saison, au moyen d'une entrevue.

Le rôle du chercheur

Comme le chercheur est l'instrument de recherche dans une étude qualitative (Guba & Lincoln, 1994) et que ses a priori peuvent influencer l'interprétation des données, je présenterai un bref résumé de mon expérience au football amateur scolaire et civil.

Dans les paradigmes traditionnels comme le post-positivisme, l'expérience du chercheur était jusqu'à maintenant généralement considérée comme un a priori ayant des effets indésirables qui devraient être réduits au minimum. Toutefois, cette position est de plus en plus débattue et plusieurs auteurs soutiennent qu'il ne faut pas faire abstraction de ces « données expérimentales » (Strauss, 1987). Maxwell (1996) affirme que « séparer sa recherche des autres aspects de sa vie coupe le chercheur d'une importante source de perceptions, d'hypothèses et de vérifications » [traduction libre] (1996, p.28). Je présenterai certaines parties mon expérience, étant donné qu'elles peuvent être considérées comme un ensemble de connaissances tacites utiles à la collecte et à l'analyse des données.

Je suis engagé dans la pratique du football de manière intermittente depuis huit ans. J'ai joué deux ans dans la National Capital Amateur Football Association (NCAFA), une ligue municipale d'Ottawa, et j'ai fait partie, pendant deux ans également, de l'équipe du Cégep de l'Outaouais, donc cette fois au niveau scolaire. Depuis 2011, je suis entraîneur adjoint de l'équipe d'une école secondaire de la ligue Subway au niveau juvénile A, division 3.

Mes années d'expérience en tant que joueur et qu'entraîneur m'ont permis d'expérimenter les deux facettes de la communication joueur-entraîneur et de constater différents problèmes sur ce plan. Si j'avais à expliquer le processus de communication joueur-entraîneur au football selon mon expérience personnelle, je dirais qu'elle varie en fonction des différents facteurs en jeu selon le modèle de Fuoss et Troppman. Toutefois, en général, les entraîneurs

s'approprient le droit de parole en donnant des directives et expriment leurs idées et leur philosophie sans tenir compte du point de vue des joueurs. De plus, il est très fréquent qu'ils crient après les joueurs pour diverses raisons. Les joueurs ont donc rarement la possibilité de s'exprimer et s'ils se permettent de le faire, ils se font souvent rappeler à l'ordre. Ils sont en outre rarement consultés pour ce qui est des stratégies de jeu et des règles de fonctionnement de l'équipe. Bref, la communication est trop souvent à sens unique.

Mon expérience en tant qu'entraîneur me fait prendre conscience de l'influence de mes expériences en tant que joueur ainsi que de mon bagage théorique sur le sujet. Je tâche d'avoir une approche différente de celle qu'avaient mes entraîneurs tout en intégrant les aspects positifs de leur façon de faire. J'essaie de prendre en considération l'opinion des joueurs au sujet de mon style d'entraînement afin de m'ajuster à leurs besoins. Pour ce faire, j'effectue régulièrement des rencontres individuelles tout au long de la saison en plus de faire des retours sur chaque entraînement et chaque partie. Je peux ainsi connaître le point de vue des joueurs sur les aspects qu'ils auraient à améliorer en tant que joueurs et sur ceux que j'aurais à améliorer en tant qu'entraîneur.

Les objectifs de la recherche

Cette étude visera plusieurs objectifs personnels, pratiques et intellectuels. Selon Maxwell (2005), les objectifs personnels sont les raisons pour lesquelles le chercheur effectue la recherche sans toutefois qu'ils aient de l'importance pour les autres, les objectifs pratiques sont ceux qui visent l'accomplissement de quelque chose, comme la réponse à des besoins ou l'atteinte d'un but, et les objectifs intellectuels portent sur la compréhension d'un phénomène grâce à l'acquisition de connaissances à son sujet. Du point de vue personnel, cette étude me permettra d'améliorer mon propre *coaching* avec les athlètes que j'entraîne et m'aidera dans mon

éventuelle carrière dans le domaine de l'activité physique. Sur le plan pratique, la prise en compte du point de vue de l'athlète ainsi que l'analyse du sujet dans le contexte naturel du sport contribueront grandement à la compréhension de cet aspect fondamental du sport amateur, plus précisément du football scolaire, ce qui aidera les entraîneurs à optimiser le développement de leurs athlètes sur les plans personnel et sportif. Elle pourrait également être utilisée dans l'élaboration de programmes servant à la formation des entraîneurs comme le PNCE. Enfin, pour ce qui est de l'aspect intellectuel, elle aidera à comprendre le rôle des intervenants dans le processus de communication ainsi que le type de message fourni et les répercussions que celui-ci peut avoir. De plus, elle permettra d'enrichir la littérature encore trop limitée sur la communication entre joueur et entraîneur.

Méthodologie

La nature de la recherche

Étant donné que l'objectif de cette recherche est de comprendre un phénomène particulier, soit la communication entre les joueurs et les entraîneurs de football amateur, l'approche qualitative s'avère la plus appropriée. J'ai donc décidé d'effectuer une étude de cas puisque cette formule m'aidera à répondre aux questions de recherche.

Smith (1988) est d'avis que l'étude de cas « favorise une meilleure compréhension des processus qui sous-tendent les comportements des athlètes et peut provoquer des interventions qui amélioreront les performances et le bien-être psychologique des participants » [traduction libre] (p.2). Les athlètes et les entraîneurs seront le cas, l'équipe étant le système qui les unit

(Creswell, 1998, p.61). Les questions posées sur la manière dont les participants perçoivent une bonne communication, sur la façon dont la communication pourrait contribuer au développement de l'athlète au début de la saison et sur les raisons pour lesquelles le développement ne se poursuit pas toujours durant toute la saison conviennent à la méthode de l'étude de cas suggérée par Smith (1988).

La raison pour laquelle j'ai décidé d'étudier un seul cas au lieu de plusieurs est une question de logistique. La saison du football amateur scolaire est très courte, s'étendant généralement de septembre jusqu'au milieu du mois de novembre au plus tard, les entraînements ont toujours lieu après les cours et les parties sont toujours jouées la fin de semaine, de sorte qu'il pourrait fréquemment y avoir des conflits d'horaires si plusieurs équipes participaient à l'étude, ce qui compliquerait considérablement ou même rendrait impossible la collecte des données. En raison de cette contrainte, il va de soi que les résultats ne pourront pas être généralisés à l'ensemble de la pratique sportive chez les jeunes adolescents, mais ils donneront tout de même des pistes de réflexion et de recherches intéressantes au moyen d'une généralisation naturalisée (Stake, 1995). Ce phénomène propose que les gens peuvent apprendre de plusieurs cas individuels étant donné qu'ils seraient familiers avec d'autres cas et qu'en ajoutant ce nouveau cas, ils créent un nouveau groupe d'informations à partir duquel ils peuvent généraliser.

Les participants

Le football scolaire au Québec se divise en catégories d'âge et en niveaux de compétition. Pour ce qui est des catégories d'âge, on distingue les niveaux Benjamins (12-13 ans), Cadets (13-14 ans) et Juvéniles (14-15-16 ans, parfois 17-18 ans, si le jeune a redoublé une année scolaire). Au sein de chaque catégorie d'âge, le niveau de compétition comporte trois divisions (A division

1, A division 2, et A division 3). La division 1 est la plus compétitive et la division 3 réunit généralement des équipes qui comptent moins d'expérience ou un moins gros bassin de joueurs.

Quatre entraîneurs et quatre joueurs d'une équipe de football de niveau juvénile A division 2 de la région de l'Outaouais ont été sélectionnés pour cette recherche. Les quatre entraîneurs participant à l'étude sont l'entraîneur-chef, le coordonnateur défensif et deux entraîneurs de positions à la défensive. Les quatre athlètes participants jouent aux positions des entraîneurs de position faisant partie de l'étude, au nombre de deux par position. Si le groupe d'âge choisi est celui des jeunes de 15 et 16 ans, c'est que plusieurs études ont démontré que les jeunes commençaient à abandonner les sports organisés vers cet âge (Ewing, Seefelds & Brown, 1996; Seefeldt, Ewing, Hylvka, Trevor, & Walk, 1989) et que cette période est particulièrement importante dans la formation de l'identité chez les jeunes (Collins, Gould, Lauer, & Chung, 2009; Dworkin, Larson, & Hansen, 2003). De plus, étant donné que le football est un sport qui n'a pas de catégories en fonction du sexe, les équipes sont donc en très grande majorité composées uniquement de garçons, ce qui fait en sorte que les différences dans la communication entre les athlètes masculins et les athlètes féminines ne sera pas abordée.

Pour le recrutement des participants, j'ai demandé à un de mes collègues entraîneurs de l'équipe à laquelle je suis associé de me mettre en contact avec l'entraîneur-chef de l'équipe qui participera à la recherche puisqu'il a déjà travaillé avec cette équipe. J'ai communiqué par courriel avec la personne en question et nous avons discuté du projet et de ce qu'il implique. Le recrutement s'est fait au moyen de lettres (voir les annexes A et B) expliquant la nature de la recherche ainsi que de formulaires de consentement pour entraîneurs (voir l'annexe C) et d'assentiment pour les athlètes (voir l'annexe D).

La recherche a été évaluée par le Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa. Les membres du comité ont donné le feu vert à la recherche en approuvant les divers points clés de l'étude.

Collecte et analyse de données

L'approche inductive étant privilégiée, la cueillette et l'analyse de données se font simultanément et s'influencent mutuellement. La cueillette des données a donc été en constante évolution tout au long de l'étude. Elle s'est faite en trois étapes : d'abord, avant le camp d'entraînement, avant le début de la saison; ensuite, tout au long du camp et de la saison; enfin, après la saison. Le camp d'entraînement était d'une durée de deux semaines avec trois pratiques par semaine. La saison était d'une durée de sept semaine avec trois pratiques et un match par semaine. Les séries éliminatoires étaient d'une durée de deux semaines avec trois pratiques et un match par semaine. La collecte de données a donc été d'une durée de neuf semaines avec des observations de neuf pratiques et neuf matchs.

En début de saison, la procédure utilisée pour interroger les entraîneurs et les joueurs était très semblable. Avant le début du camp d'entraînement, j'ai effectué une entrevue semi-structurée avec les huit participants afin de recueillir leur point de vue sur le processus de communication et ses éléments importants (voir les annexes E et F). J'ai commencé par poser des questions d'ordre général pour ensuite en poser qui se rapportaient plus précisément aux objectifs de la recherche. Aux entraîneurs, j'ai demandé d'expliquer leur expérience et leur philosophie à l'égard de l'entraînement au football, ainsi que de définir ce qui, selon eux, constitue une bonne communication joueur-entraîneur. Avec les joueurs, nous avons parlé de leur expérience en football ainsi que de leur perception d'une bonne communication joueur-entraîneur.

Pendant la saison, deux méthodes ont été utilisées pour recueillir les données. La première consistait à observer la communication joueur-entraîneur pendant les parties et les entraînements et à noter les comportements dans un journal de bord. Les notes de terrain étaient des données permettant de décrire le processus de communication. Les deux premières semaines d'observation avaient pour objectif de se familiariser avec le contexte de communication des participants. Les sept semaines suivantes consistaient donc de comprendre en profondeur le déroulement de la communication et déceler certains événements marquant pouvant avoir un impact sur la communication et ses possibles effets sur les athlètes. À la suite de certains événements marquants s'étant produits lors des pratiques et des parties, des entrevues informelles d'une durée variant entre 5 et 15 minutes avec les participants ont eu lieu afin d'approfondir ma compréhension des facteurs impliqués dans la communication.

À la fin de la saison, la méthode utilisée pour interroger les entraîneurs et les joueurs était très semblable à celle du début de la saison : une deuxième entrevue était réalisée avec les participants, qui étaient appelés à donner leur opinion sur la façon dont la communication avait influé sur le développement athlétique et personnel du joueur (voir les annexes G et H). J'ai commencé par demander aux participants ce qu'ils pensaient de la saison qui venait de se terminer et de la communication joueur-entraîneur en général et s'ils s'étaient heurtés à des obstacles particuliers sur le plan de celle-ci. Des questions directement liées à certains événements de la saison ont également été posées aux participants.

En résumé, l'observation et le choix des questions pour les entrevues ont été constamment influencés par l'information recueillie antérieurement. Le tableau suivant résume la cueillette des données.

Tableau 1

Démarche détaillée de la cueillette de données

	Questions de recherche	Entraîneurs	Athlètes	Total
Entrevues				27
Avant la saison	1	4	4	8
Pendant la saison	2	5	6	11
Après la saison	3	4	4	8
Observation				18
Pratiques	2	9	9	9
Matches	2	9	9	9

Pour notre analyse de résultats, nous avons utilisé une approche thématique (Braun & Clark, 2006). Nous avons repéré et analysé certains aspects (thèmes) qui revenaient fréquemment au sein des données. Ces thèmes rendaient compte d'éléments importants de la relation entre les données et les questions de recherche et nous avons ainsi pu classer nos données dans des catégories précises et riches en détails afin de répondre à nos questions de recherche. Pour déterminer les thèmes, nous avons eu recours à une approche inductive : autrement dit, nous les avons tirés des données elles-mêmes et non pas de concepts établis préalablement à l'analyse (Patton, 1990). Voici un exemple de la façon dont les thèmes et les sous-thèmes ont été organisés :

Tableau 2

Exemple d'organisation des thèmes et sous-thèmes

Thème	La perception qu'ont les entraîneurs d'une bonne communication
Sous-thème	Connaitre les acteurs de la communication
Sous-sous-thème	1. Les joueurs connaissent leurs entraîneurs 2. Les entraîneurs connaissent leurs joueurs 3. Les entraîneurs se connaissent eux-mêmes

Vérification de la validité des résultats

Dans la recherche qualitative, le chercheur est l'instrument de recherche. Il est donc important qu'il possède assez de connaissances et de compétences pour accomplir les différentes tâches liées à l'étude. La recherche que j'ai effectuée au cours de ma dernière année de baccalauréat m'a permis de perfectionner mes compétences en entrevue et en observation ainsi qu'en analyse de données qualitatives. Par ailleurs, mon expérience personnelle en tant que joueur et qu'entraîneur de football m'aidera à mieux recueillir, comprendre et interpréter les données.

Afin d'accroître la validité des résultats, j'ai rencontré fréquemment ma superviseure et mes pairs en recherche pour avoir des rétroactions au cours des différentes étapes de mon étude. J'ai ainsi pu découvrir mes a priori dans l'interprétation des données et faire, au besoin, de meilleurs choix méthodologiques.

De plus, une triangulation des sources de données a été effectuée de trois façons : d'abord, sur le plan des méthodes de collecte des données, au moyen d'entrevues, d'observations et de la prise de notes de terrain; ensuite, sur le plan temporel, au moyen de la collecte de données à différents moments de la saison, soit avant le début du camp d'entraînement, pendant et après la saison; enfin, sur le plan des acteurs engagés dans le processus de communication, au moyen d'entrevues avec les joueurs et les entraîneurs. Une limite potentielle de la recherche est le fait que les adolescents ont tendance à être réservés et à fournir des réponses courtes dus au fait que l'intervieweur est généralement plus âgé et ceux-ci peuvent se sentir intimidés (Eder & Fingerson, 2002). Des exemples de questions d'entrevues sont donnés dans les citations pour démontrer que les réponses des participants sont données sans qu'il y ait de pression de la part de l'intervieweur.

Les entrevues ont été enregistrées et transcrites *in extenso* afin de démontrer le mieux possible le milieu naturel dans lequel la communication joueur-entraîneur s'effectue. Les participants ont été invités à prendre connaissance des transcriptions afin de rectifier ou de compléter leurs propos au besoin. Cette façon de procéder a permis accroître la validité des résultats.

Résultats

La section des résultats permettra de situer l'étude dans son contexte et de répondre aux questions de recherche. Nous présenterons d'abord les participants, puis leur perception du contexte de communication au football scolaire, ce qui nous aidera à comprendre leur façon de voir les événements de la saison et d'évaluer la communication. Les sections subséquentes sont placées dans un ordre correspondant à l'ordre de nos questions de recherche. Cet ordre correspond également à l'ordre de la cueillette de données. Cet ordre permet de suivre l'évolution dans la perception qu'ont les participants d'une bonne communication avant la saison, pendant la saison et une fois la saison terminée.

Le profil des participants

Dans cette section, nous présentons les participants. Tous les noms sont des noms fictifs utilisés pour protéger l'identité des participants. Les renseignements qui se trouvent dans cette section ont été recueillis au cours des entrevues réalisées avant la saison.

Marcel a 50 ans et travaille comme spécialiste en planification successorale. Il exerce les fonctions d'entraîneur-chef, de coordonnateur offensif et d'entraîneur des joueurs de la ligne offensive. Il en est à sa 10^e année comme entraîneur pour l'équipe de football et à sa 22^e année comme entraîneur au total, ayant dirigé des équipes de soccer amateur pendant 12 ans

auparavant. Il n'a aucune expérience du football compétitif, mais assiste régulièrement à des ateliers pour entraîneurs aux États-Unis en plus d'avoir suivi la formation des niveaux un et deux de l'ancien programme du PNCE.

André a 43 et est policier à la Gendarmerie royale du Canada. Il occupe le poste de coordonnateur défensif au sein de l'équipe d'entraîneurs. Il en est à sa 6^e année comme entraîneur pour l'équipe de football et a aussi été entraîneur pour d'autres équipes pendant 12 ans auparavant, ce qui lui donne une expérience de 18 ans dans ce domaine. Il a pratiqué le football compétitif aux volets scolaire et civil pendant huit ans et pratique maintenant certains arts martiaux dans le cadre de son travail. Il a suivi la formation des niveaux un et deux de l'ancien programme du PNCE et assiste également à plusieurs ateliers pour entraîneurs aux États-Unis depuis trois ans.

Denis a 39 ans et enseigne à l'école secondaire à laquelle l'équipe de football est rattachée. Il occupe le poste d'entraîneur des demi-défensifs et est assistant-coordonnateur défensif, assumant les fonctions d'André lorsque celui-ci doit s'absenter. Il en est à sa 10^e année comme entraîneur pour l'équipe de football, dont il est d'ailleurs l'un des fondateurs. Il a pratiqué le football compétitif aux volets scolaire et civil pendant six ans. Il a suivi la formation des trois niveaux de l'ancien programme du PNCE et assiste chaque année à un atelier pour entraîneurs aux États-Unis depuis qu'il s'est joint à l'équipe de football.

Gabriel a 23 ans et étudie présentement en pédagogie en plus d'être enseignant-suppléant à l'école secondaire à laquelle l'équipe de football est rattachée. Il a fait partie de cette équipe et occupe maintenant le poste d'entraîneur de la ligne défensive depuis cinq ans. Il a pratiqué le football compétitif pendant sept ans et avait auparavant joué au baseball pendant six ans et au

badminton pendant trois ans. Il participe régulièrement à des ateliers pour entraîneurs aux États-Unis et a suivi la formation du volet « Entraîneur de position » du nouveau programme du PNCE.

Julien a 16 ans et est en 5^e secondaire. Joueur de ligne défensive, il en est à sa 6^e année au football compétitif et pratique également le baseball depuis huit ans.

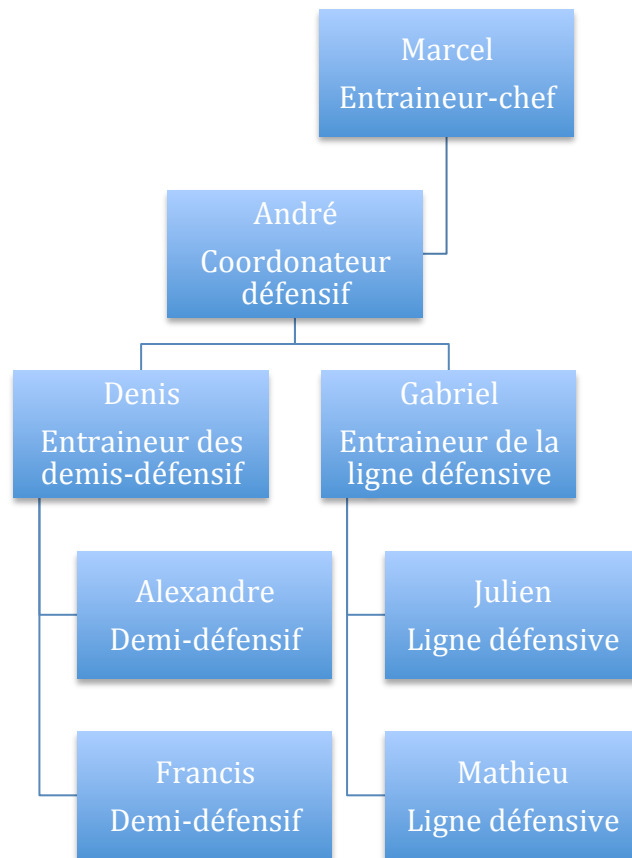
Mathieu a 16 ans et est en 5^e secondaire. Joueur de ligne défensive, il en est à sa 3^e année au football compétitif et pratique également le baseball depuis sept ans.

Alexandre a 16 ans et est en 5^e secondaire. Demi-défensif, il en est à sa 4^e année au football compétitif et a pratiqué le soccer compétitif pendant un an.

Francis a 16 ans et est en 5^e secondaire. Demi-défensif, il en est à sa 2^e année au football compétitif et n'a pratiqué aucun autre sport auparavant.

Le graphique suivant montre la relation hiérarchique entre les joueurs et les entraîneurs ayant participé à l'étude.

Graphique 1



Relation hiérarchique entre les joueurs et les entraîneurs

Les contextes de communication du football

La première partie de cette section présente la façon dont les participants perçoivent l'environnement dans lequel se déroule la communication (le contexte socioculturel, selon le modèle de communication de Fuoss et Troppmann). Ces données sont tirées principalement des premières entrevues réalisées avant le début de la saison, mais également de certaines entrevues qui ont eu lieu pendant la saison et des deuxièmes entrevues réalisées après la saison.

