



uOttawa

L'Université canadienne
Canada's university

**FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES
ET POSTDOCTORALES**



**FACULTY OF GRADUATE AND
POSTDOCTORAL STUDIES**

François Lemyre

AUTEUR DE LA THÈSE / AUTHOR OF THESIS

Ph.D. (education)

GRADE / DEGREE

Faculté d'éducation

FACULTÉ, ÉCOLE, DÉPARTEMENT / FACULTY, SCHOOL, DEPARTMENT

**La réflexion et les communautés de pratique pour faciliter l'apprentissage par expérience
d'entraîneurs d'un club de karaté et d'un programme de sport scolaire.**

TITRE DE LA THÈSE / TITLE OF THESIS

Pierre Trudel

DIRECTEUR (DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS SUPERVISOR

CO-DIRECTEUR (CO-DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS CO-SUPERVISOR

EXAMINATEURS (EXAMINATRICES) DE LA THÈSE / THESIS EXAMINERS

Claude Bordeleau

Natalie Durand-Bush

Liliane Dionne

Raymond Leblanc

Gary W. Slater

Le Doyen de la Faculté des études supérieures et postdoctorales / Dean of the Faculty of Graduate and Postdoctoral Studies

La réflexion et les communautés de pratique pour faciliter l'apprentissage par
expérience d'entraîneurs d'un club de karaté et d'un programme de sport scolaire

par

François Lemyre

1798371

Thèse déposée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales

Université d'Ottawa

Dans l'accomplissement partiel des exigences pour le diplôme

Doctorat en philosophie

Janvier 2009

Ottawa, Canada, 2009

© François Lemyre, Ottawa, Canada



Library and
Archives Canada

Published Heritage
Branch

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Direction du
Patrimoine de l'édition

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence
ISBN: 978-0-494-51817-5
Our file Notre référence
ISBN: 978-0-494-51817-5

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.


Canada

Remerciements

Bien qu'un seul nom apparaisse sur la page couverture de ce document, cette thèse est davantage un ouvrage collectif. Je tiens d'abord à remercier l'examineur externe, Dr Claude Bordeleau, pour son ouverture d'esprit et sa critique constructive ainsi que les membres de mon comité : (a) Dre Natalie Durand-Bush qui a agi comme le ferait une grande sœur en m'apportant appui, encouragements et en me partageant ses propres expériences pour me guider, (b) Dr Raymond Leblanc qui s'est engagé à fond face à l'aboutissement de cette thèse en m'offrant quelques livres de référence qu'il avait jugés utiles pour moi lorsqu'il était en congrès et en offrant une critique de la thèse d'une profondeur et d'une richesse exceptionnelles et (c) Dre Michelle Bourassa qui m'a offert son appui inconditionnel tout au long du processus malgré les conflits politiques qui l'entouraient à l'époque.

De toute évidence, je tiens à remercier du fond du cœur mon directeur de thèse, Dr Pierre Trudel. Ses expériences, ses compétences et ses connaissances reliées à la supervision sont indéniables, mais je tiens surtout à souligner ses qualités humaines qui m'ont permis de garder espoir et de continuer à foncer même lors des périodes sombres.

Je tiens à remercier mon épouse, ma mère et ma belle-mère qui ont corrigé à maintes reprises le français dans l'ensemble du document. Merci à mes parents, mes amis et mon groupe de recherche pour leurs conseils et appui.

Finalement, je tiens à remercier mon épouse, Pascale Auger, à qui je dédie cette thèse, qui est demeuré à mes côtés tout au long de cette aventure, m'offrant son amour inconditionnel et qui a toujours cru en moi.

Résumé

Considérant (a) que les programmes de formation formels semblent avoir un impact mitigé sur le parcours d'apprentissage des entraîneurs, (b) que ce ne sont pas tous les entraîneurs qui réfléchissent sur leurs actions, (c) que les entraîneurs échangent très peu leur savoir entre eux et (d) qu'il peut être avantageux de combiner des types d'apprentissage individuel et collectif (Raelin, 2000), le but général de la thèse était de documenter deux initiatives visant à favoriser, chez les entraîneurs, l'apprentissage au rôle d'entraîneur. Ces initiatives étaient guidées par les principes du paradigme de recherche participatoire (Heron et Reason, 1997). La première étude a été réalisée avec des entraîneurs de karaté dans un club civil et le chercheur assumait un rôle de pleine participation. La seconde étude s'est déroulée avec des entraîneurs de volley-ball et de basket-ball d'une même école secondaire et le chercheur était engagé dans une participation partielle.

Dans une perspective de formation d'entraîneurs à partir de leur expérience, nos résultats ont fait ressortir que les principaux défis des chercheurs consistent à (a) négocier leur rôle/implication pour optimiser les apprentissages, (b) aider les entraîneurs à devenir des praticiens réflexifs, (c) faciliter la construction de savoir à travers des activités pouvant inciter les entraîneurs à créer leur CdP et (d) identifier clairement la réalité du milieu. Nos résultats indiquent également que des approches telles l'objectivation clinique, *l'Action Learning* et *l'Action Science* peuvent stimuler la construction de savoir dans la mesure où les entraîneurs peuvent surpasser les principales barrières au processus d'apprentissage que sont le manque de temps et l'attribution d'un certain pouvoir à l'intérieur du groupe.

Table des matières

Introduction.....	1
Revue de la littérature.....	6
Les programmes de formation des entraîneurs	7
Les institutions d'enseignement et la formation des entraîneurs	7
Les chercheurs et la formation des entraîneurs	8
Les programmes de formation à grande échelle	13
L'apprentissage par expérience	21
Perspective historique des chercheurs les plus influents.....	22
L'apprentissage par expérience chez les entraîneurs	28
Le processus de socialisation	29
Le processus de réflexion	32
La théorie sociale de l'apprentissage et le cadre conceptuel des communautés de pratique.....	36
L'individu à l'intérieur de la communauté de pratique	39
La création de communautés de pratique	40
Les communautés de pratique en coaching.....	42
Types d'apprentissage individuel et collectif	46
Types d'apprentissage individuel.....	47
Types d'apprentissage collectif.....	49
But général de la thèse	51
Choix du paradigme de recherche	52
Ontologie du paradigme de recherche participatoire.....	52

Épistémologie du paradigme de recherche participatoire	53
Méthodes du paradigme de recherche participatoire	55
Axiologie du paradigme recherche participatoire	58
Critères méthodologiques.....	59
Choix de la présentation des résultats.....	60
Étude 1: Favoriser l'épanouissement d'une communauté de pratique d'entraîneurs en karaté	62
Introduction.....	63
Éléments de la sous-culture du karaté.....	63
Le club de sensei Sébastien.....	66
Contexte physique structure.....	66
Les participants de l'étude.....	67
Prémisse sur la présence d'une communauté de pratique.....	69
But et questions de recherche de l'étude 1	72
Méthode.....	73
Collecte de données.....	73
Analyse des données.....	74
Résultats.....	75
L'élément déclencheur du projet.....	77
La première rencontre de groupe a lieu chez le sensei (25 février, 2005).....	78
La préparation.....	79
Le déroulement.....	80

Bilan de la première rencontre par le chercheur.....	89
Bilan de la première rencontre par les instructeurs.....	91
Le voyage dans l'Ouest canadien (8-10 avril, 2005).....	92
La deuxième rencontre de groupe a lieu dans un camp de plein air (13-15 mai, 2005).....	93
La préparation.....	94
Le déroulement.....	95
Le bilan de la deuxième rencontre par le chercheur.....	96
Le bilan de la deuxième rencontre par les instructeurs.....	97
La troisième rencontre de groupe au dojo (13 août, 2005).....	97
La préparation.....	98
Le déroulement.....	100
Le bilan de la troisième rencontre par le chercheur.....	101
La quatrième rencontre de groupe a lieu chez le sensei (26 août, 2005).....	101
La préparation.....	101
Le déroulement.....	102
Le bilan de la quatrième rencontre par le chercheur.....	108
La cinquième rencontre de groupe a lieu chez le sensei (18 novembre, 2005).....	110
La préparation.....	110
Le déroulement.....	111
Bilan de la cinquième rencontre par le chercheur	114

La sixième rencontre a lieu au dojo (27 novembre, 2005).....	115
La préparation.....	115
Le déroulement.....	116
Le bilan de la sixième rencontre par le chercheur	117
Une septième rencontre de groupe qui n'aura jamais lieu.....	118
Bilan sommaire des instructeurs sur l'ensemble de la démarche visant à favoriser le développement de la communauté de pratique.....	119
Suivi.....	124
Discussion spécifique.....	125
1. Le vécu scientifique du chercheur.....	125
2. Le point de départ.....	125
3. Des moments de rencontre.....	126
4. Un allié de taille.....	126
5. S'adapter au rythme des participants.....	126
6. Une participation libre ou obligatoire.....	127
7. Ce qu'il faut faire à la première rencontre.....	127
8. Définir les objectifs de la CdP.....	128
9. Initier les cycles d'action-réflexion.....	128
10. Créer une ambiance adéquate.....	128
11. État des participants au début du processus.....	129
12. Établir un climat de collaboration.....	129
13. Leadership à l'intérieur d'une CdP.....	129
14. Double rôle de chercheur/participant.....	130
15. Innovation versus tradition.....	130
16. Occasion pour favoriser la cohésion.....	130
17. Prendre le temps d'apprendre.....	131
18. Identité des CdP.....	131
19. Enlever du temps de pratique?.....	131
20. Exemples de CdP virtuelles.....	132
21. Limites des CdP virtuelles.....	132
22. Participation périphérique légitime.....	133
23. Espace entre les deux rencontres.....	133
24. La vidéo comme outil d'apprentissage.....	133
25. Administration versus apprentissage.....	134
26. Portée de l'influence des nouveaux.....	134

Discussion générale.....	134
Rôles du chercheur/facilitateur lors d'une pleine participation.....	134
Actions/réactions/participation du sensei.....	138
Actions/réactions/participation des autres instructeurs de karaté....	140
Conclusion.....	143
Étude 2. Favoriser l'apprentissage individuel et collectif des entraîneurs de volley- ball et de basket-ball dans une école secondaire.....	145
Introduction.....	146
Contexte du sport scolaire.....	147
Le modèle de Gilbert et Trudel (2001).....	148
But et questions de recherche de l'étude 2.....	152
Méthode.....	152
Coparticipants.....	152
Collecte et analyse de données.....	153
Entrevue profil.....	153
Objectivation clinique.....	154
Entrevue de mi-saison.....	155
Rencontre de groupe.....	156
Championnat provincial.....	157
Entrevue bilan.....	157
Entrevue suivi.....	158
Détails complémentaires sur l'analyse.....	158
Présentation des résultats.....	158

Résultats: L'entrée dans l'école et le recrutement des participants.....	159
Rencontre avec le directeur général et le directeur des sports (12 septembre, 2005).....	159
Premier contact avec les entraîneurs pour les inviter à s'impliquer dans le projet.....	160
En attente de participants volontaires.....	162
Résultats: Le contexte du volley-ball.....	163
Paul.....	166
Entrevue profil: Identifier la présence d'une démarche réflexive.....	166
Philosophie.....	166
Pratique réflexive initiale.....	168
Réseau de contacts.....	172
Objectivation clinique: Déceler des problèmes et générer des stratégies.....	173
Séance d'entraînement.....	173
Le match.....	177
Entrevue mi-saison: Établir l'évolution d'apprentissage de la démarche réflexive.....	177
Nicolas.....	179
Entrevue profil: Identifier la présence d'une démarche réflexive.....	179
Philosophie.....	179

Pratique réflexive initiale.....	180
Réseau de contacts.....	183
Objectivation clinique: Déceler des problèmes et générer des stratégies.....	184
Séance d'entraînement.....	184
Le match.....	189
Entrevue mi-saison: Établir l'évolution d'apprentissage de la démarche réflexive.....	189
Carl.....	192
Entrevue profil: Identifier la présence d'une démarche réflexive.....	192
Philosophie.....	192
Pratique réflexive initiale.....	193
Réseau de contacts.....	195
Objectivation clinique: Déceler des problèmes et générer des stratégies.....	196
Séance d'entraînement.....	196
Le match.....	198
Entrevue mi-saison: Établir l'évolution d'apprentissage de la démarche réflexive.....	200
Raymond.....	202
Entrevue profil: Identifier la présence d'une démarche réflexive.....	202

Philosophie.....	202
Pratique réflexive initiale.....	204
Réseau de contacts.....	207
Objectivation clinique: Déceler des problèmes et générer des stratégies.....	208
Séance d'entraînement.....	208
Le match.....	211
Entrevue mi-saison: Établir l'évolution d'apprentissage de la démarche réflexive.....	212
Rencontre de groupe des entraîneurs de volley-ball.....	213
Activité brise-glace.....	214
Initiation à la collaboration.....	215
Prochaine étape pour les entraîneurs de volley-ball?.....	223
Les championnats provinciaux de volley-ball à Sherbrooke.....	225
Entrevues bilan des entraîneurs de volley-ball.....	228
Influence positive sur les parcours d'apprentissage.....	229
Pratique réflexive individuelle.....	229
Construction de savoir collectif.....	233
Améliorations à apporter à l'étude.....	236
Perspective d'avenir sans un chercheur/facilitateur.....	237
Entrevue suivi des entraîneurs de volley-ball.....	239
Résultats: Le contexte du basket-ball.....	242
Maïka.....	245

Entrevue profil: Identifier la présence d'une démarche	
réflexive.....	246
Philosophie.....	246
Pratique réflexive initiale.....	248
Réseau de contacts.....	250
Objectivation clinique: Déceler des problèmes et générer des	
stratégies.....	250
Séance d'entraînement.....	250
Le match.....	253
Alexandre.....	253
Entrevue profil: Identifier la présence d'une démarche	
réflexive.....	253
Philosophie.....	253
Pratique réflexive initiale.....	256
Réseau de contacts.....	258
Objectivation clinique: Déceler des problèmes et générer des	
stratégies.....	259
Séance d'entraînement.....	259
Le match.....	264
Rencontre de groupe des entraîneurs de basket-ball.....	265
Prochaine étape pour les entraîneurs de basket-ball?.....	267
Entrevue bilan des entraîneurs de basket-ball.....	268
Influence positive sur les parcours d'apprentissage.....	268

Pratique réflexive individuelle.....	268
Construction de savoir collectif.....	269
Améliorations à apporter à l'étude.....	270
Perspective d'avenir sans un chercheur/facilitateur.....	271
Résultats: Les rôles du chercheur/facilitateur.....	273
Le recrutement des participants.....	273
Avant.....	273
Pendant.....	273
Après.....	274
Entrevues profils.....	274
Avant.....	274
Pendant.....	275
Après.....	275
Objectivation clinique.....	276
Avant.....	276
Pendant.....	276
Après.....	278
Filmer les matchs.....	279
Avant.....	279
Pendant.....	279
Après.....	280
Entrevue de mi-saison.....	280
Avant.....	280

Pendant.....	281
Après.....	281
Rencontre de groupe en volley-ball.....	282
Avant.....	282
Pendant.....	282
Après.....	283
Championnats provinciaux.....	284
Avant.....	284
Pendant.....	284
Après.....	285
Rencontre de groupe en basket-ball.....	285
Avant.....	285
Pendant.....	286
Après.....	286
Entrevue bilan.....	286
Avant.....	286
Pendant.....	287
Après.....	287
Entrevue suivi.....	288
Avant.....	288
Pendant.....	288
Après.....	288
Discussion.....	288

Respect du paradigme de recherche participatoire.....	289
Accès au milieu et recrutement.....	289
Accord du directeur.....	289
Recrutement des participants.....	290
Nombre de participants pour ce type de recherche...	292
Motifs de participation pour devenir cochercheur...	292
Caractéristiques des participants.....	295
Rôle du chercheur et celui des participants dans les différentes activités.....	297
Dans les activités individuelles.....	298
Dans les activités collectives.....	299
L'apprentissage individuel.....	301
Philosophie des entraîneurs.....	301
Pratique réflexive initiale des entraîneurs.....	302
Réseau de contacts des entraîneurs.....	303
Utilisation de la vidéo pour familiariser les entraîneurs à la pratique réflexive.....	304
L'apprentissage collectif.....	305
La communauté de pratique dormante qui ne se réveille pas.....	307
Elle avait tout pour émerger.....	307
Elle n'a pas démarré.....	310
Responsabilité du chercheur.....	310
Responsabilité des participants.....	311

Conclusion.....	312
Conclusion générale de la thèse.....	315
Contributions théoriques.....	315
Identification des CdP.....	315
L'apprentissage réflexif.....	317
Le statut/la posture de l'apprenant dans l'apprentissage collectif....	320
Le facteur temps: principale barrière à l'apprentissage.....	322
Rôles du chercheur/facilitateur.....	322
Recommandations pratiques.....	324
Mot de la fin.....	327
Bibliographie.....	329
Annexes.....	352

Liste des tableaux

1. Le modèle du PNCE.....	18
2. Un modèle de <i>work-based learning</i>	46
3. Profil des instructeurs de karaté et du chercheur.....	69
4. Profil des entraîneurs de volley-ball.....	162
5. Chronologie des événements des entraîneurs de volley-ball.....	164
6. Profil des entraîneurs de basket-ball.....	243
7. Chronologie des événements des entraîneurs de basket-ball.....	245

Liste des figures

1. Modèle de l'apprentissage par expérience de Kolb (1984).....	23
2. Modèle de l'apprentissage par expérience de Jarvis (1994).....	24
3. Les quatre villages de Warner Weil et McGill (1989).....	26
4. Chronologie des activités de l'étude 1.....	76
5. Processus d'apprentissage par l'approche réflexive tiré de Gilbert et Trudel (2001).....	149
6. Apprendre le rôle d'entraîneur (traduction libre, Trudel et Gilbert, 2006)...	354
7. Niveaux de réflexion (traduction libre, Farrel, 2004, p.35).....	364
8. Raymond: conversation réflexive antérieure (inspirée de Gilbert et Trudel, 2001).....	385
9. Raymond: conversation réflexive actuelle (inspirée de Gilbert et Trudel, 2001).....	386
10. Alexandre: conversation réflexive antérieure (inspirée de Gilbert et Trudel, 2001).....	390
11. Cadre théorique et procédures de recherche en karaté de la proposition de thèse (Raelin, 2000; Wenger, 1998a).....	426
12. Cadres théoriques et procédures d'expérimentation en milieu scolaire de la proposition de thèse (Raelin, 2000; Wenger, 1998a).....	429

Liste des annexes

A. Apprendre le rôle d'entraîneur.....	353
B. Exemple d'entrée de journal de bord pour l'étude au club de karaté.....	355
C. Préparation pour la première rencontre dans le contexte du karaté.....	357
D. Résumé de la première rencontre de groupe avec les instructeurs de karaté.....	360
E. Préparation à la rencontre du camp en plein-air.....	363
F. Préparation pour la deuxième rencontre dans le contexte du karaté.....	365
G. Présentation d'Andrew.....	367
H. Guide d'entrevue bilan pour le karaté.....	369
I. Exemple d'entrée de journal de bord avec l'étude à l'école N.-D.G.....	371
J. Guide d'entrevue profil.....	373
K. Exemples de fiches profil d'entraîneurs.....	377
L. Exemples de guide d'entrevue de mi-saison.....	382
M. Guide d'entrevue: rencontre de groupe avec les entraîneurs de volley-ball.....	391
N. Guide d'entrevue: rencontre de groupe avec les entraîneurs de basket-ball.....	395
O. Exemples de guide d'entrevue bilan.....	398
P. Entrevue suivi: Carl.....	403
Q. Feuilles d'information aux entraîneurs.....	410
R. Formulaire de consentement.....	413
S. Approbation éthique.....	418
T. Lettres d'autorisation.....	421
U. Plans généraux prévus pour les deux études.....	424

1 Introduction

2 La pratique sportive des jeunes a de nombreux effets bénéfiques qui vont bien
3 au-delà de l'acquisition d'habiletés motrices (Larson, 2000; Leblanc et Dickson,
4 1997). Par exemple, le sport favoriserait le développement de l'estime de soi et de la
5 confiance en soi en plus de fournir un environnement propice aux enfants pour
6 développer leurs aptitudes sociales (Laferrière, 1997; Marsh et Kleitman, 2003).
7 Stimuler la pratique sportive chez les jeunes devient d'autant plus important que
8 l'inactivité physique chez les enfants et les adolescents est devenue un problème
9 inquiétant tant au Canada (Société canadienne de pédiatrie, 2006) qu'aux États-Unis
10 (Institute of Medicine, 2006). De cette sédentarité découle l'obésité juvénile, un fléau
11 qui touche de plus en plus de pays industrialisés. Conscient de cette problématique,
12 l'objectif de Sport Canada en matière de participation pour la période 2004-2008 est
13 d'« accroître le nombre d'enfants et de jeunes qui participent au sport » (Sport
14 Canada, 2004, paragr.15). Malheureusement, le manque d'accessibilité aux
15 programmes et la trop grande importance accordée à la compétition comparativement
16 à une approche holistique du développement de l'athlète sont des lacunes importantes
17 de la structure sportive canadienne (Patrimoine Canadien, 2004). Ces lacunes
18 pourraient, en partie, expliquer que le taux de participation des jeunes chute
19 drastiquement à la fin de l'adolescence. La première étape du plan stratégique de
20 Sport Canada pour renverser cette tendance est de « renforcer le leadership sportif »
21 en créant un « groupe élargi d'entraîneurs canadiens [...] dûment qualifiés » (p.7). On
22 reconnaît ainsi que les entraîneurs, à travers les expériences sportives qu'ils
23 proposent, jouent un rôle central dans le développement des jeunes autant sur les

24 plans social, moral que moteur (Ewing, Seefeldt et Brown, 1996; Leblanc et Dickson,
25 1997; Roy, Trudel et Lemyre, 2002).

26 Si les entraîneurs sont des personnes-clés dans la pratique sportive des jeunes,
27 il convient de se pencher sur leur formation, c'est-à-dire comment ils apprennent à
28 assumer efficacement leur rôle d'entraîneur. Trudel et Gilbert (2006) relèvent deux
29 approches au parcours d'apprentissage des entraîneurs: les programmes de formation
30 à grande échelle et l'apprentissage par expérience. Les programmes de formation à
31 grande échelle font référence aux programmes mis en place pour préparer un très
32 grand nombre d'entraîneurs. Des exemples sont le Programme National de
33 Certification des Entraîneurs (PNCE) au Canada, l'*Association Sport Education*
34 *Program* (ASEP) aux États-Unis et le *National Coaching Accreditation Scheme*
35 (NCAS) en Australie. La majorité de ces programmes de formation formels à grande
36 échelle sont basés sur la science appliquée (*technical rationality*) (Trudel et Gilbert,
37 2006), impliquant qu'un groupe d'experts présélectionnent le matériel
38 d'enseignement (science du coaching) et décident des modalités de transmission.
39 Cette approche aurait l'avantage de procurer de l'information qui ne serait pas
40 disponible autrement (Dickson, 2001), mais le désavantage d'offrir un contenu hors
41 contexte (Dodge et Hastie, 1993), c'est-à-dire d'enseigner un tout très complexe en
42 isolant et en mesurant chacune de ses composantes individuellement (Bowes et Jones,
43 2006). Un certain nombre d'études ont été réalisées pour évaluer la perception des
44 entraîneurs sur l'importance des programmes de formation formels dans leur
45 apprentissage au rôle d'entraîneur (Gilbert et Trudel, 1999; Irwin, Hanton et Kirwin,
46 2004; Jones, Armour et Potrac, 2003; Lemyre, Trudel et Durand-Bush, 2007;

47 McCullick, Belcher et Schempp, 2005; Wiersma et Sherman, 2005; Wright, Trudel et
48 Culver, 2007). Il ressort de ces études que les entraîneurs ont des opinions différentes
49 en raison de leur bagage antérieur tant comme athlète que comme entraîneur. Le seul
50 point qui semble faire consensus est que l'apport des programmes de formation
51 formels demeure inférieur à celui de l'apprentissage par expérience (Fleurance et
52 Cotteaux, 1999; Gilbert et Trudel, 2005; Lemyre et Trudel, 2004; Sève et Durand,
53 1999; Werthner et Trudel, 2006) qui est la seconde approche au parcours
54 d'apprentissage des entraîneurs mentionnée par Trudel et Gilbert (2006).

55 Que les entraîneurs semblent reconnaître l'expérience comme étant le moyen
56 le plus efficace pour apprendre le rôle d'entraîneur (De Knop, Engeström et Skirstad,
57 1996; Gilbert et Trudel, 2006; Nelson, Cushion et Potrac, 2006) peut s'expliquer en
58 partie par le fait que, jusqu'à tout récemment, plusieurs entraîneurs n'avaient pas
59 suivi de cours de formation et que les programmes de formation formels sont d'une
60 durée négligeable comparativement au nombre d'heures passées sur le terrain
61 (Gilbert, Côté et Mallett, 2006). En effet, en combinant les statistiques disponibles de
62 l'Association canadienne des entraîneurs (2005a) à celles de Statistique Canada
63 (2004) il est possible d'en déduire que seulement 22% des entraîneurs au Canada sont
64 certifiées et le pourcentage est encore plus faible aux États-Unis, soit moins de 8%
65 (Martens, Flannery et Roetert, 2001). Parmi les 22% d'entraîneurs canadiens, 14 %
66 sont certifiés *Entraîneur niveau 1* et 4% *Entraîneur niveau 2*. Pour obtenir ces
67 niveaux de certification, les entraîneurs ont participé à une formation d'une durée
68 variant entre 20 et 40 heures.

69 L'apprentissage par expérience est souvent associé à l'art du coaching, parfois
70 défini comme le flair ou l'instinct de l'entraîneur qui lui permet de s'adapter
71 rapidement lors de situations instables (Woodman, 1993). Malheureusement, une telle
72 définition rend difficile toute étude sur l'apprentissage par expérience. Récemment,
73 Trudel et collaborateurs (Gilbert et Trudel, 2001, 2004, 2005; Lemyre et al., 2007;
74 Trudel et Gilbert, 2006; Wright et al., 2007) ont tenté de mieux cerner ce que veut
75 dire l'expression *apprendre par expérience*. Selon Trudel (sous impression), « pour
76 bien comprendre ce que veut dire l'expression 'apprendre par expérience', il nous
77 semble essentiel de différencier le processus de socialisation et le travail délibéré de
78 l'entraîneur pour résoudre un problème [processus de réflexion]. » Le processus de
79 socialisation permettrait à l'entraîneur d'apprendre la sous-culture de son sport, c'est-
80 à-dire ce qu'il faut savoir et comment se comporter pour être accepté (Coakley,
81 2001). Malheureusement, ce type d'apprentissage n'est pas suffisant pour maîtriser
82 l'art du coaching, lequel serait réservé aux entraîneurs qui font une réflexion sur leur
83 pratique (Cushion, Armour et Jones, 2003; Trudel et Gilbert 2004). La capacité des
84 entraîneurs à réfléchir sur leur pratique dépend de plusieurs facteurs dont les
85 opportunités d'interagir avec d'autres collègues (Gilbert et Trudel, 2005, 2006). Il
86 semble donc que l'apprentissage par expérience, tant à travers le processus de
87 socialisation qu'à travers une activité réflexive soutenue par ses expériences, sera
88 maximisé si les entraîneurs se retrouvent dans un contexte où les interactions entre les
89 individus sont riches et fréquentes.

90 Wenger (1998a) a récemment proposé le cadre conceptuel des *Communautés*
91 *de Pratique* (CdP) pour étudier l'apprentissage collectif qui découle des relations

92 sociales des membres partageant un environnement et des intérêts communs et qui
93 travaillent ensemble dans la poursuite d'un objectif commun (Smith, 2003). Ce cadre
94 conceptuel comprend trois dimensions soient (a) l'engagement mutuel qui représente
95 la participation active et la négociation des membres à travers leur pratique, (b) les
96 objectifs communs qui guident la pratique et (c) le répertoire partagé constitué de
97 procédures, d'anecdotes, d'outils qui caractérisent la CdP et auxquels les membres
98 attribuent un sens qui leur est propre. Ce cadre conceptuel a récemment fait l'objet de
99 travaux visant à étudier la pratique sportive (Culver et Trudel, 2006; Galipeau et
100 Trudel, 2004, 2005, 2006; Trudel et Gilbert, 2004).

101 La présente thèse de doctorat vise à poursuivre les travaux de Trudel et ses
102 collaborateurs sur le processus de réflexion des entraîneurs et la présence ou non de
103 CdP dans le milieu sportif. Ainsi, deux études ont été menées. La première étude a été
104 réalisée avec un groupe d'instructeurs d'un club de karaté. Compte tenu de la
105 structure du club, la prémisse était qu'une CdP existait déjà et le but de l'étude était
106 d'identifier les moyens pour aider les instructeurs à nourrir leur CdP. La deuxième
107 étude a été menée auprès d'entraîneurs de basket-ball et volley-ball d'une école
108 secondaire. Considérant que la littérature spécifique à la pratique sportive chez les
109 jeunes tend à démontrer que les entraîneurs sont peu enclins à échanger leur savoir
110 avec les autres entraîneurs, la prémisse était que les entraîneurs de cette école
111 travaillaient probablement seuls et qu'aucune CdP n'existait. Le but de cette étude
112 était d'amener les entraîneurs à réaliser l'importance de mettre en place leur CdP,
113 mais cette prise de conscience nécessitait au préalable de conscientiser les entraîneurs

114 à l'importance de la réflexion sur leur pratique. On se rappellera que le processus de
115 réflexion peut être facilité par des interactions avec d'autres entraîneurs.

116 À notre avis, ces deux études apportent une contribution importante dans le
117 champ de la recherche sur la formation des entraîneurs, car elles font le lien entre
118 l'apprentissage individuel et l'apprentissage collectif. De plus, ces études aborderont
119 le rôle que doit assumer le facilitateur pour initier/nourrir le processus de réflexion et
120 la présence d'une CdP. D'un point de vue pratique, nous espérons que ces études
121 puissent sensibiliser les responsables de la formation des entraîneurs au fait qu'il est
122 important de prendre en considération l'apprentissage hors des programmes formels,
123 mais que cet apprentissage par expérience a besoin d'être soutenu.

124 Revue de la littérature

125 Après avoir procédé à une analyse approfondie de la littérature sur le coaching
126 et la formation des entraîneurs (Gilbert et Trudel, 2004), Trudel et Gilbert (2006) ont
127 identifié deux grandes approches par lesquelles les entraîneurs apprennent leur rôle
128 d'entraîneur: l'apprentissage à travers les programmes de formation formels à grande
129 échelle et l'apprentissage par expérience (voir annexe A). Notre revue de la
130 littérature, qui tient compte de la division des approches proposées par ces auteurs,
131 comprendra quatre sections. Premièrement, nous présenterons différents types de
132 programmes de formation offerts aux entraîneurs en soulignant les avantages et les
133 limites de chacun. Le Programme National de Certification des Entraîneurs (PNCE)
134 au Canada fera l'objet d'une analyse particulière. Dans la deuxième section, nous
135 aborderons la notion de l'apprentissage par expérience qui semble être centrale dans
136 le parcours d'apprentissage des entraîneurs. Il y sera question, plus précisément, du

137 processus de socialisation et du processus de réflexion. Dans la troisième section,
138 nous expliquerons le cadre conceptuel des communautés de pratique et présenterons
139 les études en entraînement sportif qui l'ont utilisé. Dans la quatrième et dernière
140 section, il sera question des différents types d'apprentissage individuel et collectif qui
141 peuvent faciliter l'apprentissage par expérience des entraîneurs.

142 *Les programmes de formation des entraîneurs*

143 En consultant la littérature sur la formation des entraîneurs, nous avons pu
144 identifier trois types de programmes offerts aux entraîneurs: (a) ceux dispensés par
145 des institutions d'enseignement, (b) ceux élaborés par des chercheurs dans le cadre de
146 projets spécifiques et (c) les programmes de formation formels à grande échelle
147 (Lemyre, Trudel et Durand-Bush, sous impression).

148 *Les institutions d'enseignement et la formation des entraîneurs*

149 Il existe un certain nombre de programmes en entraînement sportif dispensés
150 par des institutions d'enseignement et qui mènent à un diplôme de niveau collégial ou
151 universitaire. L'information sur ces programmes se limite souvent à une liste de cours
152 disponible sur le site Web de l'institution (e.g., Diablo Valley College, 2007;
153 University of Alberta, 2006; York University, 2002). Il convient de noter une
154 exception. Dans un article publié dans la revue *The Sport Psychologist*, Demers,
155 Woodburn et Savard (2006) présentent un nouveau programme de baccalauréat en
156 coaching offert à l'Université Laval (Québec, Canada). Ce programme de trois ans,
157 basé sur l'apprentissage par compétences, comprend des stages supervisés, de la
158 supervision par un mentor, de l'apprentissage par les pairs et vise à stimuler la
159 pratique réflexive. Le programme décrit par Demers et collègues semble combler

160 plusieurs lacunes actuelles des programmes de formations à grande échelle.
161 Toutefois, une des principales limites des programmes offerts par les institutions
162 d'enseignement est qu'ils impliquent des études à temps plein sur plusieurs années, et
163 ce, pour une profession qui, au Canada, offre bien peu d'avantages autant financiers
164 que sociaux (Laberge et Lalime, 2005).

165 Dans certains pays tels que la Chine, Israël ou l'Allemagne (Campbell, 1993;
166 German Sport University, n.d.; International Jewish Sports Hall of Fame, 2004;
167 Wikipedia, 2006), la formation des entraîneurs se fait uniquement dans les
168 institutions. Au Canada ce n'est pas le cas et, ironiquement, c'est le PNCE qui atteste
169 de la qualité des programmes universitaires. Une des raisons pourrait être que les
170 programmes universitaires présentent des limites importantes. Certains auteurs ont,
171 en effet, souligné que ces programmes sont trop souvent axés sur les sciences pures et
172 il y aurait un manque de formation sur l'enseignement des valeurs (Bernard, 1998;
173 Trudel, Lemyre, Werthner et Camiré, 2007). À notre connaissance, aucune étude n'a
174 été réalisée sur l'efficacité de programmes de formation offerts par les institutions. Le
175 fait que les entraîneurs d'équipes professionnelles soient souvent des ex-joueurs
176 (Jones, Armour et Potrac, 2004; Lyle, 2002) et non des diplômés d'institutions
177 d'enseignement soulève des inquiétudes.

178 *Les chercheurs et la formation des entraîneurs*

179 En consultant la littérature sur la science du coaching, il est possible de
180 repérer des programmes conçus par des chercheurs pour répondre à des besoins
181 spécifiques. Nous en présentons quelques-uns.

182 Boudreau et Tousignant (1991) ont implanté un programme de formation pour
183 des entraîneurs bénévoles de soccer à savoir à un groupe de quatre entraîneurs
184 débutants. Le contenu du programme était basé sur les résultats de recherche sur
185 l'efficacité du processus d'enseignement-apprentissage ainsi que sur l'analyse de
186 questionnaires envoyés à quelques entraîneurs du milieu. Lors de la première session,
187 les entraîneurs pratiquaient les techniques du soccer. Lors de la seconde session, des
188 théories en rapport avec l'intervention sportive ont été présentées pour ensuite être
189 appliquées lors de la troisième session. Finalement, lors d'un stage pratique, les
190 entraîneurs devaient enseigner lors de six séances d'entraînement au contenu
191 prédéterminé pendant lesquelles les entraîneurs étaient observés par les chercheurs.
192 L'objectif de l'ensemble de ce protocole était de déterminer si, à partir des
193 enseignements reçus, les entraîneurs pouvaient adopter les comportements appropriés
194 pour optimiser le temps d'apprentissage chez les jeunes. Leurs résultats ont démontré
195 que les entraîneurs ont adopté de façon régulière la plupart des comportements
196 préconisés dans le programme de formation. Ils ont notamment (a) géré efficacement
197 les transitions, (b) consacré plus de temps de séance à des situations de
198 développement moteur et moins de temps à des situations préparatoires et (c) offert
199 régulièrement des rétroactions, ce qui a permis d'offrir aux joueurs des situations
200 favorisant l'apprentissage.

201 Dans une étude visant à rendre la pratique du hockey sur glace plus
202 sécuritaire, Trudel, Bernard, Boileau et Marcotte (2000) ont évalué les effets d'une
203 stratégie d'intervention basée sur l'autosupervision auprès de 28 entraîneurs
204 bénévoles de la division bantam (joueurs de 14-15 ans). Cette stratégie comprenait

205 une série d'activités réparties en deux phases. Premièrement, les chercheurs
206 rencontraient chaque entraîneur individuellement pendant deux heures et, à l'aide
207 d'un montage vidéo, (a) ils conscientisaient l'entraîneur aux problèmes reliés à
208 l'utilisation de la mise en échec (blessures et pénalités), (b) ils soulignaient
209 l'importance d'enseigner la mise en échec légale, (c) ils fournissaient du matériel
210 pédagogique sur l'enseignement de la mise en échec et, finalement, (d) ils
211 présentaient le concept d'auto-supervision ainsi que des exemples de sa mise en
212 application pendant une saison de hockey. Lors de la seconde phase, l'entraîneur
213 devait présenter le montage vidéo à ses joueurs et ensuite enseigner la mise en échec
214 lors de quatre séances d'entraînement. Les chercheurs ont recueilli des données
215 durant toute la saison afin de déterminer quel était, par match, le nombre de mises en
216 échec, de pénalités et de blessures. Ces données ont été comparées à celles de l'année
217 précédente. Selon les chercheurs, les entraîneurs se disaient très satisfaits de leur
218 expérience, bien qu'aucune différence significative n'ait été observée pour les
219 variables dépendantes: le nombre de blessures, le type et le nombre de punition, et la
220 fréquence de mises en échec légales.

221 Cassidy, Potrac et McKenzie (2006) ont mis sur pied, en Nouvelle-Zélande,
222 un programme de formation pour des entraîneurs de rugby basé sur les principes
223 d'une communauté d'apprentissage. Sur une période de six mois, les huit entraîneurs
224 ont reçu 28 heures de cours sur la pédagogie, la psychologie, la sociologie et la
225 politique reliées au coaching. De plus, les entraîneurs ont participé à plusieurs
226 groupes de discussion. D'après les résultats de l'étude, les entraîneurs ont
227 particulièrement apprécié (a) l'emphase mise sur le processus rattaché au coaching et

228 non l'aspect technique du rugby, (b) les nombreuses opportunités d'interagir avec
229 d'autres entraîneurs, (c) être sensibilisés au fait qu'il existe plusieurs types
230 d'apprenants et (d) recevoir les outils nécessaires pour identifier les styles
231 d'apprentissage de leurs athlètes.

232 Roy, Brunelle, Perreault, Desbiens, Spallanzani et Turcotte (2006) décrivent
233 un processus de formation à la prise de décision auprès d'un entraîneur de football
234 canadien universitaire. Les auteurs présentent les trois étapes du programme à la prise
235 de décision: (a) analyser la tâche, (b) identifier et développer des activités permettant
236 d'exercer les processus cognitifs de l'étape précédente et (c) choisir parmi sept outils
237 validés par la recherche ceux qui développent le mieux les processus cognitifs
238 sollicités dans l'activité sportive. Cette approche a été expérimentée dans une équipe
239 de football en recueillant des données sur l'entraîneur ainsi que sur neuf joueurs. Les
240 chercheurs ont analysé l'évolution des performances de l'équipe au cours de 13
241 séances d'entraînement en fonction de la démarche et des outils utilisés. L'entraîneur
242 était familier avec les notions de la formation à la prise de décision, mais ne l'avait
243 jamais expérimenté. Parmi les outils favorisés par l'entraîneur, l'entraînement
244 aléatoire, le feedback hors-limite et le questionnement se retrouvaient en tête de liste.
245 L'entraîneur semblait satisfait de cette expérience constatant une amélioration de la
246 performance sportive de ses joueurs. Il a cependant noté que les bénéfices d'un tel
247 processus sont graduels et qu'il faut faire preuve de patience.

248 Smith, Smoll et Cumming (2007) ont évalué l'efficacité d'une stratégie
249 d'intervention auprès d'entraîneurs en vue de réduire le niveau d'anxiété chez des
250 athlètes. Trente-sept entraîneurs de basket-ball de niveau secondaire ont été répartis

251 en deux groupes, un premier expérimental et l'autre contrôle. Les 20 entraîneurs du
252 groupe expérimental ont reçu une formation de 75 minutes dans laquelle ils étaient
253 sensibilisés à l'importance de maintenir une attitude positive tout au long de la saison.
254 Plus spécifiquement, les entraîneurs étaient encouragés à utiliser quatre
255 comportements: mettre l'emphasis sur le renforcement positif, bien doser les
256 rétroactions correctives, corriger de façon positive et encourageante et, finalement,
257 éviter les rétroactions négatives. Les entraîneurs ont également reçu des lignes
258 directrices sur les pratiques les plus efficaces pour faire respecter les règlements
259 d'équipe. Lors de la formation, les chercheurs ont incité les entraîneurs à valoriser le
260 progrès et l'effort et non la victoire à tout prix. Pour aider les entraîneurs à modifier
261 leurs perspectives, les chercheurs leur ont remis un livre intitulé *Coaches who never*
262 *lose* (Smith et Smoll, 2005). Enfin, les entraîneurs ont reçu des grilles
263 d'autoévaluation comprenant neuf items reliés aux comportements adéquats à adopter
264 selon la situation. Ils devaient les compléter à la fin de chacune des 10 séances
265 d'entraînement et/ou parties suivant la formation. Les résultats démontrent que la
266 stratégie a été efficace puisque les joueurs rattachés aux entraîneurs du groupe
267 expérimental ont tous diminué leur niveau d'anxiété tandis qu'une hausse fut
268 observée chez les joueurs travaillant avec les entraîneurs du groupe contrôle.

269 Ces études nous apprennent (a) que les entraîneurs apprécient généralement
270 un type de formation qui offre la chance d'expérimenter sur le terrain et de recevoir
271 des rétroactions sur leur pratique, (b) que les entraîneurs gagnent confiance en leur
272 capacité à diriger une équipe après avoir suivi une telle formation, mais (c) qu'il

273 semble difficile d'en démontrer clairement les impacts à long terme sur les
274 comportements des entraîneurs.

275 Parmi les principales limites de tels programmes, il y a, d'une part, le fait que,
276 lorsque les chercheurs complètent leur étude et se retirent, les entraîneurs du milieu
277 vont rarement poursuivre le programme (Knowles, Tyler, Gilbourne et Eubank,
278 2006). D'autre part, les articles scientifiques dans lesquels sont rapportés ces
279 programmes de formation sont rarement consultés par les entraîneurs (Gilbert et
280 Trudel, 2004; Lemyre et al., 2007, sous impression). Par conséquent, les programmes
281 de formation développés et validés par les chercheurs semblent avoir peu d'influence
282 sur la formation des entraîneurs.

283 *Les programmes de formation à grande échelle*

284 Des programmes de formation à grande échelle sont offerts dans plusieurs
285 pays. Par exemple, on retrouve aux États-Unis l'*Association Sport Education*
286 *Program* (ASEP), en Australie le *National Coaching Accreditation Scheme* (NCAS)
287 et le Royaume-Unis a entrepris de regrouper les programmes de formation des
288 différentes fédérations nationales de sport (Watson, n.d.) sous un même programme,
289 le *United Kingdom Coaching Certificate* (UKCC) (Nelson et Cushion, 2006). Au
290 Canada, le Programme national de certification des entraîneurs (PNCE) existe depuis
291 le début des années 1970 (Association canadienne des entraîneurs, 1989).

292 Selon Trudel et Gilbert (2006), les programmes de formation à grande échelle
293 ont longtemps été basés le long du continuum novice-expert; c'est-à-dire que « des
294 connaissances de base étaient données à l'entraîneur débutant, lequel devait
295 progressivement faire l'acquisition de connaissances de plus en plus complexes et

296 spécialisées » (Trudel, sous impression). Au Canada, le Programme national de
297 certification des entraîneurs (PNCE) était originellement conçu sur ce modèle et
298 comprenait cinq niveaux composés chacun de trois volets: théorique, technique et
299 pratique (Campbell, 1993; Trudel et Gilbert, 2006). Le volet théorique pouvait être
300 dispensé à un groupe d'entraîneurs issus de différents sports puisque le contenu
301 portait sur la philosophie et le rôle de l'entraîneur, la santé et la sécurité des
302 participants, l'anatomie et la physiologie humaine, les principes de base de la
303 planification de l'entraînement, etc. Pour les volets technique et pratique, les
304 entraîneurs étaient regroupés par sport. Le volet technique était dispensé en salle de
305 classe et les thèmes abordés concernaient les habiletés techniques et tactiques ainsi
306 que les stratégies de jeux. En ce qui concerne le volet pratique, l'entraîneur devait se
307 faire observer pendant une partie et/ou un entraînement par un autre entraîneur dit
308 « expert ». S'ensuivait une discussion sur la planification, la mise en œuvre et
309 l'évaluation des programmes d'entraînement pour les athlètes (Association
310 canadienne des entraîneurs, 1989).