La perspective des entraîneurs. Il ressort des premières entrevues que les entraîneurs considèrent le football scolaire comme un système particulier dans lequel plusieurs facteurs

socioculturels influent sur la communication. Le football est un sport où la discipline et le respect des règles établies par l'équipe sont très importants.

Le football est un sport encadré et structuré où tout le monde a un rôle important et où on ne peut pas se fier juste sur un individu. (entraîneur André, 1^{re} entrevue)

Si on parle en groupe, je m'attends à ce que le jeune respecte la structure de l'organisation de football. C'est-à-dire qu'ils ont un temps avec leur coach de position et c'est là qu'ils corrigent les techniques et tout ce qui a trait avec leur position. (entraîneur André, 1^{re} entrevue)

Au football, c'est pas une démocratie, c'est un peu une dictature. (entraîneur Marcel, 1^{re} entrevue)

Les entraîneurs ont également mentionné que, dans leur philosophie du sport, l'effort de l'athlète est de toute première importance et qu'il a une incidence sur l'attitude et la communication de l'entraîneur.

Je peux tolérer plein de choses pendant une pratique, mais qu'un gars se traîne les pieds, j'accepte pas ça, parce que tu peux contrôler ça. (entraîneur Marcel, 1^{re} entrevue)

Ce que je demande aux jeunes c'est que, si je donne 100 % de moi-même, j'aimerais ça que tu me donnes 100 % de toi-même. J'essaie d'avoir une relation honnête avec eux dans le sens que c'est 100 % d'effort tout le temps. On pratique comme on joue, donc je demande 100 % d'effort dans les pratiques. (entraîneur André, 1^{re} entrevue)

L'effort, tu peux contrôler, pis si tu le contrôles pas et tu ne donnes pas 100 % d'effort, c'est pas acceptable pour moi. (entraîneur Gabriel, 1^{re} entrevue)

On essaie de lui fait comprendre que si tu mets de l'effort dans les pratiques, travailles fort dans les positions qu'on te demande de jouer, occasionnellement, on va te donner un bonbon. [...] En réalité, il faut toujours récompenser les gars quand ils ont une bonne attitude, pis quand ils nous donnent l'effort nécessaire. (entraîneur Marcel, entrevue pendant la saison)

L'une des principales particularités du football est le nombre d'entraîneurs qui s'occupent de l'équipe et qui sont organisés en trois paliers : l'entraîneur-chef, le coordonnateur et

l'entraîneur de position. Cette structure fait en sorte que les joueurs n'ont pas le même type d'interactions ni les mêmes possibilités d'interagir avec les entraîneurs avec qui ils ont affaire.

Quand le groupe défensif revient au banc, ils vont tout de suite à leur coach de position, ils font des *debriefs* sur ce qui s'est passé au niveau de leur position. Après on se regroupe en unité, et c'est là que j'apporte les correctifs, ce que j'ai vu, ma perception, ce qu'eux autres voient aussi, ce qui se passe sur le terrain, pis on apporte les correctifs et ils s'en retournent. On essaie de structurer ça ainsi parce que tout le monde veut avoir son temps, pis il y a un jeune qui dit « oui, mais ça, ça marche pas », fait que ça devient un peu chaotique, donc on essaie de se donner des balises pour bien communiquer à ce niveau-là. (entraîneur André, 1^{re} entrevue)

En tant que coordonnateur, t'es plus dans l'ensemble, on essaie de travailler en unité, donc je veux qu'ils travaillent et s'impliquent en groupe, c'est pas juste de savoir ce que tu fais à ta position, il faut que tu saches ce que l'autre doit faire et être au courant de ce qui se passe sur le terrain. (entraîneur André, 1^{re} entrevue)

Tu t'adresses à un groupe, donc l'interaction n'est pas la même, un moment donné ça devient plus structuré comme interaction... pas dire autoritaire, mais pas loin. (entraîneur André, 1^{re} entrevue)

On a notre protocole de match, c'est le temps aux autres coaches quand les joueurs reviennent, ça me sert à rien d'être là, parce que tout est chaud encore dans leur tête, qu'ils viennent de se faire compter un touché ou qu'ils viennent de faire des beaux jeux, ça fait que je pense pas que c'est le bon moment pour rentrer tout de suite le feedback, ils ont le temps de relaxer et parler à leurs coaches de position. Après ça, je les rencontre, là, dépendamment de la situation de match, c'est le temps de « recrinquer » les affaires ou de dire « on continue sur la bonne voie, ça va super bien les boys, pis on lâche pas ça ». C'est mon approche depuis plusieurs années, parce que je connais ma personnalité, avant j'étais pas mal impliqué, pis pour laisser de la place à tout le monde, c'est ce qu'on fait. (entraîneur André, 1^{re} entrevue)

Il faut donner des *coaching points* autant aux *D-Lines*, *Linebackers* et *DB's*, tout en appelant les jeux et en observant les erreurs de tous, donc mon temps est plus limité. Il faut faire des *coaching points* brefs pour que je puisse dire le plus rapidement possible la chose à améliorer tout en disant le jeu. (entraîneur Denis, entrevue durant la saison)

La structure par paliers de l'équipe d'entraîneurs a une incidence sur la communication entre le joueur et l'entraîneur, mais le contexte de jeu compte pour beaucoup également. Les interactions qui ont lieu au cours des pratiques et des matches diffèrent énormément.

Pendant les pratiques, c'est le temps de faire du *coaching*, de l'amélioration, encourager les personnes, et pendant les matches, c'est le temps d'exécuter. (entraîneur Marcel, 2^e entrevue)

On est rapide sur le terrain, on établit des périodes de *coaching*, des périodes de répétitions, pis c'est un plan qui se modifie jour après jour. Donc la structure pratique est plus courte, mais je pense qu'elle est bien ciblée. Pendant les matches, on travaille surtout sur le côté mental de la *game*, parce qu'on a fait le côté physique toute la semaine. On travaille sur le côté confiance, se familiariser avec le terrain, la visualisation. (entraîneur Marcel, 1^{re} entrevue)

Pendant un match, c'est *ready for business*. Les gars le savent que pendant un match c'est pas le temps de me parler de ta blonde. Si tu es sur les *sidelines* pis que tu regardes ta blonde l'autre bord, les *cheerleaders*, tu n'as pas de focus et j'ai un problème avec ça. Donc est-ce que mon comportement est différent pratique-match? Absolument, parce que là, *we're down to business*. (entraîneur André, 1^{re} entrevue)

Je veux que les jeunes travaillent fort, mais il y a une différence entre niaiser et s'amuser, tu peux travailler très fort, mais quand même avoir du plaisir. Quand tu commences à faire le « noix » durant les matches, ça devient pas acceptable, je ne le tolère pas et les gars le savent. Par contre, durant les pratiques, on peut faire des *jokes* et rigoler, et je pense qu'il y a rien de mal là-dessus. (entraîneur Denis, 1^{re} entrevue)

En pratique, tu installes tes choses, et tu veux t'assurer que le jeune n'ait pas de questions en termes de stratégie quand on va arriver au match. Tu en as tout le temps le matin du match, c'est la nervosité, tout le monde est très intense et *focus*, c'est quasiment comme une vision tunnel, et t'as une chose et on travaille là-dessus, même si un match c'est fait de hauts et de bas, on essaie de rester là-dessus. (entraîneur Denis, 1^{re} entrevue)

En *game*, c'est plus des *coaching points* avec nos joueurs. En pratique, des fois, on peut avoir affaire avec les problèmes personnels des joueurs, et c'est tout le temps des *coaching points* pour s'améliorer. À l'extérieur du terrain, je te dirais que c'est plus personnel. (entraîneur Gabriel, 1^{re} entrevue)

En pratique, c'est sûr qu'on va laisser plus de chances parce que se faire « scorer » un touché en pratique, c'est plus ou moins important, c'est plus trouver la solution pour qu'il n'y en ait plus. (entraîneur Gabriel, 1^{re} entrevue)

Les entraîneurs voient également la saison régulière et les séries éliminatoires sous des angles très différents, la saison étant faite pour s'améliorer et les séries, pour gagner. Les messages transmis par les entraîneurs seront donc très différents dans ces deux situations.

Pour moi, la saison régulière importe peu, ce qui est important, pour moi, c'est de gagner dans les *playoffs*, « *winning isn't everything, it's the only thing* » pendant les *playoffs*. (entraîneur Marcel, 1^{re} entrevue)

Ce qu'on essaie de faire après les matches printaniers, c'est de vraiment progresser, améliorer les facettes de notre jeu et quand t'arrives dans les *playoffs*, que t'aies atteint le niveau exécution et de fonctionnement dont t'as besoin pour performer quand la vraie saison compte. (entraîneur Marcel, 2^e entrevue)

Quand on est arrivé dans les *playoffs*, le message était très clair, « oublions le fait qu'on a peut-être 11 victoires et 1 défaite, ça veut rien dire, on n'a rien accompli, la seule chose qu'on a accompli, c'est d'avoir progressé pendant la saison et qu'on est prêt pour les *playoffs* ». (entraîneur André, 2^e entrevue)

La perspective des joueurs. Les joueurs ont également mentionné dans leurs premières entrevues que certains éléments contextuels influent sur la communication. Ils considèrent que les pratiques et les matches sont des situations où la communication est différente.

Dans une pratique, le *coach* te corrige au maximum pour que tu sois prêt pour la *game*, pis pendant la *game*, il peut te corriger, mais moins sévèrement, pis tout ça.

Pourquoi?

Dans la *game*, t'es dedans, pis mettons que tu te fais « scorer » un *touch*, je sais que le *coach* va pas venir te crier après parce qu'il nous a dit « fais juste tourner la page, oublie-le », pis là, il nous corrige et change les positions, mettons.

C'est normal que le coach te parle moins dans une *game* que dans une pratique?

Oui. (athlète Alexandre, 1^{re} entrevue)

Dans les *games*, s'il nous crie après, je comprends, mais dans les pratiques, quand on fait nos petits *drills*, s'il nous crie après, moins.

Pourquoi ? C'est quoi la différence entre *game* et pratique?

Dans la *game*, le *coach* est plus dedans, il veut pas perdre, pis tout ça, mais pratique, on est juste dans une pratique. (athlète Francis, 1^{re} entrevue)

Somme toute, les interactions joueurs-entraîneurs au football scolaire varient considérablement selon le moment où elles ont lieu, que ce soit dans les pratiques, les matches de saison et les matches de séries éliminatoires et également, bien sûr, selon l'entraîneur impliqué dans la communication.

La perception qu'ont les entraîneurs d'une bonne communication

Cette partie montre, à la lumière des renseignements recueillis au cours des premières entrevues avec les entraîneurs, comment ces derniers voient une bonne communication et quels sont, selon eux, les éléments clés sur lesquels une telle communication repose. Nous répondrons ainsi à la première partie de la première question de recherche, à savoir : « Quels sont les éléments clés d'une bonne communication selon les entraîneurs? ».

L'établissement d'une relation de confiance. Selon les entraîneurs, les assises d'une bonne communication entre le joueur et l'entraîneur sont le respect et la confiance mutuels.

Si je *coache* et que j'amène des points, il faut que les joueurs m'écoutent. Si je leur parle bien, je m'attends à la même chose d'eux, qu'ils m'envoient pas promener, mais que s'il y a quelque chose qui ne fait pas leur affaire, qu'ils me le disent dans le respect, pis ça, je pense qu'ils le maîtrisent assez bien. (entraîneur Gabriel, 1^{re} entrevue)

C'est important de respecter les joueurs. On a été joueur, pis je pense que quand nos *coaches* nous respectaient, on appréciait ça énormément. Je pense qu'il faut être aussi une personne à qui ils peuvent faire confiance, n'importe quoi qui n'a pas rapport avec le foot, ils peuvent m'en parler. (entraîneur Gabriel, 1^{re} entrevue)

Je suis quelqu'un facile d'approche et le fait que je respecte beaucoup les joueurs et je prends la peine de les écouter quand ils ont quelque

chose. À partir de là, le restant se fait facilement. (entraîneur Denis, 1^{re} entrevue)

On veut pas mettre une barrière, mais t'es l'entraîneur et non pas un *buddy*, mais on essaie de faire des liens de confiance avec le jeune. (entraîneur André, 1^{re} entrevue)

C'est une communication de respect, on se fait confiance. Le jeune ne viendra pas essayer de me dire de faire les choses de telle façon et même chose dans le sens que le jeune, je vais lui donner le plus de confiance possible, si je le mets à une position sur le terrain, c'est parce que je sais qu'il est capable de faire le travail. Dans mon vocabulaire, je ne sacre pas, mais je suis un gars qui est intense, je vais en demander beaucoup des jeunes, mais dans le respect. (entraîneur André, 1^{re} entrevue)

La confiance étant un point important, les entraîneurs croient que pour la renforcer, faire preuve d'empathie à leur égard et leur faire sentir qu'ils peuvent se confier s'ils en sentent le besoin. Il faut aussi être capable de reconnaître ses erreurs.

Je dis toujours aux joueurs que je suis pas leur ennemi, je suis leur allié, pis que c'est bien beau le sport et le football, mais il y a la vie personnelle aussi, pis je pense que ça, c'est la première chose que je leur dis : « s'il y a n'importe quoi qui va pas dans votre vie, je ne vous oblige pas, mais si vous sentez que vous avez le besoin de parler, vous avez mon numéro de téléphone, vous me voyez dans l'école, arrêtez-moi, ça va me faire plaisir parce que, moi aussi, j'ai eu votre âge, pis je peux comprendre c'est quoi ». (entraîneur Gabriel, 1^{re} entrevue)

T'es prêt à aller dire à tes gars « j'ai fait une erreur », mais est-ce que t'es prêt à accepter qu'un de tes gars viennent te dire, comme *coach*, « non, ça marche pas »?

Tout à fait, c'est eux qui sont sur le terrain, pis c'est eux qui le vivent sur la première ligne, comme on dit. (entraîneur Denis, 1^{re} entrevue)

Les *coaches*, ça se peut qu'on soit dans l'erreur, pis si on l'est, on va s'ajuster, pis c'est sûr que je vais dire au joueur « regarde, t'avais raison ». (entraîneur Gabriel, 1^{re} entrevue)

Je me projette à la place du joueur et la vérité n'est pas facile à dire tout le temps, les choses honnêtes sont pas faciles à faire tout le temps, tous les contextes de la vie inclus. Pis en même temps, ces ados-là sont en train de se définir vers le monde adulte, et si toute vérité n'est pas

facile à dire, l'inverse est aussi vrai, et c'est pas facile à entendre. (entraîneur Gabriel, 2^e entrevue)

J'avais l'impression qu'il fallait toujours que j'arrive, pis je finisse avec un bon point. Pis je finis tout le temps avec une question et là, t'ouvres une porte pour que l'ado qui ne veut pas être dans la merde puisse s'en sortir. Ça peut tellement ne pas être vrai, mais en même temps, ce gars-là, le premier message qu'il a eu de son *coach*, c'est « c'est pas ça que je voulais avoir ». Il se fait ramasser en avant de tout le monde, ce que les gars détestent, pis moi, j'arrive, pis j'essaie de sauver les meubles le plus possible avec le joueur. (entraîneur Denis, 2^e entrevue)

D'après les entraîneurs, il importe d'être présent pour les joueurs, de les écouter et de les aider dans leurs épreuves et leurs problèmes, même s'ils ne sont pas directement liés au sport. La communication individualisée, en tête à tête, s'avère parfois nécessaire pour faire sentir au jeune qu'il est écouté et faire passer le message désiré.

Une bonne communication, c'est aussi d'encourager le joueur, de l'écouter quand il parle, de ne pas faire semblant de l'écouter, pis que, même si t'es pas d'accord avec ce qu'il dit ou que tu trouves ça un peu idiot, faut pas oublier que c'est un adolescent, pis il faut l'écouter. (entraîneur Gabriel, 1^{re} entrevue)

Tu prends de ton temps pour consacrer à un jeune, je pense que ça vaut la peine. Communiquer en groupe, tu peux faire le message, mais je pense que le *one-on-one*, c'est la clé. (entraîneur Marcel, 1^{re} entrevue)

Les interactions hors du terrain, c'est plus personnel. On fait du football à l'année longue, pis quand c'est le temps du foot, c'est le temps du foot. Je suis souvent dans les murs de l'école comme suppléant, donc je te dirais que ces moments-là sont plus propices pour les problèmes personnels. Je te dirais qu'en pratique, c'est la même chose, c'est plus 70 %-30 %, c'est-à-dire 30 % que c'est les problèmes personnels. (entraîneur Gabriel, 1^{re} entrevue)

Au niveau de la communication en dehors du football, on est dans une petite communauté, pis on les voit toujours pendant l'été. Il y en a un qui traîne sur la rue, j'ai des jeunes qui travaillent au IGA, je jase avec eux, d'autres jeunes qui travaillent à une autre place, je vais jaser avec eux. Les jeunes sont toujours : « hey *coach*, comment ça va? ». Il y en a qui s'arrêtent chez nous, pis ils viennent toujours nous demander comment ça va. (entraîneur André, 1^{re} entrevue)

Les éléments d'une bonne communication. Une fois le respect mutuel établi, la communication devrait se dérouler de façon honnête, directe et efficace.

C'est important de leur dire la vérité, pis pas leur conter de menteries... pis autant je dis qu'ils ont besoin d'être chouchoutés, mais je pense que c'est important aussi d'être honnête, parce que les gars mettent beaucoup d'efforts. (entraîneur Gabriel, 1^{re} entrevue)

Il ne faut pas que ça soit un message long, c'est une ou deux consignes, peut-être trois. Donc c'est trois phrases complètes que je vais te donner, sauf si c'est une rencontre individuelle à part. « Voici, première chose, ça, deuxième, ça, troisième chose, ça, est-ce que t'as compris? », pis je finis tout le temps avec une petite *joke* ben niaiseuse comme « ça as-tu fait mal?... Veux-tu un Kleenex? », pis là, les gars sont « Ha! Ha! Non, ça va être correct. » (entraîneur Denis, 1^{re} entrevue)

La communication, mais la communication honnête. Les jeunes sont pas caves, ils ont peut-être pas autant d'expérience que toi, mais c'est important d'être honnête avec eux et de bien leur communiquer ce qui va bien et ce qui va pas bien. (entraîneur Marcel, 1^{re} entrevue)

Je préfère toujours une conversation qui est extrêmement franche. Si le jeune fait quelque chose de bien, il faut lui dire, mais s'il fait quelque chose de pas bien, à améliorer, mais est-ce que ça va lui faire de la peine? Pas si le jeune comprend que ton objectif premier, c'est l'amélioration. (entraîneur Marcel, 1^{re} entrevue)

Mes interventions sont quand même assez ciblées, pis je vais direct au point et je pense que le jeune respecte ça. J'ai une approche très directe : « Dude, y a ça qui a bien été, y a ça qui n'a pas bien été, mon opinion, c'est ça, est-ce que tu as un commentaire? Qu'est-ce que tu vas faire pour améliorer ça? ». C'est aussi simple que ça. (entraîneur Marcel, 1^{re} entrevue)

Donc juste me dire la vérité, être honnête avec moi, c'est ça que je veux. (entraîneur André, 1^{re} entrevue)

Des fois, les choses honnêtes doivent être dites, il y a une façon de le dire c'est sûr, mais ça peut payer plus au joueur de dire : « Écoute, oui, il y a un correctif à faire » au lieu de dire : « Non non, tout a bien été, ça va super bien. ». (entraîneur André, 2^e entrevue)

L'établissement d'un climat propice à une bonne communication. Une fois que tous ces éléments d'une bonne communication ont été établis, les entraîneurs peuvent utiliser la

communication pour instaurer un climat agréable et propice à l'apprentissage en utilisant l'humour et les récompenses. Nous avons déjà mentionné l'importance de l'écoute de la part des entraîneurs pour gagner la confiance des joueurs. Cette écoute est également nécessaire à l'établissement d'un climat propice à une bonne communication.

Il faut s'amuser avec eux, faire des blagues avec eux, ça fait du bien, parce que le football, c'est pas l'armée, mais c'est quand même sérieux et c'est beaucoup d'engagement. Donc, des fois, les jeunes, ça leur fait du bien que tu leur parles autre que le foot, pis tu fais des *jokes* avec eux. (entraîneur Gabriel, 1^{re} entrevue)

C'est important de s'amuser avec eux et de leur démontrer de l'intérêt. Oui, il y a des temps pour être sérieux et il y a des temps pour s'amuser, mais je pense que c'est important de lâcher son *fun* avec eux. (entraîneur Denis, 1^{re} entrevue)

Les entraîneurs estiment tout de même qu'il est important de ne pas pousser trop loin les liens d'amitié, de garder ses distances sur le plan émotif et de savoir quand c'est le temps d'avoir une conversation personnelle et quand c'est le temps de travailler.

Une chose qu'un ancien *coach* disait tout le temps, c'était : « Les gars, la barrière », qu'on devrait pas dire à un gars : « À soir, on va aller à telle place » ou que si un gars nous invite à aller prendre une liqueur, qu'on devrait pas faire ces fonctions-là, parce que ça devient une zone grise, que c'est pas sûr si on est encore un *coach* ou si notre *coaching* va être affecté parce qu'on est émotivement impliqué avec ce joueur-là. (entraîneur Denis, 1^{re} entrevue)

Je te dirais que c'est vraiment 80 % Denis le coach et 20 % Denis le *chum*, parce qu'il y a une barrière. [...] Je te dis 80-20 parce que, la plupart du temps, mes discussions ont rapport avec le foot, mais à travers la discussion de foot, ils trouvent toujours le moyen de poser une question comme : « Ta blonde, ça lui dérange pas que tu viennes coacher trois fois par semaine? »... « Pis toi, ta mère, ça lui dérange pas que tu viennes pratiquer trois fois par semaine au lieu de faire des devoirs? ». Donc tu sais, 80-20, c'est pour ça que je te dis qu'il y a des barrières, oui, je peux parler de ma blonde, je peux parler de ma fille, mais c'est très superficiel, c'est très en surface. (entraîneur Denis, 1^{re} entrevue)

Ce que je pourrais retenir comme barrière, c'est que j'ai l'impression que certains joueurs n'ont pas encore confiance en nous parce qu'ils

viennent d'arriver du Cadet, donc peut-être que la barrière, des fois, c'est de faire à leur tête, pis de faire ce qu'eux pensent qui est bon. (entraîneur Denis, 1^{re} entrevue)

J'ai une facilité extrême à mettre mon chapeau de père, président, entraîneur... Je pense que c'est un art, savoir quel chapeau mettre. Je pense que les jeunes le savent que j'aime ça m'amuser, c'est dans ma nature, mais des fois, il faut que tu mettes les pendules à l'heure (entraîneur Marcel, 1^{re} entrevue)

L'entraîneur a le devoir de reconnaître ses erreurs, si un malentendu ou un bris de communication survient malgré les précautions qu'il a prises pour expliquer ses attentes et ses méthodes.

Autant j'en apprend aux gars, je pense qu'ils m'en apprennent encore beaucoup plus, pis c'est certain que je fais des gaffes, que je me suis mal exprimé ou le commentaire intense que je voulais passer a été perçu comme une attaque personnelle par le joueur, ça arrive dans le feu de l'action, mais si t'es assez homme pour faire une erreur, il faut que tu sois aussi assez homme pour aller voir le jeune et dire que t'as fait une erreur. Pis là, quand les gars voient qu'on est toujours derrière eux, peu importe. (entraîneur Gabriel, 1^{re} entrevue)

La connaissance des acteurs de la communication. L'entraîneur est un des deux acteurs engagés dans la communication joueur-entraîneur. Il doit posséder plusieurs connaissances afin de communiquer son savoir de la meilleure façon possible à ses joueurs. Il importe en premier lieu qu'il se connaisse lui-même afin de pouvoir déterminer avec quelles méthodes de communication il se sent le plus à l'aise et peut faire passer son message efficacement.

J'ai beau essayer ça, je pense que, pour moi, parler plus fort ou crier, c'est pas quelque-chose qui fonctionne pour moi. Ce que j'ai réalisé en parlant avec les coaches, c'est que je suis plus un gars de relations interpersonnelles, donc, même si je me fâche ou que je parle plus fort, je pense pas que ça ait un impact, je pense que c'est juste de trouver les mots exacts pour motiver les gars, pis ça, je pense que je l'ai vraiment compris, au cours de cette saison, que parler fort ou parler calmement, ça a le même impact avec les joueurs (entraîneur Gabriel, 2^e entrevue)

En plus de se connaître lui-même, l'entraîneur doit connaître ses joueurs, les méthodes d'apprentissage et la façon de communiquer qui fonctionnent le mieux avec eux. Il doit aussi connaître un peu la vie personnelle de chacun, afin de mieux saisir leur personnalité et la façon dont ils pourraient agir dans différentes situations.

Si t'abordes un gars d'une certaine façon, pis il arrive, pis il te dit que ta façon de l'aborder ne fonctionne pas avec lui, est-ce que t'es prêt à adapter tes comportements en fonction de ça ?

Ma question à cet athlète-là, dans ce cas, serait : « Dis-moi comment je peux m'adresser à toi pour que tu sois confortable ». Comme je te dis, je suis perçu comme étant un gars aimable, donc le style de communication dictature va fonctionner pour un certain pourcentage, mais t'as un certain pourcentage pour qui le message ne se rendra pas. Ce que tu veux faire, c'est rejoindre 99 % ou 100 % des athlètes sous ta charge, donc si ça veut dire que je dois avoir quatre modes de communication différents, j'aurai quatre modes de communication différents. (entraîneur Gabriel, 1^{re} entrevue)

Je vais prendre Patrice. Je l'ai comme joueur et comme élève en classe en plus. Pour lui, c'est à la dure, peu importe que tu sois doux, que tu sois correct, que tu sois fâché, que tu sacres, lui, à la dure, c'est parfait, même que ça le stimule un peu plus, parce qu'il a eu une enfance un peu plus *rough* que les autres. Je prends, par exemple, mon demi de sûreté, Antoine : c'est un gars qui est à l'International, il comprend très vite la stratégie, sauf que, lui, si je lui parle à lui comme je parle à Patrice, il va le prendre vraiment comme si je suis en train de lui manger la laine sur le dos, pis il va devenir stressé et tout oublier. Pour lui, je vais prendre une approche plus tactique, comme une *checklist*, pis là, Antoine va être capable de te donner toute la *checklist* au complet. Carl, s'il le fait pas, ça ne rentre pas. Tu peux le montrer sur le tableau, il va arriver là, pis il va le comprendre, mais son corps le faire versus sa tête le comprendre, c'est deux choses séparées. Donc si je sors Carl pour faire un ajustement, il faut que je me recule en arrière des joueurs, pis je suis en train de faire le mouvement. (entraîneur Denis, 1^{re} entrevue)

Je trouve que quand tu fais ça, ça vient compléter le portrait de l'athlète qui a une sphère, une petite bulle qui s'appelle la famille. Tu sais, il y a cette bulle-là, il y a la bulle de Patrice avec ses amis, fait que t'as de l'éducation à faire là-dedans, parce qu'à cet âge-là, les gars, ça commence à sortir dans les bars, ils ont pas l'âge, ça vire des brosse, ça se ramasse dans des chalets, ça expérimente plein d'affaires. Ils te les content, ces affaires-là, pis je trouve ça correct, qu'ils me racontent ça, parce que, sinon, ils racontent ça à qui, pis tu

juges pas ton joueur par rapport à ce qu'il fait, tout ce que tu peux faire c'est : « Hey, écoute, ce qui est important, c'est prendre soin de toi, les autres, c'est pas eux qui vont s'occuper de toi ou te pogner une job ». Fait que tu les amènes à cheminer là-dedans, pis c'est correct (entraîneur Denis, 1^{re} entrevue)

Connaitre leurs joueurs est important pour les entraîneurs, car les jeunes en général, leur attitude, leurs réactions face à la critique et leur façon d'agir dans un groupe et envers une figure d'autorité ont changé ces dernières années. Les entraîneurs ont donc dû modifier leur approche afin de s'adapter à la réalité de la jeunesse d'aujourd'hui.

On fait affaire à un différent type d'adolescents, pis je remarque qu'il faut beaucoup plus les chouchouter qu'avant, être moins dur sur eux et les encourager davantage, pis c'est , et il faut s'adapter à ça, si on veut continuer à avoir des joueurs dans notre équipe. Ça me marque beaucoup, parce que quand j'ai commencé à *coacher*, c'était des gars qui étaient durs, que ça dérangeaient pas que les *coaches* soient vraiment durs sur eux, pis on disait notre façon de penser de façon respectueuse, mais trois ans après, je réalise qu'on peut le faire, mais il faut surtout les encourager. Je te dirais qu'il faut davantage utiliser l'approche sandwich, un commentaire positif, un négatif et un positif, parce que sans ça, je trouve que les jeunes baissent les bras assez rapidement. (entraîneur Gabriel, 1^{re} entrevue)

Selon les entraîneurs interviewés, il importe également que le joueur connaisse son entraîneur, ses attentes, ses méthodes et sa personnalité afin d'éviter les bris de communication entre les deux interlocuteurs.

Les gars me connaissent tous, ils savent comment je suis, pis c'est important de lâcher un peu son *fun*. (entraîneur Gabriel, 1^{re} entrevue)

Je dis toujours à mes gars : « Écoute, ce que tu vas avoir de moi, tu vas avoir la réaction de moi sur le vif, sur le moment », pis des fois, il y a des mots intenses. Mais je les prépare tout le temps en leur disant comment je suis, pis ça les aide à accepter ce que je leur dis. (entraîneur Denis, 1^{re} entrevue)

Il faut être clair dès le début... mes objectifs et attentes envers les joueurs, pis moi, je dis toujours à mes gars un peu comme je dis à mes élèves : « C'est quoi tes objectifs envers moi? », ça fait qu'on sait exactement vers où on s'enlign. (entraîneur André, 1^{re} entrevue)

Somme toute, les entraîneurs considèrent que la confiance est l'élément clé d'une bonne communication et qu'un bon climat fondé sur le respect mutuel est essentiel à la confiance. De plus, il est important que les acteurs engagés dans la communication se connaissent mutuellement afin d'éviter les bris de communication.

La perception qu'ont les joueurs d'une bonne communication

Cette partie montre, à la lumière des renseignements recueillis au cours des premières entrevues avec les joueurs, comment ces derniers voient une bonne communication et quels sont, selon eux, les éléments clés sur lesquels une telle communication repose. Nous verrons le genre d'interactions qui, d'après les joueurs, devraient les faire progresser sur les plans sportif et personnel. Nous répondrons ainsi à la deuxième partie de la première question de recherche, à savoir : « Quels sont les éléments clés d'une bonne communication selon les athlètes? », ainsi qu'à la sous-question de la première question, soit : « Quel est, selon les athlètes, le genre d'interactions qui les fait progresser sur les plans sportif et personnel? »

Relation amicale et confiance. Pour les joueurs, le point clé pour établir une bonne communication entre le joueur et l'entraîneur est d'avoir une certaine relation d'amitié et de confiance entre les deux tout en étant capable de rester dans les limites de la relation joueur-entraîneur. Cette relation influe sur la confiance des joueurs envers leur entraîneur et, de ce fait, sur leur écoute et leur réceptivité.

Gabriel est un de mes profs, et j'y parle comme à un de mes chums.

Ok, penses-tu que le fait que ça soit un de tes profs, ça aide à faire en sorte que vous connectez bien?

Oui, parce qu'on se connaissait dans la classe aussi, ça fait qu'on s'est connus plus vite au foot. (athlète Mathieu, 1^{re} entrevue)

C'est quoi, selon toi, la relation qu'il faut qu'un *coach* ait avec son joueur?

Ben tu sais, c'est *chummy* tout en ayant un équilibre entre *coach* pis *chum*. T'as un *coach*, pis c'est ton *coach*, mais t'as un *chum* que c'est ton *chum*. Par exemple, on a des joueurs dans l'équipe qui parlent à *coach* Sam, ils diront pas « *coach* Sam », ils vont dire « hey Sam », mais pour moi, ça se fait pas, ça, c'est « *coach* », même s'il est jeune, même s'il a peut-être quatre ans de plus que nous, il a plus d'expérience, pis ça reste un *coach*. (athlète Julien, 1^{re} entrevue)

Dans le fond, *coach* Gabriel, je le connais depuis que je suis en secondaire 2-3, il avait commencé à venir nous donner des trucs dans le Cadet, ça fait que j'ai commencé à le connaître. Là, il a remplacé dans nos classes, ça fait qu'on s'est fait un peu plus *chummy*, pis il était content de me voir quand je suis arrivé l'année passée. Ça tout le temps été plus qu'un *coach*, dans le fond. (athlète Julien, 1^{re} entrevue)

Mon *coach* Denis, c'est vraiment l'*fun* avec lui. Il nous montre comment, il jase avec nous autres.

Est-ce que c'est correct qu'un *coach* soit un peu comme un *chum*?

Oui.

Pourquoi?

Parce que ça aide mieux à la communication, mettons que c'est ton *chum*, ça va être moins sévère ou quelque chose comme ça, ça va être quand même sévère, mais tu vas moins le prendre grave parce que tu le connais. (athlète Alexandre, 1^{re} entrevue)

Il m'a enseigné aussi, donc il me parlait avant que j'arrive Juvénile, il me parlait dans le temps que j'étais O-Line, pis je le connaissais bien et ça a fait une meilleure chimie, fait que mettons que je l'écoutais plus, ça rentrait mieux, les informations. (athlète Mathieu, 1^{re} entrevue)

Le *coach*, c'est en lui que t'as toute ta confiance, parce que c'est lui qui t'entraîne, pis qui va te faire jouer, c'est avec lui que tu vas gagner et perdre, ça fait que c'est sûr que c'est lui qui va tout t'apprendre. C'est comme ton prof, c'est sûr que tu vas écouter ton prof, si t'as une bonne chimie, ça va bien partir. (athlète Mathieu, 1^{re} entrevue)

De plus, l'entraîneur se doit de reconnaître ses erreurs, le cas échéant.

C'est sûr que le joueur fait des erreurs, mais il faut que le *coach* aussi apprenne qu'il en fait aussi, des erreurs. Comme Gabriel, il va dire : « Excusez-, les boys, j'ai fait une erreur, c'est pas ça que je voulais dire », pis là, tu vas te dire : « OK, c'est bon », au lieu de te crier après pis que ça soit même pas de ta faute à toi. (athlète Mathieu, 1^{re} entrevue)

L'entraîneur doit également être présent pour écouter le joueur s'il a besoin de se confier et pour l'aider dans son développement athlétique et personnel en apprenant à le connaître et en utilisant les interactions individuelles.

Le *coach* est là pour aider le joueur, pis si le joueur a des questions, le *coach* est là pour y répondre. (athlète Francis, 1^{re} entrevue)

Le *coach* essaie de voir comment le joueur se sent, il faut tout le temps qu'il observe chacun de ses joueurs, trouver ses difficultés pis qu'est-ce qui est bon à faire avec lui. (athlète Alexandre, 1^{re} entrevue)

Est-ce que c'est important que le coach te demande comment ça va à la maison, comment ça va à l'école, avec tes amis?

Oui, je trouve ça important parce qu'en même temps, ça te rassure, t'as quelqu'un à qui parler. Des fois, tes parents vont te parler de même, mais des fois t'as pas le goût de te confier. (athlète Julien, 1^{re} entrevue)

Pis comment vous avez surmonté ça, les *coaches* pis toi, pour enlever cette barrière-là?

On a parlé ensemble. *Coach* Gabriel pis moi, on est quand même assez proches, pis il m'a dit : « Julien, si t'as de quoi, hésite pas à m'en parler, je vais tout le temps être là ». (athlète Julien, 2^e entrevue)

Un *coach* qui m'a marqué, c'est un coach de la défensive au Cadet et il était mon *coach* des *linebackers*. C'est lui qui m'a vraiment mis confiance en moi.

Comment il faisait ça, qu'est-ce qu'il faisait pour te donner confiance en toi?

Il voyait que j'avais de la misère avec mes plaqués et tout ça, là il disait : « Alexandre, viens ici », pis , il me montrait comment plaquer sur lui. (athlète Alexandre, 1^{re} entrevue)

Caractéristiques d'une bonne communication. Pour les joueurs, une relation d'amitié crée une relation d'égal à égal qui repose sur le respect, la politesse et la patience et où les entraîneurs sont aussi réceptifs aux rétroactions des joueurs que ceux-ci le sont à celles des entraîneurs.

Il faut que les deux restent polis, pis la patience.

Comment tu voudrais que le *coach* te parle de façon polie?

Mettons : « Julien, t'as fait un beau plaqué, tu l'as ben eu. Ton *contain*, va falloir travailler là-dessus, parce que t'as pas fait ton *contain* comme il faut, il faut que t'aïlles chercher plus à l'extérieur. Quand t'as fait ton

plaqué, c'était pas ben, ben bon, il aurait fallu que t'amènes tes hanches plus ». Des affaires de même. (athlète Julien, 1^{re} entrevue)

C'est juste que, quand tu parles à tes joueurs, il faut que tu sois respectueux. (athlète Mathieu, 1^{re} entrevue)

Pour toi, c'est quoi la relation entre un *coach* pis un joueur?

C'est une bonne relation. C'est sûr que ton *coach*, tu lui dis tout. Si t'aimes pas de quoi, tu lui dis, il va tout faire pour essayer de régler dans son possible. Si tu lui dis que t'aimes pas jouer là, c'est sûr qu'il va essayer de s'arranger pour te faire jouer à une autre place. Les *coaches*, ils vont t'écouter, ils vont essayer de régler tes problèmes. (athlète Francis, 1^{re} entrevue)

Le *coach*, si le joueur ne fait pas ça de la bonne manière, peut-être écouter le joueur et entendre ce qu'il a à dire. (athlète Francis, 1^{re} entrevue)

C'est quoi les différences entre la façon que tu vas parler avec Gabriel, ton *coach* de position, pis le coordonnateur, qui est André?

Coach Gabriel, je vais lui dire tout ce qui me tracasse, comme : « Je suis pas capable de faire ci, je suis pas capable de faire ça », mais avec *coach* André, je suis pas capable. (athlète Julien, 1^{re} entrevue)

Un entraîneur avec qui t'aurais pas une bonne communication, ça ressemblerait à quoi?

Je serais pas bien, j'irais lui dire. (athlète Alexandre, 1^{re} entrevue)

Climat d'une bonne communication. Une fois qu'une bonne relation a été établie entre le joueur et l'entraîneur, ce dernier enseigne au joueur, le dirige et le corrige afin de l'aider dans son développement. Pour ce faire, les joueurs croient que l'entraîneur doit créer un climat favorable à l'apprentissage en utilisant l'humour et les encouragements et en mettant l'accent sur les points positifs.

On se sent bien avec ce *coach*-là, il fait de l'humour dans ses pratiques, ça relaxe. (athlète Francis, 1^{re} entrevue)

C'est vraiment important que le *coach* te parle, je trouve, parce que s'il te parle pas, on dirait que t'es moins là, tu viens moins souvent aux pratiques vu que t'es moins important, pis tu commences à lâcher. (athlète Alexandre, 1^{re} entrevue)

Les *coaches* m'encourageaient, ils étaient gentils avec moi et me disaient qu'il fallait tout le temps que je continue, que je donne mon 100 %, et c'est ce que j'ai fait. Après, je suis rentré dans l'équipe, et même si je me faisais cogner tout le temps, je continuais et je me relevais à chaque fois que je tombais. (athlète Francis, 1^{re} entrevue)

Comme je t'expliquais avec *coach* Gabriel, lui, il te mettra pas ses points négatifs tout de suite : « T'as fait une bonne *job* à telle place, telle place, telle place, mais il reste ça à travailler, on va le travailler cette semaine », mais *coach* André, il te pogne et te tape dessus, pis ça arrête pas. (athlète Julien, 1^{re} entrevue)

Tout comme les entraîneurs, les athlètes sont d'avis que l'entraîneur doit également connaître ses joueurs, leur style d'apprentissage, leur personnalité, leurs préférences, etc.

Il essaie de voir comment le joueur se sent, il faut tout le temps qu'il observe chacun de ses joueurs, trouver ses difficultés, pis qu'est-ce qui est bon à faire avec lui. (athlète Francis, 1^{re} entrevue)

C'est quoi, les conditions pour qu'ils puissent avoir une bonne communication?

Il faut que le coach connaisse son joueur. (athlète Alexandre, 1^{re} entrevue)

Caractéristiques d'une mauvaise communication. Si le climat établi n'est pas propice à une bonne communication, il est possible qu'une mauvaise communication ait lieu entre le joueur et l'entraîneur. Pour les joueurs, la communication est mauvaise quand l'entraîneur met l'accent sur les points négatifs uniquement et crie pour transmettre son message.

La façon que tu serais vraiment pas à l'aise, ça ressemblerait à quoi?

Il nous parle vraiment pas dans les pratiques, il nous dit juste quoi , pis il fait vraiment rien pour nous aider pis pour nous corriger, il nous crie après, pis tout ça.

Le « criage », c'est pas quelque chose qui marcherait avec toi?

Oui, ça marche mais pas toujours. Comme dans les *games*, s'il nous crie après, je comprends, mais dans les pratiques, quand on fait nos petits *drills*, s'il nous crie après, moins. (athlète Alexandre, 1^{re} entrevue)

« Coach André me crie après, me sacre après », comment tu te sens avec ça?

J'haïs ça pour mourir. On a joué contre Mont-Bleu, l'année passée, pis j'ai joué peut-être six jeux, pis là-dessus, j'ai fait deux sacks du quart, mais j'avais pas bien mon *contain*, ça fait qu'il me laissait sur le banc. Ça m'a tellement fâché. (athlète Julien, 1^{re} entrevue)

Même le moindre petit détail, il va te le sacrer dans la face alors que tout le reste est parfait?

Il le criera peut-être pas fort, mais au lieu de te dire : « Hey, c'est beau », il va te dire : « Ta tête était à terre, hein, mais en passant, beau plaqué ». Il te fait remarquer tous tes défauts avant tout. (athlète Julien, 1^{re} entrevue)

Je trouve que ça rabaisse, contrairement à l'attitude de *coach* Gabriel. Je sais que c'est un sport dur, pis que les *coaches* sont supposés être durs, mais il y a une limite. (athlète Mathieu, 1^{re} entrevue)

Il parlait pas vraiment, c'était plus crier, pis tu faisais n'importe quoi et c'était pas bon, personne à part deux, trois joueurs, ses favoris. (athlète Francis, 1^{re} entrevue)

Si le *coach* te dit juste du négatif, mais qu'il le dit sans crier, c'est mieux que quand il se met à crier après toi. C'est vraiment la façon que tu le dis. (athlète Julien, 1^{re} entrevue)

En somme, une relation harmonieuse et amicale entre le joueur et l'entraîneur favorise une bonne communication. Basée sur la confiance, le respect mutuel et la politesse, une telle communication est favorisée par l'entraîneur qui sait s'adapter aux différents styles d'apprentissage de ses joueurs et encourager ces derniers en faisant ressortir leurs points positifs.

Comparaison des perceptions des entraîneurs et des joueurs

Après avoir exploré les perceptions qu'ont les entraîneurs et les joueurs d'une bonne communication, nous allons les comparer afin de mieux comprendre les facteurs qui contribuent au bon déroulement de la communication. Le tableau suivant montre les points communs et les différences entre les deux.