311 Les volets théorique et technique des niveaux 1, 2 et 3 sont généralement
312 dispensés lors de fins de semaine et la durée totale du cours augmente
313 progressivement avec les niveaux. Un entraîneur de niveau 1 aura reçu environ 21
314 heures de formation (théorique et technique) tandis qu'un entraîneur recevra au
315 niveau 3 environ 45 heures de formation (Association canadienne des entraîneurs,
316 2001). Il est important de souligner que, selon les statistiques du PNCE, il y aurait 3%
317 des entraîneurs canadiens certifiés qui possèdent le niveau 3 et moins de 0.3% qui
318 détiennent les niveaux 4 et 5 (Association canadienne des entraîneurs, 2005a). Le

319 contenu des niveaux 4 et 5 est conçu pour les entraîneurs qui travaillent avec des
320 athlètes des niveaux national et international (Association canadienne des entraîneurs,
321 1989, 2001).

322 Bien que le PNCE existe depuis plus de 30 ans, il a fait l'objet de très peu
323 d'études. Parmi celles-ci on retrouve celle de Haslam (1990). Ce chercheur a envoyé
324 des questionnaires aux experts qui enseignaient les cours des niveaux 1 à 3 afin
325 d'évaluer la pertinence des objectifs pédagogiques du programme par rapport aux
326 habiletés requises pour entraîner. Les résultats ont démontré que les experts étaient
327 généralement en accord avec les objectifs de chaque niveau du programme. Campbell
328 et Sullivan (2005) ont, quant à eux, étudié, à l'aide d'un questionnaire, l'influence
329 d'avoir suivi le volet théorique du niveau 1 sur la confiance de 213 entraîneurs
330 débutants. Les résultats ont démontré que la majorité des participants avaient
331 davantage confiance en leur capacité de diriger une équipe après avoir suivi ce volet.
332 Des résultats similaires ont été notés par Malette et Feltz (2000) auprès d'entraîneurs
333 aux États-Unis et par Dickson (2001) avec des entraîneurs australiens. La principale
334 limite de ces études portant sur la confiance (*coaching efficacy*) est qu'il n'y a aucune
335 indication quant à la durée de cet effet. À notre connaissance, la seule étude visant à
336 déterminer si le PNCE pouvait influencer positivement l'acquisition de connaissances
337 et de nouveaux comportements est celle de Gilbert et Trudel (1999). Dans cette étude
338 de cas, les auteurs ont recueilli des données qualitatives et quantitatives avant,
339 pendant et après que l'entraîneur ait suivi le cours théorique niveau 2. Selon les
340 auteurs, l'absence de changements notoires chez l'entraîneur pouvait s'expliquer en
341 partie par le fait que l'entraîneur possédait déjà plusieurs des notions enseignées et

342 par le fait que le stage n'avait pas été enseigné tel que conçu; cette situation semble
343 fréquente dans les programmes de formation à grande échelle (Campbell, 1993).

344 Afin de combler le manque d'information sur l'efficacité du PNCE, nous
345 pouvons tout au moins examiner les études portant sur la perception qu'ont les
346 entraîneurs au sujet de la pertinence du PNCE. Salmela (1996), dans une étude auprès
347 d'entraîneurs canadiens au niveau élite (i.e., emphase sur la performance, standard de
348 sélection de niveau international, rendement médiatisé, niveau d'engagement
349 maximal), rapporte que ces derniers étaient en faveur d'une formation continue et que
350 les stages du PNCE leur fournissaient de l'information essentielle en plus d'être une
351 excellente opportunité pour établir et maintenir un réseau de contacts. Parmi les
352 lacunes mentionnées par ces entraîneurs, il convient de souligner que certaines
353 notions enseignées semblent difficilement applicables à la pratique et qu'il devrait y
354 avoir davantage d'opportunités de travailler avec un mentor. En ce qui concerne les
355 perceptions d'entraîneurs bénévoles oeuvrant aux niveaux récréatif (i.e., emphase sur
356 le plaisir, les athlètes ne sont pas sélectionnés en fonction de leur niveau d'habileté,
357 développement des habiletés de bases, faible engagement) et développement (i.e.,
358 structure compétitive formelle, athlètes sélectionnés en fonction de leur niveau
359 d'habileté, stade de spécialisation, engagement accru), deux études ont été
360 répertoriées. Wright et collègues (2007) ont recueilli la perception d'entraîneurs de
361 hockey sur glace alors que Lemyre et Trudel (2004) ont fait de même avec d'autres
362 entraîneurs de hockey sur glace ainsi qu'avec des entraîneurs de soccer. Les résultats
363 de ces deux études indiquent (a) que les entraîneurs débutants avec peu d'expérience
364 en sport vont apprécier l'information sur la technique, la tactique et même sur les

365 règlements, (b) que les entraîneurs plus expérimentés semblent souhaiter obtenir de
366 l'information sur la science du sport (e.g., psychologie, physiologie, nutrition, etc.),
367 (c) que la formation ne tient pas compte des expériences et des connaissances
368 antérieures des entraîneurs, ce qui provoque de la frustration chez certains et (d) que
369 le réseau de contacts que les entraîneurs peuvent développer lors de ces formations
370 est souvent plus bénéfique que le contenu enseigné.

371 Les critiques formulées par les entraîneurs canadiens concernant le PNCE
372 ressemblent à celles identifiées par des entraîneurs d'autres pays concernant leur
373 programme de formation à grande échelle: Cushion et collègues (2003) au Royaume-
374 Uni, Douge et Hastie (1993) en Australie, Fleurance et Cotteaux (1999) en France, et
375 Irwin et collègues (2004) en Angleterre.

376 En 1996, l'Association canadienne des entraîneurs, l'organisme responsable
377 du PNCE, rendait publique un document intitulé *Résultats du projet d'évaluation du*
378 *PNCE : Un devis pour le changement*. Sur la base de ce document, une refonte en
379 profondeur du PNCE a été entreprise. En bref, le nouveau PNCE a adopté une
380 approche de formation par compétence, c'est-à-dire que la certification est accordée
381 suite à une démonstration de ce que l'entraîneur est en mesure de réaliser et non sur
382 les résultats d'un examen visant à mesurer les connaissances acquises lors du cours.

383 Parmi les changements importants effectués, l'orientation du programme est
384 passée de «ce qu'un entraîneur ou une entraîneure savent» à «ce qu'un
385 entraîneur ou une entraîneure peuvent faire». Cette transformation à une
386 approche axée sur les compétences et les résultats attendus a été un facteur-

387 clé dans la refonte du programme. (Association canadienne des entraîneurs,
 388 2005b, paragr. 4)
 389 Selon Savard et Brunelle (1998), l'idée de compétence dénote un souci
 390 d'initier les entraîneurs au développement d'habiletés complexes qui seront
 391 essentielles à leur adaptation ultérieure à un environnement changeant, comme c'est
 392 le cas en coaching. Cette approche suppose le développement d'outils intellectuels
 393 flexibles, aptes à s'ajuster aux transformations et à favoriser l'acquisition de
 394 nouvelles connaissances (Savard, 1999). L'approche par compétence favorise
 395 également le décloisonnement disciplinaire (Savard) afin d'amener les entraîneurs à
 396 mieux saisir et intégrer les liens entre leurs divers apprentissages (Bowes et Jones,
 397 2006).

398 Le nouveau modèle du PNCE (voir tableau 1) comporte trois profils et huit
 399 contextes d'entraînement, chacun ayant des exigences spécifiques.

400 Tableau 1.

401 *Le modèle du PNCE*

Profil sport communautaire	Profil sport de compétition	Profil instruction
Initiation	Introduction	Débutant(e)
Participation continue	Développement	Exécutant(e)s intermédiaires
	Haute performance	Exécutant(e)s avancé(e)s

402 (Association canadienne des entraîneurs, 2005c)

403 Selon les responsables du programme, l'approche par compétence et par profil
 404 d'entraîneurs aurait l'avantage de rapprocher le contenu enseigné de la réalité des
 405 entraîneurs.

406 La conception du nouveau PNCE tient compte des différents types
407 d'entraîneurs et d'entraîneuses («secteurs d'entraînement», appelé «profils»)
408 qui existent dans le système sportif canadien et des milieux spécifiques
409 («contextes d'entraînement») dans lesquels ces personnes travaillent. Il
410 revient à chaque Fédération Nationale de Sport de déterminer quels profils et
411 quels contextes s'appliquent à son système de développement des entraîneurs
412 et des entraîneuses. Ce sont les capacités qu'il est jugé important que les
413 entraîneurs et les entraîneuses possèdent dans un contexte donné qui
414 détermine l'étendue de la formation requise. (Association canadienne des
415 entraîneurs, n.d., p.3)

416 Une seconde particularité du nouveau PNCE est que les responsables de
417 cours, maintenant appelés facilitateurs, utilisent l'approche par problème à résoudre
418 lors des cours. Selon Savard (1997), « cette démarche privilégie une vision globale
419 des phénomènes en rapprochant les domaines de connaissances et en faisant ressortir
420 les liens qui peuvent exister entre des principes ou des concepts qui peuvent sembler
421 éloignés de prime abord » (p.15). Ainsi, les entraîneurs seraient en mesure d'aborder
422 des problèmes complexes dans leur ensemble plutôt que de chercher à les réduire à
423 une seule composante.

424 Une troisième particularité est la formation de base en éthique que les
425 responsables veulent uniforme et obligatoire. Tous les entraîneurs doivent accéder à
426 un site Web pour compléter un module qui comprend une série de tâches de
427 préparation à une évaluation de la prise de décisions éthiques (Association
428 canadienne des entraîneurs, 2005d). Cette démarche peu coûteuse et facilement

429 accessible vient indirectement répondre à certaines critiques concernant l'accessibilité
430 et les coûts reliés au déplacement pour certains programmes de formation (Wright et
431 al., 2007). D'après les informations disponibles sur le nouveau PNCE, le volet sur la
432 prise de décisions éthiques serait la seule composante du programme de formation
433 que les entraîneurs pourraient compléter en utilisant Internet. Ce choix contraste avec
434 celui de la *National Federation Interscholastic Coaches Education Program*
435 (*NFICEP*) qui offre l'option de suivre des cours en ligne dans plus de 30 États aux
436 États-Unis (Trudel et Gilbert, 2006).

437 Selon Trudel et Gilbert (2006), le nouveau PNCE a certes l'avantage d'être
438 moins théorique et plus pratique, mais certaines limites importantes persistent et
439 doivent être soulignées.

440 At the same time that program content is now more specific to unique
441 coaching contexts there is also a trend to move from a simple "what a coach
442 should know" to "what a coach should do" approach. Although this change
443 will contribute to make coach training more applied, we are still in the
444 acquisition metaphor in the sense that coaches are expected to apply specific
445 scientific knowledge or skills to solve pre-selected problems common in the
446 particular coaching context. (pp. 525-526)

447 Comme le soulèvent Trudel et Gilbert (2006), bien que l'approche par résolution de
448 problèmes rapproche davantage le contenu des cours à la pratique des entraîneurs, il
449 n'en demeure pas moins que, dans la réalité, les problèmes ne sont pas présentés aux
450 entraîneurs. Au contraire, ces derniers doivent les identifier, ce qui peut s'avérer une
451 tâche complexe puisque l'origine du problème peut se rattacher à des événements qui

452 ont eu lieu il y a des semaines ou même des mois (Gilbert et Trudel, 2001). De plus,
453 le processus de générer des solutions implique des interactions avec des gens du
454 milieu et, dans la pratique, il n'y pas de facilitateur pour stimuler la réflexion. Comme
455 l'expliquent Fleurance et Cotteaux (1999): « l'activité de l'entraîneur est considérée
456 comme une activité d'adaptation, de construction de problèmes, de “bricolage” qui
457 fait appel à des choix sous contrainte temporelle, à l'ingéniosité et au savoir-faire en
458 situation » (p.56).

459 Pour résumer cette sous-section sur les programmes de formation à grande
460 échelle, nous estimons que leur efficacité n'a pas encore été démontrée et que les
461 opinions des entraîneurs sont partagées concernant leur utilité. Bien que plusieurs
462 chercheurs (Abraham et Collins, 1998; Cushion et al., 2003; Jones et Wallace, 2005;
463 Saury et Durand, 1998) aient critiqué sévèrement ce type de programme, d'autres
464 (Lyle, 2002; Werthner et Trudel, 2006) croient que ces programmes sont importants,
465 mais qu'il est essentiel de prendre également en considération l'apprentissage par
466 expérience.

467 *L'apprentissage par expérience*

468 Jarvis, Holford et Griffin (1998) ainsi que Moon (1999, 2004) soulignent que
469 la littérature sur l'apprentissage par expérience est vaste et complexe. Nous avons
470 donc décidé de débiter cette section en nous référant aux perspectives historiques
471 rapportées par ces auteurs pour présenter les chercheurs les plus influents. Par la
472 suite, nous présenterons une manière de concevoir l'apprentissage par expérience
473 chez les entraîneurs à partir de l'analyse de Trudel et Gilbert (2006), plus
474 spécifiquement comment les entraîneurs apprennent à devenir entraîneur. Ces auteurs

475 suggèrent deux processus distincts mais complémentaires : le processus de
476 socialisation et le processus de réflexion.

477 *Perspective historique des chercheurs les plus influents*

478 Plusieurs auteurs (e.g., Jarvis, 2006; Kolb, 1984; Moon, 1999) s'entendent
479 pour dire que le concept de l'apprentissage par expérience tire ses origines des années
480 1930 avec les écrits de Dewey (1938/1963). Ce philosophe américain, qualifié de
481 pragmatiste, proposait un substitut à l'approche traditionnelle de l'acquisition de
482 connaissances objectives et présentées hors-contexte (Culver, 2004). Dewey
483 (1938/1963) prônait, entre autres, la démocratisation de l'éducation en favorisant la
484 création d'un contexte social ouvert à l'intérieur même des écoles. Il valorisait un
485 contexte d'apprentissage dans lequel les apprenants pouvaient vivre librement des
486 expériences significatives dans des situations éducatives agréables empreintes
487 d'humanisme (Gilbert, 1999). Dewey (1938/1963) a pris soin de mentionner que
488 toute expérience n'entraîne pas nécessairement un apprentissage. Pour qu'il y ait
489 apprentissage, l'expérience doit respecter deux principes fondamentaux (a) la
490 continuité, comme quoi une expérience subit l'influence d'expériences antérieures et
491 va en influencer d'autres dans le futur et (b) l'interaction, comme quoi une expérience
492 implique une « transaction » entre un individu et son environnement à un moment
493 précis. Sa description du processus d'apprentissage par expérience débute avec une
494 expérience concrète, suivie d'observations et de réflexions pour ensuite construire des
495 connaissances et porter un jugement.

496 La description du processus d'apprentissage par expérience de Lewin (1951),
497 un autre pionnier de l'apprentissage par expérience, s'apparente grandement à celle

de Dewey (1938/1963). Lewin s'est notamment attardé à la dimension individuelle de l'apprentissage et à l'influence du contexte social sur cette dernière. Il explique que les transformations de la structure cognitive sont des processus internes, mais que les perceptions qui affectent ces changements sont à leur tour grandement influencées par le contexte dans lequel l'individu est situé (Lewin, 1946). On doit également à Lewin l'introduction du concept de *recherche action* comme moyen révolutionnaire de faire de la recherche en sciences sociales.

Les travaux de Kolb, qui est un des auteurs les plus cités dans la littérature se rapportant à l'apprentissage par expérience (Jarvis et al., 1998), ont été fortement influencés par les écrits de Dewey et de Lewin. Kolb est principalement reconnu pour son cycle de l'apprentissage par expérience qui se divise en quatre étapes: l'expérience concrète, l'observation réfléchie, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active (voir figure 1).

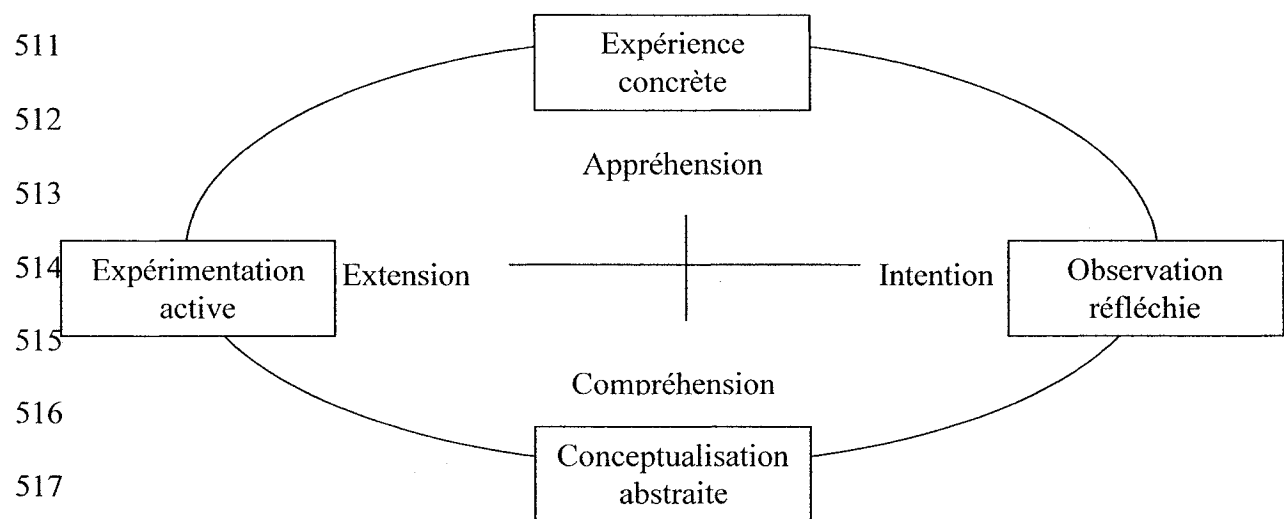


Figure 1. Modèle de l'apprentissage par expérience de Kolb (1984)
(traduction Bourassa, Serre et Ross, 1999, p.42)

521 Pour Kolb (1984), l'apprentissage est un processus par lequel les connaissances sont
 522 créées à travers la transformation de l'expérience.

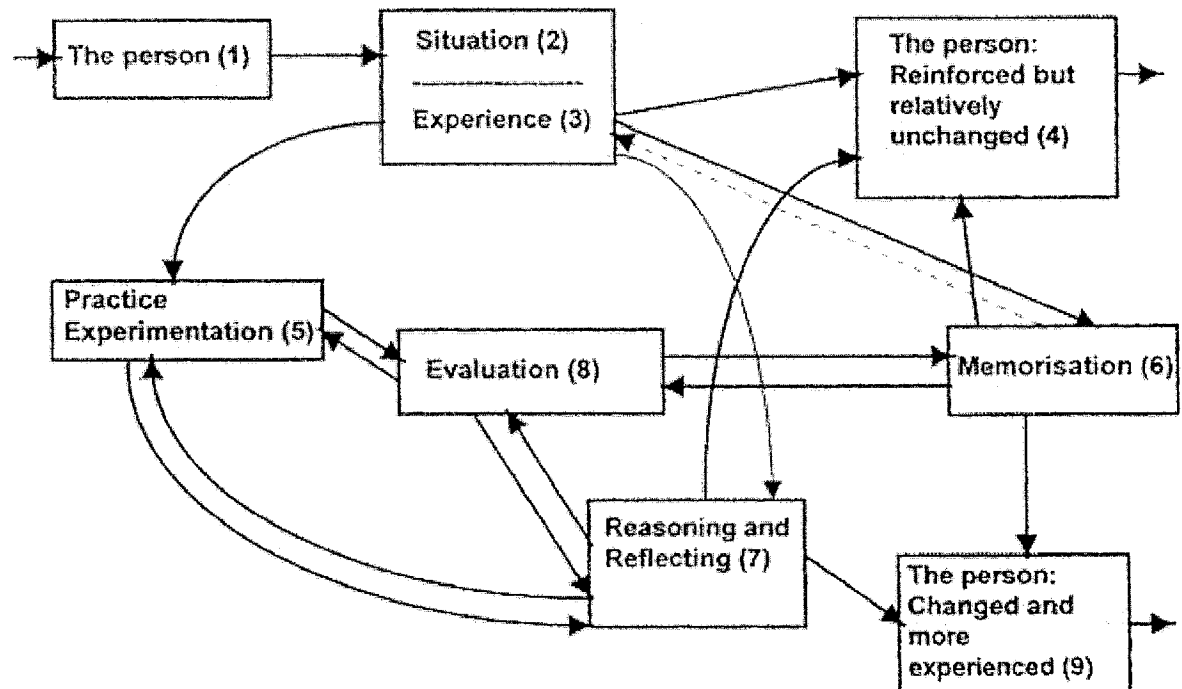
523 Jarvis (2006) est l'un de ceux qui ont fortement critiqué le modèle de Kolb.

524 Pour lui, ce modèle est simpliste, car il donne l'impression que l'apprentissage par
 525 expérience est facile, ordonnée et prévisible. Il présente donc un modèle plus détaillé

526 illustrant un processus d'apprentissage à travers lequel les individus sont

527 constamment en interaction avec leur environnement et retirent des connaissances de

528 ces expériences (voir figure 2).



529

530

531 Figure 2. Modèle de l'apprentissage par expérience de Jarvis (1994)

532 Son modèle présente différents parcours d'apprentissage et fait ressortir davantage les

533 interactions entre la pratique, l'expérimentation, la réflexion et l'évaluation. Jarvis

534 explique que les individus apprennent en relation avec leurs expériences passées,

535 puisque celles-ci guident les expériences présentes. Il avance également que
536 l'apprentissage par expérience ne peut être conçu comme étant seulement un
537 processus individuel en soulignant l'influence de la culture dans laquelle les
538 expériences individuelles sont construites et interprétées.

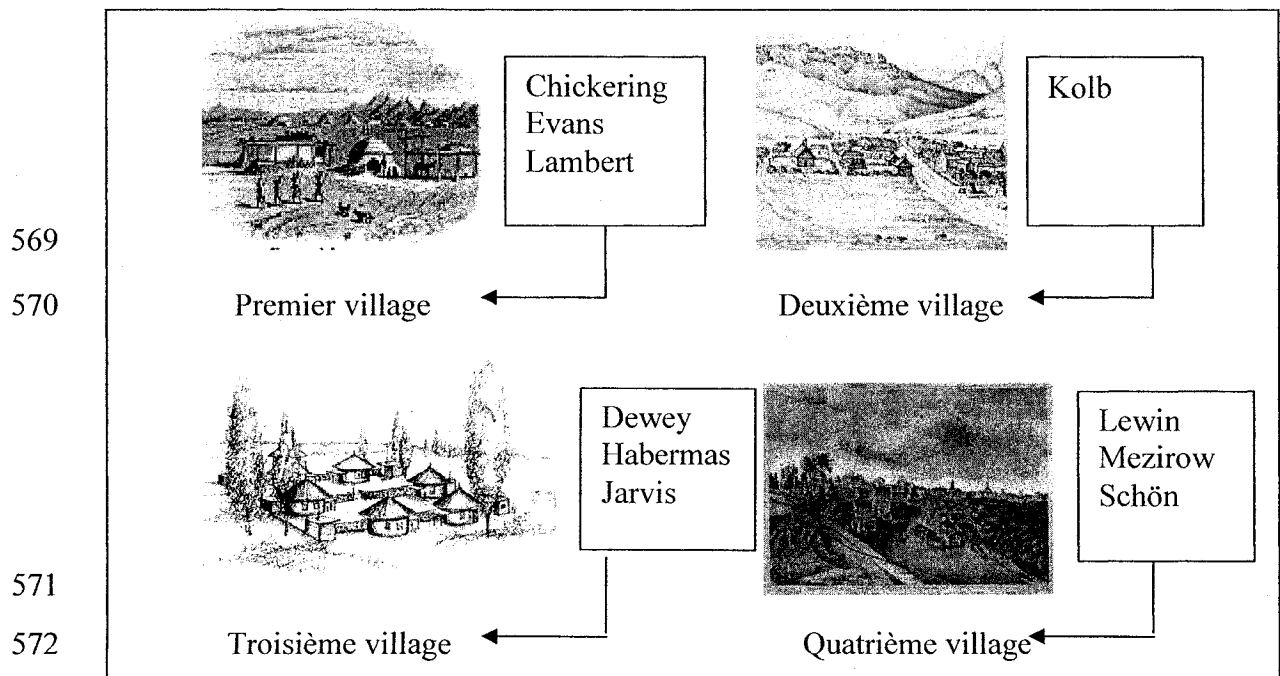
539 Schön (1983, 1987) s'est intéressé au processus d'apprentissage par
540 expérience dans le milieu professionnel. Il a introduit le concept de la pratique
541 réflexive pour mettre l'emphasis sur la réflexion qui a lieu dans un contexte présentant
542 des situations imprévisibles ou non-structurées. La théorie de Schön et
543 particulièrement les concepts de réflexion en cours d'action et de réflexion sur
544 l'action seront décrits en détails dans la section de la thèse qui aborde la notion de
545 réflexion.

546 Habermas (1984) tente une réconciliation entre l'individu et la société en
547 intégrant les dimensions individuelle et sociale au processus d'apprentissage par
548 expérience (Moon, 1999; Raelin, 2000). Selon Habermas, c'est à travers un
549 engagement mutuel, fondé sur les interactions entre les membres d'un même groupe,
550 que ces derniers peuvent se réaliser à travers ce groupe. Il souligne l'importance de
551 soumettre les expériences personnelles à la critique, même les connaissances tacites.
552 C'est à partir de cette approche qu'a émergé le concept de l'*action science*, une
553 approche centrée sur la façon dont les êtres humains planifient et implantent leurs
554 actions en relation avec autrui (Argyris, Putnam et Smith, 1985).

555 Le constructiviste Jack Mezirow, issu du courant cognitiviste, s'est également
556 intéressé au processus d'apprentissage par expérience. On lui attribue, entre autres, la
557 notion de transformation, c'est-à-dire les changements dans l'individu suite à une

558 perturbation au niveau émotif. Le changement (*transformational learning*) résulte du
 559 processus de construction de sens (*making meaning*) qui est défini comme un
 560 processus par lequel un individu interprète et donne un sens à ses expériences de vie
 561 (Mezirow, 1991). Pour Mezirow, l'apprentissage et la construction de sens sont des
 562 processus inextricablement jumelés (Bray, Lee, Smith et Yorks, 2000). Ses écrits ont
 563 largement contribué à comprendre la façon dont les individus analysent leurs
 564 expériences et le sens qu'ils leur attribuent (Jarvis et al., 1998).

565 Dans le but de fournir un certain regroupement de l'imposante littérature sur
 566 l'apprentissage par expérience, Jarvis et collègues (1989) ainsi que Moon (2004)
 567 proposent d'adopter la typologie des quatre villages de l'apprentissage par expérience
 568 de Warner Weil et McGill (1989) telle qu'illustrée à la figure 3.



573 Figure 3. Les quatre villages de Warner Weil et McGill (1989)

574 Le premier village valorise la reconnaissance et la validation de
575 l'apprentissage issu des expériences de vie en vue de développer de nouvelles voies
576 d'entrée dans les milieux académique et professionnel. D'après les tenants de ce
577 village, une expérience concrète peut être interprétée sans l'influence du contexte. De
578 plus, la conscience de soi et la conscience de soi en relation aux autres ne sont pas des
579 préoccupations dominantes de ce village. Chickering (1983, 1986), Evans (1983,
580 1988) et Lambert (1987) sont parmi les auteurs de renom rattachés au premier village.
581 Aucun d'entre eux ne figure réellement dans l'analyse de Jarvis et collègues (1989)
582 ou de Moon (2004); c'est pourquoi ils n'ont pas été inclus dans cette section.

583 Le deuxième village, dont Kolb est probablement un des auteurs les plus
584 influents, centre son attention sur un apprentissage contrôlé par l'apprenant et centré
585 sur l'apprenant, principalement dans un contexte formel. Les rôles des enseignants et
586 des apprenants subissent des transformations fondamentales. De plus, l'apprentissage
587 doit être actif et rattaché aux activités du quotidien des apprenants. L'influence du
588 contexte social ainsi que le développement émotionnel et social de l'individu sont
589 perçus comme des facteurs secondaires.

590 Le troisième village s'attarde aux prises de conscience individuelles et
591 collectives, aux actions communautaires et aux changements dans les structures
592 sociales comme ce fut le cas chez Dewey, Habermas et Jarvis. Selon cette approche,
593 le processus d'apprentissage subit l'influence du contexte dans lequel il se produit et
594 résulte des tensions issues de l'analyse de nouvelles expériences à l'aide de nouvelles
595 perspectives.

596 Le quatrième village s'attarde aux expériences individuelles et collectives en
597 tant que fondements du développement personnel des individus. Le développement
598 personnel consiste à explorer de nouvelles façons de saisir la réalité, reconnaître des
599 patrons non-productifs et briser des routines. Pour ce faire, il faut réfléchir sur les
600 expériences antérieures ainsi qu'actuelles, prendre des risques, faire preuve
601 d'empathie, fournir des rétroactions constructives, etc. Lewin, Mezirow et Schön font
602 partie des auteurs les plus marquants du quatrième village.

603 En somme, parmi les principaux points qui ressortent des écrits des auteurs
604 présentés ci-haut, le contexte, la présence d'autrui, la réflexion et le sens donné à
605 l'expérience semblent être des éléments-clés à l'apprentissage par expérience. Or,
606 bien qu'il existe une panoplie de définitions de l'apprentissage par expérience, celle
607 de McGill et Warner Weil (1989) nous semble la plus complète.

608 Experiential learning is the process whereby people individually and in
609 association with others, engage in direct encounter, then purposefully reflect
610 upon, validate, transform, give personal meaning to and seek to integrate their
611 different ways of knowing. Experiential learning therefore enables the
612 discovery of possibilities that may not be evident from direct experience
613 alone. (p.248)

614 *L'apprentissage par expérience chez les entraîneurs*

615 Tel que mentionné antérieurement, les entraîneurs sont nombreux à affirmer
616 que l'apprentissage par expérience joue un rôle important dans leur parcours
617 d'apprentissage (Fleurance et Cotteaux, 1999; Gilbert et Trudel, 2001; Salmela,
618 1996). Malheureusement, très peu de recherches tentent d'en expliquer le processus.

619 Trudel et Gilbert (2006) suggèrent de diviser l'apprentissage par expérience en deux
620 processus: le processus de socialisation et le processus de réflexion.

621 *Le processus de socialisation.* La socialisation est un processus
622 d'apprentissage de ce qu'il faut savoir et de la manière de se comporter pour être
623 accepté dans un contexte particulier (Coakley, 2001). Trudel (sous impression)
624 mentionne: « c'est, en quelques mots, l'apprentissage de la sous-culture d'un sport ». Généralement, l'intégration des entraîneurs à la sous-culture sportive débute lors des
625 expériences en tant que jeune athlète (MacPhail et Kirk, 2006; Vaz, 1982). Dans
626 l'étude de Gilbert, Niino, Wahl, Conway, Biletnikoff et Côté (2004), des entraîneurs
627 des niveaux développement et élite avaient, en moyenne, accumulé 4600 heures de
628 pratique en tant qu'athlète et avaient participé à quatre sports par année. Ils avaient
629 donc été exposés à plusieurs entraîneurs avec des philosophies distinctes. Cet
630 apprentissage, issu principalement de l'observation, servira souvent de point de
631 référence aux entraîneurs débutants. Selon la loi de l'isomorphisme (Puren, 1988), les
632 entraîneurs vont, lors de leurs premières années à la tête d'une équipe, reproduire
633 dans leur pratique la forme d'entraînement utilisée par leurs anciens entraîneurs
634 (Lemyre et al., 2007). Outre l'engagement dans le sport dès l'enfance, l'exposition à
635 la popularité du sport à travers les médias semble avoir une grande influence sur le
636 processus d'apprentissage des entraîneurs puisque « 'les manières de faire' observées
637 en tant que téléspectateur deviennent des référents importants quand l'occasion se
638 présente d'entraîner sa propre équipe » (Lemyre et al., sous impression).

640 Les récents travaux de Lemyre et collaborateurs (Lemyre et Trudel, 2004;
641 Lemyre et al., 2007, sous impression) permettent de mieux comprendre le processus

642 de socialisation durant les premières années comme entraîneur et dans les années qui
643 précèdent. Il ressort de ces travaux qu'il existe plus d'un parcours d'apprentissage au
644 rôle d'entraîneur. Les auteurs en ont identifié trois. Le premier profil illustre le
645 parcours des entraîneurs bénévoles qui débutent sans aucune expérience dans le sport.
646 Comme l'expliquent Lemyre et Trudel (2004) « une connaissance du milieu avant de
647 débiter comme entraîneur peut faire la différence entre une première année réussie et
648 une année à oublier » (p.51). Or, les entraîneurs reflétant le premier profil n'ont
649 aucune connaissance du milieu, ils sont souvent laissés à eux-mêmes et doivent
650 prouver leur crédibilité auprès des joueurs et des parents. Le défi est donc de taille
651 considérant l'écart important entre les connaissances généralement véhiculées dans le
652 milieu et celles de l'entraîneur. Le deuxième profil illustre celui des entraîneurs ayant
653 joué et ayant été adjoint à un entraîneur avant de diriger leur propre équipe. Ces
654 entraîneurs peuvent facilement recruter leurs adjoints, car ils connaissent les gens du
655 milieu. Ils connaissent aussi les joueurs, ce qui les aide lors du recrutement et,
656 finalement, ils possèdent déjà un certain répertoire d'exercices. Cela n'implique pas
657 que ces entraîneurs soient exempts de problèmes lors de leurs premières années
658 d'expérience, mais cette connaissance du milieu les incite à prendre des mesures pour
659 éviter certains problèmes, en particulier les mésententes avec les parents. Le troisième
660 profil représente les entraîneurs ayant une formation universitaire en lien avec
661 l'entraînement sportif/coaching. Ces entraîneurs ont souvent un réseau établi à
662 l'intérieur même du milieu universitaire. Cependant, lorsque vient le temps
663 d'implanter dans le milieu sportif de nouvelles approches issues des plus récentes
664 théories en intervention, ces entraîneurs doivent fortement négocier leur point vue

665 avec les gens du milieu qui ne sont pas familiers avec ces nouvelles méthodes.
666 Malgré leur formation académique plus avancée que la moyenne, ces entraîneurs
667 doivent acquérir une légitimité comme membre avant que leurs propositions de
668 changement ne soient acceptées par le groupe.

669 En somme, les entraîneurs qui se familiarisent progressivement à la sous-
670 culture du milieu en tant qu'athlète, instructeur ou adjoint à l'entraîneur avant de
671 diriger une équipe semblent bénéficier grandement de cette expérience. Elle leur
672 permet principalement d'établir un réseau de contacts fiable et de développer une
673 routine de travail qui respecte les us et coutumes spécifiques à leur sport (Lemyre et
674 al., 2007; Trudel, sous impression). Lemyre et Trudel (2004) rapportent que,
675 malheureusement, « il ne semble pas exister de structures permettant de préparer
676 progressivement un individu au rôle d'entraîneur bénévole » (p.54).

677 Bien que le processus de socialisation procure certains avantages aux
678 entraîneurs, Trudel et Gilbert (2006) soulignent qu'il peut également mener à des
679 apprentissages que l'on pourrait qualifier d'hasardeux :

680 It [apprentissage par expérience] is also a process of becoming, or learning
681 how to fit within the context by learning the language and culture norms of
682 coaching. Is that learning always in line with societal expectations? The many
683 scandals evident in sport make us wonder about the value of what coaches
684 learn within the sport context. Each sport has its own sub-culture that is, on
685 certain aspects at least, of questionable value. (p.530)

686 Une étude réalisée par Trudel et collègues (2007) sur le développement moral de
687 jeunes athlètes appuie ce point. L'analyse des entrevues de 24 entraîneurs bénévoles

688 de hockey et de base-ball a démontré que tous les entraîneurs croyaient fermement
689 que le sport contribue au développement moral des athlètes. Par contre, les
690 entraîneurs de hockey, contrairement aux entraîneurs de baseball, avouaient sans gêne
691 qu'ils encouragent certains comportements qui vont à l'encontre des règlements, car
692 il s'agit « de bonnes pénalités ». Selon Bernard et Trudel (2004), les entraîneurs de
693 hockey se doivent d'agir ainsi car, dans le cas contraire, ils risqueraient de perdre leur
694 crédibilité auprès des joueurs et des parents.

695 En plus d'apprendre des comportements éthiquement douteux, le processus de
696 socialisation peut également venir freiner l'apprentissage. Trudel (sous impression)
697 explique que « le savoir professionnel, bien qu'essentiel, ne sera pas suffisant pour
698 qualifier un entraîneur 'd'artiste', dans le sens de posséder l'art du coaching. » Pour
699 sa part, Schön (1994) souligne qu' « à mesure que la pratique devient répétition et
700 routine et que le savoir professionnel devient tacite et spontané, le praticien peut rater
701 d'importantes occasions de penser à ce qu'il fait » (p.89). En somme, certains
702 entraîneurs, lorsque pleinement intégrés dans leur milieu, peuvent ne plus voir
703 l'importance d'apprendre puisqu'ils sont maintenant acceptés par leurs pairs. Ils ont
704 établi une routine dans laquelle ils sont confortables et ne voient pas la pertinence
705 d'en déroger. Alors, pour briser ce patron ou, comme l'explique Raelin (2000), pour
706 aller d'un apprentissage à simple boucle à un apprentissage à double boucle, il faut
707 pratiquer la réflexion.

708 *Le processus de réflexion.* Considérant la perspective de la réflexion adoptée
709 pour cette thèse, c'est-à-dire de la concevoir à l'intérieur même de l'apprentissage par
710 expérience, le choix de se rapporter aux écrits de Schön (1983, 1987, 1994), un

711 pionnier de l'influence de la réflexion sur la pratique professionnelle, semble
 712 approprié. Cet auteur soutient que la réflexion est un élément-clé qui permet à
 713 l'individu d'apprendre à travers ses expériences de vie; ce qu'il propose est « une
 714 épistémologie de l'agir professionnel » (1994, p. 75). Pour Schön, un praticien
 715 développe progressivement sa pratique, c'est-à-dire une manière de travailler et « sa
 716 pratique lui fait rencontrer les mêmes types de cas, [et ainsi] il risque moins d'être
 717 surpris. Son savoir professionnel tend à devenir de plus en plus tacite, spontané et
 718 automatique » (1994, p. 89). Pour contrecarrer une tendance à la stagnation, le
 719 praticien doit réfléchir sur ses expériences afin de critiquer « ce qu'il a compris
 720 implicitement grâce aux expériences répétitives qu'il a eu l'occasion de rencontrer
 721 pendant qu'il exerçait » (p. 89). Parce que Schön considère qu'il faut accorder plus
 722 d'importance « à la façon de poser le problème » qu'à « la façon de résoudre le
 723 problème » (p. 65), le processus de réflexion qu'il propose a comme point de départ
 724 l'action. Par conséquent, son approche se différencie de certaines approches de
 725 formation dans lesquelles les personnes sont appelées à réfléchir sur des situations
 726 hypothétiques ou des situations analysées hors de leur contexte naturel. Pour Moon
 727 (2004), l'approche de Schön « is, in essence, a professionalized form of 'reflective
 728 learning' » (p. 80).

729 La théorie de Schön a été critiquée notamment sur la faisabilité de la réflexion
 730 en cours d'action. Certains chercheurs (Ixer, 1999; Johansson et Kroksmark, 2004
 731 dans Gilbert et Trudel, 2006) prétendent qu'il est impossible de faire de la réflexion
 732 en cours d'action dans certaines professions (e.g., travail social, enseignement)
 733 puisqu'il faut absolument arrêter la situation présente afin d'y réfléchir. Pour Gilbert

734 et Trudel (2006), la solution consiste à proposer des définitions en fonction du
735 contexte. Par exemple, en coaching, ils suggèrent d'appliquer la *réflexion en cours*
736 *d'action* aux réflexions qui ont lieu en plein cœur de l'action, soit pendant une partie
737 ou un entraînement. Les réflexions qui ont lieu dans la situation présente, mais non
738 pendant le cœur de l'action (e.g., entre deux parties) seraient définies comme de la
739 *réflexion sur l'action*. Quant à la réflexion *rétrospective sur l'action*, elle inclut les
740 réflexions qui ont lieu après la situation actuelle, comme lorsqu'un entraîneur trace le
741 bilan de sa saison une fois celle-ci terminée.

742 En se basant sur les travaux de Schön, Gilbert et Trudel (Gilbert, Gilbert et
743 Trudel, 2001a, 2001b; Gilbert et Trudel, 1999, 2001, 2004, 2005) ont étudié
744 l'apprentissage par expérience de six entraîneurs (hockey sur glace et soccer) de
745 niveau développement (i.e., organisé et compétitif) pendant toute une saison. Parmi
746 leurs principaux résultats, ils relèvent que le processus de réflexion ne dépend pas
747 uniquement des caractéristiques personnelles et de la philosophie de chaque
748 entraîneur, mais que le contexte joue également un rôle important. De plus, le
749 processus de réflexion comprend une dimension sociale importante qui se traduit
750 notamment par l'accès à des pairs. Finalement, les auteurs ont développé un modèle
751 du processus de réflexion des entraîneurs, lequel sera décrit en détail au début de la
752 seconde étude qui compose cette thèse.

753 Dans une perspective de développement des entraîneurs, il convient de se
754 demander comment faire pour que des entraîneurs utilisent davantage la réflexion
755 dans leur pratique. Gilbert et Trudel (2006) suggèrent six manières pour initier les
756 entraîneurs à la pratique réflexive. Les trois premières manières peuvent se dérouler

757 hors du contexte naturel. Il s'agit d'expliquer ce qu'est la pratique réflexive
758 (*description of reflexive practice*), de présenter des problèmes typiques et de
759 demander aux entraîneurs de les solutionner (*reflection on typical coaching problem*).
760 La troisième manière consiste à demander aux entraîneurs d'identifier
761 individuellement un problème qu'ils ont déjà eu à résoudre et de le discuter en lien
762 avec le processus de réflexion (*reflecting on critical incidents*). Les deux manières
763 suivantes doivent se dérouler dans le contexte naturel d'entraînement. L'une d'elles
764 consiste à aider l'entraîneur à définir, dans sa pratique, des moments propices à la
765 réflexion dans l'action et sur l'action (*field-based reflection interventions*). L'autre
766 manière est le jumelage à un mentor (*working with a mentor*). Les auteurs précisent
767 que cette approche sera efficace si le mentor est lui-même un praticien réflexif et s'il
768 est apte à discuter du processus de réflexion avec son protégé. Finalement, la dernière
769 manière consiste à créer des contextes où les entraîneurs ont accès à des collègues
770 pour échanger sur leur savoir (*facilitating access to peers*). C'est à cet instant que les
771 auteurs soulignent les avantages que pourrait procurer le développement de
772 communautés de pratique chez les entraîneurs.

773 Pour résumer cette section sur l'apprentissage par expérience, nous pouvons
774 dire que les auteurs les plus influents de ce processus sont: Dewey, Lewin, Kolb,
775 Jarvis, Schön, Habermas, et Mezirow. D'après leurs écrits, la réflexion jouerait un
776 rôle important dans l'apprentissage par expérience. Plus spécifiquement en lien avec
777 l'apprentissage par expérience des entraîneurs, les études en coaching suggèrent
778 d'ajouter un autre processus à celui de la réflexion, soit le processus de socialisation
779 (Trudel et Gilbert, 2006). La combinaison de ces deux processus met en évidence

780 l'importance de la présence « des autres » pour maximiser l'apprentissage par
781 expérience des entraîneurs.

782 *La théorie sociale de l'apprentissage et le concept des communautés de pratique*

783 La théorie sociale de l'apprentissage de Wenger (1998a) s'appuie, entre
784 autres, sur les principes des théories de l'apprentissage et de la connaissance
785 contextualisés (e.g., Lave, 1988). D'après les tenants de cette théorie, l'apprentissage
786 est inévitable puisqu'il s'agit d'un phénomène social qui repose sur la participation
787 aux activités quotidiennes de différents groupes. Or, il reste à se demander « qu'est-ce
788 qu'apprendre »? Pour Wenger:

789 Such learning has to do with the development of our practices and our
790 ability to negotiate meaning. It is not just the acquisition of memories,
791 habits, and skills, but the formation of an identity. Our experience and our
792 membership inform each other, pull each other, transform each other. (p.
793 96)

794 Dans cette théorie, l'apprentissage est perçu comme un processus visant à devenir un
795 membre d'une certaine communauté. Ceci implique l'habileté à communiquer dans le
796 langage de la communauté et à agir selon ses normes (Sfard, 1998). Ce processus est
797 en grande partie le fruit des interactions entre l'individu et les autres membres de la
798 communauté. Suite à un engagement dans une communauté, l'individu s'intègre
799 progressivement en fonction de ses propres intentions, ainsi qu'en fonction de la
800 volonté des membres en place de laisser les nouveaux participer au processus de
801 négociation des connaissances (Lave et Wenger, 1991).