Tableau 3

Comparaison des perceptions des entraîneurs et des joueurs

Points communs	Différences
- Confiance mutuelle - Communication respectueuse et polie - Humour et encouragements - Entraîneur à l'écoute des joueurs - Entraîneur qui reconnaît ses erreurs - Entraîneur qui connaît ses joueurs - Joueurs qui connaissent l'entraîneur	- Les joueurs désirent avoir une relation amicale avec les entraîneurs, tandis que les entraîneurs ne veulent pas trop de liens d'amitié. - Les joueurs voudraient que les entraîneurs soient patients et ne crient pas, tandis que les entraîneurs veulent avant tout une communication honnête, directe et efficace, peu importe les cris.

La confiance ressort comme un élément fondamental d'une bonne communication, tant pour les joueurs que pour les entraîneurs. Nous avons vu dans les résultats que la confiance se bâtit, entre autres par l'écoute de la part des entraîneurs et par la reconnaissance de leurs erreurs. Le respect, la politesse, l'humour et les encouragements sont également considérés comme des facteurs importants pour un bon climat de communication.

Nous avons également pu déceler quelques différences entre joueurs et entraîneurs sur le plan de la perception d'une bonne communication. Les joueurs ont mentionné qu'ils aiment avoir une relation d'amitié avec leurs entraîneurs, alors que ceux-ci préfèrent garder leurs distances. Les joueurs veulent pouvoir se confier à leurs entraîneurs, parler et rire comme ils le feraient avec des amis. Ils ont toutefois mentionné qu'il faut rester dans les limites de la relation joueur-entraîneur, ce qui rejoint, dans une certaine mesure, le point de vue des entraîneurs sur le sujet. L'autre différence importante se situe sur le plan de la manière de communiquer le message. Les entraîneurs veulent une communication honnête, directe et efficace, ce qui, pour certains, peut

comprendre le fait de crier aux joueurs ce qu'ils font de mal. Ces derniers ont, de leur côté, indiqué qu'un entraîneur qui crie nuit à la communication. Il ressort des entrevues que les cris sont l'une des principales causes d'un bris de communication.

Observation de l'interaction joueur-entraîneur

Dans les sections précédentes, nous avons exploré les points clés d'une bonne communication joueur-entraîneur à la lumière d'entrevues réalisées avec les participants (entraîneurs et athlètes). Dans la présente section, nous allons décrire la façon dont se déroulait le processus de communication au cours des séances d'entraînements et des matches, ce qui inclut de connaître le genre de rétroactions que les entraîneurs donnent aux athlètes ainsi que la façon dont ils s'y prennent pour les donner. Cette description se fonde sur les notes de terrain prises lors de neuf séances d'entraînement et de neuf matches, dont deux en séries éliminatoires. Cette section répond donc à la deuxième question de recherche, soit : « Quel genre de rétroaction les entraîneurs donnent-ils aux athlètes et comment s'y prennent-ils pour communiquer leur message? ». Il est important de noter que la communication a été presque toujours entamée par les entraîneurs, les athlètes le faisant rarement.

En séance d'entraînement. Avant le début de la séance d'entraînement, il n'y a pratiquement pas d'interactions entre les joueurs et les entraîneurs. Les entraîneurs parlent entre eux et les joueurs font de même. À l'heure prédéterminée du début de la séance d'entraînement, Marcel dit aux joueurs de commencer l'échauffement collectif. À la fin de l'échauffement, Marcel regroupe parfois les joueurs afin de faire des messages collectifs, mais généralement, il se borne à leur dire d'aller voir leur entraîneur de position respectif.

La communication joueur-entraîneur avec les entraîneurs de position est plus bidirectionnelle que celle qui se fait avec l'entraîneur chef. Généralement, Denis et Gabriel demandent à leurs joueurs comment ils vont et quelles sont leurs impressions du dernier match. Après de brefs échanges entre l'entraîneur et les joueurs, Denis et Gabriel expliquent l'exercice qu'ils vont faire ensemble ainsi que son objectif. Tout au long de l'exercice, les entraîneurs font des remarques aux joueurs au sujet de leur technique et leur posent parfois des questions afin qu'eux-mêmes réfléchissent à leurs erreurs : « Sais-tu pourquoi t'as perdu? » « Pourquoi tu t'es fait avoir? » « Là, tu aurais dû prendre à l'intérieur ou à l'extérieur? » et même parfois en faisant eux-mêmes la démonstration de la technique à travailler. Toutefois, même en donnant des commentaires sur des points à améliorer, les entraîneurs relèvent toujours un point positif dans leur intervention : « Mets plus d'intensité sur le plaqué, mais ton angle était bon. » « Quand il a ouvert à 45°, tout était excellent, la seule chose, c'est que tu as tourné tes hanches trop tôt. » « C'est correct, il l'a eu là-dessus, mais au moins tu as utilisé la bonne technique. » Il arrive également qu'un joueur leur pose des questions au sujet de sa technique : « Est-ce que j'étais assez bas? » « Est-ce que mon *swim move* était assez rapide? ». Les entraîneurs sont toujours enthousiastes quand les joueurs leur posent des questions et ils répondent souvent par une autre question qui sert à les faire réfléchir : « Bonne question ! Pis d'après toi, est-ce qu'il était correct ? » On peut voir que les joueurs sont très à l'aise dans leur communication avec leurs entraîneurs de position, leur posant des questions et étant très réceptifs à leurs commentaires.

Après la période d'entraînement par position, Marcel dit aux joueurs de se retrouver en unité défensive avec André ou en unité offensive avec lui. Lorsque les joueurs se retrouvent en unité, la bidirectionnalité de la communication est grandement diminuée avec André, qui monopolise la communication. Il demande tout d'abord aux joueurs partants de se placer à leur

position respective et aux substituts de se mettre sur le côté et d'écouter. Une fois que les joueurs sont positionnés, André commence à parler de la stratégie qui sera adoptée contre les prochains adversaires et explique pourquoi cette stratégie sera utilisée. L'unité fait ensuite des simulations des différents jeux qui seront effectués au prochain match et André pose des questions à chaque joueur sur sa responsabilité à chacun des jeux : « Quand il rentre dedans, qu'est-ce que tu fais? Si le jeu va de l'autre bord, où tu vas? ». Il insiste également beaucoup sur la discipline et le silence, étant donné qu'il s'occupe d'un grand groupe, ce qui rend la communication un peu plus difficile : « Les gars, fermez-la, on perd notre temps là! Hey, vous avez tous compris? Non? Ben arrêtez de parler, pis écoutez! » Pendant les séances en unité, Denis et Gabriel restent généralement assez silencieux, donnant très rarement des rétroactions aux joueurs, et lorsqu'ils en donnent, ils n'en donnent qu'aux joueurs de la position qu'ils entraînent.

Après le temps alloué à la période en unité, Marcel dit aux joueurs d'aller avec le coordonnateur des unités spéciales. Pendant que les joueurs qui font partie des unités spéciales pratiquent les divers jeux, les autres joueurs vont rejoindre un autre entraîneur afin de pratiquer les techniques de base du football applicables à toutes les positions. Pendant ce temps, les autres entraîneurs discutent entre eux et certains joueurs vont les voir à l'occasion pour parler de choses diverses qui n'ont rien à voir avec le football.

Après la période des unités spéciales, Marcel indique aux joueurs que c'est le temps de la simulation de match. Durant celle-ci, les entraîneurs adoptent une formule d'interaction similaire à celle qui est utilisée dans les matches. Denis et Gabriel donnent surtout des rétroactions au sujet de la technique des joueurs ainsi que des encouragements et des félicitations: « *That's it, good job*, bonne couverture! » « Excellent, t'as vu ce que ça donne, respecter son coussin! » « Excellent, Robin, mais tourne ta tête! » « C'est beau Dan, vas-y pour le ballon la prochaine

fois! ». André, de son côté, donne des rétroactions au sujet de l'application de la tactique voulue et parfois des réprimandes : « Boys, un autre point qu'on a beaucoup de misère, c'est l'intensité! » « Ta main est trop haute sur lui! » « Faut que tu sois plus vite que ça, *come on!* » « Respecte ton *contain*, sinon le gars derrière toi peut rien faire ! ». Pendant la simulation de match, les entraîneurs restent tout de même assez détendus et sont plus portés à faire des blagues et à être réceptifs aux commentaires de leurs joueurs qu'au cours des vrais matches.

À la fin de la pratique, Marcel fait parfois des messages collectifs d'ordre logistique comme : « Vous allez être libérés de vos cours à 11 heures la journée du match » ou des rétroactions sur la pratique qui vient de se terminer : « Bonne pratique les gars, on est prêt pour vendredi! ». Il arrive parfois qu'il ne fasse aucun message et envoie les joueurs directement au vestiaire après la simulation de match.

En situation de match. Avant le début du match, Marcel dit aux joueurs de commencer l'échauffement. Pendant qu'ils s'échauffent, les entraîneurs se promènent parmi les joueurs afin de leur dire quelques mots individuellement, généralement des encouragements ou des rappels en ce qui concerne leurs responsabilités. Après l'échauffement général collectif, les joueurs vont rejoindre leur entraîneur de position respectif et débutent un échauffement spécifique à leur position. Pendant ce temps, les entraîneurs Marcel, André, Denis et Gabriel donnent beaucoup d'encouragements et demandent de l'intensité de la part de leurs joueurs : « Je vous entends pas! On se met dans la *game!* » « *Good job*, t'es prêt pour une grosse *game!* ». Après les échauffements spécifiques, les joueurs se regroupent en unité afin de faire une brève révision de la stratégie et des jeux qui seront utilisés durant le match. Le moment venu, Marcel indique aux capitaines d'aller voir les arbitres pour le tirage au sort de celui qui va recevoir le ballon en premier.

Une fois le match commencé, les entraîneurs diminuent beaucoup la communication avec les joueurs et parlent entre eux. Lorsque les joueurs de la défense sont sur le terrain, André communique les signaux visuels pour les jeux à effectuer aux joueurs sur le terrain, tandis que Denis et Gabriel crient parfois des encouragements ou de brèves directives techniques : « *Let's go*, les gars, de l'intensité! » « *Good job*, Yan! » « Mikaël, recule plus profond! » « Attention au *contain* J-S! ». Il est impossible aux entraîneurs de communiquer davantage avec les joueurs sur le terrain à cause de la distance qui les sépare et du temps limité entre les jeux. Si un temps d'arrêt est demandé, c'est Denis qui va sur le terrain pour parler aux joueurs et transmettre les messages d'André. Lorsque les joueurs de la défense reviennent sur les lignes de côté, ils se séparent tout d'abord en position avec leur entraîneur respectif. Denis et Gabriel vont généralement féliciter leurs joueurs s'ils ont bien performé : « Belle série les gars, on monte le tempo encore plus la prochaine série! *Good job*, exactement ça que je voulais! », les réprimander s'ils ont mal joué : « Y a rien qui fait plus chier un *coach* que des gars qui se pognent le cul quand ils sont capables de faire mieux! Vous savez les erreurs que vous faites, pis c'est toujours les mêmes erreurs que vous faites! Vous oubliez vos responsabilités! », des conseils techniques : « Pars dès qu'il bouge et regarde ses hanches! » « Mets tes pieds plus larges, tu vas être plus dur à déplacer! » « Mets ton poids plus sur ton pied avant, tu vas avoir une meilleure explosion! », et posent des questions aux joueurs sur leurs impressions du déroulement du match : « Pis, comment ça se passe pour vous? » « Le croisement, est-ce que ça a marché? » « De quoi ça a l'air, sur la ligne? ». Denis et Gabriel vont parfois faire des démonstrations des conseils techniques qu'ils ont donnés aux joueurs.

Après cette brève rencontre avec les entraîneurs de position, les joueurs se regroupent autour d'André, qui donne à son tour des rétroactions. En s'adressant à un plus grand groupe, il

donne souvent des rétroactions moins précises afin de pouvoir en donner plus : « Les *DLines*, il faut que ça rentre plus! Les *DB's*, on se fait bruler dans le *deep*! *Linebackers*, on garde les yeux ouverts! ». Ou bien il encourage et félicite les joueurs s'ils ont bien performé : « Belle série! *Good job*, les *boys*, on continue de même! », ou bien il les réprimande s'ils ont mal performé : « *Zéro contain*, bougez-vous le derrière! » « *Come on*, c'est des points contre! » « C'est quoi, le problème, pis dites-moi pas qu'y en n'a pas! » ou bien encore il formule des commentaires au sujet de la tactique qui doit être ajustée : « On va devoir *blitzer* plus pour forcer leur quart-arrière à faire des erreurs! » « Leurs receveurs sont très rapides, on va juste jouer en zone maintenant! ». André utilise parfois un tableau comme support visuel afin d'expliquer les ajustements tactiques. Les joueurs ne communiquent pratiquement pas lorsqu'ils sont regroupés avec André. Dès que cette rencontre est terminée, les entraîneurs et les joueurs se séparent et discutent entre eux ou regardent le match.

À la mi-temps, Marcel s'adresse à l'équipe entière afin de donner les impressions communes des entraîneurs, parfois positives, mais plus souvent négatives : « On se bat nous-mêmes, ça prend de la rage au cœur! On a l'air caves, indisciplinés! Pas acceptable, des erreurs mentales! On « score » des points et on les empêche de « scorer »! » et rappelle aux joueurs de rester concentrer s'ils sont en avance : « On garde le focus, on s'hydrate, c'est 0-0 ! » ou de ne pas se décourager s'ils tirent de l'arrière : « Arrêtez d'être déprimés, y reste deux quarts! ». Les autres entraîneurs font très rarement des messages à l'équipe entière et ils se regroupent habituellement pour discuter, laissant les joueurs entre eux.

À la fin du match, Marcel donne encore les impressions des entraîneurs aux joueurs ainsi que des renseignements pratiques : « L'autobus part dans 15 minutes! Ramassez le stock et ramenez tout dans le vestiaire avant de partir! ». Comme à la mi-temps, les joueurs ne

communiquent pas lorsqu'ils sont regroupés. Après les observations de Marcel, la défensive va rejoindre André, qui lui donne des rétroactions plus spécifiques.

Rétrospectives sur la saison

Cette section a pour but de nous éclairer sur la façon dont la communication joueur-entraîneur ainsi que la rétroaction fournie par les entraîneurs influent sur le développement athlétique et personnel de l'athlète et sur le genre de rétroactions qui ont la plus forte incidence. Elle répond donc à la troisième question de recherche, à savoir : « Comment la rétroaction fournie influe-t-elle sur le développement athlétique et personnel de l'athlète? », ainsi qu'à la sous-question de la deuxième question de recherche, à savoir : « Quels types de rétroaction aident les athlètes dans leur développement? ». De plus, nous allons comprendre davantage comment les athlètes perçoivent les rétroactions reçues durant la saison, ce qui nous permettra de répondre à la sous-question de la troisième question, soit : « Comment les athlètes perçoivent-ils la rétroaction donnée? » Pour ce faire, nous allons présenter les impressions des entraîneurs et des joueurs sur la communication en général et sur les répercussions que la communication joueur-entraîneur a eues sur le développement personnel et athlétique au cours de la saison. Ces données ont été recueillies surtout lors des entrevues réalisées après la saison avec les entraîneurs et les joueurs.

La communication et le développement athlétique. Les joueurs ayant tous une personnalité, un style d'apprentissage et une motivation qui leur sont propres, ils apprennent tous différemment. On constate toutefois que certains éléments de communication ont une incidence sur le développement de tous les joueurs, si différents qu'ils soient.

L'entraîneur qui tâche de stimuler les différents styles d'apprentissage (verbal, auditif et kinesthésique) aide les joueurs à apprendre les diverses techniques importantes à leur position.

Les entraîneurs font des démonstrations pour stimuler les visuels, donnent des explications verbales pour favoriser la compréhension des auditifs et demandent aux kinesthésiques d'exécuter les mouvements sur eux. De plus, les entraîneurs observés décortiquaient les mouvements complexes en plusieurs mouvements plus simples afin de faciliter l'assimilation des techniques.

Il me l'expliquait verbalement, là quand il voyait que j'avais pas l'air de comprendre, il me prenait, pis il le faisait sur un autre joueur ou il me le faisait à moi, pis là je comprenais plus. Comme les *cut blocks*, il me les a montrés à moi. (athlète Mathieu, 2^e entrevue)

Au début, ils expliquaient ce qu'on devait faire, pis pourquoi on va faire ça par position. Après, ils montraient ce qu'il fallait faire, pis les différences avec la défensive homme à homme. (athlète Francis, 2^e entrevue)

Il montrait ce que je faisais de pas correct, mais sans me crier après, après il me montrait au ralenti ce qu'il fallait faire, pis des fois, pour motiver un peu, il disait ce que j'avais fait de bien, pis le petit peu que j'avais à faire pour m'améliorer. (athlète Francis, 2^e entrevue)

Il me prenait tout seul, pis il me disait : « Alex, t'as une grosse *job* à faire, ils vont être trois sur toi », là il m'expliquait : « Fais ça si on te fait un *cut block*, etc. ». (athlète Alexandre, 2^e entrevue)

Il me montre comment faire, pis des fois, il montrait des exemples de joueurs qui l'avaient vraiment bien, pis ça m'aidait de voir. (athlète Julien, 2^e entrevue)

Il faut qu'il te le montre en même temps, mettons qu'il te dit : « Mets ton dos plus droit », pis il te le montre. (athlète Alexandre, 2^e entrevue)

Je lui explique ce qu'il devra faire pour la prochaine fois et je pense que c'est très important de lui montrer un modèle : je vais prendre un autre joueur pour faire un exemple, pis je vais lui montrer ce qu'il a fait de mal et je le corrige. Après, je lui montre la bonne façon et je pense qu'autant il va l'apprendre oralement que par le modèle. (entraîneur Denis, 1^{re} entrevue)

C'était du point A au point B, dans le sens que je commençais pas avec une technique qui nécessitait trois mouvements, je décortiquais les techniques du point A au point B. [...] C'était vraiment de décortiquer

point par point pour s'assurer de le maîtriser dans le sens que la première fois que je le montrais, c'était pas à 100 %, on commençait à 50 %, après à 75 %, pis quand je voyais que les gars étaient capables de le maîtriser, là on le faisait à 100 %. (entraîneur Gabriel, 2^e entrevue)

La manière dont les explications et les rétroactions étaient données avait une très forte incidence sur le développement et l'apprentissage des joueurs, mais ceux-ci trouvent également important que les explications soient claires, directes, précises et constantes.

Ce qui m'aidait, c'est que *coach* Gabriel disait les erreurs, il disait : « Fais ça, ça, ça », donc quand t'arrivais sur le jeu, tu savais déjà quoi faire et ce que t'avais à améliorer. (athlète Mathieu, 2^e entrevue)

Coach André parlait plus en général. Disons que moi, j'avais pas fait ma job, *coach* Gabriel aurait dit : « Alex, fais ça, ça, ça ». *Coach* André, lui, c'est : « Le centre, ça passe pas, qu'est-ce que vous faites? ». (athlète Alexandre, 2^e entrevue)

Des fois, *coach* Denis pis *coach* André se contredisaient sur les ajustements qu'on avait à faire, ça aidait pas parce qu'on était mêlés des fois parce que *coach* Denis disait qu'il fallait faire quelque chose, pis *coach* André disait qu'il fallait faire autre chose, donc on savait pas ce qu'il fallait faire. (athlète Francis, 2^e entrevue)

Un autre élément positif sur le plan du développement est le fait que les entraîneurs posent des questions aux joueurs sur leur compréhension des aspects techniques et tactiques du jeu. Lorsque les entraîneurs prennent un joueur à part pour lui donner davantage d'explications, cela a également un effet important sur l'apprentissage des joueurs.

Est-ce que ça t'aide qu'il vous pose des questions sur qu'est-ce qui est à travailler pis qu'est-ce qui est bien au lieu de juste vous dire ce qui est correct pis ce qui n'est pas correct?

Oui, parce que s'il nous dit juste : « Ça, c'était pas bon parce que tu fais telle affaire », peut-être qu'on va le faire au prochain jeu, mais on va l'oublier, tandis que ça, c'est nous autres mêmes qui apprenons de nos erreurs, ça fait qu'on s'en rappelle toujours et ça nous aide à plus progresser. (athlète Mathieu, entrevue pendant la saison)

Les *coaches* m'ont vraiment expliqué, ils ont pris le temps de me prendre tout seul, pis m'expliquer vraiment ce qu'il fallait que je fasse.

Ça m'a vraiment aidé qu'ils me prennent tout seul. (athlète Julien, entrevue pendant la saison)

Un entraîneur expressif et enthousiaste aide également les joueurs à être motivés, à vouloir bien performer et à apprécier leur expérience.

Coach Denis est plus expressif un peu, ça fait que ça nous aidait plus. (athlète Mathieu, entrevue pendant la saison)

De plus, certains joueurs ont besoin de la stimulation que peut engendrer la réprimande des entraîneurs, mais ils soulignent qu'elle ne peut pas venir seule, elle doit être accompagnée d'explications calmes par rapport à la raison de la réprimande et à la manière de s'améliorer.

Est-ce que tu penses que ça se complétait bien d'avoir le négatif dont t'avais besoin pour apprendre d'André pis le positif dont t'avais besoin pour t'encourager de Gabriel?

D'après moi, oui, parce que je connaissais rien quand je suis arrivé et s'il m'avait pas crié après, j'aurais pas appris aussi vite, pis j'aurais pas *starté*. Pis Gabriel, lui, admettons que je comprenais pas, pis *coach* André criait trop et je comprenais plus rien, il me l'expliquait, pis je comprenais plus et je devenais meilleur. (athlète Mathieu, 2^e entrevue)

J'aime ça, l'esprit d'équipe, les *coaches* comment ils nous parlaient, tout ça. Moi, ça me motive d'être au football.

Qu'est-ce tu veux dire par « comment les *coaches* nous parlaient »?

Ils nous parlaient pas méchamment, mais avec un ton qui va nous faire monter de niveau. (athlète Alexandre, 2^e entrevue)

Somme toute, les joueurs ont développé leurs performances sportives grâce au fait que les entraîneurs donnaient des explications claires et précises en stimulant les différents styles d'apprentissages et en faisant des interventions individuelles au besoin.

La communication et le développement personnel. Les entraîneurs utilisent également certains messages dans leur communication afin de transmettre des valeurs, des aptitudes personnelles et sociales ainsi que d'autres éléments importants de la vie en dehors du football, notamment la vie à l'école. Une des règles de l'équipe est d'ailleurs que les joueurs réussissent à

l'école pour pouvoir faire partie de l'équipe. Lors du match de finale régionale, un joueur important de la défense a été suspendu par l'équipe parce qu'il était en situation d'échec.

Rester à l'école, c'est important, pis si tu veux jouer au football, il faut que tu restes à l'école, c'est ça, la première affaire dans le fond que les *coaches* disent pour être dans l'équipe. (athlète Francis, 1^{re} entrevue)

Les entraîneurs ont également une incidence majeure sur le développement de la confiance et de l'estime personnelle des joueurs. Pour ce faire, ils recourent fréquemment au renforcement positif et aux encouragements, surtout lorsqu'ils veulent corriger les erreurs des joueurs.

C'est quoi l'impact que l'entraîneur a eu sur le fait de sortir de ta coquille?

Il est vraiment venu tout seul avec moi, il m'a montré comment faire mes plaqués, m'a parlé de mes forces, tout ça. Pis là, ça m'a monté et je me suis dit, j'ai confiance en moi. (athlète Alexandre, 2^e entrevue)

En le valorisant, il y a comme un certain degré de confiance qui peut prendre le dessus sur le commentaire négatif. Je pense que c'est toujours important de, oui, donner un point négatif, mais de donner un point positif avant et aussi de donner un point à améliorer. De cette manière-là, la confiance règne pareil et ça passe plus facilement quand tu veux donner un point négatif. (entraîneur Denis, 2^e entrevue)

C'est des jeunes qui ont besoin d'être valorisés et c'est sûr que si on apporte beaucoup de correctifs et qu'on leur dit souvent ce qu'ils font de mal, je pense que c'est important de donner plus de commentaires positifs pour s'assurer que les jeunes soient valorisés et ne se sentent pas comme des nuls (entraîneur Gabriel, entrevue pendant la saison)

En plus de favoriser le développement athlétique des joueurs, les entraîneurs utilisent la communication pour préparer les jeunes à la vie adulte à l'extérieur du contexte du football. Des principes importants comme l'éthique de travail et l'emploi d'un langage et d'un vocabulaire appropriés sont inculqués aux joueurs par les entraîneurs grâce aux différentes situations de communication qui ont lieu pendant la saison.

Une bonne communication, c'est aussi de donner des conseils à ses joueurs par rapport autant au foot et à la vie parce que, souvent, en tant que *coach*, on leur dit : « Au-delà des victoires, il y a l'éthique de travail, comme si t'arrives en retard à ta pratique, c'est pas la même

conséquence que si t'arrives en retard à ta job. Nous, on te fait faire quinze *push-ups* mais à ta job, tu vas la perdre, ta job ». C'est souvent bon auprès de ces jeunes-là de leur parler de la vie réelle, de ce que ce sport-là peut leur apporter en parallèle. (entraîneur Gabriel, 1^{re} entrevue)

La communication est *clean*, par exemple, un jeune est nouveau avec nous et il a fait un commentaire déplacé durant une pratique. Ma première réaction a été de dire : « Prends tes cliques pis tes claques, pis va-t'en chez vous, tu peux pas dire des choses de même chez nous ». (entraîneur Marcel, 2^e entrevue)

Les entraîneurs parlent également de l'importance du contact visuel entre les interlocuteurs, étant donné que c'est un élément important d'une bonne communication, tant à l'extérieur qu'à l'intérieur du contexte du football.

Je pense que c'est toujours d'avoir la capacité de regarder la personne dans les yeux quand tu t'adresses à eux quand tu passes un message, surtout si le message n'est pas nécessairement quelque chose que le joueur veut entendre. On a tendance à s'éparpiller un peu, pis moi, je veux m'assurer que tu as mon entière attention, pis que c'est clair. (entraîneur Denis, 1^{re} entrevue)

« OK, là maintenant, les gars, on va faire comme dans la vraie vie, quand on se parle, il faut avoir la capacité de se regarder dans les yeux, point à la ligne, pis je vous jugerai pas, je vous jugerai jamais. » (entraîneur André, 1^{re} entrevue)

Une bonne communication, c'est quand on se parle, on se regarde dans le blanc des yeux, tout se dit de façon polie, de dire ce qui fait ton affaire et ce qui fait pas ton affaire. (entraîneur Gabriel, 1^{re} entrevue)

Les entraîneurs doivent parfois aider les joueurs qui ont des habitudes de vies néfastes afin de les amener à les abandonner et à acquérir un mode de vie sain. La consommation de drogues, le décrochage scolaire et la délinquance sont les mauvaises habitudes de vie les plus communes chez les adolescents de leur école, et un entraîneur a même mentionné qu'un de leur plus gros défi était de s'assurer que leurs joueurs « ne finissent pas en-dedans ».

Ce jeune-là avait énormément de difficultés de consommation, de comportement, et ça rentre dans toute l'enveloppe familiale mais on avait le temps de faire des modifications et des différences dans sa vie.

Là, après trois ans avec nous, il est à l'école et va finir son secondaire, on lui a inculqué des projets d'avenir, une certaine discipline, mais on a eu le temps de le faire. (entraîneur Marcel, 2^e entrevue)

En somme, les entraîneurs utilisent la communication pour inculquer des valeurs positives aux athlètes et leur faire abandonner leurs mauvaises habitudes de vie. De plus, ils leur enseignent des aspects importants de la communication à l'extérieur du football, comme le contact visuel et un langage approprié.

La communication au cours de la saison vue en rétrospective par les athlètes. Cette section présente les impressions des athlètes sur leur communication avec leurs entraîneurs au cours de la saison qui vient de se terminer. Ces données ont été recueillies lors des entrevues post-saison.

Les joueurs ont tous eu des expériences différentes pendant la saison, mais ils sont tous d'avis pour dire qu'il y a eu des interactions négatives avec leurs entraîneurs, essentiellement parce que ceux-ci criaient.

C'est juste que, des fois, *coach* André, quand tu te fais souvent chialer après, c'est déprimant. (athlète Francis, 2^e entrevue)

C'est choquant parce que tu fais de ton mieux, tu fais des beaux jeux mais un moment donné, il y a un jeu qui passe, là, c'est sûr que tu vas avoir de la merde, pis c'est choquant. (athlète Mathieu, 2^e entrevue)

Ça m'est arrivé une couple de fois que ça m'a mis à terre, tu sais : « *Contain, contain* !... regarde, je vais faire mon *contain* mais t'arrête de me crier dessus », ou comme quand *coach* Marcel, un *coach* à l'offensive me crie : « *Contain, contain*, le gros ! », j'ai dit : « Regarde, je le sais », pis là il m'a chié après. Je peux pas faire plaisir à tous les *coaches*, moi, mon but, c'est de faire plaisir à mon *coach* de la *D-Line*, pas à mon *coach* de la *O-Line*, pis des receveurs, pis tout. (athlète Julien, 2^e entrevue)

Si je manquais un plaqué par exemple, il me criait pas dessus, il me donnait des techniques pour mieux le pogner, il arrivait : « Ben essayé, t'étais proche, je l'ai vu, t'as tout essayé. Prochaine fois, améliore ton

contain ». Mais *coach* André, c'était vraiment le contraire, comme : « T'as pas fait ton *contain*. *Contain!* *Contain!* », pis ça me mettait à terre. (athlète Julien, 2^e entrevue)

La manière dont le message était transmis était ce qui importait le plus pour les joueurs. Ceux-ci n'aimaient pas que les entraîneurs crient, et s'ils ne criaient pas et transmettaient le message d'une manière correcte, les joueurs tenaient davantage compte de ce qu'ils disaient. Les joueurs semblent ne pas apprécier, en particulier, de se faire réprimander pour les erreurs des autres ou de ne pas avoir droit à une deuxième chance s'ils font une erreur.

Ça me dérangeait pas qu'il me dise pas mes points personnels positifs ou négatifs, ce qui me dérangeait le plus, c'est qu'il disait juste le négatif de tout le monde, en gros, il faisait rien que dire le négatif de la *game*, aucun bon point. (athlète Mathieu, 2^e entrevue)

Ça fait rien qu'il le dise une ou deux fois, mais quand ça fait cinq, six fois que toute l'équipe reçoit de la merde à cause d'un joueur, peut-être juste prendre le joueur à part et lui expliquer, parce que peut-être qu'il comprend pas quand on lui crie après. Donc juste pour qu'il comprenne mieux, pis que ça se passe plus. (athlète Julien, 2^e entrevue)

Disons qu'il voit pas mal tout ce qui se passe sur le jeu, s'il voit qu'un jeu passe pas, ben qu'il prenne le gars que ça a pas passé, pis qu'il lui explique à lui, au lieu de prendre tout le monde, pis donner de la merde à tout le monde qui sont pas concernés. (athlète Alexandre, 2^e entrevue)

Ça m'énervait un peu parce que tu fais de ton mieux à toutes les pratiques et à tous les matches, pis il te met au milieu pis si tu fais pas une job, il t'explique rien, mais si tu fais pas ça, tu vas sur le banc. (athlète Mathieu, 2^e entrevue)

À la quatrième semaine de la saison, André a subi une blessure au genou qui l'empêchait d'être présent sur les lignes de côté avec les joueurs et le reste de l'équipe d'entraîneurs pendant les matches. Il restait de l'autre côté du terrain et communiquait ses directives à Denis via différentes méthodes de communication sans fil. Les joueurs ont immédiatement senti la différence dans l'atmosphère qui régnait sur les lignes de côté avec Denis, plus enthousiaste et

encourageant, à la tête de la défense qu'avec André qui a plus tendance à crier de façon négative et à souligner les erreurs. Les joueurs se sentaient plus en confiance avec les méthodes de Denis, qui ne leur criait pas après de façon négative.

J'ai joué mes meilleures *games* quand *coach* André était de l'autre bord du terrain, quand il a eu son opération, parce que c'était juste *coaches* Denis et Gabriel qui étaient là, ça me mettait en confiance. (athlète Julien, 2^e entrevue)

Ce qui était apprécié des joueurs, c'était quand l'entraîneur créait une atmosphère agréable dans laquelle les joueurs se sentaient à l'aise et appuyés et recevaient des encouragements de leurs entraîneurs.

C'était vraiment l'fun, c'est un bon *coach*, je trouve, l'atmosphère quand t'arrives avec lui dans les pratiques, c'est vraiment l'*fun*, t'es pas déprimé même si tu fais un mauvais jeu parce qu'il te remonte tout le temps le moral. (athlète Francis, 2^e entrevue)

Les *coaches* m'encourageaient, ils étaient gentils avec moi et me disaient qu'il fallait tout le temps que je continue, que je donne mon 100 % et c'est ce que j'ai fait. Après, je suis rentré dans l'équipe, et même si je me faisais cogner tout le temps, je continuais et je me relevais à chaque fois que je tombais. (athlète Francis, 1^{re} entrevue)

Si tu avais juste un *coach* qui disait ce que tu fais de bien et de pas bien, mais qui t'encourageait pas, est-ce que ça serait suffisant?

Pas vraiment, en tout cas pas dans mon cas, parce que, surtout au début, j'avais pas beaucoup de motivation à faire ça, ça fait que me faire encourager par quelqu'un, ça m'a aidé beaucoup pour me motiver. (athlète Alexandre, 2^e entrevue)

Somme toute, les athlètes perçoivent la manière de communiquer le message comme plus important que le message lui-même. Que l'entraîneur ne crie pas était donc essentiel pour les athlètes et pour le maintien d'une atmosphère agréable, où les jeunes se sentaient soutenus.

Discussion

En considérant les questions de recherche ainsi que les résultats obtenus lors de la collecte de données, nous allons discuter de deux grands points : comment se déroule la communication et

quels sont ses effets sur les athlètes. Pour examiner la question du déroulement de la communication, nous allons revenir sur les aspects du modèle de Fuoss et Troppmann (1981). Pour traiter de la question du développement des athlètes, nous allons revenir sur les quatre « Cs » (Côté et al., 2010) ainsi que sur les différents effets que la communication a eus sur les athlètes, notamment l'abandon de comportements néfastes.

Les facteurs du modèle de Fuoss et Troppmann

Les différents facteurs du modèle de Fuoss et Troppmann qui influencent la communication qui ont émergé dans nos données sont l'émetteur et le récepteur, le message, l'attitude, les habiletés de communication, les connaissances et le contexte socioculturel.

Émetteur et récepteur. Si on se rappelle bien, l'émetteur et le récepteur jouent tous deux un rôle de communicateur puisque le récepteur doit faire savoir à l'émetteur que le message a été bien compris, et c'est par sa rétroaction qu'il le fait. Les deux interlocuteurs doivent donc encoder et décoder des messages. La relation entre l'entraîneur et l'athlète rappelle donc la nature dyadique et bidirectionnelle de la communication.

Suite à nos observations et nos entrevues, nous avons décelé que les joueurs semblent avoir une meilleure relation avec leurs entraîneurs qui enseignent également à l'école. Cette meilleure relation rendait les joueurs plus à l'aise à donner des rétroactions aux entraîneurs-enseignants, rendant la communication plus bidirectionnelle. Camiré, Trudel et Lemyre (2011) ont démontré que les entraîneurs-enseignants ont un lien d'attachement plus fort que les autres avec leurs joueurs, étant donné qu'ils les voient plus souvent, soit dans le contexte sportif et le contexte scolaire, et qu'ils s'intéressent de près à la réussite scolaire de leurs athlètes. Dans l'étude de Camiré et ses collègues (2011), les athlètes engagés dans de telles relations ont affirmé

que celles-ci les aidaient à avoir de meilleures performances et à apprécier leur expérience sportive. Cela rejoint Camiré (2012), qui affirme que les athlètes aiment que leur entraîneur ait une attitude de soutien et qu'il est préférable que les joueurs et les entraîneurs puissent avoir beaucoup d'occasions d'interagir et de passer du temps ensemble.

Message. Si on se rappelle bien, le message consiste en le code utilisé pour l'émettre, le contenu à transmettre et la façon dont l'émetteur traite le message. Le ton et le débit, le non-verbal ainsi que le degré de complexité technique sont des éléments que l'émetteur peut modifier pour traiter son message de la manière qu'il désire.

Un aspect important du message qui est ressorti de l'étude est la façon de transmettre le message en question. En effet, les entraîneurs autant que les athlètes ont mentionné l'importance d'une communication claire, polie et respectueuse. Toutefois, les entraîneurs avaient plus tendance à considérer que c'est le contenu du message qui devait être clair, poli et respectueux, tandis que les athlètes voulait plutôt que ça soit la manière dont le message est transmis qui devait l'être. Certains joueurs ont même signalé avoir eu de meilleures performances lorsqu'André, le coordonnateur qui avait tendance à crier et à souligner uniquement les erreurs commises, n'était pas sur les lignes de côté avec eux à cause de sa blessure. Cela fait ressortir l'importance des émotions dans l'apprentissage des athlètes (Solomon, 2007). Les émotions peuvent donc grandement influencer sur l'apprentissage en stimulant la motivation et l'estime de soi si elles sont positives ou en mettant des barrières à l'enseignement et à l'apprentissage si elles sont négatives (Dirkx, 2008). Ces émotions, souvent suscitées par l'environnement d'apprentissage, peuvent naître de conflits de valeurs ou d'intérêts, tout comme, du reste, d'une harmonie sur ce plan. Un entraîneur qui crie est l'un des facteurs de stress pouvant influencer sur la performance des athlètes, en particulier les athlètes adolescents, et nuire à leur apprentissage (Goyen et Anshel, 1998).

De plus, les joueurs et les entraîneurs considèrent également qu'il est important d'apprécier son expérience, d'avoir du plaisir. À cet égard, les deux parties consultées dans le cadre de cette étude ont considéré l'humour et l'enthousiasme comme des outils importants pour créer un environnement agréable et satisfaisant. Cela rejoint bien les études de Culver (1999), de Jowett (2003) ainsi que de Jowett et Ntoumanis (2004), qui révèlent qu'une communication positive favorise le degré de satisfaction des athlètes ainsi que leur performance athlétique, car l'aspect « plaisir » est jugé important pour les jeunes athlètes amateurs (Boyd, Trudel, & Donohue, 1997).

L'attitude. Rappelons que l'attitude de l'émetteur et celle du récepteur influent sur la qualité de la communication. Si l'attitude de l'émetteur est positive, le récepteur sera vraisemblablement mieux disposé à écouter le message. À l'inverse, l'attitude négative du récepteur aura une incidence sur la transmission et la réception du message.

Pour les joueurs comme pour les entraîneurs, la relation de confiance est un aspect clé d'une bonne communication puisqu'elle influe sur la réceptivité à l'égard du message de l'émetteur. Jones (2007) explique que l'enseignement des entraîneurs peut conduire à l'apprentissage seulement s'il est donné au sein d'une relation appropriée. Plusieurs chercheurs (Jones et al., 2004; Potrac et al., 2002) ont conclu que les entraîneurs doivent être conscients de la nécessité d'alimenter et de respecter cette relation, sinon les athlètes risquent de résister à l'enseignement offert. Nous avons vu que, selon les entraîneurs participant à l'étude, pour établir cette confiance, le respect mutuel est essentiel, tout comme la disponibilité pour écouter les joueurs s'ils ont besoin de se confier par rapport à des problèmes personnels. Les joueurs, quant à eux, utilisent cette confiance afin d'établir une relation amicale avec leurs entraîneurs. Cela rejoint l'étude de Côté et Salmela (1996), qui affirment que la relation entre l'entraîneur et le

joueur est un facteur important de la confiance. Gould et ses collègues (1999) ont également constaté que les membres des équipes qui atteignent ou dépassent les attentes sur le plan de la performance ont avec leurs entraîneurs une communication efficace et des relations basées sur la confiance.

De plus, comme il a été mentionné plus haut, afin d'établir la bonne relation nécessaire pour nouer un lien de confiance solide, les entraîneurs doivent être à l'écoute des joueurs si ceux-ci ont besoin de se confier et de parler de leurs problèmes personnels. Les entraîneurs doivent également écouter ce que les joueurs ont à dire sur le *coaching* en général et reconnaître leurs erreurs lorsqu'ils en font. Les études de Salminen et Liukkonen (1996) ainsi que de Philippe et Seiler (2006) démontrent justement que les entraîneurs qui tiennent compte des opinions de leurs joueurs semblent avoir une meilleure relation avec eux.

Les habiletés de communication. Si on se rappelle bien, on entend par habiletés de communication les capacités voulues pour encoder des messages qui transmettent adéquatement ce que l'émetteur veut dire. Pour se faire comprendre, l'émetteur doit utiliser un vocabulaire, des symboles et des gestes qui expriment clairement sa pensée afin que le récepteur décode correctement le message.

Les entraîneurs comme les athlètes ont soulevé des points montrant que les habiletés de communication sont importantes pour le développement des athlètes. Ils ont mentionné l'importance de la stimulation des différents styles d'apprentissage. Cela rejoint les conclusions de Morency et Martineau (2012a), qui mentionnent que le style d'intervention adopté par l'entraîneur ne peut pas convenir à tous les athlètes et que l'entraîneur se doit d'adapter ses interventions aux différents types d'apprenants pour faciliter le transfert des connaissances. Afin

de favoriser ce transfert de connaissances, les entraîneurs participant à notre étude posaient régulièrement des questions aux joueurs afin que ceux-ci comprennent ce qu'ils font et pourquoi ils le font. Morency et Bordeleau (2012a) affirment justement que les athlètes comprennent mieux lorsque les entraîneurs font appel à leur réflexion en les questionnant et leur demandant d'analyser ce qu'ils ont à développer et d'y réfléchir. Cela rejoint également les études consultées sur le *decision training*, selon lesquelles l'apprentissage ne se perçoit pas uniquement dans le changement de comportement, mais aussi « lorsqu'il est clair que l'apprenant est capable de penser et de prendre des décisions efficaces en performant physiquement » [traduction libre] (Vickers et al., 2004, p. 103).

Le niveau de connaissances. Nous avons déjà expliqué qu'on ne peut pas communiquer efficacement ce qu'on ne connaît pas ou ne comprend pas. La qualité et l'étendue du savoir que possède une personne sur ce qu'elle enseigne ont une incidence sur le message transmis. Il en va de même pour le récepteur : s'il possède des connaissances adéquates, il lui sera plus facile de comprendre le message. Par ailleurs, pour communiquer efficacement, il importe tout autant de connaître son interlocuteur. Si l'émetteur connaît bien le récepteur (son style d'apprentissage, sa personnalité), il pourra adapter en conséquence son message et la manière de le transmettre et créer les conditions optimales pour que celui-ci soit compris par le récepteur.

Selon les athlètes et les entraîneurs interviewés, le niveau de connaissances est effectivement un facteur qui influe sur la communication. Ainsi, les entraîneurs ont signalé qu'il est important que les joueurs connaissent leurs entraîneurs, leur style d'enseignement, leur attitude générale et les autres aspects de leur personnalité pouvant avoir une incidence sur leur communication. S'ils connaissent leurs entraîneurs, les joueurs seront mieux en mesure de comprendre leur attitude et leur façon de communiquer, ce qui leur permettra de distinguer les

comportements habituels des entraîneurs et ceux qui sortent de l'ordinaire, le cas échéant, ce qui favorisera l'établissement d'un climat propice à l'apprentissage. Cela rejoint les écrits de Morency et Bordeleau (2012a), qui affirment l'importance de la cohérence et de la constance dans les comportements de l'entraîneur, étant donné que ces attitudes influent sur le climat d'apprentissage des joueurs. Les joueurs qui connaissent leurs entraîneurs sont donc mieux en mesure de comprendre leurs comportements et risquent moins de mal les percevoir, ce qui contribue au maintien d'un climat d'apprentissage positif, puisqu'ils peuvent faire la part des choses. Selon Petitpas et ses collègues (2005), dans le sport, un climat d'apprentissage positif est défini comme un environnement permettant aux jeunes de prendre part, par choix, à une activité sportive motivante et sécuritaire qui comporte des règles, des objectifs et des récompenses clairs, en plus de donner aux participants la possibilité de développer un sentiment d'appartenance à un groupe et d'acquérir une image de soi positive tout en apprenant des valeurs et des aptitudes personnelles et sociales.