802 Wenger (2000) explique que le succès d'une organisation dépend de sa
803 capacité à fonctionner en tant que système social d'apprentissage local et de
804 participer dans un système social d'apprentissage plus large. Dans un tel système, la
805 compétence est définie historiquement et socialement. Le savoir est donc une
806 question de démontrer ses compétences dans un contexte social défini. Toutefois, le
807 savoir construit suite à nos expériences de vie ne coïncide pas toujours avec les
808 standards sociaux de compétence et c'est à ce moment qu'a lieu l'apprentissage au
809 sein de la communauté. Wenger (2000) explique que les compétences définies
810 socialement sont constamment en interaction avec nos expériences et c'est la tension
811 entre ces deux concepts qui provoque les apprentissages. Cette perspective sur
812 l'apprentissage combine les transformations personnelles et l'évolution des structures
813 sociales.

814 Les communautés de pratique (CdP) constituent les fondements des systèmes
815 sociaux d'apprentissage puisqu'elles sont la source des compétences qui forment un
816 tel système. Wenger, McDermott et Snyder (2002) définissent la CdP comme « un
817 groupe de gens unis de façon informelle par une expertise, une passion ou des
818 problèmes communs. Ce groupe accroît ses connaissances en interagissant sur une
819 base continue » (traduction libre, p. 4).

820 Les CdP se construisent et évoluent lorsqu'un groupe de gens s'engagent à
821 poursuivre un *objectif commun* qui, à travers leur pratique, enrichit leur propre
822 *répertoire partagé* composé de faits historiques ainsi que de croyances, de valeurs,
823 d'un langage et d'une façon de procéder. Par un renouvellement continu de ses
824 membres (Lave et Wenger, 1991) ainsi que par leur *engagement mutuel* à leur

825 pratique, la réalité à l'intérieur de chaque CdP est continuellement en construction;
826 elle n'est jamais fixe (Allee, 2000; Wenger, 1998b). L'engagement mutuel, le
827 répertoire partagé et les objectifs communs forment les trois dimensions qui
828 constituent une CdP (Wenger, 1998a, b).

829 Wenger (1998a) souligne que la CdP se distingue d'autres collectivités, entre
830 autres, par son nombre restreint de membres (moins de 50) qui, par leurs interactions
831 fréquentes, partagent et développent des connaissances. Lorsque les gens d'un même
832 réseau se connaissent peu ou pas ou ne se rencontrent que très rarement, préférant
833 communiquer à l'aide des technologies de l'information et de la communication, il est
834 préférable de parler d'un réseau de pratique (Nichani et Hung, 2002; Wright et al.,
835 2007). Lorsqu'il s'agit de personnes qui échangent de l'information sans pour autant
836 partager un but commun, il est question d'un réseau informel de connaissances
837 (Allee, 2000). Culver et Trudel (2006) expliquent que c'est principalement à travers
838 ses deux derniers modes d'interaction que les entraîneurs préfèrent échanger avec
839 leurs pairs.

840 Wenger (2000) prend soin de spécifier qu'il ne faut pas romancer les CdP.
841 Elles naissent de l'apprentissage, mais elles peuvent aussi inciter à ne pas apprendre;
842 elles peuvent permettre à la conscience humaine de s'épanouir, mais elles peuvent
843 également la mettre en cage. Wenger présente alors trois éléments pour juger de la
844 santé d'une CdP.

845 1. Une communauté doit démontrer du leadership dans la poursuite de
846 son développement et dans le maintien de son approche centrée sur

847 l'apprentissage. Elle doit reconnaître et aborder ses lacunes en terme
848 de connaissance et demeurer ouverte aux nouvelles opportunités.

849 2. Les membres d'une communauté doivent se connaître assez bien pour
850 être en mesure d'interagir de façon productive et savoir puiser dans
851 l'expertise de chacun quand vient le temps de demander de l'aide. Ils
852 doivent se faire confiance, non seulement en tant que personne, mais
853 aussi dans les capacités de chacun à pouvoir contribuer à la
854 communauté. Les membres doivent être à l'aise de présenter les
855 problèmes concrets auxquels ils sont confrontés.

856 3. La communauté doit être consciente du répertoire qu'elle développe
857 et de son impact sur sa pratique.

858 Tel que l'explique Wenger (2000), ces trois éléments sont complémentaires. Sans un
859 leadership fort, la communauté stagne. Sans un lien étroit entre ses membres, la
860 communauté se désagrège. Sans un processus de réflexion, elle devient l'otage de sa
861 propre histoire.

862 *L'individu à l'intérieur de la communauté de pratique*

863 Bien que le concept des CdP accorde une place importante au contexte et à la
864 collectivité, l'individu à l'intérieur du groupe en demeure le pivot. L'identité de
865 l'individu à l'intérieur d'une CdP se forme à partir: (a) de ce qu'il fait, (b) de ce qu'il
866 ne fait pas, (c) de ses forces et faiblesses et (d) de ses capacités à négocier (Wenger,
867 1998a), tout cela en relation avec le reste des membres de la communauté. Chaque
868 individu apporte son propre bagage varié d'expériences (Choi et Hannafin, 1995).
869 Cette diversité permet d'alimenter les réflexions afin d'avoir un plus grand répertoire

870 de connaissance et ainsi de faire évoluer la CdP. Ce point souligne la pertinence
871 d'intégrer le cadre théorique de Schön à celui de Wenger, puisque la pratique
872 réflexive alimente les négociations de signification faisant ainsi progresser la
873 pratique.

874 *Création de communautés de pratique*

875 Pour Wenger, une CdP s'appuie sur une participation volontaire des membres
876 ce qui nous amène à nous poser la question suivante : « Est-il possible de créer une
877 CdP? » Wenger et collègues (2002), dans leur texte intitulé *A guide to managing*
878 *knowledge: Cultivating communities of practice*, ont établi sept principes pour créer
879 et maintenir une CdP: (a) établir un plan d'actions propice à la communauté, (b)
880 maintenir un bon dialogue entre les différents partis impliqués dans sa création, (c)
881 inclure différents niveaux de participation, (d) développer des lieux, des événements
882 publics et privés, (e) centrer l'attention sur les valeurs éthiques et morales de la
883 communauté, (f) maintenir un bon équilibre entre traditions et innovations et (g)
884 maintenir un rythme dynamique à l'intérieur de la CdP. Hogan (2002) ajoute que les
885 relations de pouvoir doivent être abordées dès le début afin que tous puissent
886 travailler conjointement vers un même objectif.

887 À la lecture des écrits sur le développement des CdP, il semble évident que la
888 présence d'un « facilitateur » est essentielle (Culver, 2004; Saint-Onge et Wallace,
889 2003; Wenger et al., 2002) et son rôle peut varier selon son niveau d'affiliation avec
890 la CdP. Voici deux exemples tirés de la littérature traitant du processus de création de
891 CdP et des niveaux de participation partielle ou pleine du chercheur.

892 Barab, Barnett et Squire (2002) ont réalisé une étude sur les activités d'une
893 communauté de futurs enseignants. Le rôle des chercheurs était de participer aux
894 groupes de discussion et prendre part à la vie communautaire en vue de s'intégrer et
895 comprendre la sous-culture de la communauté. Ils demeuraient cependant en
896 périphérie pour ne pas devenir le point de mire des échanges (participation partielle).
897 Barab et collègues attribuent le succès de cette intervention au fait qu'elle inclut des
898 connaissances implicites et explicites, en plus d'avoir une grande diversité entre les
899 membres. Cette diversité crée des tensions, force les membres à argumenter, à
900 pousser leur réflexion, à négocier le sens de leurs expériences et, en définitive, à
901 contribuer au développement d'un savoir au sein de la communauté.

902 Grossman, Wineburg et Woolworth (2001) ont, quant à eux, mis sur pied une
903 CdP d'enseignants tout en étant eux-mêmes coparticipants aux activités de la
904 communauté (pleine participation). Leur principal obstacle fut un problème de
905 leadership du fait que les chercheurs voulaient occuper une place équitable et non
906 centrale dans le projet, mais la plupart des participants les percevaient comme des
907 experts et interagissaient avec eux en conséquence. Les auteurs soulignent également
908 qu'il est très difficile d'introduire du nouveau lorsqu'une certaine tradition est déjà en
909 place. Toutefois, Grossman et collègues expliquent qu'une fois les tâches de chaque
910 membre et les objectifs de la CdP clairement définis, la dynamique de collaboration
911 s'est graduellement améliorée et les effets bénéfiques ont commencé à apparaître,
912 autant pour les gens à l'intérieur que pour les gens à l'extérieur de la CdP.

913

914 *Les communautés de pratique en coaching*

915 Quelques chercheurs (Culver et Trudel, 2006; Lemyre et al., 2007; Trudel et
916 Gilbert, 2004) proposent d'opter pour le cadre conceptuel des CdP. Ce cadre
917 conceptuel favorise les interactions entre les entraîneurs, assure un partage et une
918 construction des connaissances contextuelles et fait en sorte que tous tendent vers un
919 même objectif, de rendre la pratique sportive des jeunes athlètes stimulante,
920 sécuritaire et agréable. Toutefois, la littérature sur les CdP en milieu sportif est encore
921 très limitée.

922 Les travaux de Galipeau et Trudel (2004, 2005, 2006) démontrent que l'on ne
923 peut pas considérer une équipe sportive comme une CdP. Les entraîneurs (i.e.,
924 entraîneur en chef, adjoints à l'entraîneur, gérant) et les joueurs d'une même équipe
925 forment deux CdP distinctes, mais se rejoignent sur certains points. Bien que les deux
926 CdP partagent souvent les mêmes objectifs en ce qui concerne le résultat final
927 (victoires, championnats), la vie dans chaque communauté est différente. Les
928 entraîneurs sont les intervenants et les joueurs les exécutants. Ceci crée une disparité
929 dans la répartition du pouvoir étant donné les distinctions entre les rôles de chacun
930 des partis. Généralement, l'entraîneur choisit les joueurs qui constitueront l'équipe en
931 début de saison, il contrôle le temps de jeu des joueurs et il impose ses plans de
932 matchs. Les joueurs doivent souvent rivaliser les uns contre les autres pour les postes
933 de partants. De plus, l'équipe d'entraîneurs a tendance à se rencontrer sans la
934 présence des joueurs. De leur côté, les joueurs organisent des activités sociales entre
935 eux.

936 Pour ce qui est des CdP d'entraîneurs, Lemyre et collègues (2007), dans une
937 étude visant à documenter le parcours d'apprentissage des entraîneurs, ont noté que
938 les entraîneurs n'ont pas tendance à former des CdP avec des membres à l'extérieur
939 de leur équipe. Ils interagissent peu avec les entraîneurs des autres équipes pour
940 construire et partager des connaissances. Des résultats similaires ont été rapportés
941 dans les études de Wright et collègues (2007) et de Culver et Trudel (2006).

942 L'étude de Culver et Trudel (2006) est la seule, à notre connaissance, dans
943 laquelle des chercheurs ont documenté une démarche visant à créer/nourrir une CdP
944 en sport. De prime abord, le club de ski où l'étude a eu lieu offrait un contexte
945 propice à la création d'une CdP ou, si celle-ci était déjà existante, à en augmenter la
946 « santé ». En effet, les entraîneurs disposaient d'un local au chalet de ski où ils se
947 rencontraient au début et à la fin de la journée de ski. Le groupe comprenait des
948 entraîneurs d'expérience et des débutants. Étant très familier avec le rythme de la
949 saison de ski, la chercheuse/facilitatrice avait comme premier objectif d'établir une
950 bonne dynamique de groupe en facilitant les interactions sur des situations auxquelles
951 les entraîneurs étaient confrontés quotidiennement. Bien que les entraîneurs
952 semblaient légèrement inconfortables lors de la première rencontre, dès la troisième,
953 ils prenaient l'initiative de proposer des thèmes de discussion. À la cinquième
954 rencontre, les novices apprenaient des experts et vice versa. À la fin de l'hiver, la CdP
955 avait tenu huit rencontres. Les entraîneurs ont tous trouvé l'expérience très bénéfique
956 et le président du club de ski a invité la facilitatrice à répéter l'expérience pour leur
957 camp d'été dans les Alpes françaises. La nature de cette nouvelle CdP était très
958 différente de la première puisque (a) le camp d'été ne durait que trois semaines, (b)

959 les entraîneurs logeaient presque tous au même hôtel, (c) ils étaient tous des
960 entraîneurs de niveau élite et (d) les journées étaient très intenses et orientées à
961 développer de meilleurs athlètes. La première rencontre fut un peu laborieuse. Les
962 entraîneurs abordaient plutôt des thèmes généraux et de nature plus philosophique
963 que des problématiques issues du quotidien. Ils partageaient beaucoup d'histoires de
964 leur vécu respectif. En tout, il y a eu 16 rencontres au cours des trois semaines. Ces
965 entraîneurs ont grandement apprécié l'initiative de la chercheuse et étaient en mesure
966 d'expliquer concrètement les bénéfices que celle-ci leur avait procurés. Plusieurs
967 d'entre eux ont d'ailleurs souligné la nécessité d'entretenir ce type d'interactions.
968 Bien que certains entraîneurs aient indiqué à la chercheuse/facilitatrice leur désir de
969 poursuivre les rencontres de discussion lors de la saison suivante, sans la présence de
970 celle-ci, il y a eu très peu de rencontres et aucune CdP n'a vu le jour.

971 Si nous résumons la littérature présentée jusqu'ici, nous pouvons constater
972 que les entraîneurs, dont ceux du Canada, obtiennent leur certification surtout
973 lorsqu'ils ont complété un programme de formation à grande échelle. Bien que les
974 opinions des entraîneurs sur l'utilité de ces programmes soient partagées, ils
975 s'entendent pour dire que l'apprentissage par expérience occupe la place centrale
976 dans l'apprentissage au rôle d'entraîneur. Nous avons proposé de distinguer le
977 processus de socialisation et le processus de réflexion pour mieux comprendre
978 l'expression *apprendre par expérience*. La socialisation a été définie comme étant
979 l'apprentissage de la sous-culture d'un sport, c'est-à-dire les manières de penser et
980 d'agir. Ce savoir professionnel (Schön, 1987), bien qu'essentiel, ne serait pas
981 suffisant pour qualifier un entraîneur « d'artiste », dans le sens de posséder l'art

982 d'entraîner des athlètes. Pour qu'un entraîneur développe une certaine expertise, il lui
983 faut un processus de réflexion sur ses actions. Ce processus dépend des
984 caractéristiques personnelles de l'entraîneur ainsi que du contexte social qui se traduit
985 par l'accès à des pairs. Or, une stratégie adéquate pour que les entraîneurs utilisent
986 davantage la réflexion dans leur pratique et apprennent à collaborer serait de créer des
987 contextes où les entraîneurs ont accès à des collègues pour échanger sur leur savoir.
988 Le cadre conceptuel des CdP permet justement d'étudier l'apprentissage à travers les
989 activités de négociation de significations au sein d'un groupe de personnes qui
990 partagent des objectifs communs. Les récentes recherches dans le milieu de
991 l'entraînement sportif indiquent que ce ne sont pas tous les entraîneurs qui
992 réfléchissent sur leurs actions et qu'en raison de l'aspect de compétition inhérent au
993 sport, les entraîneurs échangent très peu leur savoir avec les entraîneurs d'autres
994 équipes (Cassidy, Jones et Potrac, 2004; Knowles et al., 2006; Lemyre et Trudel,
995 2004; Wright et al., 2007). Ceci amène les chercheurs à affirmer qu'il existe très peu
996 de CdP d'entraîneurs (Culver et Trudel, 2006; Lemyre et al., 2007). Il semblerait que
997 même au sein d'un club sportif, où les entraîneurs ne sont généralement pas en
998 compétition les uns contre les autres, le manque de temps est un frein à l'engagement
999 soutenu, un élément essentiel pour une CdP en santé. Dans une perspective de
1000 formation d'entraîneurs à partir de leur expérience, le principal défi consiste d'une
1001 part à aider les entraîneurs à devenir des *praticiens réflexifs* (Gilbert et Trudel, 2006)
1002 et, d'autre part, à les aider à créer ensemble du savoir à travers des CdP d'entraîneurs
1003 (Trudel et Gilbert 2004).

1004 *Types d'apprentissage individuel et collectif*

1005 Poursuivant notre revue de littérature sur un nouveau thème, soit les types
 1006 d'apprentissage individuel et collectif qui ont lieu dans un contexte autre qu'un
 1007 programme formel, nous avons pris connaissance des écrits de Raelin dont son livre
 1008 intitulé *Work-Based Learning* (Raelin, 2000). Dans cet ouvrage, l'auteur présente un
 1009 modèle qui tient compte de deux formes de connaissance (explicite et tacite) et de
 1010 deux modes d'apprentissage (théorique et pratique). Lorsqu'il met en relation ces
 1011 formes de connaissance et ces modes d'apprentissage, il obtient quatre types
 1012 d'apprentissage individuel et quatre types d'apprentissage collectif. Nous avons situé
 1013 les huit types d'apprentissage dans le tableau 2, qui est une adaptation du modèle de
 1014 Raelin.

1015 Tableau 2.

1016 Un modèle de *work-based learning*

	Individuel		Collectif	
Mode d'apprentissage	Formes de connaissance		Formes de connaissance	
	Explicites	Tacites	Explicites	Tacites
Théorique	Conceptualisation	Expérimentation	Science appliquée	Action Learning
Pratique	Réflexion	Expérience	Action Science	Communauté de pratique

1017 (inspiré de Raelin, 2000, p.55 et 61)

1018 Raelin (2000) définit le **mode d'apprentissage théorique** comme « a frame
 1019 in which to challenge the assumptions of practice [et par conséquent] it makes most
 1020 sense as a mode of learning when combined with action » (p.51). Pour définir le
 1021 **mode d'apprentissage pratique**, il se réfère à Schön (1983) en mentionnant qu'il
 1022 s'agit d'un « process by which individuals acquire and practice artistry » (p.51). En

1023 élaborant sur la relation entre les deux modes, Raelin explique que la théorie n'a de
 1024 sens que dans la pratique, mais inversement, que la pratique n'a de sens qu'à travers
 1025 la réflexion, qui est elle-même enrichie par la théorie. L'épistémologie qu'il nous
 1026 propose fait référence non seulement aux connaissances explicites théoriques, mais
 1027 également aux connaissances tacites issues des stratégies pour résoudre des
 1028 problèmes vécus au quotidien. Pour Raelin, les **connaissances explicites** sont « the
 1029 familiar codified form [of knowledge] that is transmittable in formal, systematic
 1030 language » (p.53) alors que les **connaissances tacites** sont « the component of
 1031 knowledge that is not typically reportable since it is deeply rooted in action and
 1032 involvement in a specific context » (p.53). En d'autres mots, les individus d'une
 1033 entreprise (e.g., les instructeurs d'un club sportif) peuvent être compétents dans ce
 1034 qu'ils font, mais cela n'implique pas nécessairement qu'ils soient capables
 1035 d'expliquer, de mettre en mots ce qu'ils savent faire. La création de connaissances
 1036 pourrait être perçue comme une transformation de « what is implicit into something
 1037 that is explicit, especially through spirals of ongoing interaction between individuals,
 1038 work team, and organizations » (p. 54). Par conséquent, « the critical issue for an
 1039 epistemology of practice seems to be not whether but *when* to introduce explicit
 1040 instructions and reflection into the field to yield optimal performance » (p. 54).

1041 *Les types d'apprentissage individuel*

1042 Le mode d'apprentissage théorique et les connaissances explicites permettent
 1043 d'obtenir le type d'apprentissage **conceptualisation**. La conceptualisation, en plus de
 1044 favoriser un questionnement sur les pratiques du milieu, guide l'action et procure aux
 1045 praticiens un langage commun et des outils d'analyse. Un facilitateur qui introduit de

1046 nouvelles théories dans un milieu peut permettre aux praticiens d'identifier des
1047 problèmes qui, auparavant étaient inconnus ou non pris en charge par manque de
1048 solutions envisageables. La théorie permet également de nourrir les réflexions et les
1049 expérimentations des gens du milieu.

1050 Par l'**expérimentation** (mode d'apprentissage théorique et connaissances
1051 tacites), le facilitateur permet aux praticiens de faire correspondre progressivement la
1052 théorie apprise à leur pratique notamment à l'aide de simulations, de jeux de rôles et
1053 de résolutions de problèmes. Comme l'explique Raelin (2000), le choc que les
1054 étudiants vivent lorsqu'ils terminent leurs études et débudent leur pratique
1055 professionnelle est souvent marquant. Le processus qui s'ensuit est que les gens vont
1056 avoir tendance, même de façon inconsciente, à modifier leurs théories académiques à
1057 une théorie de la pratique. Il est donc important que les praticiens aient la chance, à
1058 travers l'expérimentation, d'aligner les deux théories. Dans le contexte du coaching
1059 au Canada, la conceptualisation et l'expérimentation sont notamment couvertes par le
1060 PNCE, surtout depuis sa plus récente restructuration, telle que présentée au début de
1061 ce chapitre. Dans le volet théorique, plusieurs concepts reliés à la science du coaching
1062 sont enseignés et les entraîneurs sont appelés à résoudre des problèmes à partir de
1063 situations typiques.

1064 Peu importe à quel point les praticiens maîtrisent le contenu lors de cours
1065 formels, lorsque confronté à la réalité, ils doivent faire face à de nombreux imprévus.
1066 Pour Raelin (2000), l'**expérience** (mode d'apprentissage pratique et connaissances
1067 tacites) va permettre de renforcer les connaissances acquises lors de
1068 l'expérimentation. L'apprentissage issu de l'expérience est souvent implicite et, par

conséquent, un praticien peut avoir l'impression qu'il agit adéquatement sans être en mesure d'expliquer pourquoi. Tel que discuté antérieurement, ce type d'apprentissage est le plus fréquent chez les entraîneurs, mais malheureusement le milieu sportif ne semble pas favoriser l'explicitation de ces connaissances tacites.

La **réflexion** (mode d'apprentissage pratique et connaissances explicites)
« constitutes the ability to uncover and make explicit to oneself what one has planned, observed, or achieved in practice; therefore, it is concerned with the reconstruction of meaning » (p. 58). Il semble y avoir différents niveaux de réflexion. Mezirow (1991) identifie trois niveaux (content reflection, process reflection, and premise reflection) alors que Farell (2004) suggère de différencier les réflexions aux niveaux comportemental, conceptuel et moral. Selon Raelin (2000), « since higher-level reflection may not occur naturally, educational opportunities need to be provided within the work-place to provoke critical reflection on current meaning perspectives » (p. 60).

Les types d'apprentissage collectif

Au niveau collectif, la combinaison du mode d'apprentissage théorique avec les connaissances explicites permet d'obtenir la science appliquée. Pour Raelin (2000), la **science appliquée** peut contribuer au milieu de la pratique si les chercheurs peuvent offrir à un groupe d'individus des théories « that are systematically tested using the rigorous conditions of hypothetico-deductive logic. At the same time, practitioners have to be allowed to contribute to theory and comment on gaps between formal research and processes in the field » (p. 62). Étant donné que nous

1091 sommes intéressés à étudier l'apprentissage par expérience, ce type d'apprentissage
1092 n'a pas été considéré dans nos interventions auprès des entraîneurs.

1093 L'approche pédagogique collective qui agence le mode d'apprentissage
1094 théorique et les connaissances tacites se nomme *Action Learning* (AL). Les activités
1095 d'apprentissage rattachées à l'AL se font à l'intérieur d'une équipe d'apprentissage
1096 (*learning team*) assez restreinte, généralement de cinq à sept personnes « who, along
1097 with a facilitator or coach, help each other make sense of their action learning project
1098 experiences in light of relevant theory » (Raelin, 2000, p. 71). L'objectif de ce type
1099 d'apprentissage est de permettre à un groupe d'individus d'apprendre ensemble grâce
1100 à un processus de questionnements et de rétroactions en rapport avec des problèmes
1101 concrets auxquels ils sont souvent confrontés. L'accent ne porte pas tant sur la
1102 réussite ou non à avoir résolu le problème que sur l'apprentissage découlant du
1103 processus. En AL, le rôle du facilitateur est important car, en plus de présenter des
1104 éléments théoriques qui examinent une problématique sous un angle différent, il doit
1105 stimuler la réflexion des membres de l'équipe d'apprentissage et fournir des
1106 occasions pour qu'ils se donnent des rétroactions et partagent le compte rendu de
1107 leurs actions.

1108 *Action Science* (AS) est le type d'apprentissage à la jonction du mode
1109 d'apprentissage pratique et des connaissances explicites. En tant qu'approche
1110 pédagogique, l'AS est « a work-based intervention strategy for helping learners
1111 increase their effectiveness in social situations through heightened awareness of their
1112 action and interaction assumptions » (Raelin, 2000, p. 89). Avec l'aide d'un
1113 facilitateur, la tâche du groupe consiste à susciter les divergences entre ce que les

1114 individus prétendent faire (*espoused theories*) et ce qu'ils font véritablement
 1115 (*theories-in-use*). Raelin (2000) différencie AS de AL de la manière suivante:
 1116 The action science methods discussed here extend the lesson of action
 1117 learning that, at the level of practical discourse, is more concerned with
 1118 meaning making - helping participants enhance their sensitivity to the ways
 1119 others perceive or react to them. Whereas action learning seeks to
 1120 contextualize learning, action science decontextualizes practice so that
 1121 learners can become more critical of their behaviour and explore the very
 1122 premises of their beliefs. (p. 93)

1123 Finalement, le type d'apprentissage que Raelin appelle **communauté de**
 1124 **pratique** (mode d'apprentissage pratique et connaissances pratiques) correspond à la
 1125 définition que l'on en a donné dans une section précédente puisqu'il présente les
 1126 éléments centraux : objectif commun, répertoire partagé, engagement mutuel,
 1127 participation périphérique légitime, etc. Selon Raelin, une CdP peut émerger sans la
 1128 présence d'un facilitateur désigné, mais un facilitateur peut accélérer le processus
 1129 d'émergence: « Using some of the techniques described in action learning or action
 1130 science, the facilitator might assist members of the team to reveal more of their
 1131 hidden assumptions about themselves and about others » (p. 78).

1132 But général de la thèse

1133 Considérant (a) que les programmes de formation formels semblent avoir un
 1134 impact mitigé sur le parcours d'apprentissage des entraîneurs, (b) que ce ne sont pas
 1135 tous les entraîneurs qui réfléchissent sur leurs actions, (c) que les entraîneurs
 1136 échangent très peu leur savoir entre eux et (d) qu'il peut être avantageux de combiner

1137 des types d'apprentissage individuel et collectif, le but général de la thèse est de
 1138 documenter deux initiatives visant à favoriser, chez les entraîneurs, l'apprentissage au
 1139 rôle d'entraîneur. La première étude a été réalisée avec des entraîneurs de karaté dans
 1140 un club civil et la seconde étude avec des entraîneurs de volley-ball et de basket-ball
 1141 d'une école secondaire.

1142 Choix du paradigme de recherche

1143 En tenant compte des caractéristiques des deux grandes approches par
 1144 lesquelles les entraîneurs apprennent leur rôle d'entraîneur (voir annexe A), ainsi que
 1145 leur perception sur la pertinence de chacune d'elles, il convient de se poser la
 1146 question suivante: quel paradigme de recherche serait le plus approprié pour mener
 1147 une recherche empirique sur la formation des entraîneurs à partir de leur expérience?
 1148 D'après nous, la réponse à cette question est le paradigme de recherche participatoire
 1149 (Lincoln et Guba, 2000).

1150 *Ontologie du paradigme de recherche participatoire*

1151 Le paradigme de recherche participatoire soutient une *ontologie subjective-*
 1152 *objective* (Heron et Reason, 1997). Selon ce paradigme, il existe une réalité externe et
 1153 globale (le cosmos) dans laquelle la conscience humaine est interpellée. Toutefois, ce
 1154 que nous percevons comme étant la réalité est le fruit des interactions entre notre
 1155 conscience et cette réalité globale. Ces interactions entre conscience et cosmos nous
 1156 permettent également d'entrer en contact avec différents environnements et les gens
 1157 qui s'y trouvent. Or, ces environnements et les gens que nous rencontrons n'existent
 1158 pas en dehors de nos propres termes de référence (Heron, 1996). Ces termes de
 1159 référence émergent de l'effet subjectif (percevoir, ressentir) que nos actions

1160 produisent en nous. La connaissance se transige dans cette interface entre conscience
 1161 (subjectivité) et cosmos (objectivité), de là découle la perception d'une ontologie
 1162 subjective-objective: « It is subjective because it is only known through the form the
 1163 mind gives it; and it is objective because the mind interpenetrates the given cosmos
 1164 which it shapes » (Heron, p. 11).

1165 Ainsi, d'après le paradigme participatoire (Heron et Reason, 1997), tout ce qui
 1166 peut être connu du cosmos est subjectif puisqu'il s'agit du fruit de l'interprétation.
 1167 Son objectivité dépend de la congruence entre la perception de l'individu et celle des
 1168 membres de son entourage, ce que Heron et Reason appellent l'intersubjectivité.

1169 Knowing presupposes mutual participative awareness. It presupposes
 1170 participation, through meeting and dialogue, in a culture of shared art and
 1171 shared language, shared values, norms, and beliefs. And, deeper still,
 1172 agreement about the rules of language, about how to use it, presupposes a
 1173 tacit mutual experiential knowing and understanding between people that
 1174 is the primary ground of all explicit forms of knowing. (p. 280)

1175 En somme, toute réalité subjective-objective fait partie d'un champ intersubjectif,
 1176 d'un contexte, d'une culture et est partagée par un groupe d'individus.

1177 *Épistémologie du paradigme de recherche participatoire*

1178 Heron et Reason (1997) expliquent que le paradigme de recherche
 1179 participatoire propose une épistémologie élargie (*extended epistemology*) puisque
 1180 l'individu s'engage dans son milieu d'au moins quatre façons différentes: émotive
 1181 (*experiential*), expressive (*presentational*), déclarative (*propositional*) et procédurale
 1182 (*practical*). Le savoir émotif implique un contact direct de l'individu en présence de

1183 quelqu'un ou quelque chose. Le savoir expressif implique une représentation
 1184 symbolique de la réalité sous toutes ses formes artistiques: graphiques, musicales,
 1185 vocales ou autres. Le savoir déclaratif comprend les explications théoriques, qu'il
 1186 s'agisse de concepts sur la réalité ou du sens attribué aux expériences communes
 1187 antérieures. Le savoir procédural implique de savoir faire quelque chose, démontrer
 1188 ses habiletés, ses compétences.

1189 Cette épistémologie quadripartite suscite une subjectivité critique. En effet,
 1190 l'individu doit examiner les quatre façons de savoir, leurs interactions, ainsi que les
 1191 moyens pour modifier leurs relations s'il veut s'assurer de ne pas être victime d'une
 1192 subjectivité restreinte (Heron et Reason, 1997). Pour ce faire, il s'agit d'utiliser les
 1193 trois premières formes de savoir pour définir sa façon d'agir. Toutefois, il faut
 1194 également, suite à une action, réfléchir sur cette dernière pour voir comment elle
 1195 s'intègre aux trois formes de savoir précédentes. Ce processus permet de valider les
 1196 valeurs fondamentales qui guident ces actions. La pertinence d'intégrer la théorie de
 1197 Schön (1983, 1987) devient d'autant plus claire, car elle met également de l'avant un
 1198 savoir contextualisé, issu de l'action et construit suite à la réflexion et dont
 1199 l'ensemble du processus fait progresser la pratique.

1200 Heron et Reason (1997) mentionnent également que la subjectivité critique
 1201 devient intersubjectivité critique (*critical intersubjectivity*) puisque: « our personal
 1202 knowing is always set within a context of both linguist-cultural and experiential
 1203 shared meaning, having a critical consciousness about our knowing necessarily
 1204 includes shared experiences, dialogue, feedback, and exchange with others » (p. 283).
 1205 D'où la pertinence d'intégrer la théorie de Wenger (1998a) au cadre conceptuel de

1206 cette étude, puisqu'elle met de l'avant l'importance d'un apprentissage contextualisé
1207 par l'engagement mutuel des membres d'une même CdP.

1208 *Méthodes du paradigme de recherche participatoire*

1209 Les différentes méthodes se rapportant au paradigme de recherche
1210 participatoire présentent plusieurs caractéristiques communes. Ces méthodes (a) sont
1211 très flexibles, (b) incorporent des cycles d'action/réflexion et (c) exigent une
1212 collaboration de tous les acteurs au processus de recherche (Heron et Reason, 1997).
1213 Parmi les différentes approches méthodologiques de ce paradigme, il y a, entre autres,
1214 l'approche coopérative (Heron, 1996) et l'approche de collaboration (AC) (Bray et
1215 al., 2000) qui s'inspire de la précédente. La principale différence entre les deux
1216 approches est que l'AC permet plus de flexibilité au(x) chercheur(s)/cochercheur(s).
1217 Bray et collègues (2000) expliquent : « We adopted the term *collaborative inquiry*
1218 [...] primarily to avoid any confusion that we were claiming to be strictly following a
1219 particular set of precepts » (p.5). Et ils ajoutent : « one the tenets of collaborative
1220 inquiry is that there is no dogma or an orthodox way of conducting one » (p.13).

1221 L'AC est une méthode de recherche active (*action-based inquiry*) qui centre
1222 son attention sur la démocratie et la participation dans le processus de recherche et
1223 qui adopte un point de vue holistique de l'apprentissage (Bray et al., 2000). Elle tire
1224 ses principes philosophiques principalement du pragmatisme américain et du concept
1225 de *life-world* de la tradition phénoménologique européenne.

1226 Le pragmatisme américain centre son attention sur les conséquences d'un
1227 phénomène et des possibilités qu'engendre une action. L'expérience humaine est
1228 centrale dans la construction des connaissances. La vérité est découverte dans la

1229 conséquence des actions posées; il n'y a pas d'absolu. La réciprocité entre action et
1230 réflexion ainsi que la validité des connaissances émergeant d'une expérience
1231 déterminée par des conséquences observables sont les éléments qui font partie de
1232 l'AC (Bray et al., 2000).

1233 Le concept de *life-world* procure un cadre pour comprendre l'apprentissage
1234 par expérience à travers l'AC. Cette approche permet aux individus de devenir plus
1235 conscients de leurs expériences de vie. Une AC est généralement initiée par un
1236 individu interpellé par certains aspects de son expérience et désireux d'explorer plus
1237 en profondeur cet inconfort. Cette personne se joint à d'autres individus vivant une
1238 expérience similaire. Ils établissent ensuite une problématique basée sur les attentes
1239 non-comblées de leurs expériences de vie communes. Au fur et à mesure qu'ils
1240 réfléchissent sur ces expériences, leur monde idéal et leur monde réel se fusionnent et
1241 leur donne une meilleure compréhension de leur environnement.

1242 Il est important de souligner que, à l'opposé du chercheur principal, les
1243 participants (cochercheurs) n'ont pas à comprendre les souches philosophiques de
1244 l'AC pour participer dans une telle recherche (Bray et al., 2000). Les rôles attribués
1245 au chercheur principal et aux participants peuvent varier en AC, mais certaines
1246 généralités demeurent. La principale fonction du chercheur est en quelque sorte de
1247 transformer le savoir tacite en savoir explicite en stimulant la réflexion des
1248 participants ainsi qu'en employant différentes stratégies d'intervention de groupe
1249 (e.g., *action learning*, *action science*) qui mèneront les participants à une certaine
1250 forme de collaboration (CdP) pour créer de nouveaux savoirs. Le chercheur principal
1251 peut s'impliquer aux activités de l'équipe de recherche comme membre à part entière

1252 (pleine participation) ou en demeurant en périphérie de cette dernière (participation
1253 partielle) (Heron et Reason, 2001). Il revient souvent au chercheur de « définir un
1254 projet d'exploration susceptible de rencontrer les préoccupations de ces praticiens
1255 tout en respectant les balises que lui impose son objet de recherche » (Desgagné,
1256 1998, p.79). Les tâches d'analyser et de présenter les données sont également
1257 attribuées au chercheur. Comme l'explique Desgagné (1998), « l'approche
1258 collaborative de recherche ne suppose pas nécessairement que les praticiens
1259 participent, comme tel, à toutes les étapes de la recherche » (p.80). En fait, le rôle des
1260 participants se situe surtout à la phase de cueillette de données où ils sont appelés à
1261 prendre part aux activités proposées/négociées par le chercheur principal et par le
1262 groupe. De plus, lors de l'initiation du projet, Bray et collègues (2000) expliquent que
1263 les participants potentiels doivent être familiarisés avec le processus puisque la
1264 majorité d'entre eux risque de ne pas avoir d'expérience en recherche. Le chercheur
1265 se retrouve alors face à un dilemme intéressant puisqu'il doit dresser un portrait
1266 global de l'étude sans pour autant proposer une structure rigide à l'encontre d'une
1267 AC. Les auteurs présentent alors une figure constituée de quatre étapes cycliques tout
1268 en spécifiant que ceci n'est qu'une possibilité parmi une infinité d'autres. Ces quatre
1269 étapes, qui se rapprochent étroitement des quatre phases de Reason (1999) présentées
1270 ci-haut, sont: (a) former un groupe de recherche par collaboration, (b) créer les
1271 conditions pour l'apprentissage en groupe, (c) agir en fonction de la question de
1272 recherche et (d) attribuer des significations aux expériences vécues en construisant
1273 des connaissances de groupe.

1274 En somme, en AC, la coparticipation se déroule principalement lors de la
1275 cueillette de données où chercheur et participants peuvent apporter leur point de vue
1276 sur la question de recherche ainsi que sur les activités proposées pour y répondre.
1277 Lors de cette collaboration, le chercheur principal est amené à jouer le rôle de guide,
1278 de facilitateur. Cependant, avant et après la cueillette de données, il revient
1279 généralement au chercheur principal de choisir notamment le cadre
1280 conceptuel/théorique de l'étude ainsi que les méthodes d'analyse et de présentation
1281 des résultats.

1282 *Axiologie du paradigme de recherche participatoire*

1283 Les recherches qui épousent le paradigme de recherche participatoire se
1284 démarquent par le fait: (a) que le chercheur collabore avec les participants et évite
1285 d'adopter une approche élitiste et manipulatrice, (b) qu'elles veulent développer des
1286 connaissances dans un contexte local et (c) que ces nouvelles connaissances servent
1287 de catalyseur au changement (Heron et Reason, 1997; Lincoln et Guba, 2000).
1288 D'ailleurs, Heron (1996) mentionne qu'une bonne étude de participation ne peut être
1289 réalisée que si les participants s'y engagent complètement comme des êtres
1290 autonomes et libres de leurs actions. Tous les collaborateurs sont à la fois
1291 cochercheurs et coparticipants. Il n'est plus question de faire de la recherche SUR des
1292 individus ou À PROPOS d'individus, mais bien AVEC des individus (Bray et al.,
1293 2000; Heron, 1996).

1294

1295 Critères méthodologiques

1296 Savoie-Zajc (2000) mentionne que le premier moyen pour produire une
1297 recherche crédible est d'abord l'engagement prolongé. Or, dans les deux études, le
1298 chercheur a collaboré avec les participants pendant une période de plus d'un an. Le
1299 deuxième moyen présenté par Savoie-Zajc (2000) est celui de la triangulation. Dans
1300 chacune des études nous avons diversifié les méthodes de collecte de données, en
1301 plus de varier les sources des données.

1302 Concernant la transférabilité, Savoie-Zajc (2000) soulève l'importance
1303 d'inclure une description riche du contexte de l'étude. L'ampleur des sections
1304 résultats de chacune des études ainsi que le format choisi nous permet d'affirmer que
1305 nous avons rejoint ce critère.

1306 Pour assurer la fiabilité de l'étude, en plus de tenir un journal de bord, tel que
1307 recommandé par Savoie-Zajc (2000), nous avons suivi les principes de la
1308 triangulation du chercheur, c'est-à-dire que le chercheur principal partageait le fruit
1309 de ses expériences, de ses réflexions et de ses analyses avec les autres membres de
1310 son groupe de recherche sur une base régulière. De plus, une fois les analyses des
1311 études terminées, le chercheur a rencontré tous les participants afin d'avoir leur point
1312 de vue. D'ailleurs, ce processus a eu lieu à plusieurs reprises lors de l'étude 2.

1313 Pour assurer le respect du quatrième critère, soit celui de la confirmation
1314 (Savoie-Zajc, 2000), nous avons justifié la pertinence de chacune de nos méthodes de
1315 collecte et d'analyse de données en lien avec nos questions de recherche ainsi qu'avec
1316 notre paradigme de recherche. Les détails sont inclus dans les sections réservées à
1317 chacune des études respectives.

1318 Choix de la présentation des résultats

Comme l'expliquent Clough (2000) et Richardson (2000), présenter des données qualitatives de façon conventionnelle accentue les chances qu'elles soient acceptées par une grande partie de la communauté scientifique. Toutefois, présenter le même type de données de façon non conventionnelle permet de percevoir un nouveau point de vue, une autre vérité qui a autant de pertinence et de validité que les autres, même si elle cadre moins dans le moule des conventions. Selon la philosophie postmoderne, toute connaissance est le fruit de l'interprétation humaine. Or, présenter des données sous forme de récits d'expérience tel que réalisé dans cette thèse, n'est qu'une autre forme de représentation de l'univers social. Cette approche nous permet de décrire le processus de recherche en détails tout en gardant le lecteur intéressé par la suite des événements.

La présentation des résultats de l'étude 1 suivra un format similaire à la thèse de Dre Diane Culver (2004) étant donné la grande similitude des deux recherches. L'ensemble du processus de collaboration sera présenté sous forme narrative afin de permettre au lecteur de suivre le processus de construction de sens ainsi que les pensées du groupe (Culver et Trudel, 2006). À travers la lecture des résultats, le lecteur rencontrera des chiffres entre parenthèses, lesquels renvoient le lecteur à un point de discussion (voir section discussion spécifique). Ce format permet ainsi de conserver la fluidité du narratif. Nous suggérons alors de lire ces notes au fur et à mesure qu'elles apparaissent puisqu'elles approfondissent la compréhension du lecteur de nos interprétations de l'approche par collaboration et de la façon dont ces mêmes interprétations se rapportent au cadre théorique de cette thèse.

1341 Quant au format utilisé pour présenter les résultats de l'étude 2, il se
1342 rapproche davantage des approches traditionnelles en recherche qualitative. Adoptant
1343 une participation partielle pour cette étude, le chercheur n'était pas en mesure de
1344 fournir une perspective de l'intérieur comme ce fut le cas pour l'étude 1. De plus, les
1345 premières étapes de l'étude 2 étaient du travail individuel avec chaque entraîneur. Les
1346 résultats seront donc présentés cas par cas, et ce, à la forme impersonnelle. De plus, il
1347 n'y a pas de points de discussions spécifiques, mais plutôt une discussion globale à la
1348 fin de l'étude.

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	Étude 1: Favoriser l'épanouissement d'une communauté de pratique d'entraîneurs en
13	karaté
14	

15 Introduction

16 Dans cette première étude, nous voulions, à l'aide d'une approche par
17 collaboration (AC) (Bray et al., 2000), documenter une démarche visant à nourrir la
18 présence d'un contexte d'apprentissage basé sur les principes des communautés de
19 pratique. L'étude s'est déroulée dans un club de karaté où le chercheur principal était
20 déjà un membre actif. La prémisse de base était qu'une communauté de pratique
21 (CdP) entre les instructeurs du club existait déjà, mais qu'elle pouvait être plus
22 performante. En effet, l'épanouissement de la CdP semblait être limité par certains
23 facteurs dont: le manque d'un objectif commun clairement défini, l'absence d'un
24 répertoire partagé distinct ainsi qu'un engagement mutuel très limité. L'objectif était
25 alors de tenter de nourrir cette CdP à l'aide de différents types d'apprentissage
26 collectif (Raelin, 2000), qui seraient proposés, choisis et discutés par le groupe.

27 Avant de donner les détails du contexte de l'étude, nous croyons important de
28 présenter certains éléments qui caractérisent la sous-culture du karaté.

29 Éléments de la sous-culture du karaté

30
31 Les origines exactes du karaté sont très difficiles à retracer puisque sa pratique
32 a longtemps été proscrite par le gouvernement japonais du 18^e et 19^e siècle.
33 Toutefois, il semblerait que le karaté ait été pratiqué en secret pendant plusieurs
34 années sur l'île d'Okinawa avant d'être exporté au Japon en 1922 par sensei
35 Funakoshi. Il est d'ailleurs considéré par plusieurs comme le fondateur du karaté de
36 style Shotokan (Cook, 2001; Tremblay, 2002). Le karaté Shotokan tire ses origines
37 du Shorin Ryu, un art martial pratiqué au 18^e et 19^e siècle sur l'île d'Okinawa (Cook,
38 2001). Au cours des décennies 1920 et 1930, sensei Funakoshi, avec l'aide de son fils

39 et de certains de ses élèves, établissent un dojo à Tokyo et proposent un curriculum
40 présentant un style de karaté complètement nouveau. Progressivement, plusieurs
41 ramifications du karaté Shotokan traditionnel sont apparues, dont celle de sensei
42 Nakayama qui fait la promotion d'un karaté plus sportif, orienté vers la compétition.
43 Cette division du karaté est très contestée par les traditionalistes. Dans l'approche
44 traditionnelle, l'objectif est le perfectionnement de soi à son propre rythme (Tokitsu,
45 1979). La participation aux compétitions n'est pas interdite, mais la perspective
46 diffère de l'approche moderne. En karaté traditionnel, les karatékas sont encouragés à
47 prendre part aux compétitions en tant qu'expérience d'apprentissage et non pour
48 valoriser le club ou toute autre forme de motivation orientée vers l'ego (Vallerand et
49 Rousseau, 2001).

50 Un aspect particulier du karaté traditionnel est le statut accordé à l'instructeur
51 en chef qui a pour effet de limiter le nombre de moments de négociation entre le
52 sensei et ses élèves. L'instructeur en chef, que l'on qualifie de maître ou de sensei,
53 doit maîtriser et comprendre la technique du karaté en plus de connaître la
54 philosophie qui s'y rattache (Reilly, 1985). Étant donné son expérience et sa sagesse,
55 on reconnaît généralement au maître la capacité d'identifier les besoins des
56 pratiquants mieux que ne le font les pratiquants eux-mêmes. Par conséquent, les
57 pratiquants doivent (a) s'abstenir de remettre en question les méthodes
58 d'enseignement (DeProspero et DeProspero, 1996; Reilly, 1985), (b) accepter la
59 critique sans dire un mot puisque l'humilité est une des valeurs fondamentales du
60 karaté (Furuya, 1996; Habersetzer, 1969), (c) démontrer un détachement face aux
61 attentes de la société et (d) garder l'esprit ouvert et s'abstenir de porter des jugements

62 (DeProspero et DeProspero, 1996; Habersetzer, 1969). De plus, puisque la maîtrise
 63 du karaté requiert plusieurs décennies de pratique intensive, il serait arrogant
 64 d'espérer l'atteindre en seulement quelques années (Furuya, 1996). Suzuki (1970)
 65 résume bien l'attitude que devrait avoir le pratiquant:

66 When you listen to someone, you should give up all your preconceived
 67 ideas and your subjective opinions; you should just listen to him, just
 68 observe what his way is. We put very little emphasis on right and
 69 wrong or good or bad. We just see things as they are with him, and
 70 accept them. [...] you have to understand the spirit behind the words.
 71 (pp.87-88)

72 Toutefois, dans sa quête interminable de la perfection, le maître doit toujours
 73 chercher à apprendre. D'ailleurs, un bon sensei perçoit l'enseignement et le
 74 processus d'apprentissage comme une seule entité (DeProspero et DeProspero,
 75 1996). Sensei Onuma présente une règle fondamentale qui s'applique autant au
 76 maître qu'aux pratiquants: « Be flexible and open-minded. Resist the temptation
 77 to reject any teaching that does not coincide with your own opinions and
 78 preconceptions » (DeProspero et DeProspero, 1996, p.93).

79 Finalement, d'un point de vue plus philosophique, il y a certains
 80 rapprochements entre le paradigme de recherche participatoire et le bouddhisme zen,
 81 sur lequel repose la dimension spirituelle de la pratique du karaté traditionnel
 82 Shotokan. Tous deux perçoivent une réalité subjective qui est l'effet de constructions
 83 sociales résultant de l'interprétation d'une réalité objective (Heron et Reason, 1997;
 84 Tokitsu, 1979). Une des quêtes du karaté est d'ailleurs d'essayer de faire le vide dans

85 son esprit, soit d'entrer en contact avec cette réalité objective. Ce vide est un non-
86 attachement, une dimension cosmique (Tokitsu, 1979). Il s'agit en quelque sorte
87 d'entrer en contact avec le cosmos, sans subjectivité, sans interprétation. Le karaté
88 devient alors un entraînement de base destiné à redonner à l'homme un esprit clair,
89 simple et pur, celui-là même qu'il possédait à l'origine avant qu'il ne soit terni par les
90 influences du monde extérieur (Habersetzer, 1969).

91 Le club de sensei Sébastien

92 *Contexte physique et structure*

93 Le dojo de sensei Sébastien est situé au sous-sol d'un établissement
94 commercial. Outre les deux vestiaires (hommes et femmes), l'aire d'entraînement est
95 complètement ouverte et réservée à la pratique du karaté à l'exception d'un petit
96 espace pour la réception. Bref, il n'y a pas d'espace de réservé aux instructeurs ou de
97 salle de réunion.

98 Le club de sensei Sébastien adhère à l'approche du karaté-do traditionnel
99 Shotokan. Au moment de l'étude, quatre karatékas faisaient de la compétition au
100 niveau élite, une dizaine au niveau développement et les autres membres (environ
101 250) étaient au niveau participation.

102 Bien qu'il n'y ait pas de critère de sélection officiel pour être instructeur à ce
103 dojo, celui qui aspire à le devenir doit être au moins troisième kyu (ceinture brune),
104 ce qui équivaut à environ trois ans de pratique. Tous les instructeurs de ce dojo ont
105 déjà de l'expérience comme karatéka. Le sensei recommande fortement à ses
106 instructeurs d'avoir une certaine formation en pédagogie que ce soit par le

107 Programme National de Certification des Entraîneurs (PNCE) ou par un autre
108 programme. Dans la majorité des cas, les instructeurs sont bénévoles.

109 Le dojo compte environ 250 membres et offre des cours pour des gens âgés de
110 deux ans et plus. Il y a des cours tous les soirs de la semaine à l'exception du
111 vendredi. La fin de semaine, des cours sont offerts les samedi et dimanche en avant-
112 midi. En moyenne, les enfants s'entraînent une à deux fois par semaine selon leur âge
113 et leur niveau et les adultes peuvent s'entraîner jusqu'à cinq fois par semaine au dojo.
114 L'horaire détaillé des cours selon l'âge et le niveau est disponible à l'adresse
115 électronique suivante <http://www.ktk.ca/horaire.html>.

116 *Les participants de l'étude*

117 Durant l'étude, il y avait neuf instructeurs au dojo en incluant le chercheur, le
118 sensei et le responsable de l'administration du dojo qui donne également des cours de
119 karaté à l'occasion. Le tableau 3 présente le profil de chacun des participants et du
120 chercheur. Il est à noter que les noms dans la première colonne du tableau 3 sont tous
121 des pseudonymes.

122 Le sensei (Sébastien) compte plus de vingt ans d'expérience comme karatéka
123 (quatrième dan) et environ quinze ans comme instructeur. Il détient un baccalauréat
124 en sciences de l'activité physique et enseigne au niveau collégial. Il détient son
125 niveau 2 du PNCE. Sensei enseigne surtout aux karatékas adultes. Sa sœur (Carole) et
126 son beau-frère (Patrice) ont tous deux un baccalauréat en enseignement, l'un enseigne
127 au secondaire et l'autre au primaire. Ils ont leur niveau 1 du PNCE, possèdent
128 plusieurs années d'expérience comme karatékas (deuxième et troisième dan) et
129 s'occupent des groupes d'enfants depuis une douzaine d'années. Patrice enseigne

130 également aux groupes d'adultes. Le père de Sébastien (Alain) s'occupe de
131 l'administration du dojo, il est deuxième dan.

132 Parmi les autres instructeurs, il y a Louis (première dan) qui a plus de dix ans
133 d'expérience comme karatéka et cinq ans comme instructeur. Il a suivi son niveau 1
134 du PNCE, possède une maîtrise en éducation et enseigne au niveau collégial. Il assiste
135 le sensei lors des entraînements des groupes d'adultes. Mathieu étudie en physique à
136 l'université. Il est première dan et assiste Carole et Patrice lors des entraînements des
137 groupes d'enfants. Samuel est premier kyu, il s'occupe du groupe parents-enfants
138 avec le chercheur principal de cette thèse. Il ne possède aucune formation en
139 enseignement ou en coaching. Catherine termine son secondaire, elle est également
140 premier kyu et assiste les instructeurs des groupes d'enfants.

141 Le chercheur est intégré au club depuis juillet 2000 en tant que karatéka et
142 depuis septembre 2003 à titre d'instructeur. Selon la hiérarchie au club, il occupe la
143 septième position parmi les neuf personnes composant le groupe d'instructeurs. Au
144 début de la thèse, le chercheur détenait un baccalauréat et une maîtrise en sciences de
145 l'activité physique et n'avait pas de certification officielle du PNCE. Son expérience
146 en enseignement se limitait à des charges de cours à l'université. Au dojo, il était
147 responsable du groupe de parents-enfants avec Samuel. Il a également assisté sensei
148 Sébastien lors de cours aux groupes d'adultes sur une période d'environ un an.

149

150 Tableau 3

151 *Profil des instructeurs de karaté et du chercheur*

	Grade	Expérience comme instructeur	Profession/ PNCE	Enseigne au(x) groupe(s)	Caractéristique particulière
Sébastien	4 ^e Dan	15 ans	Enseignant en éducation physique au CÉGEP/ Niv.2	Adultes	Sensei
Carole	3 ^e Dan	12 ans	Enseignante au primaire/ Niv.1	Enfants 5 ans et +	Sœur du sensei
Patrice	2 ^e Dan	12 ans	Enseignant au secondaire/ Niv.1	Enfants 5 ans et + et adultes	Beau-frère du sensei
Alain	2 ^e Dan	N.A.	Enseignant aux adultes	N.A./ Administration	Père du sensei
Louis	1 ^{ère} Dan	5 ans	Enseignant au collégial/ Niv.1	Adultes	Membre du club
Mathieu	1 ^{ère} Dan	3 ans	Étudiant en physique à l'université	Enfants 5 ans et +	Partenaire de compétition du sensei
Chercheur	1 ^{ère} Dan	2 ans	Étudiant au doctorat en éducation	Parents- enfants et adultes	Membre du club
Samuel	1 ^{er} Kyu,	1 an	Support technique au casino	Parents- enfants	Membre du club
Catherine	1 ^{er} Kyu	6 mois	Élève au secondaire	Enfants 5 ans et +	Membre du club

152

153 *Prémisse sur la présence d'une communauté de pratique*

154 La prémisse pour l'étude dans le club de karaté était qu'une CdP

155 d'instructeurs existait, mais que celle-ci pouvait être plus efficace. En effet, en me

156 basant sur ma thèse de maîtrise portant sur le développement de connaissance

157 d'entraîneurs bénévoles ainsi que sur mon implication au cours des dernières années
158 comme karatéka et comme instructeur, je pouvais porter un jugement sur les trois
159 dimensions d'une CdP (objectif commun, répertoire partagé, engagement mutuel).

160 Pour ce qui est de l'objectif commun des instructeurs au dojo, il est écrit sur la
161 page d'accueil du site Web du club une citation de Gichin Funakoshi Sensei,
162 fondateur du Karaté Shotokan, qui le résume ainsi : « L'objectif ultime de l'art du
163 karaté ne réside pas dans la victoire ou la défaite, mais dans la perfection du caractère
164 de ses participants » (Karaté Traditionnel Kyokai, 2006). Cet objectif est fondé sur les
165 principes de la tradition japonaise et bien que tous cherchent à y adhérer, à ma
166 connaissance, sa mise en application ne semble pas avoir été négociée entre les
167 instructeurs. Ainsi, son application risque d'être différente d'un instructeur à l'autre,
168 même si nous travaillons tous au même club. De plus, cet objectif est très large et il
169 s'applique autant aux karatékas qu'aux instructeurs. Il n'existe pas d'objectif
170 pédagogique clairement établi pour les instructeurs.

171 Pour ce qui est du répertoire commun, le dojo a une histoire d'environ 15 ans
172 et on retrouve sur les murs du local des photos, des articles et des diplômes. Plusieurs
173 activités sont planifiées à chaque année (e.g., camp en plein air, barbecue,
174 compétitions, séminaires, etc.) ce qui génère continuellement de nouvelles anecdotes
175 au club. En raison de la tradition japonaise, certains rituels et routines se répètent à
176 chaque cours. Par exemple, chaque leçon débute et se termine avec un salut au
177 fondateur du karaté ainsi qu'aux instructeurs. Lorsque le sensei donne une directive,
178 tous les karatékas doivent répondre avec énergie *hossu* (oui), car en karaté il ne faut
179 pas dire non; ceci constituerait un manque de respect envers l'instructeur, ceci

180 insinuant qu'il n'aurait pas bien expliqué ses propos. Il faut aussi mentionner qu'à la
181 fin de chaque cours, le dojo kun est récité:

- 182 • Je dois rechercher la perfection de mon caractère.
- 183 • Je dois être honnête.
- 184 • Je dois maximiser mon effort physique et mental.
- 185 • Je dois respecter les autres.
- 186 • Je dois me restreindre de tout comportement violent. (Tremblay, 2003)

187 Le matériel de référence mis à la disposition des instructeurs et des karatékas consiste
188 en des livres qui présentent certains principes techniques du karaté et un CD avec un
189 contenu similaire. Il n'existe pas de répertoire spécifique pour les instructeurs
190 donnant accès à du matériel didactique et pédagogique.

191 En ce qui concerne l'engagement mutuel, le seul moment où les instructeurs
192 sont tous ensemble, c'est lorsqu'ils s'entraînent; c'est-à-dire quand ils sont des
193 karatékas. Lorsqu'ils enseignent, ils sont en groupe de deux ou trois. En général,
194 lorsqu'une situation problématique survient, les instructeurs ont le réflexe de
195 demander conseil à sensei Sébastien. Puisque les instructeurs donnent leurs cours à
196 des moments différents pendant la semaine, ils ont très peu d'occasions d'échanger
197 sur leur enseignement. Par expérience personnelle, les instructeurs semblent ouverts
198 et prêts à partager leurs expériences lorsqu'ils sont appelés à le faire.

199 En somme, nous pouvons dire que la CdP des instructeurs de ce club de karaté
200 n'est que partielle, car il y a un manque important d'occasions pour les instructeurs de
201 s'engager dans des activités de « négociation » concernant l'enseignement du karaté

202 au dojo. Il est permis de croire qu'il serait possible d'amener les instructeurs à
 203 s'engager davantage, car l'humilité, l'entraide et l'effort sont des valeurs
 204 omniprésentes au dojo et, lorsqu'ils sont dans le rôle de karatékas, l'engagement
 205 mutuel est excellent. Avant et après les entraînements, certains vont pratiquer
 206 ensemble le curriculum de leur ceinture et poser des questions à des karatékas de
 207 grade plus avancé. Les karatékas du club sont aussi nombreux à participer aux
 208 activités organisées par le dojo, l'Association de Karaté Shotokan (AKS) et
 209 l'*International Traditional Karate Federation* (ITKF) pour améliorer leur technique.
 210 Lors de la séance d'entraînement qui suit ces activités, de manière à favoriser les
 211 échanges entre karatékas, sensei Sébastien demande aux participants de partager leurs
 212 expériences.

213 En reprenant les arguments proposés par Galipeau et Trudel (2006) à l'effet
 214 qu'une équipe sportive se compose de deux CdP, une pour les entraîneurs et une pour
 215 les athlètes, nous pouvons dire qu'au club de sensei Sébastien, la CdP des karatékas
 216 est en santé alors que celle des instructeurs a besoin d'être nourrie.

217 But et questions de recherche de l'étude 1

218 Le but de cette étude était d'élaborer des stratégies d'apprentissage collectif
 219 pour faciliter l'épanouissement de la CdP des instructeurs du club. Voici les questions
 220 de recherche se rapportant à ce but:

- 221 1. Quels seront les rôles du chercheur-facilitateur lors d'une pleine participation
- 222 dans un club de karaté?
- 223 2. Quelles seront les actions/réactions/participations du sensei lors des activités
- 224 proposées/négociées?

225 3. Quelles seront les actions/réactions/participations des instructeurs de karaté
226 lors des activités proposées/négociées?

227 Méthode

228 *Collecte de données*

229 Le processus de négociation entre le chercheur et les participants sera décrit
230 dans la section « résultats », mais nous avons tout de même cru bon de présenter ici
231 les principaux événements de la collecte de données.

232 Chaque groupe est unique et est engagé dans un contexte particulier (Raelin,
233 2000). Dans une étude visant à documenter un processus de collaboration, il importe
234 alors de diversifier les méthodes de collectes de données afin de tracer le plus
235 fidèlement possible le « portrait » du milieu (Janesick, 2000).

236 C'est notamment pour cette raison que le chercheur a tenu un journal de bord
237 et pris des notes de terrain (voir annexe B) tout au long de l'étude, lequel a servi en
238 quelque sorte de recueil historique (Richardson, 2000). La rédaction régulière du
239 journal de bord stimule une réflexion constante chez le chercheur, notamment sur son
240 rôle (Janesick, 2000), ce qui est particulièrement important lors d'une pleine
241 participation.

242 Lors de la première rencontre de groupe, le rôle du facilitateur est d'aider le
243 groupe à rédiger un objectif commun et se l'approprier (Hunter, Bailey et Taylor,
244 1999). Lors des rencontres subséquentes, le rôle du facilitateur sera de s'assurer que
245 les membres du groupe révisent cet objectif, qu'ils l'adaptent au besoin et
246 réfléchissent sur les impacts de leurs actions et interactions envers l'atteinte de cet
247 objectif.

248 Des entrevues individuelles ont eu lieu afin de recueillir la perception des
249 participants sur le processus de collaboration. De plus, le chercheur a noté ses
250 observations dans ses notes de terrain et rédigé ses réflexions dans un journal de bord.
251 Or, le chercheur avait bon nombre de données émanant de sources variées afin de
252 rédiger un narratif complet représentant adéquatement l'histoire du processus de
253 collaboration.

254 *Analyse des données*

255 Afin de tracer le plus fidèlement possible le développement du processus de
256 collaboration des instructeurs de karaté du club de sensei Sébastien, une méthode de
257 type narratif fut utilisée. Une approche narrative s'avère utile pour tracer les
258 expériences personnelles des apprenants et, par le fait même, faire ressortir les
259 influences mutuelles de la construction des significations et du contexte social, sur le
260 processus enseignement/apprentissage (Langley, 1995). Les narratifs donnent un
261 sens, une valeur et une intention aux expériences de vie (Clandinin et Connelly 2000).
262 Ils « sont en quelque sorte des morceaux d'autobiographies dirigées, produites sur
263 demande, afin de permettre au chercheur de mettre en évidence la dynamique d'une
264 évolution et de l'interaction entre le sujet, ses rôles, son milieu, sa culture et les
265 institutions »(Van der Maren, 1996, p. 309).

266 Olivier (1998) souligne que les histoires présentées par le chercheur sont
267 comme des théories, car elles contribuent à expliquer et à interpréter les expériences
268 des participants. Une histoire ne peut jamais à elle seule prétendre fournir une
269 description totale et exacte de la réalité. C'est une manière parmi d'autres de

270 comprendre la réalité. Bref, les histoires nous disent: « Voici quelque chose à quoi
271 nous devrions réfléchir ».

272 Une caractéristique importante des narratifs est la séquence des événements
273 qui conduisent au but visé (Langler, 1995). Le chercheur s'est alors basé sur ce
274 principe pour classer les données des entrevues, des notes de terrains et des entrées du
275 journal de bord. C'est donc pour cette raison que chacune des sections et sous-
276 sections de l'étude présente le déroulement détaillé du processus dans un ordre
277 chronologique, comme s'il s'agissait d'un livre.

278 Résultats

279 La figure 4 présente, selon l'ordre chronologique, les différentes activités qui
280 ont eu lieu au dojo, en lien avec l'étude, sur une période d'environ 12 mois.

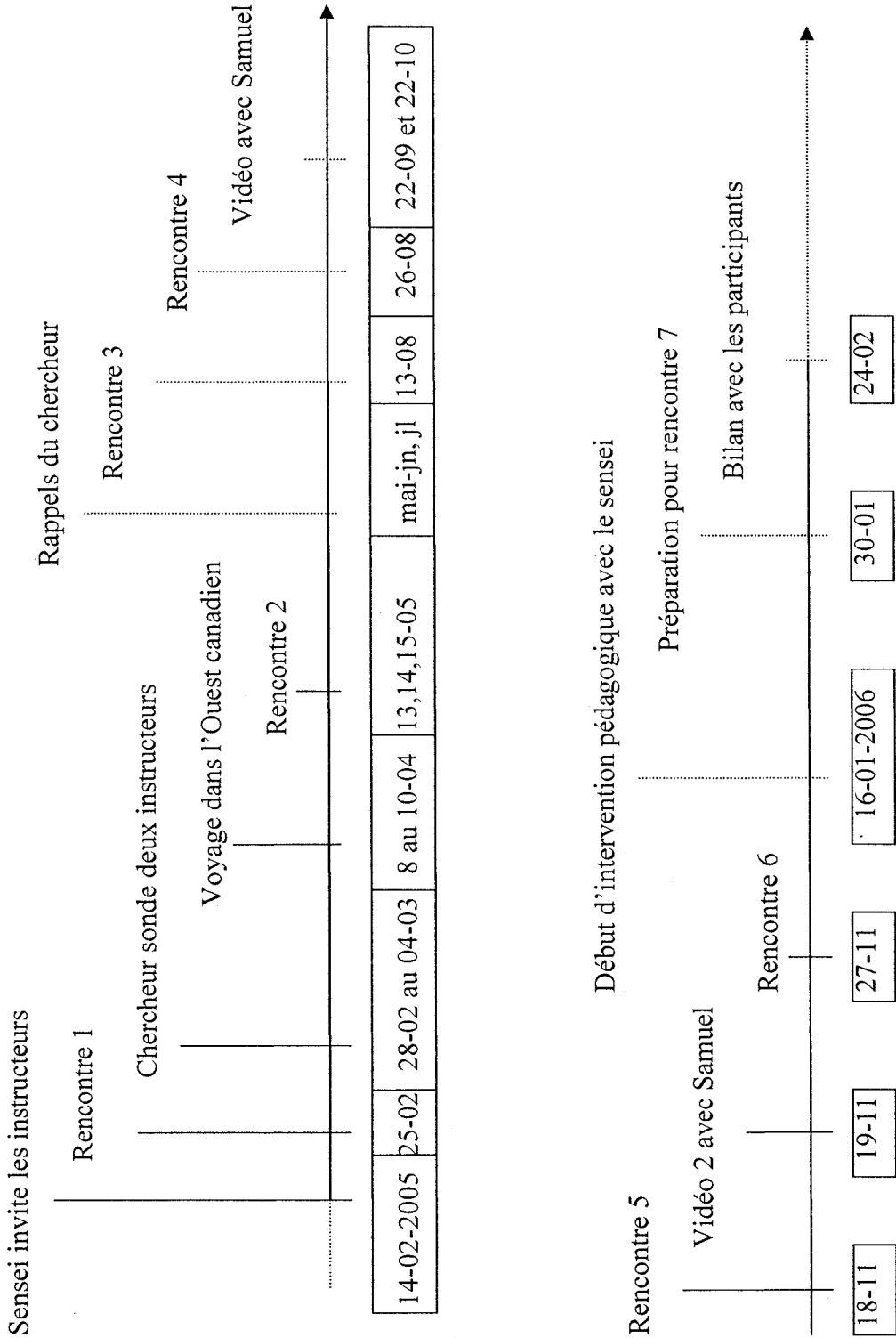


Figure 4. Chronologie des activités de l'étude 1

310 *L'élément déclencheur du projet*

311

312 Mes études à la maîtrise et les cours suivis au doctorat (discussion 1)

313 m'avaient conduit à proposer à mon comité de thèse de doctorat un projet dans lequel

314 j'assumerais le rôle de facilitateur avec pleine participation pour favoriser le

315 développement du club de karaté où je m'entraîne et enseigne. Compte tenu de la

316 sous-culture qui prévaut au karaté, je savais que je devais en premier lieu obtenir

317 l'accord du sensei. J'ai profité d'un incident que je venais de vivre pour discuter avec

318 sensei Sébastien de l'importance d'améliorer la communication entre les instructeurs

319 du club. Selon moi, cet incident était suffisamment concret et pertinent pour susciter

320 chez le sensei un intérêt pour que lui et la majorité des instructeurs acceptent de

321 participer à la recherche (discussion 2). L'incident est le suivant.

322 Nous étions vendredi soir et je devais me rendre à l'évidence que je ne

323 pourrais pas aller enseigner à 10 heures le lendemain, car j'étais très malade. Comme

324 je n'étais pas au courant de la procédure de remplacement dans une telle situation, j'ai

325 appelé au dojo pour y laisser un message sur le répondeur, en espérant qu'un des

326 karatékas expérimentés se porterait volontaire pour me remplacer. Le samedi matin,

327 Carole, la sempai (deuxième en ancienneté au dojo), m'a appelé en me disant que

328 sensei Sébastien n'était exceptionnellement pas là et que personne ne semblait

329 pouvoir me remplacer. Elle a ajouté que sensei Sébastien déteste lorsque les

330 instructeurs lui lèguent la responsabilité de trouver des remplaçants en laissant des

331 messages à la dernière minute. Selon Carole, il revenait à chaque instructeur d'établir

332 sa propre liste de remplaçants, une procédure que je ne connaissais pas. Elle a terminé

333 en me disant que je devais me présenter peu importe ma condition, ce que j'ai fait.

334 Dans la semaine qui a suivi, j'ai pu parler de l'incident de la fin de semaine
 335 avec sensei Sébastien. Il était déçu que j'aie eu à enseigner alors que j'étais malade et
 336 il m'a offert ses excuses en précisant que, s'il avait été disponible, il m'aurait
 337 remplacé. Il m'a confié qu'il n'y avait aucune procédure formelle de remplacement et
 338 qu'il n'était pas dans ses habitudes de se fâcher contre ses instructeurs qui enseignent
 339 bénévolement. J'ai enchaîné en lui mentionnant que, à mon avis, ce genre de leçon ne
 340 devrait pas être apprise de la sorte. Avoir eu la chance de discuter avec le groupe
 341 d'instructeurs sur une base mensuelle, nous aurions pu négocier des procédures à
 342 suivre pour des remplacements d'urgence et je n'aurais pas eu à enseigner un cours
 343 alors que j'étais malade.

344 Je lui ai expliqué qu'avec mes connaissances sur la littérature en coaching, en
 345 pédagogie et sur les CdP, j'avais analysé le contexte de la pratique des instructeurs au
 346 dojo et il y avait quelques situations problématiques qui pourraient être évitées si les
 347 instructeurs avaient la chance de se rencontrer sur une base régulière (discussion 3).
 348 Comme le sensei semblait très enthousiaste à cette idée, je lui ai fait part des grandes
 349 lignes de ma thèse de doctorat et de la possibilité de regrouper tout le personnel
 350 enseignant du club dans une démarche visant à avoir une communauté de pratique
 351 d'instructeurs efficace (discussion 4).

352 *La première rencontre de groupe a lieu chez le Sensei (25 février 2005)*

353
 354 Quelques jours après l'entretien où j'ai obtenu la permission du sensei
 355 d'approcher les instructeurs pour leur présenter le projet, celui-ci m'a informé qu'il
 356 désirait organiser une rencontre de groupe dans la semaine suivante. Je pouvais
 357 difficilement refuser, bien que j'avais l'impression que nous étions en train de sauter

358 des étapes. J'avais prévu présenter le projet à l'ensemble du groupe d'instructeurs lors
359 d'une réunion au mois de mai (discussion 5). Heureusement pour moi, la rencontre a
360 dû être reportée d'une semaine, ce qui me donnait plus de temps pour me préparer. La
361 raison de ce report était qu'un des instructeurs ne pouvait être présent alors que le
362 sensei insistait pour que tous les instructeurs assistent à la réunion (discussion 6).

363 *La préparation.* Sensei m'avait informé qu'il me laisserait quelques minutes
364 au début de la réunion pour expliquer mon projet. J'ai donc relu quelques articles et
365 chapitres de livres sur les CdP en plus de consulter à nouveau quelques passages du
366 livre de Raelin (2000). Ceci m'a permis de préparer un plan (discussion 7). Je l'ai
367 reproduit sur une feuille comme aide-mémoire (voir annexe C). Je voulais, dans un
368 premier temps, donner les grandes lignes de mon projet de doctorat et expliquer très
369 simplement ce qu'est une CdP. Ensuite, à l'aide de différentes activités, je voulais
370 présenter quelques stratégies pour nourrir une CdP. S'ensuivrait une période où les
371 participants pourraient poser des questions pour ensuite lire et signer le formulaire de
372 consentement, s'ils acceptaient de participer à la recherche. La première activité que
373 je voulais proposer au groupe consistait à offrir à chaque instructeur la possibilité de
374 dire pourquoi il s'intéressait au karaté, pourquoi il était devenu instructeur et d'après
375 lui/elle quels étaient les objectifs du club. En procédant ainsi, tous les participants
376 auraient une chance de prendre la parole et ce ne serait ni sensei, ni moi qui
377 occuperaient toute la place. Les idées qui allaient émerger devaient, du moins je
378 l'espérais, permettre d'établir les objectifs communs de notre CdP (discussion 8).
379 Finalement, je voulais que nous terminions la rencontre en proposant une activité qui
380 permettrait au groupe d'initier les cycles d'action-réflexion pour les prochaines

381 activités d'apprentissage collectif. L'activité consistait à demander à chaque
382 instructeur d'identifier pour la prochaine rencontre de groupe une difficulté qu'il/elle
383 avait rencontrée ou un apprentissage qu'il/elle avait fait (discussion 9).

384 *Le déroulement.* Notre première rencontre a eu lieu à la résidence de sensei
385 Sébastien, vendredi le 25 février 2005, à 20h30. Nous ne pouvions pas tenir cette
386 rencontre au dojo puisqu'il n'y a pas d'espace réservé à cet effet. Tous les
387 instructeurs étaient présents et à l'heure. Sensei Sébastien a servi à boire au groupe et
388 a fait brûler de l'encens, question de recréer l'atmosphère de temple japonais
389 (discussion 10). Il nous a remis ensuite un article sur le karaté et avant de me donner
390 la parole, a dit quelques mots sur le projet pour souligner son appui. J'ai présenté un
391 bref résumé des cinq premiers paragraphes de mon aide-mémoire. Pour illustrer
392 l'importance de la collaboration entre intervenants, j'ai abordé la problématique de
393 l'isolement des enseignants qui oeuvrent dans le milieu de l'éducation. Puisque la
394 majorité des instructeurs sont des enseignants, plusieurs avaient des expériences
395 personnelles à partager sur le sujet. J'avais donc une excellente activité brise-glace
396 sans même m'en rendre compte. Ceci me paraissait de bon augure pour le reste de la
397 rencontre, puisque les instructeurs semblaient à l'aise; ils désiraient exprimer leurs
398 opinions et partager leurs expériences. Je leur ai présenté ensuite le formulaire de
399 consentement en leur donnant quelques minutes pour qu'ils le lisent. Les instructeurs
400 semblaient être d'accord, tous ont signé et ils n'ont pas posé de questions (discussion
401 11).

402 Certains instructeurs semblaient être intéressés à cette rencontre puisque
403 plusieurs d'entre eux commençaient déjà à discuter de la collaboration qui régnait

404 dans notre dojo versus celle qui régnait dans d'autres clubs où ils ont déjà pratiqué.
405 Toutefois, d'autres semblaient être plus sur la défensive. Ces instructeurs paraissaient
406 intimidés par la présence de l'enregistreuse et réagissaient en se croisant les bras, en
407 reculant un peu de la table et en se mettant à chuchoter aux oreilles des personnes
408 situées à proximité. J'avais anticipé ce genre de réactions et, en tant que facilitateur,
409 je voulais faire en sorte que tous deviennent à l'aise (discussion 12). Cependant,
410 puisque nous étions chez sensei Sébastien, que c'était lui qui avait proposé la
411 rencontre et qui avait invité tous les instructeurs, je ne suis pas intervenu
412 immédiatement. J'avais l'impression que certains auraient vu d'un mauvais œil que je
413 dirige la rencontre plutôt que sensei. La structure hiérarchique du dojo semblait être
414 plus importante pour certains que pour d'autres. De toute façon, j'avais confiance en
415 mon plan d'action. Je croyais être en mesure de remédier à l'inconfort de certains
416 instructeurs dès ma première activité, qui, selon ce que je croyais, allait se dérouler au
417 tout début de la rencontre.

418 Sensei Sébastien prend alors la parole et débute officiellement la rencontre.

419 Aujourd'hui il n'y a pas d'ordre du jour. C'est vraiment; chacun va apporter
420 des points, ça va plus comme être un remue-méninges. J'ai quelques idées en
421 tête pour diriger un peu la discussion, mais je n'ai pas d'idée arrêtée sur
422 comment la discussion devrait s'orienter. Pour moi, c'est plus une première
423 rencontre où on va ressortir des idées, on va prendre des notes puis on va
424 pouvoir peut-être apprendre des expériences des autres. C'est juste pour nous
425 amener à réfléchir sur notre enseignement, sur la pédagogie, sur comment ça
426 se passe au dojo. Pas au niveau de la structure, mais au niveau de
427 l'enseignement comme tel. En étant conscient qu'enseigner à un groupe de
428 parents/enfants ce n'est pas la même chose qu'enseigner à un groupe d'adultes
429 ou à un groupe de 5-7 ans. Donc c'est d'échanger en général sur la pédagogie.
430 (Sébastien, rencontre 1)
431

432 J'étais agréablement surpris de voir à quel point sensei Sébastien avait saisi
 433 l'intention de mon projet de thèse. J'étais soulagé dans le sens que si le sensei
 434 comprenait à ce point ce en quoi consiste l'apprentissage par collaboration, je n'avais
 435 pas à craindre de prendre trop de place puisque ce serait plutôt lui qui jouerait le rôle
 436 du facilitateur. Et c'était tant mieux puisqu'il détenait le pouvoir légitime au sein du
 437 groupe (discussion 13). Sensei a poursuivi de la sorte:

438 Pour ouvrir la discussion, j'aimerais que l'on échange sur le contenu d'un
 439 excellent article que j'ai lu hier. J'ai fait des photocopies pour tout le monde.
 440 Il vient du Shotokan Karate Magazine. Je sais qu'il aurait été préférable que je
 441 vous remette le texte à l'avance afin que vous puissiez le lire chez vous pour
 442 que l'on puisse en parler maintenant. Mais je vais vous présenter les grandes
 443 lignes puis vous pourrez partager vos impressions. (Sébastien, rencontre 1)
 444

445 Et c'est à ce moment que les choses se sont compliquées, du moins pour moi en tant
 446 que facilitateur. Voici mes impressions:

447 Quarante-cinq premières minutes, l'enfer. Sensei nous parle d'un article et de
 448 revues sur le karaté pendant 45 minutes! Que faire? Si je lui coupe la parole,
 449 je prends également trop de place puisque je suis la seule autre personne à
 450 véritablement avoir parlé jusqu'à présent. D'ailleurs, à une ou deux occasions,
 451 sensei lance une question à laquelle je peux répondre, mais je m'abstiens pour
 452 laisser la parole aux autres mais personne ne répond. Alors sensei repart sur
 453 un autre thème! Que faire? Ce n'est pas que le sujet ne soit pas intéressant:
 454 sensei parle d'un article qui traite de l'importance d'une bonne
 455 communication entre instructeur et apprenants. Toutefois, comme c'est
 456 souvent le cas lors des cours de karaté la semaine, lorsque sensei commence à
 457 parler de quelque chose qui le passionne, il s'emporte et ne pense plus au
 458 temps qui s'écoule. (Journal, 25 février, 2005)
 459

460 C'est à ce moment que je me suis rendu compte que comprendre l'intention des
 461 concepts de l'apprentissage par collaboration et en faire l'application étaient deux
 462 choses bien distinctes. Autant je croyais, quelques minutes auparavant, que mon rôle
 463 de facilitateur allait être simple, autant je devenais davantage conscient de la
 464 complexité de mon double rôle (discussion 14).

465 Sensei aborde une façon appropriée de formuler des rétroactions, c'est-à-dire
 466 en évitant d'utiliser les négations. Carole, sa sœur, partage ensuite une expérience
 467 qu'elle a vécue en stage dans une école au primaire. Je m'empresse alors de renforcer
 468 cette intervention:

469 Sébastien - Mais ça ne donne pas les mêmes résultats si tu dis toujours fait
 470 ceci fait cela etc. Est-ce que tu as quelque chose à dire?

471
 472 Carole – C'est parce que maintenant j'ai visité plusieurs classes au primaire,
 473 puis il y a beaucoup de règles de vie. Comme des fois c'est écrit « ne crie pas
 474 en classe », ou « ne cours pas en classe », puis c'est souvent à la négation.
 475 Puis on avait appris justement à l'université, dans des cours de psychologie,
 476 que les jeunes ne retiennent pas nécessairement ce que tu souhaites du
 477 message. S'ils voient ou entendent « ne crie pas », souvent ce qu'il leur reste
 478 dans la tête c'est « crie ».

479
 480 François – Oui, ils restent accrochés sur le verbe.

481
 482 Carole – Oui, c'est ça. Les enfants font du travail d'équipe, puis souvent le
 483 ton monte. Et bien au lieu de dire « on se calme », les enseignants vont dire
 484 « criez pas ». (Rencontre 1)

485
 486 Il s'ensuivit un échange intéressant à quatre, puisque Patrice a partagé quelques
 487 expériences reliées aux rencontres avec des parents où il doit discuter de certaines
 488 difficultés qu'éprouvent leur enfant dans leur pratique du karaté.

489 Par intérêt personnel et de par mes fonctions de facilitateur, j'ai relancé une
 490 question d'approfondissement à Carole. Elle enseigne à des enfants au club de karaté
 491 et j'ai des enfants dans mon propre groupe. Je voulais en savoir davantage sur les
 492 moyens qu'elle utilisait pour interagir avec les jeunes et découvrir leurs intérêts. Sa
 493 réponse pourrait m'aider dans ma pratique et je démontrerais qu'il n'y a pas que le
 494 sensei qui pouvait contribuer à la construction de connaissance. Patrice, Carole,
 495 Sébastien et moi avons donc discuté de ce point pendant quelques minutes.

496 Sensei poursuit sur le contenu de l'article et termine en partageant une
 497 expérience et en lançant une question que j'ai trouvée fort intéressante:

498 Je suis inscrit à un cours de pédagogie au CÉGEP et j'ai lu quelque chose qui
 499 entrerait bien dans notre contexte. Comment définiriez-vous votre rôle
 500 d'enseignant, mettons dans un contexte de karaté ? (Sébastien, rencontre 1)

501
 502 Cette question était similaire à un des points de discussion inscrits dans mon aide-
 503 mémoire. J'ai vu ceci comme une belle opportunité de débiter une démarche de
 504 groupe pour définir et négocier quels devraient être nos objectifs communs. Bien que
 505 Louis et Patrice aient brièvement répondu en quelques mots à la question, sensei n'a
 506 pas laissé la chance aux autres de s'exprimer sur le sujet et il est retourné à un autre
 507 point de l'article. De nouveau, étant donné ma place dans la structure hiérarchique du
 508 dojo, je me sentais mal à l'aise de couper la parole à sensei pour demander un retour
 509 sur la question. Sensei a poursuivi sur un nouveau point pendant une dizaine de
 510 minutes, il était donc trop tard pour faire un retour après son intervention. J'avais
 511 l'impression que ceci aurait brisé la fluidité de la rencontre. Ma patience a, en
 512 quelque sorte, porté fruit car les propos de sensei Sébastien ont semblé toucher une
 513 corde sensible chez Carole.

514 Sébastien - Souvent la qualité de l'enseignant ça va déterminer comment
 515 l'élève va s'accrocher à la matière.

516
 517 Carole – Pour avoir enseigné à beaucoup d'enfants au primaire, je me dis que
 518 l'on ne peut pas plaire à tout le monde. Je pense que c'est important aussi de
 519 les mettre devant la réalité. Moi je crois beaucoup à ça. De toujours mettre les
 520 élèves face à des choix. Tu prends le choix de ne pas pratiquer fort, voilà ce
 521 qui se passe. Tu pratiques fort, regarde les résultats. Je comprends
 522 l'importance de renforcer les points positifs, mais je sais que je n'accrocherai
 523 pas tout le monde. C'est la réalité et il faut l'accepter. Si on se met toujours en
 524 tête qu'il faut accrocher tout le monde, puis « ah non j'ai fait une gaffe, je
 525 viens de couper le lien avec l'élève », bien là on va se tuer là-dedans.
 526 (Rencontre 1)

527 Outre le fait que cette intervention fut spontanée, elle s'opposait ouvertement à un
 528 point abordé par sensei. Dans mon rôle de facilitateur, j'ai cru bon profiter de ce
 529 moment pour tenter un retour sur la question du rôle de l'instructeur et démontrer ma
 530 vulnérabilité. J'espérais que le fait de partager avec les autres une de mes inquiétudes
 531 les mettrait en confiance pour faire de même. Et, fait intéressant, sensei Sébastien m'a
 532 coupé la parole pendant mon commentaire et ce fut Patrice qui, après l'intervention
 533 de sensei, m'a demandé de reprendre mon idée. Patrice semblait donc intéressé à une
 534 collaboration avec tous les instructeurs et non seulement avec Sébastien. Je suis alors
 535 revenu sur mon commentaire à propos des abandons des karatékas, en leur partageant
 536 la façon dont je me sentais quand mes premiers élèves ont abandonné mon cours.
 537 S'ensuivit un échange fort intéressant entre Carole, Patrice et moi. J'ai partagé une
 538 autre de mes inquiétudes à savoir le manque d'assiduité des élèves lorsque j'assistais
 539 sensei Sébastien. J'avais tendance à prendre le blâme et à me questionner sur les
 540 erreurs que j'aurais pu commettre. Patrice prend alors la parole pour exposer une
 541 situation qu'il a vécue:

542 Ça m'a marqué, François, quand tu as dit que tu te demandais « Qu'est-ce qui
 543 ne va pas? » par rapport au fait qu'il n'y avait pas beaucoup de monde. On a
 544 vécu ça récemment. Nous enseignons les dimanches aux enfants (5-7 ans). Tu
 545 montres des choses, tu penses à toutes les manières que tu peux enseigner
 546 chaque technique et tu essayes de les faire participer. Là ils te regardent puis
 547 tu constates qu'ils n'ont même pas monté d'un cran. Puis là, tu te demandes
 548 « qu'est-ce qui ne va pas dans mes méthodes d'enseignement? » Ensuite on
 549 demande à Sébastien puis il nous donne des conseils et on essaie de les mettre
 550 en application. Mais dans les débuts tu te demandes « qu'est-ce que je fais de
 551 mal? » Puis là, tu te démotives puis tu te dis « suis-je à ma place ici? Est-ce
 552 que je suis fait pour ça? » Puis tu te remets en question. Des fois c'est
 553 difficile. Toi [Carole] tu dis que tu ne t'en fais plus avec ça mais... bien moi
 554 je veux le bien des jeunes. Ça fait que quand j'enseigne et je vois que ça ne
 555 marche pas, je me questionne. (Patrice, rencontre 1)
 556

557 Alors suite à cette expérience d'échange, Patrice a également partagé comment il se
558 sentait face à cette problématique. Une discussion a émergé et a interpellé d'autres
559 instructeurs qui, jusqu'alors, n'avaient toujours pas parlé. Je sentais que les
560 instructeurs commençaient à s'engager de plus en plus dans la discussion.

561 Sensei Sébastien fait ensuite un retour pour clore ce point en disant:

562 Justement, le fait d'avoir des rencontres comme celle-ci peut être utile parce
563 que ça nous donne l'occasion de partager nos inquiétudes avec les autres
564 instructeurs qui, en retour, peuvent sortir une idée qui peut être bénéfique.
565 (Sébastien, rencontre 1)
566

567 Nous avons ensuite eu un échange sur la motivation des karatékas dans lequel cinq
568 des huit instructeurs ont pris la parole à plus d'une reprise; ce fut le moment le plus
569 interactif de la soirée. Auparavant, les échanges se limitaient entre les instructeurs les
570 plus expérimentés (i.e., Sébastien, Carole, Paul) et le chercheur.