Les joueurs et les entraîneurs de notre étude ont également mentionné l'importance pour l'entraîneur de connaître ses joueurs, leur personnalité, leur style d'apprentissage, leur motivation, etc. Cela rejoint l'étude d'Amorose (2007), qui affirme que l'approche unique ne convient pas toujours à tous les athlètes ou à toutes les situations. Reimer (2007) précise pour sa part que les préférences des athlètes et leurs réactions aux comportements des entraîneurs varient. De plus, les différences individuelles jouent un rôle important sur le plan des configurations sociales et interpersonnelles (Smith & Smoll, 2007). Il est donc essentiel que les entraîneurs connaissent leurs athlètes (Morency & Bordeleau, 2012b). Les entraîneurs interrogés ont donc adapté leur philosophie et leurs stratégies afin d'enseigner des habiletés techniques et des compétences de vie pertinentes pour leurs élèves-athlètes. Les données récoltées à cet égard

corroborent les travaux de Côté et Gilbert (2009), selon lesquels un *coaching* efficace requiert des entraîneurs qu'ils comprennent comment les besoins des athlètes varient selon les contextes d'entraînement, notamment en fonction de l'âge des athlètes. Côté et ses collègues (2010) indiquent que les athlètes en fin d'adolescence (16 ans et plus) ont besoin de beaucoup de rétroactions pour améliorer leurs habiletés sportives et que, par conséquent, l'entraîneur doit connaître les compétences et les forces de chacun de ses athlètes et s'adapter à eux.

Enfin, les joueurs et les entraîneurs de l'étude ont indiqué que les entraîneurs doivent connaître le sport, ses règlements ainsi que les techniques et les tactiques nécessaires pour avoir un niveau de jeu compétitif. Dans l'étude qu'il a réalisée auprès de trois équipes de soccer, Hébert (2000) a montré que les joueurs accordent beaucoup d'importance aux connaissances des entraîneurs concernant le sport pratiqué. En plus d'avoir beaucoup de connaissances, les joueurs aiment que les entraîneurs soient capables de démontrer les habiletés et techniques enseignées.

Le contexte socioculturel. Comme on l'a précisé plus haut, le contexte socioculturel influe sur les croyances et les valeurs des personnes et, par ricochet, sur leur façon de communiquer. En effet, on communiquera différemment selon la classe sociale et le contexte culturel auxquels on appartient, car le vocabulaire employé, le sens et le poids donnés aux mots de même que le canal utilisé ne seront pas les mêmes.

Le contexte socioculturel est également ressorti de notre étude comme élément clé. Tout d'abord, les joueurs et encore plus les entraîneurs ont parlé du football comme d'une dictature imposant discipline et écoute aux joueurs. Nous avons d'ailleurs noté que les joueurs de notre étude n'avaient donc pas tendance à amorcer la communication et se confinaient davantage au rôle de récepteurs. Les rares fois où ils agissaient comme émetteurs d'un message, c'était

lorsqu'un entraîneur leur posait une question. Cela rejoint l'étude de Griffin, Siedentop et Tannehill (1998) sur le volleyball féminin qui a démontré que les entraîneurs contrôlent la majorité des séances d'entraînement et que les joueuses demeurent très silencieuses et acquiescent aux demandes des entraîneurs de façon plutôt soumise. La littérature montre par ailleurs que si on laissait aux athlètes plus d'autonomie et de responsabilité, ils acquerraient plus de maturité et de compétence (Bloom, Schinke, & Salmela, 1997; Clifford & Feezell, 1997). Même si les joueurs participant à notre étude sont conscients de l'importance de la discipline dans leur sport et ont dit préférer un entraîneur à l'attitude dure parce que cela peut les motiver, ils considèrent toutefois important que les entraîneurs soient aussi empathiques et qu'ils évitent de crier. Cela rejoint les conclusions de Vanden Auwele, Van Mele et Wylleman (1994), qui, au cours de leur étude auprès d'entraîneurs dont l'âge variait entre 20 et 60 ans et d'athlètes dont l'âge variait entre 12 et 35 ans, ont constaté que ces derniers aiment un entraîneur attentionné, mais qui peut se montrer dur à l'occasion.

Un point intéressant soulevé par les entraîneurs et les joueurs de notre étude est la différence dans la nature de la communication entre les joueurs et leur entraîneur de position et entre eux et le coordonnateur d'unité. De par sa nature, le football est un sport qui fait appel à de nombreux entraîneurs organisés de façon hiérarchique, l'entraîneur-chef étant en tête, les deux coordonnateurs d'unité venant ensuite et les entraîneurs de position se trouvant au bas de la pyramide. Dans notre étude, les joueurs ont signalé avoir une meilleure communication avec leurs entraîneurs de position du fait qu'ils passent plus de temps avec eux et peuvent ainsi établir une meilleure relation avec eux et du fait que le contenu de leurs interactions était davantage axé sur la technique que la tactique. La relation qu'ils entretiennent avec leur coordonnateur d'unité est moins personnelle et requiert plus de discipline parce qu'elle se déroule surtout dans un

contexte de groupe. Cette constatation rejoint l'étude de Bortoli et ses collègues (2010) qui montre que les sports d'équipe exigent le maintien de la discipline et de la concentration des apprenants. Les joueurs ont également mentionné la différence dans les rétroactions reçues de la part de leur entraîneur de position et de leur coordonnateur d'unité. Les entraîneurs de position ont tendance à souligner les points positifs et à encourager, tandis que le coordonnateur d'unité insiste davantage sur les points à améliorer et emploie un ton plus sévère. L'étude de Solomon et ses collaborateurs (1996) sur les différences de rétroactions entre les entraîneurs-chefs et les entraîneurs adjoints au basketball universitaire montre que les rétroactions de ces derniers sont davantage axées sur les points positifs, tandis que celles des premiers mettent davantage l'accent sur les erreurs des joueurs. Au football, bien que les coordonnateurs d'unité ne soient pas officiellement des entraîneurs-chefs, ils dirigent leur unité et ont le même pouvoir sur elle que l'entraîneur-chef a sur l'équipe.

Les joueurs et les entraîneurs ont également souligné que les différents contextes de jeu engendrent généralement des communications différentes. Trois contextes différents ont été rapportés, soit les séances d'entraînement, les matches de saison régulière et les matches de séries éliminatoires. Les participants ont mentionné qu'il est normal, voire préférable d'avoir une communication plus détendue au cours des séances d'entraînement que durant les matches et que l'humour est le meilleur moyen pour détendre l'atmosphère. En outre, les situations d'apprentissage sont plus présentes dans les séances d'entraînement, alors que les matches se prêtent davantage aux ajustements mineurs et aux encouragements. Cela rejoint les études de Salmela et ses collaborateurs (1993) ainsi que de Trudel et ses collaborateurs (1996), qui montrent que les instructions et les interactions sont beaucoup moins nombreuses au cours des matches, où la situation se prête moins à l'enseignement. Les entraîneurs ont aussi parlé de la

différence d'importance entre les matches de saison régulière et les matches de séries éliminatoires. Pour eux, les matches de séries éliminatoires sont plus importants, et il est très fréquent que la communication au cours de ces parties soit plus intense et plus unidirectionnelle, l'entraîneur étant pour ainsi dire le seul émetteur des messages et les joueurs agissant uniquement comme récepteurs. Cela rejoint l'étude de Turman (2003), qui porte sur la façon dont les entraîneurs et les athlètes, des lutteurs de niveau secondaire, voient la communication tout au long d'une saison. En général, les résultats indiquent qu'à mesure que la saison de compétition avance, les athlètes perçoivent une augmentation marquée des comportements autoritaires de leur entraîneur et une diminution correspondante des rétroactions positives. Un point intéressant de l'étude de Turman (2003) est que les athlètes ne semblent pas réagir négativement à ces techniques de *coaching* qui pourraient paraître négatives et préfèrent même le modèle autocratique au fur et à mesure que la saison avance.

Le développement de l'athlète

Le sport a été reconnu comme un contexte favorable à l'enseignement des aptitudes à la vie quotidienne parce que c'est une activité à laquelle est rattachée une grande valeur sociale et que les jeunes sont incités à s'y engager (Gould & Carson, 2008). Lacroix, Camiré, et Trudel (2008) ont constaté que, selon certains entraîneurs, le développement se fait automatiquement. Afin de justifier la valeur de leur programme sportif, de nombreux organismes sportifs d'écoles secondaires énoncent dans leur mission l'importance qu'elles accordent au développement global des jeunes et non seulement à l'acquisition d'habiletés motrices propres au sport (Camiré, Werthner, & Trudel, 2009). À cet égard, il est ressorti des données recueillies au cours de notre étude que la communication entre les entraîneurs et les jeunes participants a contribué sous certains rapports au développement personnel et athlétique des jeunes. Comme nous l'avons

mentionné dans la revue de la littérature, les quatre « Cs », soit les compétences, la confiance, la connexion et le caractère, sont des aspects importants du développement de l'athlète. Côté et ses collègues (2010) croient que les entraîneurs doivent avoir les compétences voulues pour contribuer au développement des quatre « Cs » chez les athlètes.

Les quatre Cs. Nous avons déjà expliqué que les quatre « Cs » désignent un ensemble d'effets sportifs et psychosociaux sur le jeune qui reflètent le développement holistique positif de celui-ci en tant qu'athlète et personne (Côté, Bruner, Erickson, Strachan, & Fraser-Thomas, 2010). Ces quatre « Cs » sont de bons indicateurs du développement sportif et personnel, et les résultats de notre étude démontrent comment les entraîneurs et les athlètes perçoivent les effets de la communication sur ces quatre « Cs ».

La compétence. On se rappellera que la compétence est définie comme l'ensemble des capacités dans un domaine précis, le sport en question, par exemple. Côté et Gilbert (2009) ont définis la compétence comme les habiletés techniques et tactiques du sport, une meilleure performance athlétique, une amélioration de la santé globale et des qualités athlétiques, ainsi que des saines habitudes d'entraînement.

Les entraîneurs de position enseignaient les techniques importantes pour chaque position et le coordonnateur enseignait les stratégies à utiliser au cours des matches. Les joueurs ont d'ailleurs signalé qu'ils aiment que leurs entraîneurs aient pratiqué le football, car cela leur donne confiance dans leur *coaching* et améliore leur apprentissage et, par conséquent, leur performance. Cela rejoint les travaux d'Hébert (2000) et de Camiré (2012), qui affirment que les athlètes considèrent qu'un bon entraîneur est quelqu'un qui a des connaissances sur le sport en cause et

préfèrent un entraîneur qui a de l'expérience en tant que joueur dans le sport qu'il entraîne à un entraîneur qui n'a que des connaissances techniques du sport en question.

La confiance. Nous avons déjà expliqué que la confiance reflète la perception générale qu'a une personne de sa propre valeur et de ses capacités dans le sport pratiqué (Côté & Gilbert, 2009). La relation du joueur avec ses entraîneurs et une communication efficace avec eux influent sur la confiance de l'athlète et devraient toujours être à l'avant-plan des stratégies d'entraînement à utiliser auprès de jeunes adultes (Sedgewick et al., 1997). Même si les athlètes qui sont de jeunes adultes peuvent paraître autonomes et indépendants, ils apprécient toujours l'attention qu'ils reçoivent des entraîneurs dans leur sport et dans d'autres aspects de leur vie (Côté et al., 2010).

Pour les athlètes de notre étude, la confiance en eux a été une conséquence importante de la communication, que ce soit par rapport à leur performance ou par rapport à leur perception d'eux-mêmes. Julien a d'ailleurs signalé être plus performant quand André, qui a tendance à donner des rétroactions négatives en criant, n'est pas sur les lignes de côté avec eux. Martin a, quant à lui, développé son estime de soi en dehors du terrain grâce à ses performances sur le terrain et il a attribué ses progrès à ce chapitre à l'enseignement de ses entraîneurs.

Compte tenu des nombreux messages que l'entraîneur communique tout au long de la saison, l'athlète a l'occasion de s'évaluer à la lumière des perceptions de ce dernier, qu'elles soient positives ou négatives. Morency et Bordeleau (2012a) affirment que pour favoriser une bonne estime de soi chez ses athlètes, l'entraîneur doit donner fréquemment des rétroactions et, plus celles-ci sont positives et données de manière positive (poliment et sans crier), plus les athlètes auront une image positive d'eux-mêmes. Il importe donc que l'entraîneur puisse faire

ressortir les forces de chacun de ses joueurs et fasse en sorte que chacun se sente apprécié de lui afin d'avoir le sentiment d'être utile et digne d'intérêt. Cela rejoint l'étude de Culver et Trudel (2000), qui révèle que l'entraîneur doit avoir confiance dans son athlète et croire en lui pour favoriser ses performances et lui faire apprécier son expérience du sport.

La connexion. La connexion correspond aux liens positifs avec les autres personnes contribuant à la relation dans le contexte sportif. Un bon environnement sportif aide les jeunes adultes athlètes à répondre à leur besoin d'appartenir à un groupe social où les membres se soutiennent mutuellement. Afin d'avoir une vision saine du sport et de la vie, les athlètes doivent être encouragés à constamment entretenir leurs relations avec leurs entraîneurs, leurs pairs à l'intérieur comme à l'extérieur du sport, leur famille et leur collectivité (Côté et al., 2010).

Dans notre étude, les athlètes ont mentionné qu'ils jugent important d'avoir une bonne connexion, voire un lien d'amitié, avec leur entraîneur pour favoriser la communication. Certains de nos participants ont réussi à établir une telle relation d'amitié dans laquelle les entraîneurs sont disponibles pour eux s'ils ont besoin de parler de leurs problèmes personnels et leur donnent beaucoup de renforcement positif et d'encouragement. Cela rejoint Morency et Bordeleau (2012a), qui affirment que l'entraîneur doit aimer ses joueurs pour avoir une bonne communication avec eux. De plus, il est important de noter que les entraîneurs qui ont une relation d'amitié avec leurs joueurs enseignent également à l'école à laquelle est rattachée l'équipe et peuvent ainsi interagir plus souvent avec les athlètes.

Le caractère. On entend ici par caractère le développement moral ou éthique ainsi que l'empathie envers les autres (Côté & Gilbert, 2009). Les entraîneurs de jeunes adultes athlètes ne devraient pas utiliser un langage ou des techniques qui peuvent inciter les jeunes à séparer leur

expérience sportive de la « vraie vie » (Bredemeier & Shields, 1984). Le sport devrait plutôt être un moyen d'acquérir de bonnes valeurs sociales et d'apprendre à les transposer dans la vie de tous les jours (Côté et al., 2010). Les entraîneurs de notre étude ont mentionné l'importance qu'ils accordent à la transmission à leurs joueurs de valeurs comme le respect, la discipline et l'effort. Les athlètes ont, quant à eux, rapporté que les entraîneurs leur ont appris à accepter la critique et à valoriser le travail d'équipe. Cela rejoint les écrits de Camiré et Trudel (2010) avec des athlètes au niveau secondaire qui indiquent avoir appris, grâce au sport pratiqué à l'école, des valeurs importantes comme le travail d'équipe, la persévérance, l'honnêteté, et le respect. De leur côté, Wilkes et Côté (2010) ont rapporté que le sport scolaire offre plus d'occasions de travailler à la formation de l'identité et à la gestion des émotions que le sport communautaire en comparant les expériences de développement de jeunes participant à des programmes scolaires au secondaire et celles de jeunes participant à des programmes récréatifs ou communautaires.

Les autres influences sur le développement du joueur. Auparavant, le développement positif du jeune était souvent considéré comme l'absence de comportements indésirables comme la violence et la consommation de drogues et d'alcool (Larson, 2000). Certaines compétences que la participation à un sport peut apporter chez les jeunes athlètes comprennent l'adoption de saines habitudes de vie ainsi que l'acquisition et le développement des qualités et des dispositions psychologiques qui contribuent au succès présent et futur (Gould & Carson, 2008). Dans notre étude, les entraîneurs et les athlètes ont perçu certains effets positifs de la communication joueur-entraîneur sur les athlètes comme les résultats scolaires, l'élimination des comportements néfastes, la victoire versus le développement ainsi que la préparation à la vie en dehors du football.

Les résultats scolaires. Afin de promouvoir les efforts soutenus sur le plan scolaire, les entraîneurs ont instauré comme règlement qu'un joueur en situation d'échec ne sera pas en uniforme pour les matches jusqu'à ce que la situation soit réglée. Un joueur clé de la défense était d'ailleurs en situation d'échec lors du match de finale régionale et a donc été laissé de côté conformément au règlement de l'équipe. Certains des joueurs participant à notre étude ont d'ailleurs souligné que le football les aidait à réussir dans leurs études grâce au soutien des entraîneurs et de leurs pairs, à l'organisation nécessaire de la vie d'étudiant-athlète, aux tuteurs engagés par l'équipe pour aider les joueurs en difficulté, ainsi qu'à la motivation de réussir ses cours pour pouvoir continuer à jouer au football. Un des participants a d'ailleurs déclaré que c'est grâce au football qu'il termine son secondaire. Ces données rejoignent l'étude de Fox, Barr-Anderson, Neumark-Sztainer et Wall (2010), qui ont effectué un sondage auprès de 4 746 jeunes Américains de niveau secondaire et ont remarqué que la participation à des sports d'équipes au secondaire était associée à une moyenne scolaire plus élevée. Lacroix, Camiré et Trudel (2008) ont, quant à eux, établi une corrélation inverse entre la participation au sport scolaire et le décrochage scolaire.

L'élimination des comportements néfastes. Les entraîneurs ont signalé que leur école est l'une des plus dures de la région à cause de la drogue, de la violence et de l'intimidation. Un des entraîneurs a même mentionné qu'un de leur défi est de « faire en sorte que nos joueurs finissent pas 'en dedans' ». Ce commentaire était peut-être exagéré, mais il est clair que ce milieu met les jeunes en danger d'acquérir ou de conserver des habitudes de vie néfastes. Les entraîneurs ont malgré tout rapporté l'exemple d'un joueur qui a modifié de façon spectaculaire ses habitudes de vie en arrêtant de consommer de la drogue, en diminuant sa consommation d'alcool et de tabac, en abandonnant ses projets de décrochage et en trouvant un emploi à temps partiel. Lisha et

Sussman (2010) ont rapporté une corrélation inverse entre la pratique du sport scolaire au secondaire et l'usage de tabac et de drogues.

La victoire versus le développement. Dans notre étude, les entraîneurs ont mentionné qu'ils accordent autant d'importance au développement du joueur qu'à la victoire, mais que leur priorité change selon le moment de la saison. Au cours de la saison régulière, l'accent est mis sur le développement continu du joueur; tandis que durant les séries éliminatoires, c'est la victoire qui compte le plus. Nous avons pourtant pu constater que l'équipe d'entraîneurs a une philosophie qui met le développement du joueur et la victoire sur un pied d'égalité, même pendant les séries éliminatoires. En effet, rappelons qu'au match de la finale, d'une part, un des piliers de l'équipe à la défensive ayant de la difficulté à l'école a été suspendu conformément au règlement établi selon lequel l'école passe avant le football et, d'autre part, des joueurs qui sont habituellement partants à la défensive ou à l'offensive ont été retirés pour que des joueurs jugés meilleurs puissent jouer à l'offensive et à la défensive en même temps.

Donner la priorité à la victoire ou au développement des joueurs peut être un dilemme important pour plusieurs entraîneurs. Collins, Gould, Lauer et Chung (2009) ont examiné la philosophie d'entraîneurs de football au secondaire aux États-Unis qui sont considérés comme exceptionnels. Ils ont constaté que, selon ces entraîneurs, le football devrait être utilisé comme un véhicule pour perfectionner les compétences des athlètes et il est possible de surmonter le traditionnel dilemme de « victoire versus développement » en traitant les deux comme des objectifs à atteindre. Les entraîneurs de notre étude traitent la victoire et le développement comme deux objectifs différents, mais d'importance égale, peu importe le moment de la saison. On se rappelle qu'ils ont affirmé privilégier la victoire dans les séries éliminatoires, mais cela montre que le développement et la victoire sont aussi important l'un que l'autre.

La vie en dehors du football. Les entraîneurs qui ont participé à notre étude ont précisé qu'ils veulent transmettre aux joueurs des aptitudes qui pourraient les aider dans leur vie étudiante et leur future vie professionnelle. La discipline, le respect, le travail d'équipe et diverses habiletés de communication, comme le fait de regarder son interlocuteur dans les yeux, sont des exemples illustrant leur philosophie d'entraîneur. Les athlètes ont, pour leur part, indiqué qu'ils pouvaient accepter la critique constructive et l'utiliser pour s'améliorer, ce qui est fort utile dans la vie quotidienne personnelle et professionnelle. Ces observations confirment les écrits de Camiré, Trudel et Forneris (2009), qui ont constaté que les athlètes croient que la participation à un sport au secondaire leur fournit l'occasion d'acquérir un grand nombre d'aptitudes à la vie qui peuvent leur servir dans tous les domaines de leur vie.

Somme toute, les quatre facteurs du modèle de Fuoss et Troppmann (1981) ont tous un impact important sur la communication, tant pour l'émetteur que pour le récepteur. La communication établie a eu des répercussions sur le développement non seulement athlétique, mais aussi personnel des joueurs. Les quatre « Cs », soit la compétence, la confiance, la connexion et le caractère, ainsi que des aspects externes au football comme les résultats scolaire, l'élimination des comportements néfastes et l'acquisition d'habiletés de communication ont également été notés.