571 Sébastien, Carole et Patrice ont ensuite, chacun à leur tour, partagé leur
572 expérience à des camps d'entraînement avec des grands-maîtres japonais. Sensei
573 Sébastien a ensuite posé la question suivante à tout le groupe: « Avez-vous des
574 commentaires face à l'enseignement ou avez-vous des questions par rapport à quoi
575 que ce soit? » Samuel a alors décidé d'aborder une problématique que nous avons
576 avec un jeune karatéka qui progressait beaucoup plus lentement que les autres. Et,
577 preuve qu'il y avait un certain manque de communication au sein des instructeurs au
578 dojo, nous avons appris quelque chose de fort intéressant suite à la conversation
579 initiée par Samuel. En somme, cet enfant était originalement inscrit dans un autre
580 groupe, mais les instructeurs avaient de la difficulté à le faire progresser. Ils ont donc
581 recommandé à son père de l'inscrire dans le groupe parents-enfants afin qu'il

582 bénéficie d'un meilleur encadrement. Ainsi, Samuel et moi recevions un élève
583 éprouvant des difficultés d'apprentissage et personne au dojo n'avait cru bon de nous
584 en informer. Ce type de renseignement est essentiel pour un instructeur, comme quoi
585 ces rencontres sont importantes.

586 Le fait d'aborder un problème qui impliquait deux sous-groupes d'instructeurs
587 a suscité quelques questions reliées à l'intervention. Une tension apparut parmi les
588 instructeurs. Il n'y a pas eu d'attaque personnelle, mais le ton de voix de certains
589 instructeurs a changé. Puisqu'aucun modèle d'intervention pédagogique n'avait été
590 présenté aux instructeurs du groupe parents-enfants, ces instructeurs ont tout
591 simplement conçu le leur en fonction des attentes des parents et des enfants de leur
592 groupe. Or, certaines approches différaient du cadre établi par certains instructeurs
593 plus expérimentés. Les échanges, qui pourtant étaient fort intéressants (de mon point
594 de vue), se terminaient toujours de la même façon. Pour chacun des points, lorsque
595 les instructeurs plus expérimentés ne semblaient pas être en mesure de convaincre les
596 nouveaux instructeurs d'utiliser leur manière de procéder, ils se tournaient vers le
597 sensei pour avoir son opinion. Dans chacun des cas, sensei Sébastien a accordé son
598 appui aux nouveaux instructeurs et l'échange était terminé. Plutôt que de tenter de
599 négocier, les instructeurs plus expérimentés abdiquaient, donnant l'impression d'être
600 convaincus, bien que le non-verbal semblait dire le contraire (opinion personnelle
601 reliée au fait que je connais bien ces participants) (discussion 15).

602 Afin d'établir une structure un peu plus formelle et assurer un meilleur
603 partage de l'information, sensei Sébastien a proposé de rédiger un guide avec les
604 procédures et les critères d'évaluation pour chacun des groupes (enfants débutants,

605 enfants intermédiaires, parents-enfants, adultes). D'autres instructeurs ont également
606 proposé de créer des fiches pour chacun des karatékas avec quelques informations
607 afin de pouvoir identifier plus rapidement les enfants avec des troubles de
608 comportements ou des conditions physiques particulières qui sont peu visibles.

609 Après deux heures, tous les instructeurs avaient pris la parole à quelques
610 reprises à l'exception de Catherine, la plus récente addition au groupe d'instructeurs.
611 En tant que facilitateur, je cherchais un moyen de solliciter sa participation sans pour
612 autant la cibler. À ce moment, le thème de l'intégration progressive des nouveaux
613 instructeurs est abordé. Carole, Patrice, Samuel et moi avons, chacun à notre tour,
614 partagé nos expériences sur nos débuts en tant qu'instructeur. C'est ensuite que
615 Carole a demandé à Catherine de raconter ses débuts. Bien qu'elle n'ait pas parlé
616 beaucoup, au moins tout le monde avait pris la parole une fois, sans que j'aie à
617 intervenir. Ainsi, la dynamique du groupe s'installait graduellement et de façon
618 naturelle.

619 À 23h30, sensei Sébastien a proposé de clore la rencontre puisque nous nous
620 entraînions tous le lendemain à 8h15. Toutefois, la dynamique était telle que sans
621 cette intervention la rencontre aurait pu, d'après mes impressions, se prolonger
622 davantage.

623 Avant de quitter, les instructeurs ont proposé de tenir d'autres rencontres
624 comme celle-ci, au besoin. Patrice a alors proposé qu'elles aient lieu à tous les mois
625 et qu'elles soient davantage structurées. J'ai apprécié que cette suggestion vienne de
626 Patrice et non de moi. Suite aux recommandations de Patrice, sensei Sébastien a
627 suggéré que nous lui envoyions des suggestions de thèmes quelques jours avant la

628 prochaine rencontre. Ceci lui permettrait d'établir un ordre du jour. Personnellement,
629 cette idée m'a semblé une excellente initiative. De cette façon, j'étais certain de
630 pouvoir reprendre l'activité de table ronde sur les objectifs communs de notre CdP
631 que j'avais prévue pour cette rencontre, mais que nous n'avons pas eu l'occasion de
632 faire. De plus, afin d'initier les cycles d'action et réflexion pour éventuellement faire
633 de l'*action science* (AS) ou de l'*action learning* (AL), j'ai proposé aux instructeurs de
634 noter, d'ici la prochaine rencontre, des difficultés qu'ils auront rencontrées ou des
635 apprentissages qu'ils auront réalisés.

636 *Bilan de la première rencontre par le chercheur.* De ma perspective de
637 chercheur/facilitateur, j'étais très satisfait de cette première rencontre d'initiation à
638 l'apprentissage par collaboration. Chaque participant avait pris la parole au moins une
639 fois malgré un certain déséquilibre dans les interventions: Sébastien, Carole, Patrice
640 et moi avons parlé nettement plus que les autres. Comment expliquer ce constat?
641 Premièrement, à l'exception du chercheur, ces trois instructeurs comptaient sur le
642 plus d'années d'expériences; ils avaient donc plus de connaissances contextuelles à
643 partager. Deuxièmement, il y avait aussi une question de pouvoir. Dans toutes mes
644 années passées au dojo, je n'ai jamais vu une personne confronter sensei
645 publiquement en exprimant un désaccord sur son approche. Troisièmement, il y avait
646 des liens familiaux. Carole est la sœur de Sébastien et Patrice est le conjoint de
647 Carole. Ils étaient déjà très à l'aise ensemble et ce n'était pas la première fois qu'ils
648 discutaient autour de cette table, contrairement aux autres qui entraient pour la
649 première fois dans cette maison, celle de leur sensei.

650 Un facteur qui a pu faire en sorte que Carole a souvent pris la parole est lié
651 aux appréhensions du chercheur. J'avais anticipé une certaine réticence de sa part
652 face à mon projet et, par conséquent, je voulais la faire participer pour qu'elle
653 ressente les bénéfices d'une telle collaboration. De plus, je partageais des
654 problématiques similaires aux siennes puisque nous enseignions tous les deux à des
655 enfants. Mes premières interventions ont de ce fait été dirigées vers elle. Ma stratégie
656 a semblé porter fruit puisque Carole a rapidement oublié la présence de
657 l'enregistreuse et s'est mise à partager ses expériences et opinions.

658 J'aurais bien aimé diriger la discussion sur les objectifs communs afin
659 d'orienter la pratique des instructeurs et donner une ligne directrice aux rencontres
660 subséquentes. Toutefois, à l'exception du début, les échanges se déroulaient
661 rondement. Je ne voulais pas risquer de briser l'ambiance qui se créait en ajoutant un
662 nouveau thème. J'ai alors laissé les interactions se poursuivre naturellement et cela a
663 donné des résultats fort intéressants. D'autres instructeurs, outre que sensei et moi,
664 ont apporté des points de discussion, se sont questionnés entre eux et ont cherché à
665 connaître les opinions des autres.

666 Mon objectif premier n'était pas de suivre à la lettre ce que j'avais planifié,
667 mais de faciliter l'engagement mutuel entre les instructeurs pour nourrir la CdP et
668 c'est ce que je crois avoir fait. De plus, si les instructeurs participaient à l'activité que
669 je leur avais proposée à la fin de la rencontre, nous aurions la possibilité de construire
670 et partager nos connaissances lors de la prochaine rencontre avec une activité suivant
671 les principes de l'AS. Afin d'assurer que ce qui avait été vécu lors de cette rencontre
672 ne soit pas oublié, j'ai pris l'initiative de faire un court résumé des principaux points

673 soulevés (voir annexe D). Je voulais le remettre aux instructeurs à la rencontre
674 suivante.

675 Quant au répertoire partagé de notre CdP d'instructeurs, il avait déjà pris de
676 l'ampleur suite à notre première rencontre. Dès le lundi suivant la réunion, sensei
677 Sébastien me présentait un manuel qu'il venait de préparer pour les instructeurs. Ce
678 manuel contenait toutes les exigences pour les passages de grade de tous les niveaux
679 et de tous les âges. En plus, il m'a demandé de lire la première page du document. Il
680 s'agissait du courrier électronique de l'éditeur de la revue Shotokan qui remerciait
681 Sébastien pour les sept nouveaux abonnements. Sensei avait décidé d'abonner tous
682 les instructeurs à cette revue. Donc, après quelques jours de la première rencontre, le
683 répertoire partagé de la CdP d'instructeurs contenait maintenant des éléments qui lui
684 étaient propres. Cependant, ce nouveau matériel pédagogique n'avait pas encore été
685 négocié entre les instructeurs. De mon côté, j'ai tout de suite commencé à consulter le
686 manuel et j'ai trouvé une faille que j'ai signalée à sensei. Il m'a remercié et m'a
687 demandé de souligner toutes les failles que je verrais et de les partager à la prochaine
688 rencontre. Il allait également demander aux autres instructeurs de faire de même.

689 *Bilan de la première rencontre par les instructeurs.* Bien que j'avais planifié
690 de ne faire une rencontre bilan avec chacun des instructeurs qu'à la fin de l'étude, j'ai
691 cru qu'il serait pertinent de demander à certains instructeurs ce qu'ils retenaient de
692 cette première réunion. Je n'ai pas insisté pour rencontrer tous les instructeurs de peur
693 d'avoir l'air davantage d'un chercheur que d'un membre du groupe d'instructeurs.
694 J'ai donc profité des occasions qui se sont présentées à moi. Malheureusement,
695 puisque les opportunités d'interactions entre instructeurs étaient rares au dojo, je n'ai

696 pu recueillir les impressions que de deux instructeurs. Louis, qui était demeuré
697 silencieux pendant la majeure partie de la réunion, m'a dit: « D'après moi, il y a déjà
698 un bon bout de temps que les instructeurs du dojo auraient dû se rencontrer comme
699 nous venons de le faire » (Journal, 27 février, 2005). Quant à Samuel, il a trouvé que
700 certains instructeurs prenaient un peu trop de place (Journal, 26 février, 2005). J'ai
701 pris note de son commentaire bien que je n'étais pas trop inquiet puisque lors de la
702 prochaine rencontre nous devrions avoir un ordre du jour. De plus, je savais que les
703 activités que j'allais proposer permettraient à tous les instructeurs de prendre la
704 parole.

705 *Le voyage dans l'Ouest canadien (8-10 avril, 2005)*

706 L'activité annuelle la plus importante aux yeux de sensei est un séminaire
707 d'une semaine à San Diego avec sensei Nishiyama (le dernier élève vivant du
708 fondateur du karaté Shotokan). En raison de contraintes de temps et/ou financières,
709 cet événement n'est pas à la portée de tous. Or, une alternative est de participer au
710 séminaire canadien annuel de sensei Nishiyama. Suite à une demande de Samuel pour
711 obtenir plus d'informations sur ce séminaire qui avait lieu à Saskatoon, sensei
712 Sébastien a organisé une rencontre informelle avec tous ceux qui étaient intéressés. À
713 l'exception de Louis, tous les instructeurs pouvaient participer au voyage. Samuel et
714 moi avons spécifié que notre participation dépendait du prix du billet d'avion. Le
715 maximum que nous pouvions payer était de 500\$. De manière à avoir le maximum
716 d'instructeurs de son club présents au séminaire et ainsi créer une occasion
717 d'échanger (discussion 16), sensei Sébastien a décidé de défrayer une partie du coût
718 des billets pour Samuel et moi.

719 Du 8 au 10 avril, nous sommes allés au séminaire à Saskatoon. Avant notre
 720 départ, sensei avait proposé que, pendant le camp, « nous devrions nous rencontrer le
 721 soir pour partager nos apprentissages de la journée » (Journal, 9 avril, 2005). J'avais
 722 donc apporté mon enregistreuse pour recueillir ces échanges. Le contexte du
 723 séminaire aurait été une belle occasion de comparer nos principes et croyances
 724 d'enseignement à ceux de sensei Nishiyama et ainsi faire de l'AS en se questionnant
 725 sur l'efficacité de nos approches d'intervention. Malheureusement, il n'y a pas eu de
 726 rencontre de notre groupe. Sensei Sébastien a participé à plusieurs réunions de
 727 l'ITKF, Carole et Patrice préféraient se reposer entre les séances d'entraînement et les
 728 autres voulaient profiter de leur séjour pour visiter la ville. Samuel et moi avons été
 729 les seuls à partager nos apprentissages. Cette sortie de groupe a toutefois rapproché
 730 davantage les instructeurs. Mathieu, Samuel, Catherine et moi étions co-chambres,
 731 nous avons eu amplement la chance de converser. En somme, cet événement n'aura
 732 pas contribué significativement à faire progresser la CdP d'instructeurs outre le fait
 733 que nous avons un autre item à notre répertoire partagé.

734 *La deuxième rencontre de groupe dans un camp de plein air (13-15 mai, 2005)*

735 Au fur et à mesure que les semaines passaient, je jouais mon rôle de
 736 facilitateur en discutant du projet avec sensei en espérant qu'il organise une rencontre
 737 dans un futur rapproché. Voici mes impressions face à la situation:

738 Je constate que la phrase « nous devrions discuter de ceci lors de prochaines
 739 rencontres » revient souvent dans mon journal. Une rencontre aux quatre
 740 mois, c'est trop long. Je me sens quelque peu obligé d'insister auprès de
 741 sensei. Non pas parce que j'ai peur pour mon doctorat, mais parce que je
 742 ressens, comme instructeur, qu'il y a des choses que nous devons mettre au
 743 clair au niveau de l'éthique, des évaluations et de la philosophie du dojo.
 744 (Journal, 2 mai, 2005)

745
746 Je lui ai suggéré de faire la prochaine rencontre lors du Gasshuku, le camp
747 d'entraînement en plein air à la mi-mai.

748 *La préparation.* Sensei Sébastien a fait deux rappels aux instructeurs, un à la
749 mi-mars et l'autre le 30 mars, pour que les gens lui envoient des idées de thèmes pour
750 la prochaine rencontre. De mon côté, j'en avais déjà soumis plusieurs.

751 Lors des préparatifs pour le camp, j'ai appris que sensei voulait faire
752 participer toutes les ceintures brunes et noires à notre rencontre d'instructeurs. Cette
753 initiative ne facilitait pas ma tâche puisque nous risquions d'être plus d'une vingtaine
754 à la prochaine réunion; je devrais donc m'adapter en conséquence. Faciliter une
755 discussion avec un aussi grand groupe risquait d'être une tâche très lourde, le plus
756 grand défi étant d'assurer un droit de parole à chacun.

757 Une semaine avant le camp, j'ai présenté le livre de Farrel (2004) à sensei
758 avec la figure des niveaux de réflexion. Je lui ai proposé quelques questions ouvertes
759 à poser au groupe concernant les motifs de participation de chacun et l'impact de la
760 pratique du karaté sur leur vie (voir annexe E). Sensei était très emballé par cette
761 approche réflexive qui vise à amener les gens à comparer leurs comportements à leurs
762 valeurs. Sensei m'expliquait que cela entraînait complètement dans ce qu'il voulait faire.
763 Il avait l'intention de demander aux ceintures brunes et noires qui allaient participer à
764 l'activité d'identifier les valeurs qui devraient être mises à l'avant-plan dans la
765 pratique au dojo. Sensei Sébastien trouvait que mon activité, en rapport avec les trois
766 niveaux de réflexion de Farrel, serait une bonne façon de débiter le travail
767 d'identification des valeurs du club. En somme, j'ai proposé une activité qui

768 s'amalgamait aux activités naturelles de la communauté et répondait à un besoin; il ne
769 s'agissait pas d'une initiative qui était uniquement pertinente pour le chercheur. De
770 plus, cette activité rejoignait un des principaux objectifs de l'AS, soit de provoquer
771 un questionnement à propos des valeurs véhiculées par la pratique de chacun.

772 *Le déroulement.* La première réunion, soit celle du vendredi soir, a été annulée
773 car certaines ceintures brunes et noires avaient la responsabilité de s'occuper du repas
774 et sensei souhaitait que tous les karatékas d'expérience soient présents. De plus,
775 Sensei ne voulait pas faire de rencontre uniquement avec les instructeurs, car Carole
776 n'était pas présente au camp. Encore une fois, je n'ai pas insisté, respectant les
777 attentes du milieu.

778 Quant à la réunion du samedi soir, le contexte dans lequel nous étions était
779 loin d'être idéal pour générer des discussions de groupe. Nous étions éparpillés par
780 terre sur des matelas dans un dortoir, nous étions très nombreux et le sensei, qui
781 dirigeait la discussion, n'avait aucune préparation. Il a expliqué brièvement mon
782 projet, puis a demandé si quelqu'un s'opposait à la présence de l'enregistreuse.
783 Personne ne semblait s'y opposer. La rencontre a ensuite officiellement débuté, mais
784 pas du tout de la façon dont Sébastien et moi en avions discuté précédemment. Au
785 lieu d'aborder une discussion sur les valeurs à promouvoir au dojo, il a commencé en
786 disant qu'il n'avait pas d'ordre du jour et s'est mis ensuite à parler de la montée du
787 karaté sportif versus le karaté traditionnel. De plus, comme à la rencontre précédente,
788 il a parlé pendant de longues minutes sans laisser d'ouverture à la discussion. À la fin
789 de la rencontre, il était encore celui qui avait le plus parlé. Je lui avais proposé
790 quelques questions de réflexion à poser au groupe. Or, il en a posées deux

791 successivement pour ensuite continuer sur une autre lancée sans donner place à la
792 discussion.

793 *Le bilan de la deuxième rencontre par le chercheur.* Cette phrase de mon
794 journal résume bien la fin de semaine de plein air:

795 Concernant la pratique du karaté et le développement de la cohésion entre les
796 membres du dojo, le camp a été un succès sur toute la ligne. Toutefois, en ce
797 qui a trait à la réflexion sur la pratique des instructeurs et sur le
798 développement de la CdP des instructeurs du dojo, à première vue, cela
799 semble avoir été un échec. (Journal, 13-14-15 mai, 2005)

800
801 La rencontre du vendredi soir aurait été une belle occasion manquée pour faire
802 une rencontre réservée aux instructeurs bien que Carole ait été absente.

803 Personnellement, je ne voyais pas en quoi cela posait un problème. Il me paraissait
804 improbable de réunir tous les instructeurs à toutes les rencontres (discussion 17).

805 L'hypothèse de la structure hiérarchique était donc à considérer. À mes yeux de
806 chercheur, il ne manquait qu'une participante. Cependant, peut-être qu'aux yeux du
807 sensei, il manquait la deuxième instructrice en importance.

808 Autre constat qui, suite à cette expérience, devient d'autant plus clair est que
809 la priorité au dojo semble être la collaboration entre les membres du club, parfois
810 même aux dépens de la CdP des instructeurs. Initialement, la rencontre du samedi
811 soir devait être un moment d'échange réservé à la CdP des instructeurs. La CdP
812 d'instructeurs n'avait pas encore clairement établi ses trois composantes (i.e., objectif
813 commun, engagement mutuel, répertoire partagé). Les instructeurs devaient donc
814 continuer à négocier l'identité qu'ils souhaitaient donner à leur CdP. Toutefois, ceci
815 n'était plus possible puisque les karatékas expérimentés avaient également été invités.
816 La CdP des karatékas et celle des instructeurs partagent certains éléments, mais elles

817 demeurent distinctes (discussion 18). En somme, cette rencontre devenait un moment
818 d'échange agréable, mais qui n'était pas aligné avec les objectifs que je m'étais fixés.

819 Je commençais à réaliser qu'un des problèmes majeurs responsable de l'échec
820 de l'apprentissage par collaboration lors du camp était relié à un manque de structure.
821 Bien que sensei Sébastien paraissait emballé à l'idée de nourrir une CdP
822 d'instructeurs, il ne semblait pas prendre le temps nécessaire pour la faire progresser.
823 En tant que chercheur, cette situation compliquait les choses, car j'allais devoir
824 m'impliquer davantage pour relancer le groupe et pour voir les membres entreprendre
825 des démarches régulières favorisant l'apprentissage par collaboration.

826 *Le bilan de la deuxième rencontre par les instructeurs.* Une des traditions au
827 dojo est que, suite à un événement particulier tel un camp d'entraînement, sensei
828 Sébastien fait un retour sur l'activité au cours suivant et les gens présents à
829 l'événement partagent leur expérience avec le reste du groupe. C'est donc ce qui s'est
830 produit au retour du Gasshuku. Plusieurs karatékas ont pris la parole et nous avons
831 conversé pendant plusieurs dizaines de minutes. Je n'étais aucunement surpris de
832 constater que personne n'ait fait allusion à la rencontre du samedi soir. Les
833 participants ont parlé des gains techniques issus de leur expérience. Ils ont parlé de
834 l'ambiance, de l'organisation, de la nourriture, mais rien en ce qui a trait à la CdP
835 d'instructeurs.

836 *La troisième rencontre de groupe au dojo (13 août, 2005)*

837 Le 17 mai, j'ai envoyé un courrier électronique à sensei Sébastien résumant
838 notre première rencontre ainsi que des thèmes à aborder pour notre prochaine
839 réunion. Puis, lors d'un échange au dojo, j'ai insisté pour que nous nous fixions une

840 date. Nous nous sommes mis d'accord pour le 7 juin, entre les championnats
 841 canadiens et le prochain séminaire de sensei Katsumata.

842 Je me sens un peu mal à l'aise d'insister, mais sachant que le club manque
 843 souvent de suivi dans ses projets... Enfin, je ne dois pas nier mon rôle de
 844 chercheur non plus, je suis chercheur, instructeur et karatéka. De toute façon,
 845 Sébastien lui-même m'a dit que notre prochaine rencontre devrait se faire
 846 bientôt. J'ai alors proposé le vendredi entre les deux prochains événements.
 847 (Journal, 17 mai, 2005)

848
 849 Afin d'avoir un recul par rapport à mon intervention dans ce milieu, j'ai

850 partagé mes expériences avec mon groupe de recherche.

851 Je leur explique mes dilemmes face à mon rôle de chercheur qui ne veut pas
 852 trop s'imposer, bien que cela fasse partie de mon identité. Mon directeur de
 853 thèse m'explique que la limite se trouve dans le respect de la culture du
 854 milieu. Le défi réside dans la mise en place d'une structure pour faciliter la
 855 collaboration et la réflexion afin d'aller au-delà de simplement approuver ce
 856 que dit le sensei. Or, cette structure doit être négociée principalement avec le
 857 sensei puisqu'il est le leader incontesté de cette CdP. (Journal, 18 mai, 2005)

858
 859 *La préparation.* Suivant les conseils de mon directeur de thèse, j'ai demandé à

860 sensei si je pouvais diriger une activité de groupe lors de la prochaine rencontre. Il a
 861 accepté sans même me poser une question. J'allais donc pouvoir faciliter
 862 l'élaboration de nos objectifs communs en faisant un tour de table et en m'assurant
 863 que sensei soit le dernier à prendre la parole pour qu'il n'influence pas les autres.

864 J'allais aussi pouvoir faire un retour sur les deux questions que j'avais posées à la fin
 865 de la première rencontre qui étaient: quelles sont les difficultés que vous avez
 866 rencontrées en tant qu'instructeur depuis notre dernière rencontre et quels sont les
 867 apprentissages dans votre pratique d'instructeur que vous avez réalisés depuis notre
 868 dernière rencontre?

869 Sensei m'a informé que la rencontre n'aurait probablement pas lieu le 7 juin et
870 n'a pas suggéré de nouvelle date car les mois de juin et juillet allaient être très
871 occupés pour lui. Je lui rappelle son engagement à organiser une rencontre avant la
872 fin du mois de juin. Malheureusement, il n'était toujours pas disponible; il devait
873 régler quelques petits problèmes. Je me retrouvais dans une impasse. Je n'ai
874 évidemment pas insisté pour savoir quel était le problème. Je cherchais des ouvertures
875 pour avoir une réunion. L'une d'elles serait de prendre du temps généralement
876 réservé à l'enseignement au club pour le transformer en réunion. J'ai proposé à sensei
877 qu'une fois par mois, qu'il n'y ait pas de cours un soir de semaine afin que nous
878 puissions nous rencontrer, mais il était réticent à l'idée d'enlever du temps de
879 pratique (discussion 19).

880 Une autre option que j'ai envisagée pour favoriser l'apprentissage par
881 collaboration était la création d'une CdP virtuelle à travers le site web du dojo
882 (www.ktk.ca) (discussion 20). Les principaux obstacles étaient que (a) je ne possédais
883 pas les compétences requises pour créer un tel système, (b) la personne qui détenait
884 les codes du site était à Montréal et seul le sensei pouvait la contacter et (c) le sensei
885 était plutôt froid à cette idée de peur que les gens n'utilisent ce forum pour régler des
886 comptes (discussion 21).

887 Une troisième possibilité consistait à organiser moi-même une rencontre.
888 Plusieurs personnes au dojo étaient intéressées à devenir instructeur, peut-être
889 pourrions-nous former une CdP de futurs instructeurs (discussion 22)? Toutefois, j'ai
890 abandonné cette idée puisqu'une rencontre sans sensei irait à l'encontre de la culture
891 du milieu.

892 Finalement, j'ai opté pour une approche plus concrète, orientée sur les
893 principes de l'AL. Plutôt que d'aborder des points d'ordre philosophique, j'ai pensé
894 que nous pourrions adresser des problématiques se rattachant à la technique et à la
895 pédagogie du karaté. Depuis le mois de février, il y avait eu quatre séminaires avec
896 différents maîtres provenant de diverses associations de karaté. Puisque nous avons
897 beaucoup de nouveaux contenus, j'ai proposé à sensei une rencontre d'instructeurs,
898 au dojo, pour discuter de tout ce nouveau contenu: son application, son intégration au
899 curriculum, la façon de l'enseigner et de l'évaluer. Il semblait intéressé, mais il ne
900 voulait toutefois pas annuler un cours régulier. Il a donc proposé de la faire après un
901 cours parents-enfants le samedi. Il me mentionne que Patrice lui a également souligné
902 son désir d'avoir une rencontre avec les autres instructeurs. De voir que d'autres
903 personnes retirent quelque chose de ces rencontres et en voient les bénéfices était très
904 motivant pour moi.

905 *Le déroulement.* La rencontre a eu lieu de façon informelle avec sensei
906 Sébastien, Louis, Mathieu, Samuel, deux autres karatékas et moi-même. Les échanges
907 étaient très intéressants. Je donnais des exemples du camp d'été auquel j'avais assisté
908 et d'autres se rappelaient des rétroactions de séminaires antérieurs. Tous les
909 participants écoutaient et considéraient les informations des autres. Toutefois, la
910 discussion se terminait toujours de la même façon: « nous demanderons à sensei
911 Katsumata, c'est lui notre guide technique. » Encore une fois, la structure
912 hiérarchique qui règne dans les arts martiaux venait couper la possibilité de négocier
913 le contenu du nouveau matériel pédagogique.

914 *Le bilan de la troisième rencontre par le chercheur.* Plusieurs instructeurs
 915 étaient absents et la discussion a porté uniquement sur des points techniques de la
 916 pratique du karaté. Au cours des derniers mois, suite à des séminaires données par
 917 différents maîtres du karaté, nous avons reçu des enseignements sur des points
 918 techniques qui semblaient, à l'occasion, contradictoires. Ceci semait la confusion
 919 dans notre pratique d'instructeur et/ou de karatéka. Nous étions confrontés à un
 920 problème concret basé sur de nouveaux principes du karaté, ce qui nous a menés à un
 921 questionnement. Malheureusement, ce questionnement portait seulement sur notre
 922 pratique en tant que karatéka. Ce premier exercice d'AL était intéressant, mais n'a
 923 pas contribué significativement à l'atteinte du but de la thèse, soit de faciliter
 924 l'apprentissage par expérience des entraîneurs. Nous n'avons pas discuté de
 925 didactique de l'enseignement du karaté ou de la façon d'évaluer et d'intégrer dans le
 926 curriculum ces nouveaux points techniques. En somme, cette rencontre a été, à mon
 927 avis, plus bénéfique pour la CdP de karatékas que pour la CdP d'instructeurs.

928 *La quatrième rencontre de groupe a lieu chez le sensei (26 août, 2005)*

929 Notre quatrième rencontre, une deuxième réunion réservée aux instructeurs,
 930 s'est déroulée en soirée du vendredi 26 août 2005 chez sensei Sébastien.

931 *La préparation.* J'ai retravaillé le plan que j'avais rédigé pour la rencontre en
 932 juin qui n'a jamais eu lieu et j'ai remis la nouvelle version à sensei (voir annexe F). Je
 933 me suis rendu compte qu'il y avait bien des choses dont je voulais traiter, mais j'ai
 934 établi mes priorités en tant que facilitateur en mettant de l'avant les activités de
 935 groupe qui allaient bénéficier la CdP d'instructeurs. Mes besoins spécifiques comme
 936 instructeur étaient secondaires. J'ai dû également faire attention de ne pas inclure au

937 programme des thèmes pouvant être motivés par ma frustration devant le manque
 938 d'engagement de la majorité des instructeurs.

939 *Le déroulement.* Tous les instructeurs étaient présents, en plus d'une nouvelle
 940 personne. Sensei a cru bon d'inviter son père, Alain, puisqu'il était le seul à être
 941 régulièrement en contact avec tous les instructeurs, tous les karatékas et leurs parents
 942 dans le cas des enfants. C'est lui qui s'occupait de l'administration du dojo. Sensei
 943 Sébastien m'a donné quelques minutes afin que je puisse expliquer mon projet à
 944 Alain.

945 Sensei avait également préparé un ordre du jour avec les thèmes que les gens
 946 lui avaient envoyés. Sébastien, Carole, Patrice, Louis, Mathieu, Alain, Samuel et moi
 947 avions soumis des thèmes et sensei les a inclus à l'ordre du jour. Un fait à noter, les
 948 deux thèmes que j'avais remis depuis le mois de mars se trouvaient complètement à
 949 la fin de la liste. La majorité des thèmes suggérés étaient d'ordre administratif.

950 Après avoir présenté l'ordre du jour, Sensei a débuté comme suit:

951 Puis encore aujourd'hui ce n'est pas une réunion formelle, je vais juste diriger
 952 la réunion un peu. Il y a François qui travaille sur son doctorat, mais l'objectif
 953 des rencontres, c'est surtout pour échanger, pour que chacun d'entre nous
 954 s'améliore comme instructeur. Puis ce qui est intéressant, je sais que je me
 955 répète, mais nous avons beaucoup d'expertise autour de la table. Ça fait que
 956 juste en échangeant nous pouvons apporter beaucoup à tous et chacun. Il faut
 957 rester ouvert d'esprit puis il faut juste échanger comme ça pour s'améliorer le
 958 plus possible. (Sébastien, rencontre 4)

959
 960 L'intention d'une collaboration pour stimuler un apprentissage collectif demeurait
 961 toujours. Le premier point à l'ordre du jour, proposé par Mathieu, était l'horaire des
 962 cours. Il avait amené ce thème parce que certains instructeurs avaient beaucoup de
 963 difficulté à finir leur cours à l'heure ce qui dérangeait l'horaire des groupes

964 subséquents. C'était effectivement un problème au dojo, mais, à mon avis, il existait
 965 des sujets plus pertinents pour nourrir et partager la connaissance de notre CdP. En
 966 tant que facilitateur, je me sentais plutôt mal à l'aise de critiquer la pertinence de ce
 967 point et de contester le fait que mes deux activités étaient les dernières. Alors, j'ai
 968 participé à la conversation en tant qu'instructeur. J'attendais patiemment mon tour et
 969 j'essayais de voir comment je pouvais, de façon naturelle, ramener la conversation
 970 sur des problématiques d'ordre pédagogique et non administratif.

971 Par exemple, la discussion sur les horaires a, à un moment donné, porté sur les
 972 transitions entre deux cours et certains instructeurs ont abordé la question des
 973 périodes d'activation (échauffements/étirements) libres. J'ai donc profité de
 974 l'occasion pour soulever ce point:

975 Bien justement, Samuel et moi allons recommencer nos cours la semaine
 976 prochaine, puis c'est ce que nous nous demandions. Les étirements, est-ce
 977 qu'on les garde avec les jeunes? C'était un moment où nous transmettions les
 978 nouvelles, puis les karatékas apprenaient à compter en japonais. C'est pour ça
 979 que je me demandais si vous autres [Carole et Patrice] avec les groupes
 980 enfants vous intégrez encore une période d'étirements dans vos cours?
 981 (Chercheur, rencontre 4)

982
 983 Je voulais donc amener les instructeurs à négocier la pertinence des périodes
 984 d'étirements avant ou après les cours. Lors de notre camp en plein air au mois de mai,
 985 un ancien instructeur du dojo qui était en quelque sorte le protégé de sensei Sébastien,
 986 lui avait présenté des articles scientifiques expliquant que les étirements avant un
 987 cours ne semblaient pas prévenir les blessures. Depuis ce temps, sensei a changé la
 988 routine des cours aux adultes en enlevant les étirements au début du cours, mais les
 989 autres instructeurs ne savaient pas s'ils devaient faire de même. Carole et Patrice ont
 990 donc répondu à mon intervention en expliquant leur approche, mais ensuite sensei a

991 redirigé la discussion sur le point à l'ordre du jour qui était l'horaire des cours. Le
992 point de discussion suivant a été le calendrier d'activités pour la prochaine session. Je
993 me suis rendu compte qu'il était très difficile d'orienter la discussion et de distribuer
994 le temps de parole équitablement lorsque ce n'est pas le facilitateur qui dirige la
995 rencontre.

996 Le prochain point était l'étiquette au dojo. Les instructeurs du groupe
997 d'enfants ont remarqué que certains de leurs élèves commençaient à avoir des lacunes
998 en ce sens. Sensei avait préparé une ébauche de document à partir des règles qui
999 devraient être appliquées au dojo. Les instructeurs ont été invités à donner leur avis.
1000 Bien qu'une bonne partie de la réunion ait été consacrée à ce point et que plusieurs
1001 aient exprimé leur opinion, il n'y avait pas de négociation proprement dite. Les
1002 instructeurs exprimaient leur point vue mais ne cherchaient pas à convaincre qui que
1003 ce soit puisque de toute façon, c'est le sensei qui allait choisir et, peu importe son
1004 choix, nous allions respecter sa décision.

1005 Il y eut ensuite des échanges sur des technicités, car un nouveau curriculum a
1006 été élaboré par l'Association de Karaté Shotokan (AKS). De ce thème a découlé une
1007 discussion sur l'âge maximal accepté dans les cours des enfants et surtout dans les
1008 cours parents-enfants. À remarquer, Carole avait déjà abordé ce point lors de la
1009 première rencontre. Nous en avons débattu et sensei avait pris sa décision. Bref, les
1010 mêmes arguments sont ressortis et la conversation s'est terminée de la même façon.
1011 Considérant l'écart entre les deux rencontres, il ne fallait pas se surprendre de tourner
1012 un peu en rond (discussion 23).

- 1013 Le seul point pédagogique a été suggéré par Louis. Il avait de la difficulté à
1014 savoir à quel moment introduire les concepts dits ‘avancés’.
- 1015 C’est juste parce que je vois des ceintures blanches qui essaient d’appliquer
1016 certains principes avancés, mais ça les dépassent complètement. Il faudrait
1017 savoir à quel niveau les intégrer. Mais, je pense que ça serait plus à toi [sensei
1018 Sébastien] de déterminer ça ou qu’on en discute un peu. Parce que moi je ne
1019 suis pas en mesure de dire à quel niveau on intègre ces principes. (Louis,
1020 rencontre 4)
1021
- 1022 Il s’ensuivit quelques courts échanges entre les instructeurs jusqu’à ce que sensei
1023 Sébastien partage une anecdote personnelle pour ensuite justifier sa position. Cette
1024 intervention du sensei a mis un terme aux échanges sur ce thème.
- 1025 Les points qui ont suivi concernaient encore la structure administrative du
1026 karaté Shotokan au Québec, au Canada et au niveau mondial. Mis à part quelques
1027 anecdotes de compétitions dans diverses fédérations de la part de certains
1028 instructeurs, il n’y avait pas vraiment d’élément significatif pour notre CdP. La
1029 discussion s’est terminée avec l’intervention de sensei Sébastien qui a dit: « Peu
1030 importe les fédérations, notre dojo suit l’enseignement de sensei Katsumata. »
- 1031 Alain a ensuite présenté son point. Il a souligné l’importance de lui
1032 transmettre les messages concernant l’absence d’un instructeur, les dates des
1033 examens, les débuts et les fins de sessions, car il est l’intermédiaire entre les
1034 instructeurs et les autres karatékas. Nous avons ensuite discuté de la possibilité
1035 d’organiser une compétition amicale à l’interne au dojo pour le mois de novembre
1036 prochain.
- 1037 Lorsque ce fut mon tour, il était passé 23h et cela faisait plus de deux heures
1038 que nous étions assis. J’ai présenté ma première activité de table ronde afin de

1039 négocier l'intégration des nouvelles notions vues à travers divers camps à notre
1040 pratique d'instructeur.

1041 Nous [les instructeurs] avons vécu plusieurs expériences assez marquantes au
1042 cours des derniers mois par rapport au karaté. Nous avons déjà fait un bilan
1043 avec tout le monde après les camps et les séminaires, mais il était plutôt
1044 question de notre pratique en tant que karatéka. J'aimerais que nous puissions
1045 discuter de ce que ces expériences ont apporté à notre pratique d'instructeur.
1046 De plus, lors de notre rencontre en février, nous avons discuté de différentes
1047 problématiques auxquelles nous faisons face dans notre enseignement.
1048 Certaines stratégies ont été proposées. Est-ce que certains d'entre vous les
1049 ont appliquées? J'aimerais que chacun partage avec le reste du groupe un
1050 événement, une anecdote qui a fait progresser sa pratique en tant
1051 qu'instructeur. (Chercheur, rencontre 4)

1052
1053 Suite à ma proposition il y a eu un moment de silence. Alors pour mettre les gens en
1054 confiance, j'ai partagé une expérience personnelle de laquelle j'ai pu tirer des
1055 apprentissages face à ma pratique en tant qu'instructeur. Patrice a enchaîné de la
1056 sorte:

1057 Je pense à la façon dont sensei Minarik enseignait aux enfants: la posture on
1058 le faisait déjà, mais il est allé un peu plus loin que nous autres. Je lui ai parlé
1059 puis il me disait que les jeunes sont capables d'en prendre. Alors je vais
1060 essayer d'aller plus loin dans l'enseignement des principes avec les enfants.
1061 (Patrice, rencontre 4)

1062
1063 J'ai tenté d'insister pour que d'autres instructeurs partagent leurs commentaires,
1064 notamment en interpellant Catherine sur sa première expérience au camp de ceintures
1065 noires avec sensei Nishiyama à San Diego. Malheureusement, tout le monde semblait
1066 très fatigué. J'ai alors tenté de relancer l'activité sur un autre point qui nous
1067 concernait tous soit le rôle des 'aides-instructeurs'. En somme, lorsqu'un instructeur
1068 enseigne une leçon à tout le groupe, quels devraient être les rôles des autres
1069 instructeurs présents? Ce thème a semblé intéresser quelques instructeurs. Carole,
1070 Patrice, Louis et moi avons partagé des anecdotes et nos points de vue sur la question.

1071 Sébastien donnait son opinion après chacune de nos interventions. Considérant
1072 l'heure qu'il était, j'ai proposé à sensei que nous remettions mon deuxième point à
1073 une prochaine rencontre.

1074 Samuel s'est porté volontaire pour mettre à jour notre site Web, le rendre plus
1075 interactif et attrayant pour les membres du club. Certains instructeurs ont trouvé le
1076 projet très intéressant, mais la discussion s'est terminée abruptement puisque sensei
1077 semblait réticent à cette idée.

1078 Pour conclure la rencontre, sensei a posé une question qui, en tant que
1079 chercheur, me semblait fort intéressante: « Est-ce que vous avez changé quelque
1080 chose dans votre pratique jusqu'à présent grâce à nos réunions? » Je fus le seul à y
1081 répondre. Personne d'autre n'avait pris la peine de réfléchir aux questions que j'avais
1082 proposées lors de la rencontre précédente, six mois auparavant.

1083 Afin de tenter de rendre mes interventions au sein de la CdP d'instructeurs un
1084 peu plus concrètes, c'est-à-dire agir sur le terrain, j'ai proposé mes services pour
1085 filmer les pratiques des instructeurs afin de travailler sur le temps d'engagement
1086 moteur productif spécifique (TEMPS). Lors de nos deux rencontres de groupe avec
1087 tous les instructeurs, Sébastien et Patrice avaient abordé ce concept. Plusieurs
1088 instructeurs semblaient très intéressés par cette initiative. Nous pourrions donc
1089 générer des discussions à partir des principes de l'AL selon les résultats obtenus. Les
1090 données feraient ressortir des problèmes de la pratique des instructeurs. Sachant que
1091 certains trouveraient intimidante l'idée de se faire filmer par un chercheur, je leur ai
1092 également proposé de laisser à leur disposition mes grilles d'observation et mon
1093 équipement d'enregistrement pour que les instructeurs se filment entre eux.

1094 *Le bilan de la quatrième rencontre par le chercheur.* L'idée de demander à
1095 tous les instructeurs ce dont ils voulaient parler était une excellente initiative de
1096 sensei; ils se sont sentis plus engagés dans la rencontre. Cependant, la majorité des
1097 thèmes de discussion n'ont pas permis au groupe de réaliser un apprentissage
1098 collectif. Il a semblé plus important de régler les problèmes administratifs que
1099 d'échanger sur la pédagogie. Nous avons manqué plusieurs occasions de négocier et
1100 de se questionner à propos de notre pratique comme instructeur. L'une d'elles a été
1101 lorsque sensei Sébastien a redirigé la discussion sur les thèmes à l'ordre du jour plutôt
1102 que d'encourager les échanges sur la pertinence d'inclure des périodes d'étirements
1103 au début et à la fin des cours. Ce thème concernait tous les instructeurs et il existait
1104 une disparité dans notre pratique. Cette discussion sur un point d'ordre pédagogique
1105 aurait pu générer un apprentissage collectif. Une autre occasion qui aurait pu être
1106 optimisée concernait mes activités de table ronde. Sensei les a mis à la fin, alors les
1107 instructeurs étaient moins disposés qu'au début pour s'engager dans une autre
1108 discussion. J'ai toutefois pu m'ajuster en proposant un thème plus concret concernant
1109 nos activités au quotidien. J'ai ainsi pu générer des apprentissages collectifs à partir
1110 d'une activité improvisée s'inspirant des principes de l'AL, mais pas avec l'étendue
1111 espérée. La majorité de la rencontre a porté sur des points administratifs et j'ai dû
1112 reporter, encore une fois, une de mes activités à la prochaine rencontre. Une troisième
1113 occasion manquée a été avec la dernière question que le sensei a posée. Plusieurs
1114 points très pertinents auraient pu ressortir, mais il y avait déjà plusieurs minutes que
1115 la majorité des instructeurs n'étaient plus engagés dans la rencontre.

1116 J'ai cherché à influencer le contenu de la prochaine réunion en suggérant de
 1117 filmer les entraînements des instructeurs. J'espérais ainsi pouvoir organiser une
 1118 activité d'AL basée sur ces expériences au cours de la prochaine rencontre tel
 1119 qu'intégrer les problématiques visionnées sur la bande vidéo au modèle de
 1120 conversation réflexive de Gilbert et Trudel (2001). Cette activité me semblait un
 1121 moyen efficace de générer des apprentissages collectifs (discussion 24). En bref,
 1122 comme le démontre cet extrait de mon journal, j'étais optimiste pour l'avenir:

1123 Avec l'observation systématique, en plus des nombreux camps et
 1124 compétitions, je crois que d'ici deux mois, nous pourrions avoir une autre
 1125 rencontre, plus courte, avec beaucoup de contenu. C'est normal que nous
 1126 ayons pris beaucoup de temps pour parler de détails administratifs, puisque
 1127 c'est la nouvelle année qui commence. Le calendrier, les compétitions, les
 1128 camps, les congés, les événements spéciaux, tout cela doit être réglé. Et au
 1129 moins là, nous savons où nous allons. Avant, toute cette information était
 1130 transmise au compte-goutte et à la dernière minute, là au moins, nous le
 1131 savons à l'avance. Alors, le chercheur en moi est déçu de cette rencontre, mais
 1132 l'instructeur en moi est très satisfait. (Journal, 26 août, 2005)

1133
 1134 Jusqu'à présent, mes initiatives d'AS n'avaient pas produit les résultats escomptés.
 1135 J'avais proposé des discussions sur des sujets tels les valeurs à transmettre dans notre
 1136 enseignement, les sources de motivation comme instructeur et l'élaboration d'une
 1137 mission commune à tous les instructeurs. Cependant, notre première tentative
 1138 d'AL au dojo à la mi-août, où nous avons discuté de l'intégration à notre pratique de
 1139 nouveaux principes théoriques et techniques de karaté provenant de différents
 1140 maîtres, avait été tout de même prometteuse bien que plusieurs instructeurs aient été
 1141 absents et que nous n'ayons pas discuté de pédagogie. Cette démarche a semblé
 1142 inspirer davantage les participants. Tout ce que je souhaitais était qu'il y ait un effort
 1143 délibéré de l'ensemble du groupe à l'apprentissage collectif, sinon, d'autres sujets

1144 d'apparence plus urgente risqueraient de prendre le dessus comme ce fut le cas pour
1145 cette rencontre (discussion 25).

1146 Considérant la durée de cette réunion et l'écart entre les deux principales
1147 rencontres avec tous les instructeurs, il ne fallait pas en vouloir aux instructeurs de
1148 manquer d'inspiration pour participer à mes activités. Des points positifs ont tout de
1149 même émergé de cette rencontre. D'une part, sensei Sébastien a pris la peine de
1150 planifier avec nous un calendrier pour la prochaine année. Auparavant, tout était fait à
1151 la dernière minute ce qui semait la confusion chez les instructeurs et mettait beaucoup
1152 de stress sur leurs épaules. De plus, apprendre la façon dont les autres instructeurs
1153 enseignaient a permis d'uniformiser notre discours et notre pratique. Je l'ai constaté
1154 dans ma pratique, dans celle de Samuel et dans celle des instructeurs qui enseignaient
1155 aux groupes d'adultes.

1156 *La cinquième rencontre de groupe a lieu chez le sensei (18 novembre, 2005)*

1157 Notre dernière rencontre avait eu lieu à la fin d'août et malgré plusieurs
1158 rappels au sensei pour la tenue d'une réunion, aucune n'avait eu lieu et le mois de
1159 novembre était déjà arrivé. J'ai alors expliqué au sensei que Samuel et moi aimerions
1160 qu'une rencontre se tienne d'ici peu. Nous avons deux points importants à discuter:
1161 notre expérience bénéfique avec la caméra et les problèmes reliés au fait que le dojo
1162 acceptait des nouveaux membres n'importe quand. Sensei m'a dit que la rencontre
1163 devrait avoir lieu le 18 ou le 25 novembre.

1164 *La préparation.* J'ai recommandé à sensei que nos prochaines rencontres
1165 soient plus courtes, que mes thèmes soient inclus au début de l'ordre du jour et que, à
1166 la fin de la rencontre, la date de la prochaine réunion soit fixée. J'étais conscient que

1167 cette approche était un peu plus directive, mais cela faisait huit mois que l'étude avait
1168 débuté et très peu de progrès avaient été notés jusqu'à présent; je devais donc être
1169 plus proactif.

1170 Le 14 novembre, Sensei m'a demandé si l'ajout d'une autre personne à notre
1171 groupe pouvait nuire à mon doctorat. Il voulait inviter Andrew, un karatéka ceinture
1172 jaune (environ six mois de pratique de karaté), propriétaire d'une firme de consultant
1173 en entreprise. Il enchaîne en disant: « Cela pourrait vraiment nous aider, il a des trucs
1174 pour attirer les nouveaux et garder les membres que nous avons déjà. Il a, entre
1175 autres, parlé d'un guide pour chacun des niveaux que l'on pourrait remettre aux
1176 membres » (Journal, 14 novembre, 2005). Fait intéressant, cette idée de préparer un
1177 guide pour chacun des niveaux avait déjà été soulevée lors des rencontres
1178 précédentes.

1179 Je lui ai expliqué qu'avec mon paradigme de recherche, toute initiative du
1180 milieu était une bonne chose. Nous faisons de la recherche ensemble et mon but était
1181 que nous construisions des connaissances, alors je lui ai mentionné que si Andrew
1182 voulait venir partager son expertise, ce serait un plus. Toutefois, il ne parlait pas le
1183 français et je craignais que cela nuise à la dynamique du groupe.

1184 De mon côté, puisque tellement de points dans mes préparations précédentes
1185 n'avaient pas été touchés, je n'ai pas préparé un nouvel aide-mémoire.

1186 *Le déroulement.* La réunion a eu lieu chez le sensei, à la fin d'une journée de
1187 compétition au dojo. La journée avait été longue et frustrante pour plusieurs
1188 instructeurs en raison de problèmes reliés à l'arbitrage. Lorsque Samuel a suggéré
1189 d'ajouter à l'ordre du jour une discussion sur ce qui s'était passé dans la journée, le

1190 sensei a répondu qu'un retour sur la compétition prendrait trop de temps et que toute
1191 manière, un retour sera fait avec tous les karatékas au cours du lundi soir prochain.

1192 En l'absence d'Andrew, sensei Sébastien me donne la parole en soulignant
1193 que la rencontre va se terminer à 22h30 même s'il reste des points à discuter. J'ai
1194 alors présenté les grandes lignes de la problématique à laquelle Samuel et moi
1195 devions faire face par rapport au fait que n'importe qui pouvait s'inscrire n'importe
1196 quand au cours de la session. J'avais anticipé que la discussion sur ce point n'allait
1197 durer qu'une dizaine de minutes, mais elle a plutôt occupé la majeure partie de la
1198 rencontre. Un élément devenait de plus en plus flagrant. Le débat tournait davantage
1199 sur l'orientation du dojo. Certains semblaient percevoir le dojo en tant qu'entreprise
1200 qui cherche à avoir le plus grand nombre de membres pour générer davantage de
1201 profits; d'autres le percevaient comme une institution d'enseignement visant à assurer
1202 un maximum d'encadrement de ses membres actuels en respectant une progression
1203 pédagogique efficace. Or, certains instructeurs optaient pour le *statut quo* sur ce point
1204 puisque cela facilite l'entrée de nouveaux membres et génère ainsi plus de profits.
1205 Quant à ceux qui ne tiraient pas de bénéfice relié au nombre de karatékas dans leur
1206 cours, ils étaient davantage concernés par la qualité de l'enseignement et la
1207 progression des membres déjà présents. Il y avait également la perspective d'Alain
1208 qui parlait en quelque sorte au nom des parents. L'échange était fort intéressant,
1209 plusieurs ont émis leur opinion ou ont donné des suggestions. De plus, à la fin, il y a
1210 eu consensus sur les démarches à suivre par tous les instructeurs.

1211 Au point suivant, Samuel et moi avons partagé nos expériences avec la vidéo.
1212 Nous avons expliqué notre façon de procéder pour informer les parents et obtenir leur

1213 consentement. Nous avons détaillé notre procédure: (a) nous avons filmé chacun un
1214 de nos entraînements, (b) nous avons fait le visionnement ensemble et (c) chacun
1215 passait des commentaires ou posait des questions sur sa propre approche ou celle de
1216 l'autre. Samuel a ensuite partagé le fait qu'il prenait maintenant le temps de réfléchir
1217 dans le cours quant au moment approprié pour donner des rétroactions ainsi que pour
1218 maintenir un contact visuel avec tous ses karatékas. Suite à notre présentation, sensei
1219 Sébastien et Patrice nous ont dit qu'ils seraient intéressés à se faire filmer.

1220 Le point de discussion suggéré par Louis, soit l'idée de déménager le dojo, a
1221 ensuite été abordé. Après avoir discuté des répercussions d'un tel changement, j'ai
1222 proposé que nous nous organisions un souper de Noël d'instructeurs. Sensei aimait
1223 bien cette idée, surtout que cela permettrait à Andrew de faire sa présentation. De
1224 mon côté, je voyais cette activité comme autre moyen pour rassembler uniquement
1225 les instructeurs du dojo et ainsi faire progresser notre CdP.

1226 Sébastien nous a présenté les thèmes qu'Andrew voulait aborder (voir annexe
1227 G). Cette démarche ressemblait étrangement à celle que j'avais proposée aux
1228 rencontres précédentes. Nos deux approches avaient pour but d'orienter la pratique
1229 des instructeurs vers un objectif commun. J'avais bien hâte de voir si Andrew allait
1230 avoir plus de succès que moi à la réalisation de cette tâche.

1231 Sensei a regardé l'heure pour ensuite proposer que nous terminions sur ce
1232 point. Il a suggéré dimanche le 27 novembre au dojo pour la prochaine rencontre. Il a
1233 offert de payer la pizza à tout le monde et de tenir la réunion après le cours des
1234 enfants vers 12h30. J'ai conclu ensuite avec ceci:

1235 Une chose intéressante qu'une de mes collègues a faite avec des instructeurs
 1236 de ski c'est qu'elle demandait à chacun d'eux, avant leur prochaine rencontre,
 1237 de réfléchir à un aspect de leur pratique qu'ils avaient appris ou qui les avait
 1238 marqués. Cette démarche ressemble un peu à ce que nous vous avons partagé
 1239 avec la vidéo. Si chacun de nous pouvions le faire, je crois que ça pourrait être
 1240 bénéfique pour tout le groupe. Samuel et moi, nous vous avons partagé une
 1241 problématique au niveau de l'âge et des dates d'inscriptions, puis cela a
 1242 généré de belles discussions. (Chercheur, rencontre 5)

1243
 1244 *Bilan de la cinquième rencontre par le chercheur.* Le point le plus positif de
 1245 cette rencontre a été que, pour la première fois, la conversation n'était pas
 1246 constamment dirigée vers sensei Sébastien et, d'ailleurs, ce n'était pas lui qui a parlé
 1247 le plus lors de cette rencontre. Autre point positif, la négociation a amené des
 1248 solutions concrètes facilement applicables et qui rejoignaient tous les instructeurs.
 1249 J'avais toutefois l'impression d'avoir quelque peu manqué à mon devoir de
 1250 facilitateur. J'aurais dû faire mon activité de table ronde sur l'objectif commun plutôt
 1251 que de parler d'une situation problématique qui était un peu plus d'ordre
 1252 administratif. La discussion a tout de même tourné autour de l'orientation du dojo,
 1253 mais le résultat demeure que nous n'avions toujours pas établi d'objectifs communs
 1254 clairs.

1255 Il y a aussi le fait que certains instructeurs n'ont jamais pris la parole. Ce
 1256 n'était pas parce que d'autres leur ont coupé la parole, mais plutôt par timidité.
 1257 Quelque chose m'a grandement déçu lors de cette rencontre; Samuel, qui était
 1258 justement un des moins bavards, a pris l'initiative d'ajouter un point à l'ordre du jour
 1259 et sensei Sébastien lui a refusé cet ajout. J'étais d'autant plus déçu que je tenais
 1260 également à discuter de ce point. Toutefois, sensei Sébastien ne semble pas voir la
 1261 pertinence de générer des discussions à propos d'événements qui se déroulent au dojo

1262 uniquement avec ses instructeurs. Encore une fois, la CdP des karatékas a été
1263 favorisée au dépend de la CdP d'instructeurs.

1264 Au moins, nous avons fixé une date très rapprochée pour une prochaine
1265 rencontre. Avec cette initiative, je gardais espoir de pouvoir développer un contexte
1266 d'apprentissage par collaboration. J'espérais simplement que certains instructeurs
1267 allaient suivre la démarche que j'avais proposée à la fin de notre réunion.

1268 *La sixième rencontre a lieu au dojo (27 novembre, 2005)*

1269

1270 *La préparation.* Sensei Sébastien avait laissé entendre que la prochaine
1271 rencontre serait largement consacrée à Andrew. De mon côté, comme préparation,
1272 j'espérais simplement que quelques instructeurs aient pris la peine de noter certains
1273 apprentissages ou questionnements qu'ils ont eus au cours des derniers jours afin de
1274 les partager avec le reste du groupe au cours de la réunion. Aucun instructeur n'était
1275 venu me voir pour se faire filmer. La seule initiative prise a été celle de Samuel et
1276 moi qui avons filmé un autre de nos entraînements. Samuel était fier de constater
1277 qu'il s'était beaucoup amélioré par rapport aux points soulevés lors du premier
1278 entraînement que nous avions filmé. D'ailleurs, au cours du visionnement, Samuel a
1279 fait un retour sur notre plus récente rencontre de groupe. Il m'a fait part de ses
1280 frustrations par rapport au fait que, selon lui, le discours des instructeurs divergeait
1281 grandement de leur pratique. Ce n'est pas la première fois qu'il me partageait de tels
1282 commentaires et ma réponse était toujours la même. Je lui ai recommandé d'envoyer
1283 un courrier électronique à sensei Sébastien pour qu'il mette ce point à l'ordre du jour,
1284 mais il ne semblait pas à l'aise de poser un tel geste. Il était l'un des instructeurs les
1285 moins expérimentés et ne détenait pas sa ceinture noire; son influence dans la CdP

1286 d'instructeurs était donc limitée. De mon côté, je ne voulais pas apporter ce point; je
1287 prenais déjà assez de place et j'avais du mal à réaliser mes propres activités.

1288 *Le déroulement.* Tel que prévu, le dimanche 27 novembre à 12h30, les
1289 instructeurs se sont rencontrés au dojo. Tous les instructeurs y étaient, en plus d'Alain
1290 et d'Andrew. Il y avait de la nourriture et des breuvages pour le groupe. À mon
1291 arrivée, Carole et Patrice étaient en train de faire le ménage dans leurs filières.
1292 Lorsque sensei a débuté la rencontre en donnant la parole à Andrew, Carole a
1293 continué à faire son ménage. Elle s'est montrée très fermée tout au long de la
1294 rencontre, s'occupant continuellement à faire autre chose. Andrew, tentant
1295 d'impliquer tous les instructeurs dans la conversation, l'interpella pour connaître son
1296 opinion. Elle lui a répliqué qu'elle n'aimait pas être interpellée, que si elle avait
1297 quelque chose à dire, elle allait le dire et elle a mentionné qu'elle doutait de la
1298 pertinence de son approche. Bien ouvert à la critique, Andrew lui expliquait qu'il était
1299 important que tout le monde s'implique, même si ce n'était que pour souligner son
1300 désaccord.

1301 Outre l'attitude négative de Carole, le fait que la discussion se déroulait en
1302 anglais a également nuit aux interactions. Plusieurs instructeurs ne savaient pas
1303 comment exprimer clairement leurs idées en anglais et les plus timides l'étaient
1304 davantage. Il y a également eu un échange tendu entre Andrew et Alain lorsque le
1305 premier expliquait qu'il est important d'avoir un objectif clair pour orienter nos
1306 actions permettant d'établir un plan précis pour améliorer notre service. Dès lors,
1307 Alain s'est senti attaqué, prenant les dires d'Andrew comme une critique face à sa
1308 gestion du dojo, bien que cela n'était aucunement l'intention d'Andrew. Nous avons

1309 donc deux des quatre participants centraux du club de karaté peu ouverts à la
1310 discussion.

1311 Andrew a abordé la question du site web, que Samuel s'est empressé
1312 d'appuyer. Sensei Sébastien a ensuite répété ses réserves face à cette idée et Carole
1313 l'a immédiatement appuyé.

1314 Compte tenu de la tension qui régnait, de la barrière linguistique, en plus du
1315 fait que nous étions assis au sol à manger de la pizza, il n'était pas surprenant que la
1316 majorité des instructeurs donnaient l'impression de vouloir quitter le plus rapidement
1317 que possible. J'aurais bien aimé qu'un instructeur fasse allusion à l'activité que
1318 j'avais proposée lors de notre dernière rencontre (i.e., partager des apprentissages ou
1319 des problèmes rencontrés), mais cela ne s'est pas produit.

1320 *Le bilan de la sixième rencontre par le chercheur.* Voici mon bilan de cette
1321 rencontre:

1322 La rencontre n'a rien donné, nous n'avons pas établi une mission claire, rien
1323 de concret n'a été abordé. Encore plus ironique, parmi les suggestions, il y
1324 avait la rédaction d'un cahier pour débutants, de critères plus précis pour les
1325 examens, deux points qui avaient déjà été mentionnés lors de rencontres
1326 antérieures. De plus, cette rencontre a laissé un goût amer dans la bouche de
1327 plusieurs. J'espère qu'il n'y aura pas d'impacts négatifs sur mon projet. Je
1328 n'avais pas anticipé une telle résistance et un tel fiasco. Je pensais qu'Andrew
1329 avait un peu plus d'expérience en gestion de groupe, ce qui ne semble pas être
1330 le cas. (Journal, 27 novembre, 2005)

1331
1332 En tant que ceinture jaune, Andrew est au bas de la hiérarchie au club et,
1333 malheureusement, sa prestation n'a pu compenser pour ce statut (discussion 26).

1334 Une fois la rencontre terminée, Samuel m'a dit que cette rencontre ressemblait
1335 davantage à une rencontre d'un conseil administratif qu'à une CdP où les instructeurs
1336 apprennent les uns des autres. Je partageais son opinion et j'avais même l'impression

1337 que cette rencontre avait fait reculer notre démarche d'apprentissage par
1338 collaboration. Aucun instructeur n'a fait allusion à l'activité que j'avais proposée lors
1339 de notre rencontre précédente. De plus, personne n'a démontré un intérêt à être filmé
1340 lors de son enseignement.

1341 *Une septième rencontre de groupe qui n'aura jamais lieu*

1342 J'ai voulu essayer d'autres approches pour développer la collaboration et le
1343 partage de connaissances. J'ai donc pris l'initiative de rédiger un cahier pédagogique
1344 qui regroupait divers éducatifs pour travailler les différentes composantes du karaté.
1345 J'avais l'intention de le présenter au groupe et d'ajouter cet outil à notre répertoire.
1346 J'espérais que, suite à mon initiative, d'autres instructeurs viendraient ajouter leurs
1347 propres éducatifs au cahier pédagogique de notre CdP d'instructeurs. Je suis
1348 également allé voir sensei Sébastien pour lui demander s'il était toujours intéressé à
1349 se faire filmer, plutôt que d'attendre qu'il me le demande. Suite à une rencontre avec
1350 mon groupe de recherche, mon directeur de thèse m'avait dit que le fait d'être plus
1351 proactif et suggérer des pistes d'apprentissage était tout de même une approche
1352 démocratique.

1353 Quelques semaines après avoir adopté cette nouvelle approche, voici mes
1354 commentaires:

1355 J'ai filmé Sébastien il y a deux semaines et lui-même ne m'est pas revenu
1356 pour savoir comment avançait mon analyse. Il ne semble pas non plus en
1357 avoir parlé au reste du groupe. (Journal, 30 janvier, 2006)

1358
1359 J'ai donc pris l'initiative d'aller voir sensei et de lui rappeler que j'avais terminé
1360 l'analyse de la vidéo de son entraînement. Ce fut à ce moment qu'il m'a dit qu'il
1361 aimerait bien faire une autre rencontre de groupe, mais un peu plus thématique. Il m'a

1362 parlé ensuite de la métaphore de l'arbre et du karatéka. Bref, il mentionnait qu'il
1363 fallait montrer de façon progressive les éléments du karaté aux karatékas et être
1364 attentif à leurs besoins. Les ceintures blanches ne sont pas là pour les mêmes raisons
1365 que les ceintures brunes et noires. Ce qui me dérangeait dans son commentaire était
1366 que nous avions déjà discuté de ce point à deux reprises, de surcroît. J'étais loin de
1367 m'exciter à son annonce d'une autre réunion, car il ne m'a proposé aucune date, ni
1368 pour la rencontre, ni pour le visionnement de sa cassette.

1369 Après plusieurs soirées à me rendre avec mon équipement et mes documents
1370 au dojo, puis à me faire dire de revenir un autre jour, après avoir insisté encore et
1371 encore pour la tenue d'une autre rencontre, à la fin du mois de février, soit un an
1372 après le début de cette collecte de données, l'heure était au bilan.

1373 *Bilan sommaire des instructeurs sur l'ensemble de la démarche visant à favoriser le*
1374 *développement de la CdP*

1375 Afin de valider mes interprétations, j'ai fait une entrevue bilan avec chacun
1376 des instructeurs (voir annexe H). Tous y ont participé sauf un qui a quitté le dojo
1377 quelques mois avant la fin de l'étude.

1378 La majorité des instructeurs (n=5) ont mentionné avoir progressé dans leur
1379 pratique au cours de la période de l'étude. Toutefois, lorsque questionnés sur leurs
1380 méthodes d'apprentissage, un seul d'entre eux a fait allusion aux rencontres de
1381 groupe.

1382 Quand j'ai commencé, je n'avais pratiquement aucun bagage comme
1383 instructeur. Regarder les autres instructeurs m'a beaucoup aidé que ce soit au
1384 niveau de la créativité pour les pratiques, des réchauffements ou peu importe.
1385 À l'aide de la vidéo, j'ai pu noter certains points comme les moments
1386 appropriés pour donner des rétroactions et comment me placer pour avoir

- 1387 l'attention de tout le monde. Tout ceci, en plus d'avoir discuté avec d'autres
 1388 instructeurs à travers les rencontres, a fait que, au bout d'un an, j'ai eu une
 1389 belle progression. (Samuel, entrevue bilan)
 1390
 1391 Les autres ont plutôt parlé d'autoévaluation (n=3), d'échanges informels avec les
 1392 instructeurs du même sous-groupe (n=3) et d'observations (n=3).
- 1393 Est-ce que je me suis améliorée? Sûrement. Je suis avec Carole et Patrice et ça
 1394 fait des années qu'ils enseignent. On se parle souvent. Ils m'aident. Grâce à
 1395 eux j'apprends beaucoup puis, après chacun des cours, je gagne un peu plus de
 1396 confiance en moi. Déjà que je suis une personne assez timide, enseigner ça
 1397 m'ouvre beaucoup. Quand j'enseigne, j'apprends beaucoup et quand je regarde
 1398 les autres enseigner aussi ça m'aide. (Catherine, entrevue bilan)
 1399
- 1400 Il y a des choses que j'ai probablement changées, comme mes explications. Je
 1401 crois qu'elles sont plus claires et plus courtes. Mais j'ai encore du chemin à
 1402 faire là-dessus. Je progresse en m'analysant pendant mes cours. Des fois, je
 1403 me dis, « il me semble que c'était trop long ça » ou des fois Carole me le dit.
 1404 (Patrice, entrevue bilan)
 1405
- 1406 Lorsque questionnés sur leur impression quant à la qualité globale de
 1407 l'enseignement au dojo, certains instructeurs (n=2) avaient de la difficulté à
 1408 commenter au-delà de la pratique des instructeurs de leur propre sous-groupe.
- 1409 Sérieusement je ne sais pas vraiment. À part de Carole et Catherine, je ne vois
 1410 pas les autres enseigner. Mon sensei, je trouve que sa façon d'enseigner c'est
 1411 très bien. (Patrice, entrevue Bilan).
 1412
- 1413 Malheureusement, les autres instructeurs qui enseignent aux enfants, on ne
 1414 sait pas comment ils enseignent. Pour ce qui est de sensei, je pense qu'il est
 1415 constamment à la recherche de nouvelles approches. (Samuel, entrevue
 1416 bilan).
 1417
- 1418 D'autres (n=3) ont constaté que l'enseignement au dojo s'était amélioré au cours de
 1419 la dernière année.
- 1420 Je pense que ça peut juste aller en s'améliorant parce que moi je peux voir par
 1421 observation, chez les instructeurs, il y a un progrès au niveau technique. Je
 1422 constate le progrès de l'enseignement surtout en regardant les karatékas
 1423 performer lors des examens. Je vois qu'ils s'améliorent alors ça me dit que les

- 1424 instructeurs sont sur la bonne voie. Puis aussi, je vais souvent parler avec les
1425 instructeurs avant et après le cours. (Sébastien, entrevue bilan)
1426
- 1427 Une seule participante avait l'impression que la qualité de l'enseignement avait chuté.
- 1428 Je pense que la qualité générale de l'instruction au dojo a régressé. Si j'étais à
1429 la place de sensei, je pense sérieusement qu'il y aurait des modifications. Peut-
1430 être côté formation, côté observation, venir observer des cours. J'ai commencé
1431 à enseigner très jeune puis je me faisais surveiller. Je me faisais chronométrer
1432 le nombre de minutes que je parlais, puis le temps que je faisais bouger les
1433 jeunes. On avait beaucoup de rétroactions. Je l'ai fait beaucoup pour Patrice et
1434 pour Catherine. Parce que moi je me le suis fait faire pendant des années puis
1435 pas juste par sensei, par beaucoup de personnes qui ont été plus haut que moi
1436 puis je me suis dit, je pense que ça manque. Je base mon opinion par
1437 observation. Je regarde les examens, je regarde les cours, je regarde ce qui se
1438 passe, oui mon opinion personnelle c'est que la qualité de l'instruction au dojo
1439 a régressé. (Carole, entrevue bilan)
1440
- 1441 Quant aux motifs de leur engagement aux rencontres de groupe, trois
- 1442 instructeurs expliquaient qu'ils y allaient dans le but de faire progresser le groupe
1443 d'instructeurs.
- 1444 J'ai trouvé ça intéressant que l'on puisse s'asseoir autour d'une même table
1445 puis jaser, juste pour resserrer les liens de l'équipe d'instructeurs. Aussi, je
1446 trouvais intéressant que l'on puisse partager nos éducatifs, nos idées comme
1447 ça. (Sébastien, entrevue bilan)
1448
- 1449 Au départ, je sens que c'est un devoir en tant qu'instructeur que de participer.
1450 On ne peut pas organiser des échanges entre instructeurs s'il n'y a que la
1451 moitié d'entre eux qui se présentent. Aussi j'ai trouvé que c'était très
1452 enrichissant parce que sensei nous revient souvent avec des principes qu'on
1453 peut mettre en pratique. Le fait d'échanger, de voir comment les autres ont
1454 expérimenté, c'est également très riche comme information. (Louis, entrevue
1455 bilan)
1456
- 1457 C'était pour voir un peu ce que faisaient les autres instructeurs. Je voulais
1458 prendre des trucs et partager mes connaissances dans l'enseignement puis en
1459 plus voir c'est quoi le poulx du club. (Patrice, entrevue bilan)
1460
- 1461 Les trois autres instructeurs ont mentionné y être allés sous l'invitation du sensei.
- 1462 Bien c'est le fait que nous sommes tous des instructeurs puis que nous allons
1463 nous donner des rétroactions. Puis sensei me demande de venir alors je viens.

1464 Je me présente, j'écoute. Je n'ai pas beaucoup de choses à dire parce que je n'ai
 1465 pas encore énormément d'expérience, mais j'écoute puis j'essaye de retenir des
 1466 choses. (Catherine, bilan)

1467
 1468 Bien moi j'ai tout à apprendre, mais c'est surtout que sensei m'a demandé d'y
 1469 être. Mais lorsque ça se produisait, j'espérais obtenir beaucoup de ces
 1470 rencontres. (Samuel, entrevue bilan)

1471
 1472 Pourquoi j'ai participé aux rencontres? Bien de un, on n'avait pas le choix.
 1473 (Carole, entrevue bilan)

1474
 1475 D'ailleurs, la moitié des participants affirmaient que la structure hiérarchique au dojo
 1476 a influencé leur comportement lors des rencontres de groupe. « C'est sûr que la
 1477 hiérarchie dans le dojo ça aide pas, mais le problème ce n'est pas la tête de la
 1478 pyramide, mais juste en-dessous » (Samuel, entrevue bilan).

1479 Quant à leurs impressions à propos des rencontres de groupe, une ne semblait
 1480 avoir aucune attente, deux visaient un apprentissage personnel: « J'espérais obtenir
 1481 des lignes directrices pour guider mon enseignement (Samuel, entrevue bilan) » et
 1482 trois espéraient y faire un apprentissage collectif: « J'espérais que l'on puisse grandir
 1483 comme équipe d'instructeurs, c'est un de mes objectifs pour le dojo » (Sébastien,
 1484 entrevue bilan). La moitié d'entre eux ont partagé que leurs attentes ont été satisfaites.
 1485 Les principaux gains soulevés se rapportaient à la cohésion entre les instructeurs
 1486 (n=3) et l'uniformité dans les évaluations (n=3), surtout grâce au guide élaboré par
 1487 sensei Sébastien.

1488 Personnellement mes attentes ont été atteintes parce qu'on a toujours la chance
 1489 de poser des questions, ajouter de l'information ou demander de l'information
 1490 s'il y a lieu. Un point particulier qui m'a aidé était lorsque nous avons parlé de
 1491 la préparation des karatékas pour les examens. Je crois que c'est un point
 1492 important parce que la question se pose toujours à tous les trois ou quatre
 1493 mois quand sensei Katsumata se présente. Mon impression est que tout le
 1494 monde a bénéficié de ces rencontres-là. Je crois qu'elles ont permis un certain
 1495 rapprochement parce que chacun on fait notre enseignement dans notre petit

1496 coin. Si on ne fait pas d'échanges, on ne peut pas s'améliorer trop trop... Donc
1497 en faisant des échanges ça nous fait prendre conscience de plein de choses et
1498 là on peut améliorer notre enseignement. (Louis, entrevue bilan)

1499
1500 Je peux dire que moi j'ai aimé ça, voir les gens qui partageaient, moi aussi
1501 partager des choses. Puis en même temps, j'ai aimé faire ça parce que l'on est
1502 une équipe d'instructeurs puis c'est bon qu'on se tienne comme équipe
1503 d'instructeurs, qu'on voit que les autres aussi ont des problèmes que nous ne
1504 sommes pas les seuls à en avoir. Comme ça, ça te reconforte un peu plus puis
1505 ça te permet d'essayer de trouver quelque chose par rapport à ça. (Patrice,
1506 entrevue bilan)

1507
1508 Lorsque questionné sur leur intérêt à continuer à prendre part à de telles
1509 rencontres, quatre d'entre eux étaient intéressés: « Oui, je serais intéressé à continuer
1510 parce que je pense que j'ai beaucoup à aller chercher. On ne naît pas instructeur, il
1511 faut développer ça et ces rencontres nous permettent d'aller chercher beaucoup de
1512 petites choses » (Louis, entrevue bilan). Par contre, une instructrice a exprimé
1513 certaines réserves.

1514 Ça dépend, je vais t'avouer. Des fois, j'ai l'impression que ce sont des
1515 rencontres juste pour une personne puis ça devient trop personnel. Je me dis
1516 que c'est plus facile si j'ai une question d'aller voir directement sensei. Puis j'ai
1517 un gros bagage en pédagogie enfant et ado, puis je suis dans le karaté à la
1518 semaine longue. Je règle des problèmes constamment, mais de tout le temps
1519 soumettre ça à tout le groupe... (Carole, entrevue bilan)

1520
1521 Un autre a été dérangé par les items purement administratif.

1522 Si, au cours des rencontres, on pouvait parler d'événements qui se sont
1523 produits lors de cours, je serais partant. Mais tant et aussi longtemps que ça
1524 tourne autour du côté administratif, ce n'est pas ma place. Il y a aussi le fait
1525 que certains instructeurs arrivent aux rencontres à reculons puis ça donne une
1526 mauvaise ambiance. (Samuel, entrevue bilan)

1527
1528

1529 Lorsque la question des recommandations a été posée, quatre ont souligné que
1530 la structure des rencontres devait être améliorée. Pour être plus précis, il était question
1531 que:

- 1532 • Les rencontres devraient toujours être planifiées au moins une semaine à
1533 l'avance.
- 1534 • L'ordre du jour devrait être organisé de sorte que les points soulevés
1535 rejoignent un nombre équitable d'instructeurs.
- 1536 • Il faudrait donner l'occasion à tous les instructeurs de s'exprimer à chaque
1537 item.
- 1538 • Un temps spécifique soit alloué à chaque item.
- 1539 • Le contenu de l'ordre du jour soit négocié de façon informelle avant la
1540 rencontre.

1541 Deux instructeurs ont souligné qu'afin de stimuler des apprentissages significatifs et
1542 durables au groupe d'instructeurs, ces rencontres devraient être plus régulières,
1543 préférablement mensuelles.

1544 *Suivi*

1545 Un an après la fin de l'étude, j'étais en mesure de constater que ma présence
1546 en tant que facilitateur avait influencé la CdP et que, suite à mon retrait de cette
1547 fonction, la CdP des instructeurs au dojo avait régressé et était revenue au même état
1548 qu'elle ne l'était avant le début de mon intervention. Il y avait de nouveau un
1549 cloisonnement entre les instructeurs, la communication s'était refermée et les
1550 nouvelles s'apprenaient à la dernière minute ou en retard. Personne n'a proposé

1551 d'organiser d'autres rencontres, aucun calendrier d'événements n'a été établi par la
 1552 suite, sensei prenait seul les décisions et ces dernières n'étaient confirmées
 1553 qu'oralement. Il n'y avait rien par écrit et, par conséquent, l'information se rendait
 1554 rarement à tous les instructeurs, surtout ceux qui n'avaient pas de liens familiaux avec
 1555 sensei.

1556 Discussion spécifique

1557 1. *Le vécu scientifique du chercheur (p.77)*. Un résultat important de ma
 1558 recherche à la maîtrise (Lemyre et Trudel, 2004; Lemyre et al., 2007) était que
 1559 le facteur le plus influent dans l'apprentissage par expérience des entraîneurs
 1560 bénévoles était les interactions qu'ils entretiennent avec les gens de leur
 1561 entourage (i.e., assistant à l'entraîneur, gérant, amis, etc.). Toutefois, les
 1562 interactions avec d'autres entraîneurs semblaient limitées. D'une part, j'étais
 1563 donc curieux de voir ce qui pouvait se produire lorsque les conditions étaient
 1564 mises en place pour faciliter les échanges entre entraîneurs/instructeurs.
 1565 D'autre part, des cours de recherche qualitative à l'université m'avaient fait
 1566 découvrir le paradigme de recherche participatoire. Étant donné mon
 1567 implication au dojo où l'étude allait être menée, j'avais l'opportunité de
 1568 mener une étude de type recherche-action à participation complète.

1569
 1570 2. *Le point de départ (p.77)*. Selon Bray et collègues (2000), le point de départ
 1571 d'une approche d'apprentissage par collaboration doit être bien préparé.
 1572 Premièrement, dans le contexte où c'est le chercheur qui propose une
 1573 problématique aux participants, ce dernier doit choisir minutieusement son

1574 approche afin d'impliquer les participants et ne pas projeter l'image d'un
1575 expert. Deuxièmement, si la problématique est soulevée par le chercheur, elle
1576 doit susciter l'intérêt des participants afin qu'ils soient motivés à s'impliquer.
1577 Dans le cas qui nous intéresse, l'incident qui devait servir de point
1578 déclencheur était réel et impliquait plus d'un instructeur du club.

1579

1580 3. *Des moments de rencontre (p.78)*. Wenger et collaborateurs (Wenger, 1998a,
1581 b; Wenger et al., 2002; Wenger et Snyder, 2000) soulignent que pour créer et
1582 maintenir une CdP, les membres doivent faire preuve d'un engagement
1583 soutenu. Ceci requiert de leur part une implication tant lors des rencontres de
1584 groupe qu'à l'extérieur de celles-ci.

1585

1586 4. *Un allié de taille (p.78)*. Afin d'assurer le succès d'une approche par
1587 collaboration, plusieurs auteurs soulignent l'importance d'avoir l'appui d'une
1588 personne clé au sein de la communauté (Bray et al., 2000; Culver et Trudel,
1589 2006; Saint-Onge et Wallace, 2003; Wenger et al., 2000). Dans notre étude, la
1590 personne détenant le plus d'influence, soit sensei Sébastien, croyait au projet
1591 de collaboration.

1592

1593 5. *S'adapter au rythme des participants (p.79)*. Étant donné les protocoles
1594 imposés par les programmes d'études dans les institutions universitaires tels
1595 une démarche et un échéancier présentés avant même de débiter la recherche,
1596 le chercheur se doit d'imposer un certain rythme à ses participants. Toutefois,

1597 comme le soulignent Culver et Trudel (2005), cette réalité est problématique
1598 lorsqu'il s'agit d'une étude qui adopte une approche par collaboration.
1599 Puisque les participants sont également co-chercheurs, le chercheur principal
1600 doit parfois s'adapter aux réalités du milieu comme ce fut le cas lors de la
1601 préparation de la première rencontre.

1602

1603 6. *Une participation libre ou obligatoire (p.79)*. Différents auteurs (Grossman et
1604 al., 2001; Saint-Onge et Wallace, 2003; Wenger et al., 2002) expliquent qu'un
1605 des principes de base d'une CdP est l'implication complètement volontaire
1606 des participants. Dans le contexte de cette étude, le chercheur était un
1607 instructeur avec un bas statut dans la hiérarchie du club et, par conséquent, il
1608 était préférable que le sensei invite les instructeurs à participer même si, dans
1609 le contexte du karaté, cela devient une obligation. Il reste à voir l'impact de
1610 cette décision sur le déroulement de la recherche.

1611

1612 7. *Ce qu'il faut faire à la première rencontre (p.79)*. La planification suivait les
1613 recommandations de Bray et collègues (2000), c'est-à-dire (a) une emphase
1614 sur l'authenticité de l'expérience, (b) une ébauche d'une question de
1615 recherche en vue d'en négocier l'orientation, (c) le renforcement du potentiel
1616 du processus et (d) la discussion des règles de base d'une approche de
1617 collaboration. Ils proposent également comme activité de brise-glace, une
1618 table ronde où chacun explique ses motifs pour s'engager dans le processus,
1619 leur perception de la question de recherche et les étapes du projet.

- 1620 8. *Définir les objectifs de la CdP (p.79)*. Wenger et collègues (2002) expliquent
1621 qu'un élément clé au stade initial de la création d'une CdP est de trouver un
1622 point rassembleur afin que tous les membres perçoivent l'importance de
1623 partager leurs expériences. Ce qui motive les participants à ce stade est qu'ils
1624 constatent que d'autres individus partagent leur passion et vivent des
1625 problèmes similaires aux leurs.
1626
- 1627 9. *Initier les cycles d'action-réflexion (p.80)*. L'approche proposée par le
1628 chercheur à la fin de la première rencontre pour initier les cycles d'action-
1629 réflexion était inspirée de celle de Culver et Trudel (2006). Basée sur
1630 principes de l'AL, cette approche visait à faire en sorte que les participants
1631 puissent discuter de situations concrètes émanant de leur pratique à partir de
1632 concepts théoriques qui leur seraient présentés, soit le modèle de la
1633 conversation réflexive de Gilbert et Trudel (2001). L'étape suivante serait que
1634 les instructeurs tentent d'intégrer ces nouvelles notions à leur pratique et
1635 qu'ils partagent leurs expériences dans une rencontre subséquente.
1636
- 1637 10. *Créer une ambiance adéquate (p.80)*. Comme l'expliquent Bray et collègues
1638 (2000) « the setting of the inquiry assumes critical importance. The
1639 considerations include not just assessing the physical setting [...] but also
1640 responding to the place's history, values, and leadership » (p.58).
1641

1642 11. *État des participants au début du processus (p.80)*. Selon Bray et collègues
1643 (2000), le chercheur doit s'attendre à ce que les participants posent beaucoup
1644 de questions puisqu'ils sont souvent peu familiers avec le processus de
1645 recherche. Dans le cas présent où aucune question n'a été formulée, une
1646 possibilité serait qu'aucun instructeur ne voulait paraître remettre en question
1647 un projet auquel le sensei avait clairement donné son accord.

1648

1649 12. *Établir un climat de collaboration (p.81)*. Un des rôles du facilitateur est
1650 justement de mettre en place un climat propice à l'apprentissage par
1651 collaboration (Bray et al., 2000; Saint-Onge et Wallace, 2003; Wenger,
1652 2000b; Wenger et al, 2002). Or, il doit gérer adéquatement les discussions;
1653 c'est-à-dire qu'il en revient au facilitateur de présenter des thèmes non
1654 menaçants qui concernent l'ensemble du groupe et faire en sorte que chacun
1655 puisse prendre la parole. Il doit demeurer attentif aux réactions des
1656 participants et s'adapter en conséquence.

1657

1658 13. *Leadership à l'intérieur d'une CdP (p.82)*. Wenger (1998b, 2000) explique
1659 que le bon fonctionnement d'une CdP dépend beaucoup du leadership interne
1660 en soulignant que ce leadership demeure diversifié. Parmi les types de
1661 leadership identifiés par Wenger (1998b), le leadership d'inspiration, fourni
1662 par un individu charismatique reconnu par l'ensemble de la communauté
1663 comme un expert, et le leadership interpersonnel, fourni par celui qui unit les
1664 membres de la CdP, semblaient être les deux types reflétés par le sensei.

1665 14. *Double rôle de chercheur/participant (p.82)*. La complexité d'assumer à la fois
1666 le rôle de chercheur et de participant a été rapportée notamment dans l'étude
1667 de Culver et Trudel (2006).

1668

1669 15. *Innovation versus tradition (p.87)*. Plusieurs auteurs soulèvent l'importance
1670 de la diversité à l'intérieur d'une CdP du fait que celle-ci crée des tensions et
1671 alimente les discussions (Saint-Onge et Wallace, 2003; Wenger, 2000;
1672 Wenger et al., 2002). Il en revient au facilitateur de bien gérer les échanges et
1673 de faire en sorte que les tensions provoquent des débats d'idées et non des
1674 attaques personnelles. À l'image des stratégies de la recherche-action,
1675 l'apprentissage par collaboration vise à construire des connaissances au sein
1676 de la communauté qui fait progresser la pratique. En d'autres mots,
1677 l'apprentissage par collaboration tend à générer des changements. D'ailleurs,
1678 la présence de changements est perçue par plusieurs comme une preuve de la
1679 validité d'une telle approche (Heron et Reason, 1997; Lincoln et Guba, 2000).

1680

1681 16. *Occasion pour favoriser la cohésion (p.92)*. Les sorties de groupe tels des
1682 voyages en plein air sont des stratégies fréquemment utilisées, en sport
1683 comme dans le monde des affaires, pour créer un climat positif au sein d'un
1684 groupe et promouvoir la cohésion (Gilber et al., 2001a; Paskevich,
1685 Estabrooks, Brawley, et Carron, 2001; Smith et Smoll, 1997). Comme
1686 l'expliquent Smith et Smoll (1997), le fait de partager un même
1687 environnement pendant quelques jours facilite les rapprochements.

1688 17. *Prendre le temps d'apprendre (p.96)*. Plusieurs chercheurs ont rapporté que le
1689 manque de temps représentait une importante barrière à la création et au
1690 maintien d'une CdP (Culver et Trudel, 2006; Lemyre et al., sous impression).
1691 Or, l'étude de Culver (2004) démontre que tous les participants n'ont pas à
1692 être présents à chaque rencontre dans la mesure où les rencontres ont lieu sur
1693 une base régulière. De cette manière la négociation de signification demeure
1694 continue entre l'ensemble des membres de la CdP.

1695
1696 18. *Identité des CdP (p.97)*. Wenger (1998a) explique que l'apprentissage
1697 « entails a process of transforming knowledge as well as a context in which to
1698 define an identity of participation » (p.215). Or, susciter des apprentissages
1699 n'implique pas seulement de faciliter le processus d'acquisition de
1700 connaissance, mais également d'offrir un contexte « where new ways of
1701 knowing can be realized in the form of such an identity » (p.215).

1702
1703 19. *Enlever du temps de pratique (p.99)?* L'idée que *practice makes perfect* est
1704 bien implantée dans le sport. L'étude de Lemyre (2003) avec des entraîneurs
1705 de sport civil et celle de Lacroix (2006) avec des entraîneurs de sport scolaire
1706 ont également relevé que les entraîneurs n'étaient pas prêts à diminuer les
1707 heures d'entraînement de leurs athlètes au profit de leur propre formation.

1708

- 1709 20. *Exemples de CdP virtuelles (p.99)*. Kimble, Hildreth et Wright (2001)
1710 présentent des données empiriques à partir d'une étude de cas sur le
1711 fonctionnement d'une communauté de pratique virtuelle internationale, soit la
1712 fusion de UKIT et de USIT, ayant des membres en Angleterre, aux États-Unis
1713 et au Japon. Tous les membres partagent un objectif commun et ressentent un
1714 sentiment d'appartenance à cette CdP virtuelle. Cette dernière a émergé suite
1715 à un besoin exprimé par les membres et elle possède un répertoire partagé qui
1716 lui est propre. L'étude de Hildreth, Kimble et Wright (1998) présente un autre
1717 exemple de CdP virtuelle soit celle de la firme Watson Wyatt Partners.
1718
- 1719 21. *Limites des CdP virtuelles (p.99)*. Une CdP virtuelle qui se limite à un forum
1720 de discussion en ligne ou au de partage de courriers électroniques peut semer
1721 de la confusion ou provoquer des interprétations erronées entre ses membres
1722 résultant de l'absence du langage verbal (Elliott et Manross, 1996). Certains
1723 peuvent être réticents à communiquer via des sites de clavardage craignant
1724 que certains profitent de l'anonymat pour régler des comptes (Wright et al.,
1725 2007). Le sentiment d'appartenance est également plus difficile à générer
1726 uniquement avec une communication asynchrone. La vidéoconférence est une
1727 solution, mais plus le groupe est large, plus la discussion est complexe
1728 (Garrison, 1997). De plus, les compétences techniques deviennent plus
1729 complexes, la main d'oeuvre plus rare et plus dispendieuse. Une autre limite
1730 concerne le contrôle de l'accessibilité, de l'information divulguée, du contenu

1731 des échanges et du respect de l'identité des membres (Anderson et Kanula,
1732 2003; Owson, 1997).