Conclusion

La présente étude avait pour but de faciliter la compréhension des interactions entre les joueurs et les entraîneurs au football scolaire ainsi que les effets de ces interactions sur le développement personnel et athlétique des joueurs. Pour ce faire, nous avons opté pour une étude de cas avec une approche inductive pour l'analyse des données, c'est-à-dire que ce sont les données qui ont orienté l'évolution de la recherche.

Nous avons d'abord réalisé des entrevues avant le début de la saison avec les joueurs et les entraîneurs participant à l'étude, ce qui nous a donné un aperçu des éléments clés d'une bonne communication ainsi que des divers obstacles à une bonne communication, selon les participants. Au cours de la saison, nous avons observé des séances d'entraînement et des matches et réalisé des entrevues informelles afin de voir comment la communication se déroule réellement. Nous avons constaté que la communication entre les entraîneurs et les joueurs varie considérablement selon l'entraîneur en cause, non seulement en raison de son rang dans la hiérarchie (entraîneur de position, coordonnateur ou entraîneur-chef), mais également en raison de son tempérament et de son style propre. De plus, le type de rétroaction et la façon de formuler les commentaires varient grandement selon qu'il s'agit de séances d'entraînement ou de parties. La collecte des données a été complétée par une deuxième série d'entrevues après la saison où les participants ont donné leurs impressions sur la communication qui a eu lieu pendant la saison. Le modèle de Fuoss et Troppmann a été très utile pour comprendre comment le contexte socioculturel, l'attitude, les connaissances et les habiletés de communication des acteurs influent sur la qualité de la communication et déterminent ses effets sur les personnes concernées.

Il ressort de cette étude que les entraîneurs et les joueurs voient différemment les éléments clés d'une bonne communication. Les entraîneurs estiment que, pour assurer une communication honnête, directe et efficace, il faut établir une bonne relation de confiance avec le joueur sans toutefois être trop proche de lui. Les joueurs, quant à eux, sont d'avis qu'une relation d'amitié et de soutien favorise l'établissement d'une communication positive et sans agressivité. Ils pensent également que les entraîneurs devraient moduler leurs rétroactions en fonction de la personnalité des joueurs et de leur style d'apprentissage. Nous avons tout de même pu déceler des points communs aux perceptions qu'ont les entraîneurs et les joueurs d'une bonne communication et

d'un contexte favorable : tous s'accordent à dire que la confiance, le respect, l'humour et la connaissance de son interlocuteur sont essentiels pour que le message passe.

Très peu de recherches explorent la communication joueurs-entraîneurs, encore moins dans le cadre du football scolaire, un contexte fort peu étudié jusqu'ici au Canada. C'est ce qui fait l'intérêt de la présente recherche, d'autant plus que le football amateur a connu un engouement spectaculaire ces dernières années, en particulier au niveau scolaire. Il est cependant évident que d'autres recherches sont nécessaires pour que nous ayons une idée plus concrète du déroulement de la communication joueurs-entraîneurs au football scolaire, mais des généralisations autant internes, c'est-à-dire dans le contexte du cas, qu'externes, sont possibles au-delà du contexte du cas (Maxwell, 2005). On pourrait fort probablement généraliser les résultats obtenus et les appliquer à tous les sports scolaires pratiqués par des adolescents.

Cette étude comporte toutefois certaines limites, comme le fait que les athlètes adolescents participant à notre étude avaient tendance à ne donner que des réponses très brèves sans élaborer beaucoup. De plus, les observations de la communication joueur-entraîneur n'étaient limitées qu'aux interactions sur le terrain de football et les interactions à l'extérieur de celui-ci n'ont pas été observées. Finalement, nous n'avons pas pu observer toute la communication qui avait lieu sur le terrain de football puisque notre méthodologie consistait à observer qu'une pratique par semaine alors que l'équipe pratiquait trois fois par semaine. Malgré tout, cette étude pourrait être utile comme matériel pédagogique pour la formation des entraîneurs, en particulier les résultats concernant les préférences des joueurs en matière d'attitude et d'habiletés de communication ainsi que les différences dans les relations des joueurs avec les entraîneurs des différents paliers et être utilisée comme référence dans la pratique de plusieurs entraîneurs de football amateur. Elle peut également servir de référence aux entraîneurs

qui veulent maximiser le développement athlétique et personnel de leurs athlètes, puisque nos résultats montrent des exemples intéressants et efficaces de la façon dont les entraîneurs croient avoir favoriser le développement de leurs athlètes, notamment avec les quatre « Cs ». Jowett et Nezlek (2012) examine la relation joueur-entraîneur en fonction du niveau de compétition, de la durée de la relation et du genre. La présente étude pourrait donc servir à ajouter davantage de connaissances concernant les relations joueur-entraîneur ou encore à servir de tremplin pour d'autres études sur le football, par exemple sur les différences entre le football civil et le football scolaire. Nous souhaitons qu'elle devienne une référence dans le domaine du sport scolaire au Canada.

Bibliographie

- Becker, A. (2009). It's not what they do, it's how they do it: Athlete experiences of great coaching. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 4(1), 93-119.
- Black, S. J., & Weiss, M. R. (1992). The relationship among perceived coaching behaviours, perceptions of ability and motivation in competitive age group swimmers. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14(3), 309-325.
- Bloom, G. A. (2002). Coaching demands and responsibilities of expert coaches. Dans : J. M. Silva & D. E. Stevens (Eds.), *Psychological foundations of sport* (pp. 438-465). Boston: Allyn and Bacon.
- Bloom, G. A., Schinke, R. J., & Salmela, J. H. (1997). The development of communication skills by elite basketball coaches. *Coaching and Sport Science Journal*, 2(3), 3-10.
- Bortoli, L., Bertollo, M., Messina, G., Chiariotti, R., & Robazza, C. (2010). Augmented feedback of experienced and less experienced volleyball coaches: A preliminary investigation. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 38(4), 453-460.
- Boyd, D., Trudel, P., & Donohue, J. (1997). Perceptions of learning in youth women ice hockey. *Avante*, 3(2), 31-56.
- Bowes, I., & Jones, R. (2006). Working at the edge of chaos: Understanding coaching as a complex interpersonal system. *The Sport Psychologist*, 20(2), 235-245.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Bredemeier, B. J., & Shields, D. L. (1984). The utility of moral stage analysis in the investigation of athletic aggression. *Sociology of Sport Journal*, 1(2), 138-149.
- Camiré, M. (2012). Facilitating positive youth development through high school sport. Thèse de doctorat inédite, Université d'Ottawa, Ottawa.

- Camiré, M., Forneris, T., Trudel, P., & Bernard, D. (2011). Strategies for helping coaches facilitate positive youth development through sport. *Journal of Sport Psychology in Action*, 2(1), 92-99.
- Camiré, M., & Trudel, P. (2010). High school athletes' perspectives on character development through sport participation. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15(2), 193-207.
- Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2009). High school athletes' perspectives on support, communication, negotiation and life skill development. *Qualitative Research in Sport and Exercise*, 1(1), 72-88.
- Camiré, M., Trudel, P., & Lemyre, F. (2011), Le profil des entraîneurs de sport scolaire et leur philosophie d'entraînement. *PHENex*, 3(1), 1-14.
- Camiré, M., Werthner, P., & Trudel, P. (2009). Mission statements in sport and their ethical messages: Are they being communicated to practitioners? *Athletic Insight* 11(1), 75-85.
- Carreira Da Costa, F., & Pieron, M. (1992). Teaching effectiveness: Comparison of more and less effective teachers in an experimental teaching unit. Dans : T. Williams, L. Almond, & A. Sparks (Eds.), *Sport and physical activity: Moving towards excellence* (pp. 169-176). London: E & FN Spon.
- Cassidy, T., Jones, R. L., & Potrac, P. (2009). *Understanding Sports Coaching: The Social, Cultural and Pedagogical Foundations of Coaching Practice* (2^e édition). London : Routledge.
- Chaumeton, N. R., & Duda, J. L. (1988). Is it how you play the game or whether you win or lose? The effect of competitive level and situation on coaching behaviours. *Journal of Sport Behavior*, 11(3), 157-174.
- Claxton, D. (1988). A systematic observation of more and less successful high school tennis coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7(2), 302-310.

- Clifford, C., & Feezell, R. (1997). *Coaching for character*. Champaign, IL : Human Kinetics.
- Collins, K., Gould, D., Lauer, L., & Chung, Y. (2009). Coaching life skills through football: Philosophical beliefs of outstanding high school football coaches. *International Journal of Coaching Science*, 3(1), 29-54.
- Common, D. L. (1989). Master Teachers in Higher Education: A Matter of Settings. *The Review of Higher Education*, 12(4), 375-387.
- Côté, J. (2002). Coach and peer influence on children's development through sport. Dans : J. M Silva & D. Stevens (Eds.). *Psychological Foundations of Sport* (pp. 530-540). Boston : Allyn and Bacon.
- Côté, J., Bruner, M., Strachan, L., Erickson, K., & Fraser-Thomas, J. (2010). Athletes' development and coaching. Dans : J. Lyle & C. Cushion (Eds.), *Sport Coaching: Professionalisation and Practice*. Elsevier, Oxford, UK.
- Côté, J., & Gilbert, W. (2007). Coaching and officiating for junior sport participants. Dans : S. Hooper, D. Macdonald & M. Phillips (Eds.), *Junior Sport Matters: Briefing Papers for Australian Junior Sport* (pp. 49-60). Belconnen : Australian Sports Commission.
- Côté, J., & Gilbert, W. (2009). An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(3), 307-323.
- Côté, J., & Salmela, J. H. (1996). The organizational tasks of high-performance gymnastics coaches. *The Sport Psychologist*, 10(3), 247-260.
- Côté, J., Salmela, J. H., & Russel, S. (1995). The knowledge of high performance gymnastic coaches : Competition and training considerations. *The Sport Psychologist*, 9(1), 76-95.
- Côté, J., Salmela, 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.

- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Culver, D. (1999). Coach-athlete communication within a national alpine ski team. Thèse de maîtrise inédite, Université d'Ottawa, Ottawa.
- Culver, D., & Trudel, P. (2000). Coach-athlete communication within an elite alpine ski team. *Journal of Excellence*, 3(1), 28-54.
- Cushion, C. J., Armour, K. M., & Jones, R. L. (2003). Coach education and continuing professional development : experience and learning to coach. *Quest*, 5(3), 215-230.
- Cushion, C. J., & Jones, R. L. (2001). A systematic observation of professional top-level youth soccer coaches. *Journal of Sport Behaviour*, 24(1), 1-23.
- Cushion, C. J., & Jones, R. L. (2006). Power, discourse and symbolic violence in professional youth soccer : The case of Albion FC. *Sociology of Sport Journal*, 23(2), 142-161.
- DeMarco, G. M. P., Mancini, V. H., Wuest, D. A., & Schempp, P. (1996). Becoming reacquainted with a once familiar and still valuable tool: Systematic observation methodology revisited. *International Journal of Physical Education*, 32(1), 17-26.
- Dirkx, J. M. (2008). The meaning and role of emotions in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 120(1), 7-18.
- Dworkin, J. B., Larson, R., & Hansen, D. (2003). Adolescents' accounts of growth experiences in youth activities. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 17-26.
- Eder, D., & Fingerson, L. (2002). Interviewing children and adolescent. Dans : J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research : Context & Methods* (1^{re} édition, pp. 181-202). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Ewing, M. E., Seefelds, V. D., & Brown, T. P. (1996). Role of organized sport in the education and health of American children and youth. *Institute for the Study of Youth Sports, Barriers to*

Participation in Youth Sports, Michigan State University, E. Lansing, MI.

Fédération Canadienne du Sport Scolaire, (2008). Constitution de la Fédération Canadienne du Sport Scolaire. Consulté sur http://www.schoolsport.ca/constitution_french.pdf

Fox, C. K., Barr-Anderson, D., Neumark-Sztainer, D., & Wall, M. (2010) Physical activity and sports team participation: Associations with academic outcomes in middle school and high school students. *Journal of School Health*, 80(1), 31-37.

Fuoss, D. E., & Troppmann, R. J. (1981). *Effective coaching: A psychological approach*. New York: Wiley.

Gilbert, W., & Trudel, P. (2001). Learning to coach through experience: Reflection in model youth sport coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(1), 16-34.

Gilbert, W., & Trudel, P. (2004). Role of the coach: How model youth team sport coaches frame their roles. *The Sport Psychologist*, 18(1), 21-43.

Gilbert, W., & Trudel, P. (2005). Learning to coach through experience: Conditions that influence the reflective process. *The Physical Educator*, 62(1), 32-43.

Gould, D., Hodge, K., & Peterson, K. (1987). Understanding attrition in children's sport. Dans : D. Gould & M. R. Weiss (Eds.), *Advances in pediatric sport sciences* (pp. 61-85). Champaign, IL: Human Kinetics.

Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport & Exercise Psychology*, 1(1), 58-78.

Gould, D., Guinan, D., Greenleaf, C., Medbery, R., & Peterson, K. (1999). Factors affecting Olympic performance: Perceptions of athletes and coaches from more and less successful teams. *The Sport Psychologist*, 13(4), 371-394.

Goyen, M. G., & Anshel, M. H. (1998). Sources of acute competitive stress and use of coping strategies as a function of age and gender. *Journal of Applied Developmental Psychology*,

19(3), 469-486.

Griffin, L. L., Siedentop, D., & Tannehill, D. (1998). Instructional ecology of a high school volleyball team. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(4), 404-420.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.

Hall, T. J., & Smith, M. A. (2006). Teacher planning and reflection : What we know about teacher cognitive processes. *Quest*, 58(4), 424-442.

Hébert, É. (2000). Étude du processus de communication entraîneurs-joueurs en soccer. Thèse de maîtrise inédite, Université d'Ottawa, Ottawa.

Horn, T. S. (1984). Expectancy effects in the interscholastic athletic setting: Methodological concerns. *Journal of Sport Psychology*, 6(1), 60-76.

Horn, T. S. (1985). Coaches' feedback and changes in children's perceptions of their physical competence. *Journal of Educational Psychology*, 77(2), 174-186.

Horn, T. S. (1987). The Influence of teacher-coach behavior on the psychological development of children. Dans: D. Gould & M. R. Weiss (Eds.), *Advances in Pediatric Sport Sciences Vol.2: Behavioral Issues* (pp. 121-142). Champaign, IL : Human Kinetics.

Horn, T. S. (2002). Coaching effectiveness in the sport domain. Dans : T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (2^e édition, pp. 309-354). Champaign, IL: Human Kinetics.

Horn, T. S. (2008). Coaching effectiveness in the sport domain. Dans: T. S. Horn (Ed.), *Advances in Sport Psychology* (pp. 239-267). Champaign, IL : Human Kinetics.

Jelicic, H., Bobek, D. L., Phelps, E., Lerner, R. M., & Lerner, J. V. (2007). Using positive youth development to predict contribution and risk behaviors in early adolescence: Findings from the first two waves of the 4-H study of positive youth development. *International Journal of*

Behavioural Development, 31(3), 263-273.

Jones, R. (2007). Coaching redefined: an everyday pedagogical endeavor. *Sport, Education and Society*, 12(2), 159-173.

Jones, R. L., Armour, K. M., & Potrac, P. (2004). *Sports coaching cultures : from practice to theory*. London : Routledge.

Jones, R., & Wallace, M. (2006). The coach as 'orchestrator': More realistically managing the complex coaching context. Dans : R. Jones (Ed.), *The Sports Coach as Educator: Re-Conceptualising Sports Coaching* (pp. 51-64). Abingdon : Routledge.

Jowett, S. (2003). When the "honeymoon" is over: A case study of a coach-athlete dyad in crisis. *The Sport Psychologist*, 17(4), 444-460.

Jowett, S. (2007). Interdependence analysis and the 3+1 C's in the coach-athlete relationship. Dans: S. Jowett & D. Lavallee (Eds.). *Social Psychology in Sport* (pp. 15-28). Human Kinetics, Champaign.

Jowett, S., & Cockerill, I. M. (2003). Olympic medallists' perspective of the athlete-coach relationship. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(4), 313-331.

Jowett, S., & Nezlek, J. (2012) Relationship interdependence and satisfaction with important outcomes in coach-athlete dyads. *Journal of Social and Personal Relationships*, 29(3), 287-301.

Jowett, S., & Ntoumanis, N. (2004). The coach-athlete relationship questionnaire (CART-Q): Development and initial validation. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 14(4), 245-257.

Kalinowski, A. G. (1985). The development of Olympic swimmers. Dans : B .S. Bloom (Ed.). *Developing Talent in Young People* (pp. 139-192). New York : Ballantine.

Knowles, Z., Gilbourne, D., Borrie, A., & Neville, A. (2001). Developing the reflective sports

- coach: A study exploring the processes of reflective practice within a higher education coaching program. *Reflective Practice*, 2(2), 185-207.
- Lacroix, C., Camiré, M., & Trudel, P. (2008). High school coaches' characteristics and their perspectives on the purpose of school sport participation. *International Journal of Coaching Science*. 2(2), 23-42.
- Langley, D. (1997). Exploring student skill learning : a case for investigating subjective experience. *Quest*, 49(2), 142-160.
- Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.
- Lisha, N. E., & Sussman, S. (2010). Relationship of high school and college sports participation with alcohol, tobacco, and illicit drug use : A review. *Addictive Behaviors*, 35(5), 399-407.
- Lyle, J. (1999). Coaching philosophy and coaching behaviour. Dans : J. L. Cross & J. Lyle (Eds.), *The coaching process : Principles and practice for sport* (pp.25-46). Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Lyle, J. (2002). *Sports coaching concepts: A framework for coaches' behaviour*, London : Routledge.
- Lyman, L. D. (1996). The role of communication in the development of a high school softball team. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 57(9-A), 3871.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design*. Newberry Park, CA: Sage.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, A. W. (1992). Systematic observation of behavior similarities of various youth sport soccer coaches. *Physical Educator*, 49(3), 136-143.

- Morency, L., & Bordeleau, C. (2012a). Enseigner à de jeunes athlètes. Dans : L. Morency et C. Bordeleau (Eds.), *Le manuel de l'entraîneur sportif* (pp.53-94). Montréal : Québec Amérique.
- Morency, L., & Bordeleau, C. (2012b). Développement psychologique et social de l'athlète. Dans : L. Morency et C. Bordeleau (Eds.), *Le manuel de l'entraîneur sportif* (pp.181-199). Montréal : Québec Amérique.
- Nater, S., & Gallimore, R. (2006). *You Haven't Taught until They Have Learned: John Wooden's Teaching Principles and Practices*. Morgantown, WV : Fitness Information Technology.
- Nelson, L. J., & Cushion, C. J. (2006). Reflection in coach education: The case of the national governing body coaching certificate. *The Sport Psychologist*, 20(2), 174-183.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2^e édition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J. L., & Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist*, 19(1), 63-80.
- Philippe, R. A., & Seiler, R. (2006). Closeness, co-orientation and complementarity in coach-athlete relationships : What male swimmers say about their male coaches. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(2), 159-171.
- Poczwadowski, A., Barott, J. E., & Henschen, K. P. (2002). The athlete and coach : their relationship and its meaning. *International Journal of Sport Psychology*, 33(1), 116-140.
- Potrac, P., Brewer, C., Jones, R., Armour, K., & Hoff, J. (2000). Toward an holistic understanding of the coaching process. *Quest*, 52(2), 186-199.
- Potrac, P., Jones, R. L. & Armour, K. M. (2002). It's all about getting respect': the coaching behaviours of an expert English soccer coach. *Sport, Education and Society*, 7(2), 183-202.

- Potrac, P., Jones, R. L., & Cushion, C. J. (2007). Understanding power and the coach's role in professional English soccer : a preliminary investigation of coach behaviour. *Soccer and Society*, 8(1), 33-49.
- Reimer, H. A. (2007). Multi-dimensional model of coach leadership. Dans : S. Jowett & D. Lavallee (Eds.), *Social psychology in sport* (pp. 57-73). Champaign, IL : Human Kinetics.
- Réseau du Sport Étudiant du Québec (2011). *Progression des programmes de football depuis 1995*. Page consultée le 1 décembre 2011 de : <http://sportetudiant.qc.ca/secondaire/football/equipes/>
- Rieke, M., Hammermeister, J., & Chase, M. (2008). Servant Leadership in Sport: A New Paradigm for Effective Coach Behavior. *International Journal of Sport Sciences and Coaching*, 3(2), 227-239.
- Salmela, J. H. (1996). *Great Job Coach! Getting the Edge From Proven Winners*. Ottawa, ON : Potentium.
- Salmela, J. H., Draper, S. P., & La Plante, D. (1993). Development of expert coaches of team sports. Dans : S. Serpa, J. Alves, V. Ferreira & A. Paulo-Brito (Eds.), *Proceedings of the VIII World Congress of Sport Psychology* (pp. 296-300). Lisbon: FMH.
- Salminen, S., & Liukkonen, J. (1996). Coach-athlete relationship and coaching behavior in training sessions. *International Journal of Sport Psychology*, 27(1), pp. 59-67.
- Saury, J., & Durand, M. (1998). Practical knowledge in expert coaches : on site study of coaching in sailing. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(3), 254-266.
- Schinke, R. J., Bloom, G. A., & Salmela, J. H. (1997). The development of communication skills by elite basketball coaches. *Coaching and Sport Science journal*, 2(3), 3-10.
- Sedgewick, W., Côté, J., & Dowd, J. (1997). Confidence building strategies used by high-level rowing coaches. *Avante*, 3(3), 81-93.