1733

1734 22. *Participation périphérique légitime (p.99)*. Afin d'assurer une progression
1735 continue, une CdP doit mettre en place un processus pour faciliter
1736 l'intégration de nouveaux membres. Selon les principes du concept de la
1737 participation périphérique légitime, un nouveau venu devrait être en mesure
1738 de s'engager activement dans les activités de la communauté, mais avec
1739 moins de responsabilités et de moindre importance, afin qu'il puisse avoir la
1740 chance d'observer et d'interagir avec les autres membres de la communauté
1741 (Lave et Wenger, 1991).

1742

1743 23. *Espace entre les deux rencontres (p.104)*. L'engagement mutuel des membres
1744 d'une CdP ne devrait pas se limiter uniquement à des rencontres
1745 d'apprentissage collectif (Wenger et al., 2002). Toutefois, pour en arriver à ce
1746 stade, de telles rencontres peuvent permettre de fournir un certain rythme à la
1747 CdP si elles ont lieu assez régulièrement pour nourrir la construction de
1748 connaissance et le partage d'idées.

1749

1750 24. *La vidéo comme outil d'apprentissage (p.109)*. Le concept du cercle d'étude
1751 vidéo proposé par Tochon (2002) implique de visualiser des images issues de
1752 la pratique professionnelle afin de les étudier avec des collègues intéressés par
1753 une démarche d'analyse et de changement.

1754 25. *Administration versus apprentissage (p.110)*. Tel qu'expliqué par Bray et
 1755 collègues (2000), la personne qui dirige la discussion doit être très attentive au
 1756 contenu des échanges qui risquent de prendre certaines tangentes s'éloignant
 1757 du partage et de la construction de connaissance. Les groupes peu
 1758 expérimentés peuvent avoir tendance à s'éterniser sur des échanges
 1759 anecdotiques ou aborder des problèmes de gestion.

1760

1761 26. *Portée de l'influence des nouveaux (p.117)*. Comme l'expliquent Galipeau et
 1762 Trudel (2004), dans le monde du sport, chaque membre d'une CdP doit
 1763 généralement passer par différentes étapes, faire ses preuves, avant d'obtenir
 1764 assez de légitimité des participants centraux pour avoir un certain impact sur
 1765 les prises de décisions. Autrement, il risque d'être perçu comme marginal.

1766 Discussion générale

1767 Le contenu de la discussion générale abordera les éléments de réponses aux
 1768 trois questions de l'étude 1, soit les rôles du chercheur/facilitateur et les
 1769 actions/réactions/participations du sensei et des instructeurs au cours d'une approche
 1770 par collaboration.

1771 *Rôles du chercheur-facilitateur lors d'une pleine participation*

1772 Suivant l'exemple de Grossman et collègues (2001) ainsi que les
 1773 recommandations de Bray et collègues (2000), le chercheur n'avait pas de plan
 1774 d'action fixe pour la communauté d'instructeurs de karaté autre que de fournir des
 1775 conditions favorables d'apprentissage collectif. Rogoff (1990) explique qu'un tel
 1776 apprentissage est le fruit de l'engagement des membres à des activités dirigées vers

1777 un objectif clairement identifié. Or, un des rôles du chercheur a été d'amener les
1778 instructeurs à rédiger un objectif commun. Pour ce faire, suivant les recommandations
1779 de Bray et collègues (2000), le chercheur a d'abord tenté d'amener les instructeurs à
1780 partager leurs objectifs et attentes personnels. Cette approche a porté des fruits dans
1781 d'autres études similaires dont celle de Capobianco et Feldman (2006). Toutefois,
1782 malgré diverses tentatives tout au long du processus, le chercheur n'est pas parvenu à
1783 amener la CdP d'instructeurs à rédiger un tel objectif. À au moins deux reprises, le
1784 chercheur a manqué de temps puisque ses thèmes ont été abordés à la toute fin des
1785 rencontres et, à d'autres occasions, la discussion a bifurqué vers d'autres thèmes.

1786 Contrairement à Grossman et collègues (2001) qui avaient eu de la difficulté à
1787 rendre les membres de leur communauté d'enseignants moins dépendants des
1788 chercheurs/facilitateurs, le principal obstacle dans le contexte du karaté était que le
1789 chercheur aurait eu besoin d'avoir davantage de contrôle lors des rencontres.

1790 Respectant la sous-culture du karaté qui est hautement hiérarchisée, le rôle du
1791 chercheur se limitait à proposer des activités et prendre part aux discussions tandis
1792 que les responsabilités d'organiser et de diriger les rencontres appartenaient au sensei.
1793 Or, le sensei n'était familier ni avec les principes de la recherche-action, ni avec ceux
1794 de l'apprentissage collectif et n'avait pas d'expérience à diriger de telles discussions.

1795 Tous ces éléments sont essentiels (Capobianco et Feldman, 2006; Hung, Chen et
1796 Koh, 2006) au facilitateur pour qu'il puisse stimuler les apprentissages de la CdP. Ces
1797 lacunes ont eu comme résultat que (a) les rencontres semblaient s'éterniser, (b) les
1798 discussions pouvaient s'étendre sur des sujets superflus pendant plusieurs minutes,
1799 (c) certains items étaient continuellement reportés à la rencontre suivante, (d) le

1800 temps de parole était très mal réparti, (e) il n'y avait pas de suite logique dans la
1801 répartition des points à l'ordre du jour et (f) les questions étaient continuellement
1802 dirigées vers la même personne.

1803 Un autre rôle que le chercheur avait en tant que facilitateur était d'offrir aux
1804 instructeurs différentes formes de participation. Tel qu'expliqué par Grossman et
1805 collègues (2001), tous les participants ne s'impliquent pas pour les mêmes raisons et
1806 ne favorisent pas nécessairement les méthodes d'apprentissage. Tout au long du
1807 processus, le chercheur a proposé une variété d'activités (a) lors des réunions ou à
1808 l'extérieur des réunions, (b) avec ou sans la présence du chercheur, (c) à caractère
1809 plus concret ou plus philosophique. Malgré la diversité des activités qui reposaient
1810 sur des principes d'AL ou d'AS, la majorité des participants ont démontré très peu
1811 d'intérêt. Le chercheur a initié certaines des activités qu'il a lui-même proposées pour
1812 donner l'exemple, mais ceci n'aura eu pour effet que de donner l'impression à
1813 certains instructeurs que le chercheur tentait de régler des problèmes personnels dans
1814 le cadre des rencontres de groupe.

1815 Dû à l'écart de temps considérable entre les rencontres, le chercheur a cru
1816 bon, dans son rôle de fournir des occasions d'échange pour les instructeurs, de
1817 suggérer Internet comme outil de communication. Hung et collègues (2006) ont
1818 présenté une étude de cas d'une CdP qui a opté pour cette solution face au problème
1819 de manque de disponibilité de ses membres. Les membres se rencontraient face à face
1820 seulement trois fois par an, mais communiquaient entre eux régulièrement grâce aux
1821 courriers électroniques et à d'autres moyens de communication virtuelle. Toutefois
1822 cette alternative a été rejetée par les membres les plus influents de la CdP

1823 d'instructeurs de karaté. La peur de perdre le contrôle est en fait réelle et il faudrait un
1824 modérateur pour gérer le site (Wright et al., 2007). Or, qui jouerait ce rôle, le sensei?

1825 Un des rôles du facilitateur est de mettre à l'avant-plan les tensions qui
1826 émergent dans la communauté. Comme le soulignent Grossman et collègues (2001),
1827 cette étape très délicate est cruciale. Autrement, le climat de confiance qui est
1828 essentiel dans ce genre de contexte ne pourra jamais réellement s'installer. D'ailleurs,
1829 les tensions peuvent être saines lorsqu'elles sont bien gérées. Toutefois, dans le
1830 contexte hiérarchique du karaté, les participants, dont le chercheur, n'ont pas osé
1831 aborder les tensions de nature conflictuelle. Le fait que le chercheur soit un membre
1832 actif de cette communauté est venu freiner son rôle de facilitateur à faire ressortir les
1833 conflits interpersonnels lors des quelques opportunités qui se sont présentées durant
1834 les rencontres de groupe.

1835 Le facilitateur a tout de même réussi à contribuer à l'avancement de la CdP
1836 d'instructeurs. Suite à l'étude, elle était plus structurée et avait quelques atouts
1837 supplémentaires. Le point sur lequel la CdP d'instructeurs s'est probablement le plus
1838 amélioré se rapporte au répertoire partagé. Certains des thèmes proposés par le
1839 facilitateur ont fait ressortir quelques besoins criants de la CdP. Ceci a, entre autres,
1840 mené le sensei à rédiger un cahier d'évaluation pour chacun des niveaux; il est utilisé
1841 par tous les instructeurs. Il est réservé aux instructeurs et a permis une certaine
1842 uniformité dans les évaluations. Les instructeurs ont établi un calendrier d'activités
1843 pour une année complète, ce qui était une première. Malheureusement, une fois
1844 l'étude terminée, l'état de la CdP d'instructeurs est redevenu ce qu'il était
1845 initialement. Les études de Culver et Trudel (2006) et Grossman et collègues (2001)

1846 ont également noté que suite au départ du facilitateur, « participants retreat from the
 1847 public space and begin to congregate into smaller groups based on perceived or actual
 1848 similarities » (Grossman et al., 2001, p.992). Des irritants tels le manque de temps et
 1849 la peur de s'imposer ont pour effet que les participants reviennent à leur vieilles
 1850 habitudes.

1851 *Actions/Réactions/Participations du sensei*

1852 Au début du processus, le sensei semblait très intéressé par le projet.
 1853 L'anecdote présentée par le chercheur pour illustrer le besoin d'une démarche visant
 1854 à rapprocher les entraîneurs l'a convaincu de la pertinence de l'étude. Wenger et
 1855 collègues (2002) ainsi que Bray et collègues (2001) expliquent que suite à l'annonce
 1856 d'un projet de collaboration, un certain engouement des participants semble naturel.
 1857 C'est ce qui s'est produit dans le cas du sensei; il a devancé le chercheur et est allé
 1858 approcher tous les instructeurs pour leur parler du projet. Cependant, comme
 1859 l'expliquent ces mêmes auteurs, cet enthousiasme a tendance à s'effriter avec le
 1860 temps si le groupe n'a pas rapidement établi un objectif commun. Or, la CdP
 1861 d'instructeurs ne s'est jamais fixé d'objectif et les priorités du sensei ont changé; elles
 1862 n'étaient plus orientées vers la construction d'une CdP. Après la première rencontre,
 1863 le sensei avait remis à tous les instructeurs un guide d'évaluation afin de répondre à
 1864 un besoin qui avait été soulevé lors des échanges. Toutefois, il n'y a pas eu d'autres
 1865 démarches concrètes après les rencontres du mois d'août ou de novembre.

1866 Capobianco et Feldman (2006) expliquent qu'un membre du groupe qui
 1867 détient une forte légitimité doit convaincre les autres de l'importance d'apprendre les
 1868 uns des autres et de réfléchir sur leur pratique. Le sensei a souligné son appui au

1869 projet lors de la première rencontre. Lors des rencontres subséquentes, il a répété que
1870 ces rencontres avaient pour but le partage des expertises de tous; ainsi chacun pourrait
1871 apprendre des autres. Toutefois, son message ne semble pas avoir été capté par les
1872 autres instructeurs puisqu'il n'a pas concrétisé ses propos par des actions. Malgré les
1873 rappels constants du chercheur de sa disponibilité à aller filmer les entraînements des
1874 instructeurs, le sensei n'a jamais pris l'initiative de concrétiser la démarche. C'est le
1875 chercheur qui a dû le faire. Le sensei était également responsable d'établir l'ordre du
1876 jour et de gérer les rencontres. Or, les points rattachés à l'apprentissage collectif ont
1877 été repoussés à la fin et, par conséquent, le groupe finissait par manquer de temps.

1878 Étant donné son leadership au dojo, il n'était pas surprenant que les
1879 instructeurs laissent toute la place au sensei lors des rencontres. D'ailleurs, il a
1880 souvent été celui qui a le plus parlé. Les instructeurs lui posaient constamment des
1881 questions, mais comme le souligne Warhurst (2006), plutôt que de constamment
1882 fournir les réponses aux instructeurs, il aurait dû les stimuler à trouver la réponse en
1883 groupe. Le sensei étant lui-même enseignant et n'étant pas familier avec les
1884 approches d'apprentissage collectif, le chercheur aurait dû travailler davantage à le
1885 former de la sorte.

1886 Wenger (2000) explique que le « coordonnateur » des activités journalières de
1887 la CdP joue un rôle crucial, mais que la CdP a également besoin de leader dans
1888 d'autres fonctions telles que les générateurs d'idées, les archivistes, les pionniers, les
1889 gens en relation publique, etc. Grossman et collègues (2001) ajoutent qu'il est
1890 important dans une CdP, d'alterner les rôles entre les membres afin d'assurer la
1891 diversité qui stimule la construction de connaissance. Or, dans le contexte du karaté,

1892 toutes les formes de leadership sont majoritairement occupées par une seule personne,
1893 soit le sensei. De plus, la tradition japonaise qui inculque le respect absolu du sensei
1894 est si forte au dojo que la situation du leadership est toujours demeurée et repousse
1895 fermement toute tentative de changement ou d'ouverture en ce sens malgré la bonne
1896 volonté du sensei. Par exemple, lorsque le chercheur a demandé de diriger des
1897 activités lors des rencontres de groupe, le sensei a accepté sans poser de question. Il a
1898 également accepté de se faire filmer lorsqu'il dirigeait un entraînement. Le sensei est
1899 donc prêt à léguer des responsabilités, mais le reste de la CdP semble réfractaire à
1900 cette idée.

1901 *Actions/Réactions/Participations des autres instructeurs de karaté*

1902 Initialement, on pourrait être porté à croire que les instructeurs étaient
1903 réceptifs à l'étude puisque tous se sont présentés à la première rencontre. Cependant,
1904 certains ont avoué, lors de l'entrevue finale, qu'ils avaient assisté aux rencontres
1905 uniquement parce que leur sensei l'avait demandé. Or, maintes études ont souligné
1906 l'importance d'une participation volontaire de tous les membres (Grossman et al.,
1907 2001; Hung et al., 2006). L'attitude négative de certains instructeurs a, dès la
1908 première rencontre, nuit à l'instauration d'un climat de confiance essentiel à la
1909 collaboration. La tension (conflictuelle) était palpable à chaque rencontre et, malgré
1910 les efforts du chercheur pour intéresser tous les participants, ceux-ci n'ont jamais
1911 voulu s'engager réellement dans le projet. Toutefois, puisque leur sensei avait donné
1912 son appui, ils n'ont pas osé contester la pertinence de l'étude, ce qui aurait pu
1913 permettre un certain déblocage.

1914 Les thèmes visant un apprentissage collectif ne semblent pas avoir interpellé
1915 la majorité des participants. Une des causes peut être attribuable à l'homogénéité des
1916 expériences antérieures des participants centraux. Wenger (2000) explique que:

1917 Inside a community, learning takes place because competence and experience
1918 need to converge for a community to exist. At the boundaries, competence
1919 and experience tend to diverge: a boundary interaction is usually an
1920 experience of being exposed to a foreign competence. Such reconfigurations
1921 of the relation between competence and experience are an important aspect of
1922 learning. If competence and experience are too close, if they always match,
1923 not much learning is likely to take place. There are no challenges... (p.233)

1924 Les acteurs centraux, soit sensei Sébastien, Carole et Patrice, ont tous une formation
1925 similaire en enseignement et partagent les mêmes expériences en karaté. Ils ont
1926 débuté au même endroit, avec le même instructeur. Ils participent aux mêmes
1927 compétitions et aux mêmes séminaires. Ils se côtoient à l'extérieur du dojo
1928 régulièrement. Ils ont donc une vision similaire de l'enseignement et de la pratique du
1929 karaté. Ces trois instructeurs étaient généralement ceux qui menaient les échanges et
1930 étant donné la légitimité qu'ils avaient au sein du groupe, les discussions n'avaient
1931 pas la chance d'aller en profondeur puisqu'ils étaient généralement en accord. Les
1932 autres instructeurs n'osaient pas s'opposer à leurs propos.

1933 Bray et collègues (2000) ainsi que Wenger et collègues (2002) expliquent que
1934 pour assurer le succès d'une démarche d'apprentissage collectif, chacun des membres
1935 doit s'impliquer. Au cours de l'étude, il n'y a eu que très peu d'engagement des
1936 participants dans les diverses activités proposées. Une variété d'activités se rapportant

1937 à l'AL et à l'AS leur a été proposée, mais la majorité des instructeurs, pour diverses
1938 raisons, n'étaient pas prêts à consacrer du temps à l'extérieur comme à l'intérieur des
1939 réunions pour faire progresser leur CdP. Les instructeurs ne s'impliquaient que très
1940 peu dans les activités de table ronde. À chacune des rencontres, le chercheur s'est mis
1941 à la disposition des instructeurs qui se sont montrés intéressés pour aller filmer leur
1942 pratique ou leur prêter l'équipement d'enregistrement. Toutefois, aucun d'eux n'a
1943 proposé de date ou est venu voir le chercheur pour que la démarche se concrétise. Un
1944 autre indice qui soulève le manque d'engagement continu des membres de la CdP est
1945 que, mis à part la première fois que l'initiative avait été proposée par sensei, la
1946 majorité des instructeurs ont cessé de proposer des thèmes de discussion à inclure à
1947 l'ordre du jour. Même cette initiative, mise de l'avant par le sensei, n'aura eu d'effets
1948 que pour une seule rencontre.

1949 Coakley (2001) et Billet (2001) expliquent que le processus de socialisation
1950 peut freiner les apprentissages et même conduire à certains apprentissages jugés
1951 indésirables. L'étude de Lemyre et collègues (sous impression), menée auprès
1952 d'entraîneurs de hockey sur glace et de base-ball, appuie ces propos. Or, dans le
1953 contexte de l'étude 1, la sous-culture du karaté constituait une véritable barrière à la
1954 négociation. Malgré le fait que la majorité des instructeurs aient une formation
1955 académique en pédagogie, un minimum de cinq ans d'expérience comme karatékas et
1956 au minimum quelque mois d'expérience comme instructeur, tous s'en remettaient aux
1957 dires du sensei. De plus, si ce dernier n'était pas certain de la réponse à la question, il
1958 allait se référer au sensei responsable du karaté traditionnel au Québec plutôt que
1959 laisser place à un brassage d'idées entre instructeurs. Outre l'orientation et la nature

1960 des échanges, la sous-culture du karaté a également influencé la relation entre certains
 1961 instructeurs. Ce projet de recherche a rapproché le chercheur avec le sensei, ce qu'une
 1962 instructrice détenant plus d'ancienneté ne semblait pas apprécier. Cette situation a fait
 1963 en sorte qu'elle avait une attitude réservée lors des rencontres. Elle refusait
 1964 systématiquement de changer sa façon de faire ou toute innovation à moins que celle-
 1965 ci ne vienne du sensei. Elle refusait donc catégoriquement de sortir de sa zone de
 1966 confort. Ceci n'aidait en rien l'implication des autres membres de la CdP.

1967 Conclusion

1968 Les buts de l'étude 1 visait à déterminer les rôles du chercheur-facilitateur lors
 1969 d'une pleine participation dans un club de karaté et d'observer les
 1970 actions/réactions/participations du sensei et des instructeurs de karaté lors des
 1971 activités proposées/négociées. L'idée de mener une telle étude dans ce contexte bien
 1972 particulier est survenue lorsque le chercheur, dans son rôle d'instructeur au dojo, a été
 1973 confronté à une situation qui a mis au clair une problématique qui s'étendait à
 1974 l'ensemble de la CdP d'instructeurs au dojo.

1975 Puisque le chercheur était un membre actif de cette communauté depuis déjà
 1976 quelques années, ce dernier a pu établir la prémisse qu'une CdP d'instructeurs était
 1977 déjà présente dans le milieu, malgré de fortes contraintes. Le principal problème était
 1978 que les instructeurs ne semblaient pas avoir l'opportunité de négocier leur pratique les
 1979 uns avec les autres.

1980 Le sensei était très intéressé au projet et a pris l'initiative d'organiser la
 1981 première rencontre avec tous les instructeurs. Sur une période d'un an, le chercheur a

1982 proposé diverses activités pour faciliter les apprentissages collectifs et nourrir la CdP
1983 d'instructeurs de karaté.

1984 Suite à cette étude, le chercheur est en mesure d'appuyer les propos de
1985 Wenger (1998a) et de Wenger et collègues (2002) soulignant que la création et le
1986 maintien de CdP constituent une tâche complexe qui comporte son lot de risques. Un
1987 des défis de taille consiste à maintenir les acquis de la CdP une fois les activités de
1988 recherche terminées. Encore faut-il qu'il y ait des acquis. Pour évoluer, une CdP doit
1989 continuellement être à la recherche de nouveaux membres prêts à prendre la
1990 responsabilité de gérer la CdP (Grossman et al., 2001; Hung et al., 2006), ce qui ne
1991 s'est pas réalisé dans le contexte du karaté.

1992 Les rôles du facilitateur sont très complexes et doivent lui permettre de se
1993 situer dans la mince zone grise entre expert et participant. Déborder du côté de
1994 l'expert met un frein au processus d'apprentissage collectif, tandis que déborder du
1995 côté du participant peut faire en sorte que le groupe détourne son attention de
1996 l'objectif d'apprentissage. Face à cet imposant défi, le chercheur avait cru bon
1997 réaliser la première étude de son projet de doctorat dans un contexte qui lui est
1998 familier, croyant que cette situation faciliterait le processus. Toutefois, comme
1999 l'expliquent certains chercheurs (Grossman, et al., 2001; Wineburg et Grossman,
2000 2001), initier un tel processus de recherche avec des gens qui se connaissent déjà
2001 risque d'être plus complexe que débiter avec un groupe d'étrangers puisque les
2002 conflits et les tensions du contexte de pratique accompagnent la CdP dès le début.
2003 C'est d'ailleurs ce qui s'est produit lors de cette étude.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14

Étude 2: Favoriser l'apprentissage individuel et collectif des entraîneurs de volley-ball et de
basket-ball dans une école secondaire

Introduction

Dans la première étude, nous avons vécu un processus de facilitation à l'apprentissage avec un groupe d'instructeurs d'un club de karaté. De prime abord, nous pouvions croire que ce groupe d'instructeurs formaient une CdP. Or, une collecte de données sur une période de plus d'un an a permis de constater que cette CdP n'était pas en santé. Les efforts du chercheur/facilitateur pour créer des contextes d'échanges par différentes stratégies d'apprentissage collectif telles *action science* (AS) et *action learning* (AL) n'ont pas réussi à établir des conditions favorisant une saine croissance de cette CdP.

Dans la présente étude, nous voulions documenter le processus de facilitation à l'apprentissage au rôle d'entraîneur, avec des entraîneurs d'une école secondaire impliqués dans le programme du sport étudiant. Étant donné que chaque équipe est indépendante et que les entraîneurs n'ont pas à interagir entre eux, la prémisse était qu'aucune CdP n'existait. Globalement, nous pouvons diviser la stratégie de facilitation planifiée par le chercheur en deux phases. Lors de la première phase, nous voulions favoriser un apprentissage individuel chez les entraîneurs en les familiarisant à la démarche de la conversation réflexive telle que développée par Schön (1983, 1987) et appliquée dans le milieu sportif par Gilbert et Trudel (2001, 2004, 2005, 2006). En aidant les entraîneurs à devenir de meilleurs « entraîneurs réflexifs », la prémisse était que ceux-ci allaient découvrir le rôle important que peuvent jouer les autres entraîneurs dans leur réflexion. La deuxième phase consistait à aider les entraîneurs à interagir entre eux sur une base régulière afin qu'ils puissent échanger leur savoir ou, en d'autres termes, négocier leur pratique. Nous pourrions ainsi voir naître une CdP. Avant de préciser le but et les questions de recherche de cette deuxième étude, il convient d'expliquer en quelques mots le

contexte du sport scolaire et de présenter le modèle que Gilbert et Trudel (2001) ont développé pour décrire le processus de conversation réflexive qu'utilisent des entraîneurs réflexifs.

Contexte du sport scolaire

Au Québec, le sport scolaire est régi par la Fédération québécoise du sport étudiant (FQSE, 2006). La FQSE regroupe 15 associations régionales dont l'Association régionale du sport étudiant de l'Outaouais (ARSEO) à laquelle est affiliée l'école secondaire où les participants de notre étude entraînent présentement. L'ARSEO a pour mission « d'assurer le développement et la promotion concertés du sport et de l'activité physique aux niveaux scolaire, collégial et universitaire comme outil privilégié pour favoriser l'éducation et la santé des jeunes de l'Outaouais » (ARSEO, 2003, par. 2). Elle est le porte-parole de 113 écoles de niveau primaire, 25 écoles de niveau secondaire, 5 commissions scolaires et 3 institutions de niveau collégial pour une population totale de 56 860 jeunes provenant d'institutions scolaires publiques et privées. L'ARSEO organise des manifestations sportives par la voie de championnats, festivals, tournois-invitation, ligues, échanges sportifs dans une dizaine de disciplines sportives, et ce, tant au niveau récréatif que compétitif. Elle offre également des stages de perfectionnement, entre autres, pour les entraîneurs et les arbitres.

Aux fins de notre étude, nous avons contacté des entraîneurs de volley-ball et de basket-ball d'une école secondaire à laquelle nous avons attribué le pseudonyme de Notre-Dame de la Gatineau (N.-D.G.). Cette école privée possède une longue tradition d'excellence dans le sport, particulièrement en volley-ball masculin et accorde une place importante aux activités sportives tout au long de l'année scolaire. Le chercheur n'étant pas impliqué directement dans ce milieu, ce contexte était donc propice à documenter une participation partielle.

59 *Le modèle de Gilbert et Trudel (2001)*

60 En s'inspirant de l'approche de Schön, Gilbert et Trudel (2001) ont étudié l'apprentissage
61 par expérience d'entraîneurs bénévoles identifiés par leurs pairs comme étant compétents. Le
62 modèle (voir figure 5) peut se résumer en une phrase: quand les entraîneurs veulent résoudre un
63 problème, une conversation réflexive en quatre étapes est suscitée: cerner le problème, générer
64 une stratégie, expérimenter et évaluer.

65 Le modèle débute avec une **situation problématique** notée par l'entraîneur. Les
66 situations les plus fréquentes peuvent être regroupées en cinq catégories: les comportements des
67 athlètes, la performance des athlètes, les interactions au sein de l'équipe, l'influence des parents,
68 la gestion de l'équipe (Gilbert, Gilbert et Trudel, 2001a, b). Selon les auteurs, l'importance
69 accordée à certaines situations problématiques peut varier d'un entraîneur à l'autre en raison de
70 sa **philosophie** qui agit comme un filtre (Gilbert et Trudel, 2004). La philosophie de l'entraîneur
71 est déterminée par trois facteurs contextuels (i.e., le niveau de compétition, l'âge ainsi que le
72 genre des athlètes) et neuf facteurs plus personnels (i.e., la perception de la discipline et d'un
73 environnement positif, l'importance qu'ils accordent au plaisir, la croissance personnelle, le
74 développement spécifique au sport, la victoire, la cohésion, la sécurité et l'équité).

75 Lorsque l'entraîneur considère qu'une situation problématique devient pour lui un
76 problème qu'il faut résoudre, il débute une **conversation réflexive en cernant le problème**.
77 L'entraîneur pourra recueillir de l'information à partir d'observations personnelles, en
78 demandant conseil à d'autres entraîneurs ou à d'autres personnes comme les parents par
79 exemple. Une fois le problème bien identifié, l'entraîneur **génère une stratégie**.

80

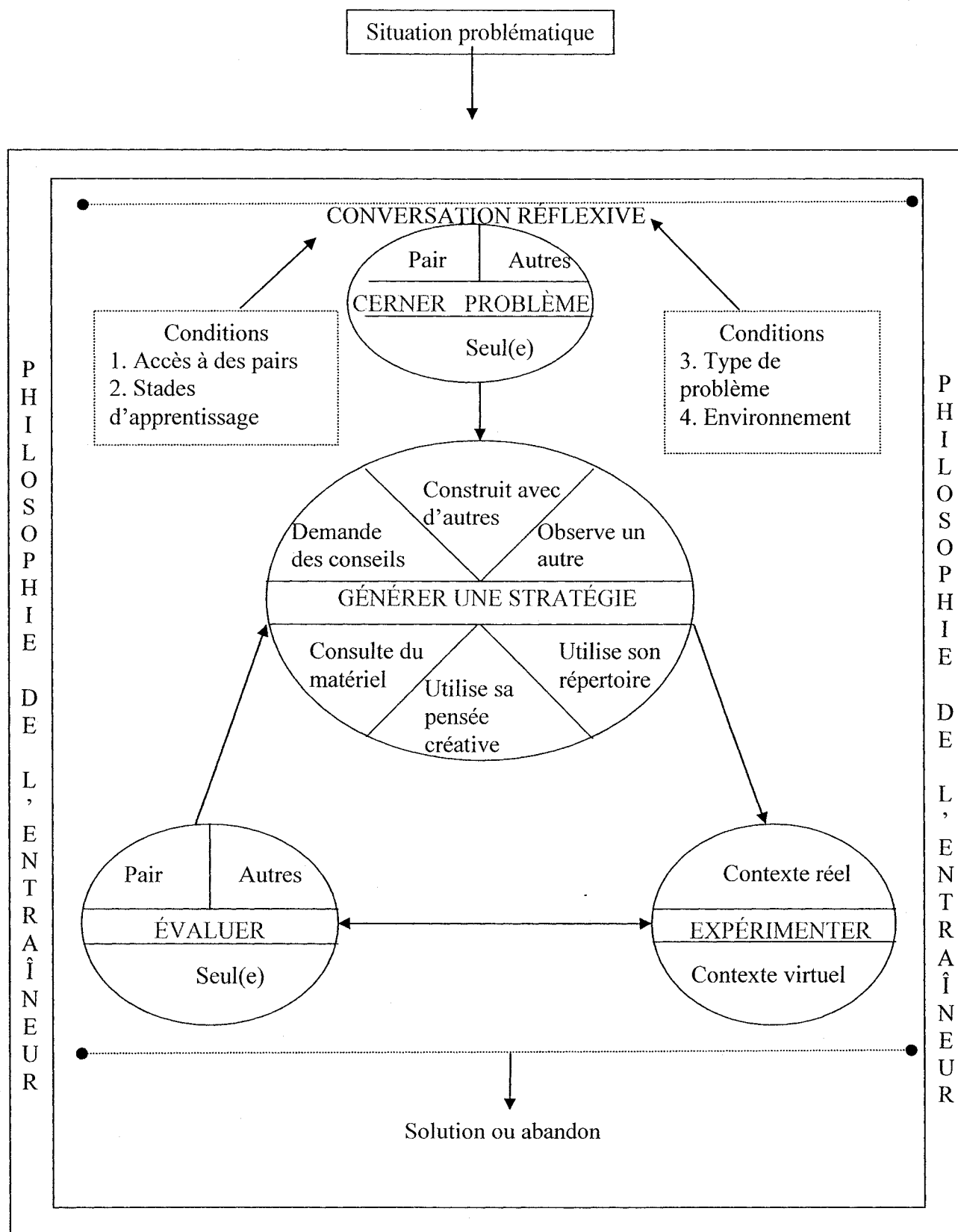


Figure 5. Processus d'apprentissage par l'approche réflexive tiré de Gilbert et Trudel (2001).

Gilbert et Trudel (2001) ont identifié trois approches individuelles et trois approches collectives utilisées par les entraîneurs pour générer une stratégie. L'approche individuelle la plus commune est la pensée créative par laquelle l'entraîneur invente sa stratégie. La pensée créative est souvent utilisée conjointement avec d'autres, soient la consultation des ouvrages de référence sur le coaching ou la référence à ses expériences sportives antérieures. Quant aux approches collectives, la plus fréquente est la coconstruction avec les pairs où l'entraîneur collabore principalement avec ses adjoints pour générer une stratégie. Une deuxième approche est celle où l'entraîneur va demander conseil à une personne de confiance tel un entraîneur réputé. La troisième consiste à aller observer un autre entraîneur, souvent à son insu, pour lui « voler » ses manières d'entraîner.

Une fois la stratégie établie, l'entraîneur passe à la phase de **l'expérimentation** dans un contexte virtuel ou réel. L'expérimentation dans un contexte virtuel implique que l'entraîneur tente d'anticiper la réaction des individus impliqués. Dans une telle situation, l'entraîneur peut, par exemple, représenter graphiquement la stratégie ou la partager avec un collègue afin de connaître son opinion. L'expérimentation dans le contexte réel représente le véritable test sur le terrain. Finalement, l'entraîneur procédera à **l'évaluation** seul ou avec d'autres personnes et, compte tenu du verdict, il pourra soit modifier sa stratégie ou terminer la conversation réflexive.

Le processus de conversation réflexive est influencé par quatre conditions: (a) l'accès à des pairs avec qui discuter, comme un entraîneur adjoint ou des collègues entraîneurs, (b) le stade d'apprentissage, c'est-à-dire si l'entraîneur est davantage porté à consulter du matériel ou à en créer, (c) le type de problème et (d) l'environnement dans lequel évolue l'entraîneur, c'est-à-dire les ressources accessibles et le support des parents. Bien que la conversation réflexive soit principalement une démarche individuelle puisqu'il s'agit d'un processus cognitif interne, elle

109 est également sociale (Gilbert et Trudel, 2005). Le modèle de Gilbert et Trudel (2001) relève
110 l'importance de l'entourage de l'entraîneur dans le processus de conversation réflexive.
111 D'ailleurs, l'importance des autres dans l'apprentissage des entraîneurs bénévoles a été
112 démontrée par Lemyre et collègues (2007) dans une étude menée auprès de 36 entraîneurs de
113 hockey sur glace, de soccer et de base-ball.

114 Il est important de souligner que ce ne sont pas tous les entraîneurs qui sont des praticiens
115 réflexifs et ceux qui peuvent en être qualifiés utilisent le processus de la conversation réflexive
116 souvent de manière inconsciente (Gilbert et Trudel, 2001, 2004, 2005). Aider les entraîneurs à
117 devenir des praticiens réflexifs constitue une tâche complexe ce qui a incité Gilbert et Trudel
118 (2006) à suggérer six manières d'initier les entraîneurs à la pratique réflexive selon l'ordre
119 suivant:

- 120 1. expliquer ce qu'est la pratique réflexive (e.g., présenter le modèle);
- 121 2. présenter des problèmes typiques et demander aux entraîneurs de les solutionner;
- 122 3. demander aux entraîneurs d'identifier des problèmes qui leur sont propres et de les
123 solutionner;
- 124 4. aider les entraîneurs à définir, dans leur pratique, des moments propices à la réflexion
125 en cours d'action et sur l'action;
- 126 5. jumeler l'entraîneur à un mentor;
- 127 6. offrir un contexte où les entraîneurs ont accès à des collègues pour échanger leur
128 savoir.

129

130 Dans le contexte d'un programme formel de formation avec un groupe d'entraîneurs, il
 131 pourrait être approprié de suivre, dans l'ordre, les six manières suggérées par Gilbert et Trudel
 132 (2006). Or, dans la présente étude, nous devons combiner stratégie de formation et stratégie de
 133 recherche (par collaboration) ce qui nous a amenés à modifier l'ordre légèrement.

134 But et questions de recherche de l'étude 2

135 Le but de cette étude était d'élaborer des stratégies d'apprentissage individuel et collectif
 136 pour faciliter (a) l'apprentissage chez les entraîneurs par une approche réflexive et (b) la création
 137 d'une CdP d'entraîneurs dans une école secondaire. Voici les questions de recherche se
 138 rapportant à ce but:

- 139 1. Quelles seront les actions/réactions/participations des entraîneurs de l'école secondaire
- 140 lors des activités proposées/négociées?
- 141
- 142 2. Quels seront les rôles du chercheur-facilitateur lors d'une participation partielle dans la
- 143 structure sportive d'une école secondaire?

144 Méthode

145 *Coparticipants*

146 Au total, six entraîneurs de l'école secondaire N.-D.G. ont participé à cette étude. Quatre
 147 d'entre eux étaient des entraîneurs de volley-ball. Il y avait les entraîneurs des équipes: cadets
 148 garçons deuxième année (secondaire 4), benjamins garçons première et deuxième années
 149 (secondaire 1, secondaire 2) et benjamines filles deuxième année. Les deux autres coparticipants
 150 étaient des entraîneurs de basket-ball. Il y avait l'entraîneuse de l'équipe féminine de niveau
 151 cadet et l'entraîneur de l'équipe masculine de niveau benjamin.

152

153 *Collecte et analyses de données*

154
155 Bien que le processus de négociation entre le chercheur et les participants sera décrit dans
156 la section « résultats », nous avons cru bon de présenter ici les principaux événements de la
157 collecte et de l'analyse de données. Il convient également de noter que tout au long du processus
158 de recherche, le chercheur a tenu un journal de bord (voir annexe I) et a pris des notes de terrain.

159 *Entrevue profil.* Une fois le recrutement complété, la première étape consistait à tracer le
160 plus fidèlement possible le parcours d'apprentissage des entraîneurs. Le guide d'entrevue
161 s'inspirait de celui développé par Lemyre et Trudel (2004) qui cherchaient à documenter le
162 parcours d'apprentissage au rôle d'entraîneur bénévole (voir annexe J). Nos entrevues étaient
163 d'une durée approximative d'une soixantaine de minutes par participant.

164 En plus de recueillir de l'information sur leurs expériences antérieures en sport comme
165 athlète et/ou entraîneur, nous voulions savoir si les entraîneurs pratiquaient déjà la réflexion. Le
166 chercheur demandait donc aux entraîneurs de décrire les faits marquants de leurs années
167 d'expérience en coaching, en incluant la saison en cours, et les questionnait sur les problèmes
168 rencontrés ainsi que sur les démarches utilisées pour les résoudre. Le chercheur pouvait ainsi
169 comparer les histoires aux principales composantes du modèle de Gilbert et Trudel (2001) pour
170 chaque participant: (a) leur philosophie, (b) les conditions pouvant influencer leur apprentissage
171 tel leur réseau de contacts et (c) leur conversation réflexive. Cette approche, qui visait à ce que
172 les entraîneurs identifient leurs problèmes et les solutionnent par la suite, s'inspirait de la
173 troisième manière d'initier les entraîneurs à la réflexion de Gilbert et Trudel (2001). Après
174 chaque entrevue profil, le chercheur procédait à une première analyse visant à rédiger une fiche
175 profil pour chaque participant. Cette fiche profil (voir annexe K) indiquait (a) le contexte dans
176 lequel l'entraîneur se situe, (b) les forces de l'entraîneur, (c) les problématiques qu'il a

identifiées se rapportant à la saison en cours, (d) ainsi qu'une ligne de temps listant chronologiquement les événements marquants qui ont influencé son approche en coaching. Cette information allait permettre au chercheur d'orienter l'objectivation clinique en plus de lui donner quelques indices pour faciliter le processus de collaboration.

Objectivation clinique. Une fois le profil de chaque entraîneur établi, le chercheur s'est rendu aux gymnases pour filmer une séance d'entraînement de chaque entraîneur. Filmer les entraîneurs permettait au chercheur d'identifier leurs routines et de relever des exemples concrets de problèmes. Dans un premier temps, lors de cette deuxième rencontre, le chercheur validait la fiche profil en la présentant à l'entraîneur. Ensuite, le chercheur procédait à la séance de visionnement individuelle, à l'aide d'une méthode s'inspirant grandement de l'objectivation clinique définie comme: « une méthodologie semi-structurée qui utilise la vidéo pour susciter et étudier de façon objective la prise de conscience stratégique, telle qu'elle se produit au moment du visionnement »(Tochon, 1996, p.477).

Selon le modèle de Raelin (2000), l'entraîneur allait, lors de cette rencontre, passer de l'expérience à la réflexion. Le chercheur agissait en tant que facilitateur en questionnant les entraîneurs sur leurs routines et les problèmes observés pour les amener graduellement vers la réflexion. Cette étape s'inspirait des manières 3 et 4 de la démarche proposée par Gilbert et Trudel (2001). Ainsi, le chercheur amenait les entraîneurs à identifier des problèmes qui leur étaient propres, il les aidait à générer des stratégies pour les solutionner en plus de tenter d'aider les entraîneurs à définir, dans leur pratique, des moments propices à la réflexion. Il est intéressant de noter que suite à cette rencontre, certains entraîneurs ont demandé à ce qu'un de leur match soit filmé, ce qui a été fait. Toutefois, les rencontres avec le chercheur à propos des matchs étaient plutôt informelles, sans structure prédéterminée.

Après chaque entrevue, le chercheur procédait à une autre analyse en ajoutant de l'information dans chacune des fiches profils (voir les éléments surlignés de l'annexe K) et dans son journal de bord: les thèmes abordés, les stratégies générées, leurs comportements lors de l'entrevue (commente sa pratique versus pose des questions au chercheur). Grâce à cette autre analyse, le chercheur détenait maintenant de l'information sur les forces et les faiblesses dans la pratique du coaching de chaque entraîneur lui permettant ainsi de bien préparer l'éventuel processus de collaboration. Le choix de ne pas présenter le modèle de Gilbert et Trudel (2001) lors des deux premières rencontres était délibéré. Débuter avec la conceptualisation n'aurait pas respecté les principes paradigmatiques de la thèse. Le chercheur risquait d'être identifié dès le départ comme un expert en transmettant des notions théoriques générales aux participants sans interaction ni de mise en contexte.

Entrevue mi-saison. Le chercheur a ensuite proposé aux entraîneurs une entrevue de mi-saison. À l'aide d'entrevue semi-dirigée individuelle, le chercheur voulait savoir si, suite aux deux premières rencontres, les participants avaient réfléchi sur les points soulevés et s'ils avaient tenté de les améliorer. Une telle démarche, servant à analyser les impacts de l'étude jusqu'à ce point et à orienter les prochaines étapes a été identifiée comme une étape essentielle dans un parcours de recherche collaborative (Charlier, 2005). Le chercheur a également profité de cette occasion pour présenter, par étapes, le modèle de la pratique réflexive de Gilbert et Trudel (2001) (voir figure 5). Le chercheur présentait à l'entraîneur trois versions du modèle (voir annexe L). La première version contenait seulement les concepts théoriques au centre de chaque cercle, le reste était rempli avec des aspects spécifiques rattachés à une expérience antérieure en coaching de l'entraîneur interviewé. La deuxième version était construite sur le même principe que la première, mais avec une expérience en coaching issue de la séance d'entraînement ou du

match qui avait été filmé. La troisième version proposée était le modèle tel que présenté à la figure 5. Cette démarche s'inspirait des manières 1 et 3 de la stratégie d'intervention de Gilbert et Trudel (2006), soit d'expliquer ce qu'est la pratique réflexive et discuter d'un problème que les entraîneurs ont rencontré en lien avec le processus de réflexion. Selon nous, cette démarche devait faciliter la compréhension du modèle et faire en sorte qu'ils puissent s'en rappeler plus facilement. À la fin de cette rencontre, le chercheur demandait aux entraîneurs en quoi devrait consister la prochaine étape, en espérant éventuellement que ceux-ci suggèrent une rencontre de groupe. Le chercheur procédait ensuite à une autre analyse afin de mettre à jour des fiches profils de chaque entraîneur en fonction des nouvelles informations.