- Shields, D. L., Bredemeier, B. L., & Power, F. C. (2002). Character development and children's sport. Dans: F. L. Smoll & R. E. Smith (Eds.), *Children and Youth in Sport: A Biopsychosocial Perspective* (2^e édition, pp. 537-559). Dubuque, IA : Kendall/Hunt.
- Smith, M., & Cushion, C. J. (2006). An investigation of the in-game behaviours of professional, top-level youth soccer coaches. *Journal of Sports Sciences*, 24(4): 355-366.
- Smith, R. E. (1988). The logic and design of case study research. *The Sport Psychologist*, 2(1), 1-12.
- Smith, R. E. (2010). A positive approach to coaching effectiveness and performance enhancement. Dans : J. M. Williams (Ed.), *Applied Sport Psychology: Personal Growth to Peak Performance* (6^e édition, pp. 42-58). New York : McGraw-Hill Companies.
- Smith, R. E., & Smoll, F. L. (2002). *Way to go coach ! A scientifically proven approach to coaching effectiveness* (2^e édition). Portolla Valley, CA : Warde.
- Smith, R. E., & Smoll, F. L. (2007). Social-cognitive approach to coaching behaviours. Dans : S. Jowett & D. Lavalley (Eds.), *Social psychology in sport* (pp. 75-90). Champaign, IL : Human Kinetics.
- Smoll, F. L., & Smith, R. E. (2002). Coaching behavior research and intervention in youth sports. Dans : F. L. Smoll & R. E. Smith (Eds.), *Children and Youth in Sport: A Biopsychosocial Perspective* (2^e édition, pp. 211-233). Dubuque, IA : Kendall/Hunt.
- Solomon, R. C. *True to Our Feelings: What Emotions Are Really Telling Us*. New York: Oxford University Press, 2007.
- Solomon, G. B., Striegel, D. A., Eliot, J. F., Heon, S. N., & Maas, J. L. (1996). The self-Fulfilling prophecy in college basketball: Implications for effective coaching. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8(1), 44-59.
- Spink, K. (1991). The psychology of coaching : Communication. *New Studies in Athletics*, 6 (4),

37-41.

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. London : Sage.

Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.

Trudel, P., Côté , J., & Bernard, D. (1996). Systematic observation of youth ice hockey coaches during games. *Journal of Sport Behavior*, 19(1), 50-65.

Trudel, P., & Gilbert, W. D. (2006). Coaching and coach education. Dans : D. Kirk, M. O'Sullivan & D. McDonald (Eds.), *Handbook of Physical Education* (pp. 516-539). London : Sage.

Turman, P. D. (2003). Athletic coaching from an instructional communication perspective: The influence of coach experience on high school wrestlers' preferences and perceptions of coaching behaviors across a season. *Communication Education*, 52(2), 73-86.

Vanden Auwele, Y., Van Mele, V., & Wylleman, P. (1994). La relation entraîneur-athlète. *Enfance*, 2(3), 187-202.

Vealey, R. S. (2005). Communication. Dans : R.S. Vealey (Ed.), *Coaching for the Inner Edge* (pp. 49-74). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Vickers, J. N., Reeves, M. A., Chambers, K. L., & Martell, S. (2004). Decision training: Cognitive strategies for enhancing motor performance. Dans : A. M. Williams & N. J. Hodges (Eds.), *Skill acquisition in sport: Research, theory and practice* (pp. 103-120). London : Routledge.

Wandzilak, T., Ansorge, C.J., & Potter, G. (1988). Comparison between selected practice and game behaviors of youth sport soccer coaches. *Journal of Sport Behavior*, 11(2), 78-88.

Wilkes, S., & Côté, J. (2010). The developmental experiences of adolescent females in structured basketball programs. *PHENex*, 2(2), 1-21.

Annexes

Annexe A

Lettre de recrutement (entraîneur)

Les interactions joueurs-entraîneurs au football scolaire

Cher entraîneur,

Je m'appelle Jean-François Lefebvre. Je suis étudiant à la maîtrise à l'Université d'Ottawa, dans l'École des Sciences de l'Activité Physique. Sous la direction de Dr Diane Culver, j'effectue une recherche sur les interactions entre les entraîneurs et les joueurs de football scolaire.

Je suis intéressé à en connaître davantage sur les interactions et le processus de communication entre les entraîneurs et les joueurs. Les résultats de cette étude pourraient servir à enrichir la littérature sur ce phénomène encore trop peu développée et aider à comprendre le rôle des acteurs dans ce processus.

Dans le cas que vous décideriez de participer dans l'étude nous vous demanderons de participer à deux entrevues d'environ 60 à 90 minutes en plus d'accepter de vous faire observer lors des pratiques et des parties, avec la possibilité de se faire interviewer suite à ces événements pour une durée d'environ 10 minutes. Les entrevues seront enregistrées.

Si la recherche vous intéresse, s'il-vous-plait me contacter par courriel au

Merci,

Jean-François Lefebvre

Annexe B

Lettre de recrutement (athlètes)

Les interactions joueurs-entraîneurs au football scolaire

Cher athlète,

Je m'appelle Jean-François Lefebvre. Je suis étudiant à la maîtrise à l'Université d'Ottawa, dans l'École des Sciences de l'Activité Physique. Sous la direction de Dr Diane Culver, j'effectue une recherche sur les interactions entre les entraîneurs et les joueurs de football scolaire.

Je suis intéressé à en connaître davantage sur les interactions et le processus de communication entre les entraîneurs et les joueurs. Les résultats de cette étude pourraient servir à enrichir la littérature sur ce phénomène encore trop peu développée et aider à comprendre le rôle des acteurs dans ce processus.

Dans le cas que vous décideriez de participer dans l'étude nous vous demanderons de participer à deux entrevues d'environ 30 à 60 minutes en plus d'accepter de vous faire observer lors des pratiques et des parties, avec la possibilité de se faire interviewer suite à ces événements pour une durée d'environ 10 minutes. Les entrevues seront enregistrées.

Si la recherche vous intéresse, s'il-vous-plait me contacter par courriel au

[REDACTED]

Merci,

Jean-François Lefebvre

Annexe C

Formulaire de consentement : entraîneur

Titre du projet : Les interactions joueurs-entraîneurs au football scolaire

Nom du chercheur : Jean-François Lefebvre
Institution : Université d'Ottawa
Faculté des sciences de la santé
École des sciences de l'activité physique
Téléphone : [REDACTED]
Courriel : [REDACTED]

Nom de la superviseure : Diane Culver, Ph.D.
Institution: Université d'Ottawa
Faculté des sciences de la santé
École des sciences de l'activité physique
Téléphone : [REDACTED]
Courriel : [REDACTED]

Je suis invité à participer à la recherche nommée ci haut qui est menée par Jean-François Lefebvre, sous la direction de Dr. Diane Culver de l'Université d'Ottawa. Le but de l'étude est d'aider à comprendre les interactions et le processus de communication qui survient entre l'entraîneur et les athlètes. Ce projet donnera des données qui pourraient éventuellement contribuer à développer une intervention afin de fournir des outils aux entraîneurs pour adapter leur enseignement aux besoins de leurs athlètes.

Ma participation consistera essentiellement à participer à deux entrevues d'une durée de 60 à 90 minutes chacune, l'une au début de la saison et l'autre à la fin. Je comprends que les entrevues seront enregistrées et elles se tiendront à un endroit convenable pour moi-même. De plus, je donne la permission au chercheur de m'observer durant mon coaching. Ces observations auront lieu durant les pratiques et les parties et le but de celles-ci sera de permettre au chercheur de devenir plus familier avec mon contexte d'entraînement, et utiliser des événements pour commencer des conversations concernant ma communication. Le chercheur n'interviendra pas durant les observations et restera en retrait en tout temps. Après celles-ci, il pourra me poser des questions en fonction des observations effectuées afin de connaître ma perception et la conversation sera enregistrée. La transcription de mes entrevues me sera envoyée par courriel et j'aurais la chance de la revoir et de faire des commentaires. Je comprends que les documents envoyés par courriel sont sujets à des risques communs reliés à ce genre de communication.

Puisque ma participation à cette recherche implique que je donne de l'information personnelle, il est possible qu'elle crée de l'inconfort émotionnel ou psychologique suite au partage de mes expériences en matière d'entraînement uniquement. J'ai reçu l'assurance du chercheur que tout sera fait en vue de minimiser ces risques et que les questions sont reliées

uniquement à mon travail comme entraîneur. Ma participation à cette recherche aura pour effet de me rendre plus conscient des effets de la communication que j'entretiens avec mes athlètes.

J'ai l'assurance du chercheur que l'information que je partagerai restera confidentielle. Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour analyser le processus d'enseignement et d'apprentissage entre l'entraîneur et les athlètes et à comprendre les divers enjeux qui y sont attachés. Pour respecter l'anonymat, un pseudonyme sera utilisé à la place de mon nom sur la transcription et je comprends que seule l'équipe de recherche aura accès aux codes. Certaines limites concernant l'anonymat des participants peuvent avoir lieu, par exemple les autres membres de l'équipe pourront savoir qui sont les participants à l'étude grâce aux observations et aux conversations informelles qui auront lieu sur place. Les enregistrements des entrevues et les autres données recueillies seront conservés pour cinq ans à l'Université d'Ottawa dans le laboratoire ou le bureau de Dr. Culver sur des ordinateurs protégé par un mot de passe. À la fin des cinq ans toutes les données seront effacées ou détruites.

Ma participation à la recherche est volontaire et je suis libre de me retirer en tout temps, et/ou refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences négatives.

Si je choisis de me retirer de l'étude, les données recueillies reliées à moi ne seront pas utilisées à moins que j'en donne la permission.

Je, _____ accepte de participer à cette recherche menée par Jean-François Lefebvre, sous la direction de Dr Diane Culver de l'École des sciences de l'activité physique, de la Faculté des sciences de la santé, de l'université d'Ottawa.

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, je peux communiquer avec le chercheur ou sa superviseure.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux m'adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, salle 154, Ottawa, ON K1N 6N5
Tél.: (613) 562-5387
Courriel : ethics@uottawa.ca

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une copie que je peux garder.

Signature du participant: _____

Signature du chercheur : _____

Date: _____

Annexe D

Formulaire d'assentiment - Athlètes

Titre du projet : Les interactions joueurs-entraîneurs au football scolaire

Nom du chercheur : Jean-François Lefebvre
Institution : Université d'Ottawa
Faculté des sciences de la santé
École des sciences de l'activité physique
Téléphone : [REDACTED]
Courriel : [REDACTED]

Nom de la superviseure : Diane Culver, Ph.D.
Institution: Université d'Ottawa
Faculté des sciences de la santé
École des sciences de l'activité physique
Téléphone : [REDACTED]
Courriel : [REDACTED]

Je suis invité à participer à la recherche nommée ci haut qui est menée par Jean-François Lefebvre, sous la direction de Dr. Diane Culver de l'Université d'Ottawa. Le but de l'étude est d'aider à comprendre les interactions et le processus de communication qui survient entre l'entraîneur et les athlètes. Ce projet donnera des données qui pourraient éventuellement contribuer à développer une intervention afin de fournir des outils aux entraîneurs pour adapter leur communication aux besoins de leurs athlètes.

Ma participation consistera essentiellement à participer à deux entrevues d'une durée de 30 à 60 minutes chacune, l'une au début de la saison et l'autre à la fin. Je comprends que les entrevues seront enregistrées et elles se tiendront à un endroit convenable pour moi-même. De plus, je donne la permission au chercheur de m'observer durant la pratique de mon sport. Ces observations auront lieu durant les pratiques et les parties et le but de celles-ci sera de permettre au chercheur de devenir plus familier avec mon contexte d'entraînement, et utiliser des événements pour commencer des conversations concernant ma communication. Le chercheur n'interviendra pas durant les observations et restera en retrait en tout temps. Après celles-ci, il pourra me poser des questions en fonction des observations effectuées afin de connaître ma perception et la conversation sera enregistrée. La transcription de mes entrevues me sera envoyée par courriel et j'aurais la chance de la revoir et de faire des commentaires. Je comprends que les documents envoyés par courriel sont sujets à des risques communs reliés à ce genre de communication.

Puisque ma participation à cette recherche implique que je donne de l'information personnelle, il est possible qu'elle crée de l'inconfort émotionnel ou psychologique relié au

partage de mes expériences de nature sportive uniquement. J'ai reçu l'assurance du chercheur que tout sera fait en vue de minimiser ces risques et que les questions sont reliées uniquement à mon expérience comme athlète.

J'ai l'assurance du chercheur que l'information que je partagerai restera confidentielle. Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour analyser le processus de communication entre l'entraîneur et les athlètes et à comprendre les divers enjeux qui y sont attachés. Pour respecter l'anonymat, un pseudonyme sera utilisé à la place de mon nom sur la transcription et je comprends que seule l'équipe de recherche aura accès aux codes. Certaines limites concernant l'anonymat des participants peuvent avoir lieu, par exemple les autres membres de l'équipe pourront savoir qui sont les participants à l'étude grâce aux observations et aux conversations informelles qui auront lieu sur place. Les enregistrements des entrevues et les autres données recueillies seront conservés pour cinq ans à l'Université d'Ottawa dans le laboratoire ou le bureau de Dr. Culver sur des ordinateurs protégé par un mot de passe. À la fin des cinq ans toutes les données seront effacées ou détruites.

Ma participation à la recherche est volontaire et je suis libre de me retirer en tout temps, et/ou refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences négatives.

Si je choisis de me retirer de l'étude, les données recueillies reliées à moi ne seront pas utilisées à moi que j'en donne la permission.

Je, _____ accepte de participer à cette recherche menée par Jean-François Lefebvre, sous la direction de Dr Diane Culver de l'École des sciences de l'activité physique, de la Faculté des sciences de la santé, de l'université d'Ottawa.

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, je peux communiquer avec le chercheur ou sa superviseure.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux m'adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, salle 154, Ottawa, ON K1N 6N5

Tél.: (613) 562-5387

Courriel : ethics@uottawa.ca

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une copie que je peux garder.

Signature du participant: _____

Signature du chercheur : _____

Date: _____

Annexe E

Guide d'entrevue pour l'entraîneur – Première entrevue

Introduction

Présentation du chercheur; présentation du projet; formule de consentement.

Tel que spécifié dans le formulaire de consentement, je suis intéressé à en connaître davantage sur le processus d'enseignement et d'apprentissage entre les entraîneurs et les athlètes. Dans cette entrevue, je vais vous poser des questions sur vos perceptions des éléments qui constituent en un contexte favorisant ce processus.

1. Données démographiques
 - a. Âge
 - b. Occupation professionnelle
 - c. Niveau d'éducation
2. Combien d'années d'expérience avez-vous comme entraîneur ?
 - a. Combien d'années en football ?
3. Avez-vous déjà pratiqué ou pratiquez-vous des sports compétitifs ?
 - a. Lesquels ?
 - b. Pour combien de temps ?
 - c. À quel niveau ?
4. D'où provient votre intérêt pour le sport?
 - a. Qu'est-ce qui a suscité cet intérêt?
5. D'où provient votre intérêt pour l'entraînement?
 - a. Qu'est-ce qui a suscité cet intérêt?
6. Comment avez-vous acquis vos connaissances en tant qu'entraîneur ?
 - a. PNCE
 - b. Livres, DVD, internet
 - c. Cliniques, séminaires, conférences
 - d. Mentor
 - i. Si oui, expliquez
7. Comment êtes-vous devenu entraîneur pour l'organisation ?
 - a. Quelle position occupez-vous au sein de l'équipe d'entraîneurs ?
8. Pouvez-vous me parler de votre expérience en tant qu'entraîneur ?
9. Pouvez-vous me décrire votre philosophie en tant qu'entraîneur ?
 - a. La relation entre l'entraîneur et l'athlète

- b. Comment avez-vous développé votre philosophie ?
 - c. Pouvez-vous me donner des exemples de comment votre philosophie influence votre pratique ?
- 10. Selon vous, croyez-vous être en mesure d'implanter votre philosophie dans les pratiques et les parties ?
 - a. Pouvez-vous me donner des exemples ?
- 11. Pouvez-vous me parler des interactions joueur-entraîneur lors de différentes circonstances ?
 - a. Parties ?
 - b. Pratiques ?
 - c. Hors-Terrain ?
- 12. Pouvez-vous me parler de la communication entre un entraîneur et un athlète ?
 - a. Qu'est-ce qui consiste en une bonne communication ?
 - i. Pouvez-vous me donner des exemples ?
- 13. Pouvez-vous me donner des exemples de comment la communication influence d'enseignement-apprentissage ?
- 14. Quelles sont les conditions nécessaires pour établir une bonne communication entre l'entraîneur et l'athlète ?

Annexe F

Guide d'entrevue pour l'athlète – Première entrevue

Introduction

Présentation du chercheur; présentation du projet; formule de consentement.

Tel que spécifié dans le formulaire de consentement, je suis intéressé à en connaître davantage sur le processus d'enseignement et d'apprentissage entre les entraîneurs et les athlètes. Dans cette entrevue, je vais vous poser des questions sur vos perceptions des éléments qui constituent une bonne communication.

1. Âge
 - a. Niveau scolaire
2. Depuis combien de temps pratiquez-vous des sports compétitifs ?
 - a. Depuis combien de temps pratiquez-vous le football scolaire ?
 - b. Quelle importance accordez-vous au football dans votre vie ?
 - c. Qu'est-ce que le football apporte dans votre vie ?
3. Comment avez-vous commencé à jouer au football ?
4. Parlez-moi de votre expérience en football ?
5. Pouvez-vous me parler de la relation entre un entraîneur et un athlète ?
6. Avez-vous déjà eu un entraîneur avec qui vous aviez une bonne communication ?
 - a. Pouvez-vous décrire comment elle se déroulait ?
7. Avez-vous déjà eu un entraîneur avec qui vous n'aviez pas une bonne communication ?
 - a. Pouvez-vous décrire comment elle se déroulait ?
8. Quelles sont les conditions nécessaires pour établir une bonne communication entre l'entraîneur et l'athlète ?

Annexe G

Guide d'entrevue pour l'entraîneur – Deuxième entrevue

Introduction

1. Quelles sont vos impressions sur la saison qui vient de se terminer ?
2. Est-ce que votre philosophie d'entraînement a changée au cours de la saison ?
 - a. Si oui, de quelle façon ? Pourquoi ?
 - b. Si non, comment vous y êtes-vous pris pour appliquer votre philosophie ?
3. Pouvez-vous me parler des rétroactions que vous avez données en général durant la saison ?
4. Avez-vous rencontré des obstacles particuliers qui auraient pu nuire à votre communication ?
 - a. Si oui, lesquels et comment ont-ils affecté votre communication ?
 - b. Qu'est-ce que vous avez fait pour surmonter ces obstacles ?
5. Questions sur divers éléments observés durant la saison

Annexe H

Guide d'entrevue pour l'athlète – Deuxième entrevue

Introduction

1. Quelles sont vos impressions sur la saison qui vient de se terminer ?
2. Pouvez-vous me parler des rétroactions que vous avez reçues en général durant la saison ?
3. Avez-vous rencontré des obstacles particuliers qui auraient pu nuire à votre communication ?
 - a. Si oui, lesquels et comment ont-ils affecté votre communication ?
 - b. Qu'est-ce que vous avez fait pour surmonter ces obstacles ?
4. Questions sur des événements de la saison

Annexe I

Numéro de dossier: H06-12-04

Date (mm/jj/aaaa): 07/18/2012



Université d'Ottawa **University of Ottawa**
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche Office of Research Ethics and Integrity

Certificat d'approbation déontologique

CÉR Sciences et science de la santé

Chercheur principal / Superviseur / Co-chercheur(s) / Étudiant(s)

<u>Prénom</u>	<u>Nom de famille</u>	<u>Affiliation</u>	<u>Rôle</u>
Diane	Culver	Sciences de la santé / Activité physique	Superviseur
Jean-François	Lefebvre	Sciences de la santé / Activité physique	Étudiant-chercheur

Numéro du dossier: H06-12-04

Type du projet: Thèse de maîtrise

Titre: Les Interactions Joueurs-Entraîneurs au Football Scolaire

Date d'approbation (mm/jj/aaaa)	Date d'expiration (mm/jj/aaaa)	Approbation
07/18/2012	07/17/2013	Ia

(Ia: Approbation complète, Ib: Autorisation préliminaire de libération de fonds de recherche)

Conditions Spéciales / Commentaires:

N/A



Université d'Ottawa **University of Ottawa**
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche Office of Research Ethics and Integrity

La présente confirme que le Comité d'éthique de la recherche (CER) de l'Université d'Ottawa identifié ci-dessus, opérant conformément à l'Énoncé de politique des Trois conseils et toutes autres lois et tous règlements applicables de l'Ontario, a examiné et approuvé la demande d'approbation déontologique du projet de recherche ci-nommé. L'approbation est valide pour la durée indiquée plus haut et est sujette aux conditions énumérées dans la section intitulée "Conditions Spéciales / Commentaires".

Lors de l'étude, le protocole ne peut être modifié sans approbation préalable écrite du CER sauf si le sujet doit être retiré en raison d'un danger immédiat ou s'il s'agit d'un changement ayant trait à des éléments administratifs ou logistiques de l'étude comme par exemple un changement de numéro de téléphone. Les chercheurs doivent aviser le CER dans les plus brefs délais de tout changement pouvant augmenter le niveau de risque aux participants ou affecter considérablement le déroulement du projet. Ils devront aussi rapporter tout événement imprévu et / ou dommageable et devront soumettre toutes les nouvelles informations pouvant nuire à la conduite du projet et/ou à la sécurité des participants. Toutes modifications apportées au projet, aux lettres d'information / formulaires de consentement ainsi qu'aux documents de recrutement doivent être soumises pour approbation à ce Service en utilisant le document intitulé "Modification au projet de recherche" au: <http://www.recherche.uottawa.ca/deontologie/formulaires.html>.

Veuillez soumettre un rapport annuel au Responsable de la déontologie en recherche, quatre semaines avant la date d'échéance indiquée afin de fermer le dossier ou demander un renouvellement de l'approbation déontologique. Le document nécessaire est disponible en ligne au: <http://www.recherche.uottawa.ca/deontologie/formulaires.html>.

Pour toutes questions, vous pouvez communiquer avec le bureau de déontologie en composant le poste 5387 ou en nous contactant par courriel à: ethics@uOttawa.ca.

Signature:

Kim Thompson

Responsable de la déontologie en recherche
Pour Daniel Lagarec, Président du CÉR en Sciences de la santé et sciences