Rencontre de groupe. Lors des rencontres de groupe (voir annexes M et N), qui constituent la sixième et dernière manière de Gilbert et Trudel (2006), le chercheur jouait le rôle du facilitateur. Il initiait les rencontres en demandant aux entraîneurs de partager leur démarche réflexive depuis le début de l'étude. Par la suite, pour stimuler les échanges, le chercheur initiait le visionnement d'un montage vidéo qui débutait par la présentation des échauffements de chaque entraîneur. En agissant de la sorte, le chercheur espérait que les entraîneurs commencent à négocier leur pratique, ce qui pourrait amorcer le processus de création d'une CdP. Le reste de la bande vidéo était constitué de clips provenant des matchs et des séances d'entraînement filmés de tous les entraîneurs et portant sur des thèmes particuliers. Le choix des clips vidéo et des thèmes était basé sur les forces et les lacunes de chaque entraîneur. Par exemple, si un entraîneur éprouvait de la difficulté à motiver ses athlètes lors des entraînements et qu'un autre entraîneur était un excellent motivateur, le chercheur sélectionnait un clip de l'entraîneur compétent et proposait au groupe le thème de la motivation. Tout comme ce fut le cas pour les visionnements individuels, le chercheur fournissait des occasions pour discuter de routines et de problèmes

246 particuliers pour stimuler la réflexion des entraîneurs. Or, l'objectif était de les faire discuter
247 entre eux afin qu'ils se rendent compte de la richesse que procure l'opportunité de réfléchir avec
248 leurs pairs sur des problématiques communes. Cette approche s'inspirait donc fortement de la
249 *réflexion partagée* définie comme «une méthodologie semi-structurée ou faiblement structurée
250 (par l'environnement du visionnement), qui s'appuie sur la rétroaction vidéo pour stimuler la
251 réflexion concomitante du visionnement d'actions professionnelles ou d'actes d'apprentissage,
252 de façon coopérative» (Tochon, 1996, p. 478).

253 Selon le modèle de Raelin (2000), cette rencontre fournissait aux participants l'occasion
254 de vivre une stratégie d'apprentissage collectif. Initialement, le chercheur espérait réaliser
255 plusieurs rencontres de groupe, mais cela n'aura pas été possible.

256 *Championnat provincial.* Dans le contexte du volley-ball, quelques entraîneurs ont
257 proposé au chercheur de les accompagner au championnat provincial. Cette opportunité allait
258 permettre au chercheur d'observer et d'interagir avec trois entraîneurs dans un contexte très
259 compétitif. Le chercheur a donc profité de cette occasion pour poursuivre le travail amorcé en
260 terme de pratique réflexive et de collaboration. De plus, le matériel enregistré aurait pu donner
261 des points de discussion intéressants pour une prochaine rencontre de groupe.

262 *Entrevue bilan.* Une fois la saison terminée, le chercheur a interviewé chaque entraîneur
263 individuellement pendant environ 45 minutes (voir annexe O). Le but de cette rencontre était de
264 savoir ce que les entraîneurs avaient retiré de cette expérience et de sonder si d'aucuns étaient
265 prêts à prendre le rôle de facilitateur pour la saison prochaine. Il y avait donc une section du
266 guide d'entrevue spécifique à chaque entraîneur, soit celle sur leur démarche, et une autre section
267 identique pour tous, soit celle sur leur appréciation de l'étude et la continuité de collaboration
268 entre entraîneurs sans la présence du chercheur.

269

270 *Entrevue suivi.* Quelques mois après le début de la saison suivante (saison 2006-2007), le
271 chercheur est retourné interviewer individuellement les entraîneurs qui étaient toujours actifs afin
272 de savoir ce qu'ils avaient retenu de leur expérience et de voir s'ils avaient pris l'initiative
273 d'organiser des rencontres entre eux pour discuter de coaching (voir annexe P).

274 *Détails complémentaires sur l'analyse.* Dans l'ensemble du processus d'analyse, le
275 chercheur a fait usage de deux types d'analyse : déductive-inductive et inductive-déductive
276 (Miles et Huberman, 1994). L'analyse déductive-inductive a été utilisée sur les données
277 recueillies lors de l'entrevue profil, de l'entrevue mi-saison, de l'entrevue bilan et de l'entrevu
278 suivi car le chercheur avait identifié certains thèmes clés pour lesquels il cherchait à avoir de
279 l'information. Le processus d'analyse était donc guidé au début par ces thèmes clés et si d'autres
280 thèmes émergeaient, ils étaient pris en considération. L'analyse était à prédominance inductive
281 pour d'autres types de données recueillies notamment lors des séances d'objectivation clinique,
282 de la rencontre de groupe et du championnat provincial. Dans ces contextes, le chercheur prenait
283 des notes de terrains et remplissait son journal de bord sans chercher à documenter des thèmes
284 spécifiques (inductive) bien qu'aucun chercheur ne peut prétendre ne pas être influencé par les
285 lectures et travaux effectués précédemment (déductive).

286 *Présentation des résultats*

287 Tel que mentionné dans l'introduction de la thèse, la manière de présenter les résultats et
288 la discussion de la deuxième étude sera plus traditionnelle. La section « résultats » est divisée en
289 quatre sous-sections. La première sous-section portera sur les démarches de recrutement et sera
290 suivie d'une sous-section où nous présenterons les résultats pour le contexte du volley-ball. La
291 troisième sous-section sera réservée aux résultats du contexte de basket-ball. Ces trois sous-
292 sections vont permettre de répondre à la première question de l'étude. La quatrième sous-section

293 portera spécifiquement sur le rôle du chercheur dans cette étude et viendra répondre à la seconde
294 question de recherche.

295 Résultats: L'entrée dans l'école et le recrutement des participants

296 *Rencontre avec le directeur général et le directeur des sports (12 septembre, 2005)*

297

298 L'entrée dans le milieu a été facilitée par le fait que le chercheur connaissait déjà le

299 directeur, ce dernier lui ayant enseigné l'histoire et l'anglais lorsqu'il était au secondaire. Le

300 directeur a rapidement été convaincu de la pertinence du projet. Il avait lui-même déjà été

301 entraîneur de soccer et pratique ce sport depuis plusieurs années. Ces deux facteurs ont fait en

302 sorte qu'il était déjà conscient du manque de communication entre entraîneurs. Sans même que

303 le chercheur n'ait à le demander, le directeur général de l'école a fait venir le responsable des

304 sports et lui a dit: « Voici M. Lemyre, un ancien élève. Il veut faire un projet avec les entraîneurs

305 qui est super intéressant. Je le laisse te donner les détails.» Après avoir présenté à nouveau les

306 modalités du projet, le directeur et le responsable des sports donnaient officiellement leur appui

307 au projet. Ils ont informé le chercheur de la tenue d'une rencontre pour les entraîneurs de volley-

308 ball et une autre pour les entraîneurs de basket-ball dans les semaines à venir. Entre 16 à 18

309 entraîneurs et entraîneurs adjoints devaient être présents à chacune de ces rencontres. Le

310 directeur des sports a offert une visite des installations sportives au chercheur et lui a remis son

311 adresse de courrier électronique à la fin de leur entretien. Bien qu'informelle et imprévue, cette

312 visite a permis au chercheur de renouer avec l'histoire de l'établissement et d'établir un contact

313 avec le responsable des sports, une des personnes clés pour l'étude. D'ailleurs, le directeur des

314 sports mentionnera quelques semaines plus tard que, malgré qu'il n'ait jamais été entraîneur, il

315 avait plus de 20 ans d'expérience comme responsable des sports et il avait été témoin de

316 comportements inappropriés de la part de certains entraîneurs. Par conséquent, il croyait à
317 l'importance d'un projet tel que celui proposé par le chercheur.

318 *Premier contact avec les entraîneurs pour les inviter à s'impliquer dans le projet*

319 Le chercheur a rencontré le groupe d'entraîneurs de basket-ball le 19 septembre et le
320 groupe d'entraîneurs de volley-ball quelques semaines plus tard, soit le 4 octobre. Étant donné le
321 contenu chargé de chacune de ces rencontres, le défi était de convaincre, en quelques minutes,
322 des entraîneurs de participer à un projet dont ils n'étaient pas les instigateurs.

323 Le chercheur s'est présenté à chaque entraîneur de basket-ball au fur et à mesure qu'ils
324 arrivaient. Le directeur des sports a distribué des documents à chacun des entraîneurs (environ
325 une douzaine), puis le directeur général a prononcé un bref discours les remerciant de leur
326 implication et rappelant la philosophie de l'école. En somme, le directeur général expliquait que
327 l'institution visait d'abord l'excellence académique, mais reconnaissait et encourageait la
328 tradition d'excellence dans les sports de l'école. Après le départ du directeur général, le directeur
329 des sports a proposé un tour de table pour que chacun puisse se présenter. Tous semblaient déjà
330 se connaître et le chercheur a reconnu un autre de ses anciens enseignants du secondaire ainsi
331 qu'un de ses camarades de classe de l'époque. Après le tour de table, le directeur des sports a
332 présenté le chercheur et l'a invité à prendre la parole. Premièrement, le chercheur s'est présenté
333 en donnant quelques informations sur son parcours académique, son passage comme étudiant à
334 cette école et son expérience comme instructeur de karaté. Par la suite, il a cherché à mieux
335 connaître les entraîneurs en faisant un petit sondage à main levée afin de voir quels entraîneurs
336 avaient suivi la formation du PNCE. Il a ensuite donné les grandes lignes du projet en spécifiant
337 que l'objectif était de nourrir la présence d'un contexte d'apprentissage chez un groupe
338 d'entraîneurs d'une même école secondaire à partir d'activités guidées par les événements

339 contextuels. Finalement, le chercheur leur a demandé s'ils avaient des questions. Une entraîneure
340 affirme qu'elle est intéressée et demande ce qu'il adviendrait de l'étude si elle était la seule à
341 bien vouloir y participer. Le chercheur lui a répondu que pour assurer le bon déroulement de
342 l'étude, il lui fallait environ une demi-douzaine de participants. Il a ensuite ajouté le fait que
343 l'annonce allait également être faite aux entraîneurs de volley-ball. Près d'une trentaine
344 d'entraîneurs allaient être sollicités. Un autre entraîneur a demandé ce que cela impliquerait de
345 leur part. Le chercheur leur a expliqué en quoi consisterait leur rôle dans le projet, leur
346 implication minimale (deux rencontres d'environ une heure) et maximale (selon les demandes
347 spécifiques). Étant quelque peu incertain de quelle façon procéder pour obtenir leur assentiment,
348 le chercheur a proposé de faire circuler une feuille sur laquelle les intéressés pourraient laisser
349 leur adresse de courrier électronique. Un entraîneur a suggéré de discuter entre eux de leur
350 implication et les intéressés pourraient donner leur nom au directeur des sports, qui acheminerait
351 ensuite la liste au chercheur. Le groupe a opté pour cette proposition.

352 La rencontre du 4 octobre avec les entraîneurs de volley-ball a débuté sensiblement de la
353 même façon à l'exception près que c'est le coordonnateur du volley-ball qui la dirigeait. Il a
354 répété les grandes lignes du discours du directeur, qui était absent. Après le tour de table de la
355 quinzaine d'entraîneurs présents, le chercheur a repris pratiquement le même discours qu'avec
356 les entraîneurs de basket-ball avec un ajout important; il a donné des exemples de bon
357 fonctionnement d'une CdP dans le milieu des affaires (e.g., Xerox, Shell) et dans le milieu du
358 sport (Culver, 2006). En agissant de la sorte, le chercheur voulait démontrer que des approches
359 similaires à celle qu'il proposait avaient bel et bien fait leurs preuves. Avant de quitter, le
360 chercheur a demandé s'il y avait des questions. Quelques entraîneurs lui ont demandé des
361 précisions quant au but de la recherche. L'un d'eux se demandait s'il devait remplir des grilles

362 ou des formulaires après chaque entraînement. Un autre s'inquiétait des coûts potentiels compte
363 tenu qu'il y aurait des enregistrements vidéo. Un dernier voulait savoir si le projet pouvait se
364 faire sur deux ans. Quelques entraîneurs ont mentionné qu'il serait peut-être difficile de trouver
365 le temps nécessaire pour se rencontrer. Le chercheur a souligné qu'il avait un horaire très flexible
366 et qu'il pouvait s'adapter facilement à leurs disponibilités. Le chercheur a répété la même
367 formule utilisée avec les entraîneurs de basket-ball pour conclure sa présentation et recruter des
368 participants.

369 *En attente de participants volontaires*

370

371 Le 14 octobre, le chercheur a rencontré le directeur des sports à son bureau afin d'obtenir
372 les détails sur les rencontres avec les entraîneurs puisqu'il était demeuré avec eux jusqu'à la fin
373 de chaque réunion. Il n'avait aucun nom de participants volontaires à remettre au chercheur. Il
374 lui explique qu'il y avait plusieurs points à l'ordre du jour, alors les entraîneurs n'ont que
375 brièvement donné leur opinion sur le projet, sans plus. Il a souligné que personne ne s'était
376 opposé au projet et que certains semblaient démontrer de l'intérêt, mais la crainte de plusieurs
377 était de ne pas avoir les disponibilités nécessaires. Le directeur des sports a suggéré le plan
378 suivant. Il allait demander au coordonnateur du basket-ball et à celui du volley-ball de
379 communiquer avec chacun de leurs entraîneurs afin de savoir s'ils voulaient participer au projet.
380 Quelques semaines plus tard, le chercheur recevait un courriel du directeur des sports lui
381 indiquant que quatre entraîneurs en volley-ball et deux en basket-ball avaient accepté de
382 participer.

383

Résultats: Le contexte du volley-ball

Les données rattachées au profil de chacun des entraîneurs de volley-ball sont résumées dans le tableau 4.

Tableau 4. Profil des entraîneurs de volley-ball

	Paul	Nicolas	Carl	Raymond
Années d'expérience comme entraîneur de volley-ball	8	12	8	2
Entraîneur d'autres sports	Non	Non	Non	Oui
Années d'expérience comme joueur	6	7	4	6
Pratique d'autres sports	Oui	Oui	Oui	Oui
PNCE (niveau)	2	2	1	1
Profession	Enseignant	Fonctionnaire	Enseignant	Fonctionnaire
Ancien de cette école	Oui	Oui	Oui	Non
Son enfant dans l'équipe	Non	Oui	Non	Oui
Entraîne	Cadet masc., sec.4	Benjamin masc., sec.2	Benjamin masc., sec.1	Benjamin fém., sec.2

Tous les entraîneurs avaient déjà de l'expérience à la tête d'une équipe de volley-ball. Carl et Raymond ont vécu leurs expériences d'entraîneur entièrement à cette école tandis que Paul avait également de l'expérience dans les ligues civiles. Nicolas a entraîné une dizaine d'années au collégial AA pour ensuite recommencer avec ses garçons au secondaire. Seul Raymond avait de l'expérience comme entraîneur dans un autre sport. Il entraînait des

406 instructeurs-maîtres pour le développement d'habiletés d'adresse chez leur chien. C'est suite à
407 cette expérience qu'il s'est découvert un talent et une passion pour l'entraînement.

408 À l'exception de Raymond, les entraîneurs étaient des anciens de cette école et faisaient
409 partie de la longue tradition d'excellence en volley-ball de cette institution. Paul et Nicolas ont
410 également joué au collégial AAA. Quant à Raymond, ses expériences comme joueur étaient plus
411 tardives. Il a joué dans des ligues récréatives de volley-ball intérieur et de volley-ball de plage
412 senior où il n'y avait ni entraîneur ni arbitre. Finalement, tous les entraîneurs ont pratiqué
413 d'autres sports, mais seulement un l'a fait à un niveau compétitif soit Raymond, qui a joué au
414 hockey sur glace jusqu'à l'âge de 30 ans.

415 Tous les participants ont complété au moins le niveau 1 du PNCE. Paul et Nicolas ont
416 chacun complété le niveau 2, ce qui leur permettait de diriger une équipe juvénile jusqu'au
417 championnat national. Carl attendait que la formation du cours pratique niveau 2 soit offerte,
418 généralement à Montréal, pour compléter ce niveau. Raymond a complété uniquement le volet
419 technique du niveau 2. Quant à leur formation académique, Paul, Nicolas et Carl détiennent tous
420 un baccalauréat en sciences de l'activité physique. De plus, Paul et Carl sont enseignants au
421 secondaire en éducation physique, mais Carl est le seul à enseigner à l'école N.-D.G..

422 Nicolas dirigeait l'équipe de son fils cadet pour une seconde année consécutive. Lors de
423 sa première année, Raymond a entraîné l'équipe de sa fille aînée et celle de sa fille benjamine.
424 Cette année, il a décidé de se concentrer sur l'équipe de sa plus jeune. Les deux autres
425 entraîneurs n'avaient aucun lien parental avec leurs joueurs.

426 Le tableau 5 présente, selon l'ordre chronologique, les différentes activités qui ont eu lieu
427 avec les quatre entraîneurs de volley-ball au cours de l'étude. Nous allons présenter dans l'ordre:

428 la démarche suivie avec chacun des quatre entraîneurs, la rencontre de groupe, le championnat
 429 provincial, l'entrevue bilan et finalement l'entrevue suivi.

430 Tableau 5. Chronologie des événements des entraîneurs de volley-ball

Chronologie des événements	Paul	Nicolas	Carl	Raymond
3 novembre	Entrevue profil	Entrevue profil	Entrevue profil	Entrevue profil
4 novembre				
7 novembre				
16 novembre				
30 novembre	Entraînement filmé Objectivation clinique Entraînement filmé Objectivation clinique	Entraînement filmé Objectivation clinique	Entraînement filmé et objectivation clinique Match filmé	Entraînement filmé et objectivation clinique
1 ^{er} décembre				Match filmé
5 décembre				
8 décembre				
9 décembre				
12 décembre				
19 décembre				
14 janvier				
1 ^{er} février	Entrevue mi-saison et match filmé	Entrevue mi-saison	Entrevue mi-saison	Entrevue mi-saison
2 février				
4 février				
8 février	Rencontre de groupe avec les entraîneurs à partir d'un montage vidéo			
15 mars		Match filmé		
22 au 24 avril	Championnat provincial			
1 ^{er} juin	Entrevue bilan	Entrevue bilan	Entrevue bilan	Entrevue bilan
5 juin				
21 juin				
29 janvier 2007	Entrevue suivi	Entrevue suivi	Entrevue suivi	Entrevue suivi
31 janvier 2007				
8 février 2007				

431

Paul

432

Paul était l'entraîneur de l'équipe de volley-ball la plus talentueuse de l'école

433

N.-D.G., soit l'équipe des cadets garçons deuxième année. Ses motifs de participation

434

à l'étude étaient les suivants:

435

Je suis pas mal assez ouvert à des formations, des formations continues, des

436

conférenciers ou quelque chose comme ça. C'est un peu pour ça que j'ai

437

décidé de participer à l'étude. Du fait que ça va peut-être m'apporter quelque

438

chose ou je vais peut-être apporter quelque chose à quelqu'un.

439

440

Les composantes d'apprentissage collectif et de formation continue étaient bien

441

présentes dans les intentions de Paul.

442

Entrevue profil: Identifier la présence d'une démarche réflexive

443

Philosophie. Étant un ancien joueur de N.-D.G., les motivations de Paul à être

444

entraîneur provenaient d'un amalgame de sentiments d'appartenance, d'un désir de

445

poursuivre une tradition d'excellence et de l'envie de laisser sa propre marque.

446

De façon générale, j'ai tellement reçu que c'est à mon tour de donner. Aussi,

447

mon défi, mon objectif, c'est vraiment d'accomplir quelque chose qui me soit

448

propre. J'ai tellement eu de belles expériences, tant au niveau des entraîneurs

449

que j'ai eus, que la dynamique des joueurs de ce temps-là. Je suis en conflit

450

d'intérêt un peu. J'enseigne à une autre école et j'entraîne ici. Dans ma tâche

451

d'enseignant, je pourrais me faire allouer des périodes pour coacher, je

452

pourrais avoir du budget pour acheter des ballons, puis partir un programme,

453

mais je ne suis pas intéressé. J'ai tellement investi de temps et d'efforts ici

454

qu'après 6 ans, je vois mes jeunes graduer puis aller au collégial AAA. On a

455

tous une philosophie ici qui fait que la plupart des entraîneurs sont des anciens

456

qui reviennent donner, qui viennent reproduire ce qu'ils ont vécu. C'est ce qui

457

fait notre force ici.

458

459

Cette année-là, Paul avait la chance d'atteindre ses objectifs puisqu'il

460

entraînait l'équipe cadette masculine deuxième année qui oeuvrait au scolaire et dans

461

une ligue civile. Il s'agissait de l'équipe la plus prestigieuse de l'école et de la région.

462

Paul savait que son équipe était en mesure de récolter les plus grands honneurs.

463 D'après lui, le plus grand défi était d'apprendre aux joueurs à gérer leur propre
 464 intensité puisque, dans la région, le niveau de jeu de leurs adversaires était faible.
 465 Paul travaillait donc à installer et maintenir un environnement positif et stimulant
 466 pour ses joueurs.

467 J'essaie d'axer sur l'intensité. Dans une partie, dans un tournoi, on a tout le
 468 temps des hauts et des bas. C'est d'essayer d'être opportuniste pour garder
 469 l'intensité la plus haute possible le plus longtemps possible. Au niveau cadet,
 470 souvent ils pensent se rendre à 25 avant même de se rendre à 2-3-4. Il y a une
 471 dynamique qui s'installe, surtout contre les équipes faibles. J'essaie de
 472 renverser la vapeur, de leur faire prendre conscience que les actions qu'ils font
 473 en ce moment, à court terme, il faut qu'ils soient capables de les appliquer
 474 ailleurs. Dans mes pratiques, je leur dis tout le temps: « vous avez le droit
 475 d'être contents, vous avez le droit de vous défoncer puis d'être fiers d'être allé
 476 chercher le ballon puis de le démontrer, puis en tournoi aussi, puis de ne pas
 477 niaiser. »

478
 479 Paul cherchait également à développer chez ses joueurs, des aptitudes qui vont au-
 480 delà de la technique du volley-ball. Cette philosophie de chercher avant tout à ce que
 481 les joueurs retirent une expérience positive découlait de ses expériences dans le sport
 482 communautaire où Paul avait entraîné des adolescents venant de milieux défavorisés.

483 Si je parle au niveau performance, c'est sûr que je voulais gagner, je voulais
 484 quasiment plus que les jeunes. Je me disais que si je suis capable de leur
 485 démontrer tout l'effort qu'ils ont mis pour en arriver au même résultat, je vais
 486 être capable de leur dire que c'est la même chose dans la vie. Parce que la ,
 487 plupart c'étaient des décrocheurs. Fait que je voulais établir le parallèle, puis
 488 je n'ai pas été capable. J'étais déçu, mais si j'ouvre une parenthèse par rapport
 489 à cette expérience-là, il y a quelques jeunes que j'ai revus récemment puis il y
 490 en un qui est dans la construction, il y en a un qui est retourné à l'école, il y en
 491 a un que j'ai pris sous mon aile en tant que coach ici, il a coaché 5 ans. En
 492 quelque part, ça été ma tape dans le dos.

493
 494 Paul démontrait qu'il aimait la compétition, qu'il voulait gagner, mais il était capable
 495 d'apprécier des victoires plus grandes que celles qui viennent à l'issue d'un
 496 championnat.

497 *Pratique réflexive initiale.* Lorsque questionné sur les difficultés qu'il a
 498 rencontrées au cours de ses années en tant qu'entraîneur chef, Paul a notamment fait
 499 allusion aux problématiques liées à l'adaptation à un nouveau contexte de pratique du
 500 volley-ball. Au début de sa carrière d'entraîneur, il dirigeait l'équipe benjamin garçon
 501 deuxième année de l'école N.-D.G. et il venait tout juste de terminer sa carrière de
 502 joueur au niveau collégial AAA.

503 Mon caractère était trop impulsif, mais plus ça allait plus je me rendais
 504 compte qu'il fallait que je diminue mes attentes. Il a fallu que je me remette
 505 dans le contexte du secondaire 2. « Oups! Je vais trop vite, je parle trop vite,
 506 je suis trop sévère auprès des jeunes. » Puis tout ça, c'était par de l'auto-
 507 évaluation. J'ai pris cette initiative suite à mon baccalauréat. Ce n'est pas les
 508 jeunes qui sont venus me voir puis « Hey Paul, tu es trop sévère! » C'est juste
 509 que quand j'expliquais, je me rendais compte que j'expliquais trois ou quatre
 510 fois la même chose, puis ils ne comprenaient pas plus. Je me suis dit que ce
 511 n'était pas eux qui avaient un problème, c'était moi.
 512

513 Paul, qui avait joué à des niveaux très compétitifs, a été en mesure de cerner un
 514 problème par lui-même. Il s'est rendu compte que la raison pour laquelle ses joueurs
 515 ne comprenaient pas ses explications était parce qu'il n'avait pas adapté son approche
 516 pour des débutants. Il a ensuite élaboré une stratégie: « J'ai consulté des livres de
 517 psychologie, puis j'ai inventé quelques affaires. Ensuite, je testais mes idées pendant
 518 les entraînements. Quand je voyais que j'avais trop exigé d'eux autres, un moment
 519 donné, j'ai appris où était la limite de l'exigence. » Dans cette situation problématique,
 520 Paul a consulté du matériel, il a utilisé sa créativité et a fait différentes
 521 expérimentations pour être en mesure de juger ses exigences en fonction des
 522 caractéristiques de ses athlètes. Paul expliquait que sa stratégie a fonctionné puisqu'il
 523 était en mesure de constater qu' « avec le temps, j'ai appris à doser. Mon
 524 encadrement varie en fonction du moment de la saison et du calibre des joueurs. »

525 Une autre situation problématique, reliée à la première, est qu'à son arrivée à
 526 l'école N.-D.G., Paul se retrouvait avec une équipe qui éprouvait des lacunes au
 527 niveau technique.

528 En première année, le défi était de relever le niveau de jeu. C'était du
 529 benjamin 2, puis quand je suis arrivé j'ai vu qu'il y avait des lacunes. Mon
 530 défi c'était de les monter pour qu'ils soient prêts pour le niveau cadet.
 531 L'entraîneur qui avait commencé l'année avec eux ce n'était pas un gars de
 532 volley et je l'ai constaté tout de suite en voyant le niveau technique des
 533 joueurs.

534
 535 PUIS POUR REMONTER ÇA, QU'EST-CE QUE TU AS FAIT?

536
 537 Je les ai *crinqués*. Lors des éducatifs, non seulement je les démontrais, mais je
 538 les faisais avec eux autres. Je les encadrais autrement que juste par
 539 l'explication.

540
 541 ALORS TU TE BASAIS SUR TES EXPÉRIENCES, SUR DES LIVRES?

542
 543 Cette année-là, c'était vraiment sur mes expériences comme joueur.

544 Paul a cerné un problème par lui-même et s'est basé sur son propre répertoire pour
 545 générer une stratégie.

546 Tel qu'indiqué précédemment, Paul expliquait que, pendant deux ans, il a
 547 dirigé une équipe d'adolescents dans un centre communautaire à l'intérieur d'un
 548 programme visant à faire sortir les jeunes de la rue. Les situations problématiques
 549 étaient donc complexes, diversifiées et davantage orientées sur des facteurs
 550 personnels et non sur des facteurs de performance.

551 Il ne s'agissait pas de jeunes qui voulaient nécessairement faire du sport. Ils
 552 étaient intéressés à bouger, mais la clientèle était très difficile. Plusieurs
 553 d'entre eux se faisaient battre à la maison. J'ai eu des moments très difficiles,
 554 j'ai passé à travers toute une gamme d'émotions. [...] Disons que le
 555 coordonnateur m'avait orienté d'une certaine façon. Des fois, il m'avertissait
 556 comme: « fais attention avec un tel. » Le but était de sortir les jeunes de la rue
 557 et le moyen était le volley-ball. Tu as le gymnase de telle heure à telle heure,

558 pars avec ça. Puis là, c'était à moi de créer la motivation, de les garder dans le
559 gymnase.

560
561 Les problématiques au centre communautaire étaient souvent établies avec le
562 coordonnateur, contrairement aux problématiques de l'année précédente, à l'école
563 N.-D.G., où Paul cernait seul les problèmes. Toutefois, Paul expliquait que, même au
564 centre, il était seul pour générer des stratégies, les expérimenter et les évaluer puisque
565 tous les bénévoles étaient débordés.

566 J'ai eu des échecs par rapport à ça, c'est sûr. Quand les jeunes parlaient et
567 qu'ils étaient en maudit après moi, je considérais ça comme un échec pour
568 cette soirée-là. À travers ça, j'ai tout de même réussi à les ramener. Au lieu de
569 répliquer à leurs insultes, j'essayais de leur faire voir que j'étais comme un
570 grand-frère. J'ai opté pour une attitude tu viens, tu te défoules, tu t'amuses.
571 Mais si tu viens, la seule chose que je te demande c'est de me respecter. Une
572 fois que j'ai mis mes barres sur les T et mes points sur les I par rapport à ça,
573 tout fonctionnait à merveille. Nous sommes allés chercher la médaille d'or
574 dans un tournoi de centre communautaire québécois. L'expérience d'un an en
575 coaching ici à N.-D.G. m'a beaucoup aidé pour cette année-là. Je m'étais
576 amélioré au niveau des rétroactions et de l'observation.

577
578 Paul fait donc ressortir que son expérience en coaching, notamment ses compétences
579 en communication, l'a aidé à canaliser l'énergie de ses joueurs vers l'atteinte d'un
580 même objectif. La composante de l'évaluation est bien présente dans cette citation, et
581 lorsqu'il a fait face à un échec, il a tenté d'adapter sa stratégie pour finalement être en
582 mesure de créer un climat sain. Cette pratique réflexive lui a permis de constater
583 certains apprentissages tels que: « À chaque entraînement, il fallait que j'ajuste mon
584 plan parce que je pouvais me ramasser avec 12 gars, comme je pouvais me ramasser
585 avec 6. J'ai appris assez vite à me revirer sur un 10 cents. »

586 Les succès que Paul a connu au cours de sa première année au centre
 587 communautaire ont toutefois amené un autre lot de problèmes pour lesquels Paul n'a
 588 pas été en mesure de trouver des stratégies pour les solutionner.

589 Lors de la deuxième année, les exigences étaient plus élevées au niveau des
 590 joueurs parce que nous avons bien performé l'année précédente. Ils
 591 s'attendaient à la même chose. Mais là j'ai dit aux gars: « Nous montons de
 592 catégorie, nous sommes juvéniles. Ce n'est plus pareil, il va falloir travailler
 593 plus fort. »

594
 595 EST-CE QU'ILS ONT EMBARQUÉ?

596
 597 Plus ou moins. Parce que là, il y avait une gang de gars qui avaient commencé
 598 à travailler, ils étaient donc plus engagés ailleurs, les histoires de blondes qui
 599 embarquaient aussi. Ils étaient motivés par la performance, mais ils ne
 600 voulaient pas nécessairement mettre l'effort pour y arriver. Puis quand nous
 601 sommes arrivés au tournoi puis que nous avons perdu, le blâme est revenu sur
 602 moi parce qu'ils pensaient que la victoire était déjà acquise. J'ai fini sur cette
 603 note-là. Après le tournoi de fin de saison, je suis revenu au camp de jour
 604 pendant l'été, mais je ne suis pas revenu dans la structure du volley-ball,
 605 j'avais d'autres défis à relever.

606
 607 Il s'est rendu compte lui-même du problème, il a tenté une stratégie basée sur la
 608 communication pour l'adresser, mais la situation problématique s'est conclue par un
 609 abandon.

610 Paul est ensuite retourné entraîner à l'école N.-D.G.. Voici le dernier
 611 problème qu'il a soulevé lors de cette première entrevue:

612 Dans la région, il n'y a pas de structure masculine en volley-ball, ce sont des
 613 équipes que j'appelle pop-corn. C'est un parent que son gars arrive au
 614 secondaire, puis c'est l'entraîneur qui monte avec cette équipe-là sur 5 ans. Il
 615 n'y a pas de relève contrairement à l'école N.-D.G. où la plupart des
 616 entraîneurs sont des anciens joueurs de volley-ball d'ici. Qu'est-ce que ça
 617 fait? Dans la région, on gagne tout le temps, ça fait des années que c'est
 618 comme ça; c'était comme ça quand j'étais ici. Il n'y a pas de défi. Les gars
 619 sont habitués de gagner. Or, quand on arrive sur le circuit provincial, là c'est
 620 une belle claque sur la joue droite et la joue gauche. Là, ils réalisent qu'il y a
 621 d'autres équipes au Québec qui ont une structure comme la nôtre.
 622

623 EN TANT QU'ENTRAÎNEUR COMMENT EST-CE QUE TU FAIS POUR
624 GÉRER ÇA?

625

626 Je leur donne d'autres défis à leur hauteur et lors des tournois je travaille sur
627 leur concentration, je tente de les garder motivés et attentifs à chaque point de
628 chaque set. [...] J'ai développé ça à travers les années, c'est l'expérience qui
629 entre.

630

631 Ce problème, il l'a lui-même vécu lorsqu'il était joueur à N.-D.G.. Or, en se basant
632 sur ses expériences, il a pu générer des stratégies pour minimiser les impacts de cette
633 problématique. Il base ensuite l'évaluation de ses stratégies en fonction de la
634 performance de ses joueurs lors des tournois qui ont lieu à l'extérieur de la ligue
635 scolaire régionale.

636 Parmi les participants, Paul est l'entraîneur de volley-ball qui comptait le plus
637 d'années consécutives comme entraîneur-chef à cette école. De plus, il était celui qui
638 adoptait le plus la pratique réflexive à l'ensemble des facettes qu'implique le
639 coaching et non seulement l'aspect technique.

640 *Réseau de contacts.* Paul n'a jamais vraiment quitté la scène du volley-ball. Il
641 possédait donc un réseau de contacts assez vaste qu'il utilisait à bon escient,
642 notamment pour organiser des matchs hors-concours avec des équipes plus
643 compétitives que celles qu'ils affrontaient dans la région au scolaire. Paul, comme les
644 autres entraîneurs de l'école N.-D.G., contribuait au réseau d'entraîneurs à l'intérieur
645 de l'école; une caractéristique particulière de ce milieu. En effet, il semble exister un
646 respect mutuel entre les entraîneurs de cette école qui s'installe presque
647 naturellement.

648 Je dirais que, entre les entraîneurs, nous nous parlons beaucoup, surtout au
649 volley-ball. Nous nous connaissons, nous sommes tous dans le même
650 intervalle d'âge. François (l'adjoint de Carl), je l'ai coaché ici à ma première

651 année, donc il y avait déjà un lien d'établi. Carl était 2 ans plus vieux que moi
 652 quand nous étions ici. Moi, je me faisais driller par Carl quand lui était en
 653 secondaire 5 puis moi en 3. Quand nous nous croisons, nous discutons, c'est
 654 agréable.

655
 656 Le fait que peu d'entre eux aient commencé à entraîner dans cette école comme étant
 657 de purs étrangers a nettement facilité leur intégration, comme ce fut le cas pour Paul.

658 Mon intégration à ma première année ici? Pas de problème. L'équipe était déjà
 659 formée. Du fait que j'étais un ancien d'ici, je connaissais déjà toute la
 660 structure, je connaissais déjà les entraîneurs, alors pour moi, j'ai pris le rôle de
 661 démonstrateur si tu veux, ou de motivateur parce que je venais du collégial.
 662 Les jeunes avaient un objectif, puis moi je leur disais: « écoutez vous pouvez
 663 vous rendre là, de telle façon, moi j'ai fait telle affaire pour me rendre là. »

664
 665 Les entraîneurs de l'école N.-D.G. se respectent, se connaissent, interagissent les uns
 666 avec les autres, mais discutent-ils de coaching, partagent-ils les situations
 667 problématiques auxquelles ils font face? Cette question sera répondue plus tard dans
 668 l'étude.

669 *Objectivation clinique: Déceler des problèmes et générer des stratégies*

670
 671 *Séance d'entraînement.* Le visionnement de la bande vidéo allait sûrement
 672 susciter des échanges intéressants puisque, lors de l'entraînement filmé, les joueurs
 673 avaient manqué d'énergie et Paul était déçu de leur rendement. Originellement, il
 674 croyait que la faute revenait à ses joueurs qui n'étaient pas attentifs lors des
 675 explications.

676 Ça, ils ont eu de la misère. Je leur ai expliqué deux fois, trois fois. Ils n'ont
 677 pas compris que chacun avait un ballon.

678
 679 ON VA ÉCOUTER LES EXPLICATIONS POUR VOIR LA SOURCE DU
 680 PROBLÈME.

681
 682 C'est là-dessus que je les ai perdus. J'ai parlé de première exécution, puis je
 683 n'ai pas parlé de la deuxième. J'ai fixé comme première exécution tu lances
 684 ton ballon, ça c'est très clair. Puis j'ai tout de suite enchaîné avec la suite au

685 lieu de dire: « deuxième exécution, tu te places en pré-défensive, Jonathan va
 686 lancer le ballon et transition lecture. » [...] Encore ici, il me semble que je
 687 manque de focus dans mes explications. On dirait que je pars sur quelque
 688 chose, je bifurque, puis je reviens. Comme tantôt mon exemple d'exécution
 689 numéro un, je suis parti, puis je ne suis pas revenu sur exécution numéro
 690 deux. Il faudrait que je sois plus précis dans mes explications. [...] Je suis
 691 encore en train d'expliquer, c'est pas mal long.

692
 693 Suite au visionnement, Paul a cerné le problème de la piètre exécution de ses joueurs
 694 autrement. Il s'est rendu compte par lui-même que c'était lui qui était vague dans ses
 695 explications et non pas que ses joueurs manquaient de concentration. La stratégie
 696 qu'il a générée était d'être plus clair et concis lors de ses explications.

697 Il a également constaté que lui aussi avait manqué d'intensité vers la fin de la
 698 séance d'entraînement.

699 Je pense que j'avais commencé à décrocher moi-même. Je regarde ça, puis ce
 700 n'est pas ma façon d'agir habituelle, d'être planté là en arrière les bras croisés
 701 à ne rien faire, juste regarder. Je pense que j'ai lâché moi-même, du fait que je
 702 savais qu'ils étaient fatigués, qu'ils avaient des examens, que je savais qu'ils
 703 n'étaient pas là. Au lieu de les pousser puis qu'il n'y a rien qui rentre, je pense
 704 que je me suis tout simplement dit : « je les laisse aller dans l'éducatif et je
 705 contrôle ça au lieu de trop pousser. » C'est ma responsabilité comme
 706 entraîneur de les pousser, mais j'avais atteint la limite de la fatigue mentale je
 707 pense. Quand je regarde ça, je suis comme déçu.

708
 709 DÉÇU DE TOI?

710
 711 Oui, de ne pas avoir réagi, d'être resté de même.

712
 713 Il réfléchissait par lui-même sur son comportement, sur la raison pour laquelle il avait
 714 agi de la sorte. Ce qui est particulièrement intéressant, c'est que cette réflexion a été
 715 initiée et approfondie par l'entraîneur simplement en s'observant. Il a recadré le
 716 problème du manque d'intensité de ses joueurs. Il expliquait qu'il devait être
 717 davantage conscient de son propre comportement pour éviter que cette situation ne se
 718 reproduise.

719 Le visionnement lui a également permis de constater qu'un de ses éducatifs
 720 n'était pas efficace puisque la tâche exigée était irréaliste.

721 Le défaut de cet éducatif-là, c'est que j'ai juste un joueur de centre contre des
 722 bloqueurs qui jouent au centre. Ils ne sont pas habitués d'attaquer au centre
 723 donc l'efficacité de l'éducatif n'est pas réaliste. Regarde, ce n'est pas réaliste
 724 ça.

725
 726 QU'EST-CE QUE TU AURAI PU FAIRE DE DIFFÉRENT?
 727

728 J'aurais pu concentrer juste sur le joueur de centre. J'aurais pu en mettre
 729 quelques-uns en *pepper* de l'autre côté, mais ils l'ont déjà fait. J'aurais pu les
 730 envoyer à l'aile en manipulation, puis là mes rétroactions auraient été
 731 concentrées sur le joueur de centre. Mais c'est parce que, encore là, je voulais
 732 juste la lecture au centre. Je ne me souviens plus, je pense que j'ai complexifié
 733 la situation, puis j'ai envoyé une attaque à l'aile.

734
 735 Originellement, Paul croyait que la mauvaise performance de ses joueurs à cet autre
 736 éducatif était due à un manque de motivation de leur part. Toutefois, suite au
 737 visionnement, Paul a cerné le problème autrement et s'est rendu compte que la tâche
 738 qu'il exigeait était trop complexe. À l'aide des questions du chercheur, il a généré une
 739 stratégie basée sur son répertoire pour éviter de répéter la même erreur.

740 Les trois situations problématiques décrites jusqu'à maintenant avaient été
 741 soulevées par l'entraîneur et étaient reliées aux événements d'un entraînement
 742 particulier. Le chercheur lui a posé quelques questions sur ses routines, notamment
 743 lors des exercices d'échauffement.

744 PUIS DE REFAIRE LES MÊMES ÉCHAUFFEMENTS, ILS NE
 745 TROUVENT PAS ÇA MONOTONE?

746
 747 Non, je ne pense pas... C'est une bonne question. Je vais la prendre en note.
 748 [Il l'écrit sur sa feuille].
 749

750 Il n'avait jamais réfléchi à ce point et ne l'avait pas identifié comme problématique.
 751 Toutefois, il allait être plus attentif aux comportements de ses joueurs lors des
 752 entraînements à venir et avait également l'intention de les questionner sur ce thème.

753 Le chercheur a également cerné un autre problème pouvant expliquer la
 754 difficulté des joueurs à comprendre les explications de Paul. Il a noté qu'il y avait un
 755 joueur qui se plaçait continuellement derrière Paul lorsqu'il donnait des explications.
 756 Ceci avait échappé à l'attention de l'entraîneur. Comme stratégie, Paul a mentionné
 757 qu'il allait être plus attentif lorsque ses joueurs allaient se placer en caucus autour de
 758 lui. Voici trois exemples:

759 À partir de la bande vidéo, Paul a pu noter quelques erreurs de ses joueurs
 760 qu'il n'avait pas vues lors de la séance d'entraînement.

761 1. Puis là (en regardant la vidéo) je viens de voir qu'il ne travaille pas avec
 762 ses poignets.

763
 764 2. (Paul écrit quelque chose sur sa feuille) EST-CE QUE TU AS VU UNE
 765 ERREUR TECHNIQUE?

766
 767 La communication. Il y en a qui appellent la balle et d'autres qui ne le font
 768 pas.

769
 770 3. Tu vois, Scott il n'est jamais en bonne position, parce qu'il sait que le jeu
 771 est au centre il se place là, mais il devrait être là.

772
 773 EST-CE QUE TU AVAIS REMARQUÉ ÇA AVANT DE VOIR LA
 774 CASSETTE?

775
 776 Non, je viens de le constater.

777
 778 En rapport avec ces trois observations, Paul voulait, au cours des prochains

779 entraînements, porter une attention particulière sur ces points soulevés lors du

780 visionnement. Il allait faire des interventions individuelles avec certains joueurs et
781 mettre l'accent sur la communication lors des prochains entraînements.

782 Paul semble avoir grandement apprécié la séance de visionnement: « C'est le
783 fun ça, j'ai appris des choses, j'ai pris plusieurs notes puis, en plus, tu me laisses la
784 cassette, c'est super ça. »

785 *Le match.* Paul a demandé au chercheur de filmer un match lors d'un tournoi
786 civil très compétitif. Le chercheur a profité de cette opportunité pour réaliser
787 l'entrevue de mi-saison entre deux matchs. L'équipe de Paul venait de terminer son
788 premier match lorsque le chercheur a débuté l'entrevue de mi-saison. Il a ensuite
789 filmé le deuxième match. Cependant, après l'enregistrement, le chercheur a
790 simplement remis la cassette à Paul, car ce dernier devait quitter. Cet exercice n'a
791 tout de même pas été vain puisque le chercheur allait pouvoir, lors de l'entrevue
792 finale, questionner Paul sur l'utilisation qu'il a fait de la cassette vidéo. De plus,
793 lorsqu'il aura terminé d'utiliser la cassette, Paul la remettra au chercheur et ceci lui
794 donnera plus de contenu pour le montage vidéo de la rencontre de groupe.

795 *Entrevue mi-saison: Établir l'évolution d'apprentissage de la démarche réflexive*

796 Lors de la session de visionnement, Paul avait noté quelques points sur
797 lesquels il devrait travailler. Le chercheur lui a donc demandé s'il était passé de la
798 parole aux actes.

799 Sérieusement ça a mijoté. Par exemple, avec ta question: « As-tu remarqué
800 qu'il y a des joueurs qui étaient tout autour de toi ? » Maintenant j'essaye de
801 penser à reculer de quelques pas pour les ramener devant moi. Ça, c'est le
802 premier point. Le deuxième point c'était d'essayer d'interagir davantage,
803 d'essayer de diminuer mon observation pour manipuler davantage. J'ai donc
804 orienté plus mes entraînements en atelier avec Jonathan (son adjoint). Les
805 deux, nous devons manipuler les balles pour aller chercher le *peak*. Je me suis

806 arrêté un peu là-dessus. J'ai eu des bons résultats et j'espère que ça continue
807 de même.
808
809 Paul a appliqué certaines stratégies qu'il avait élaborées lors de la séance de
810 visionnement. Pour évaluer leur efficacité, il a observé ses joueurs et, à l'aide de la
811 réflexion, a fait de l'autoévaluation.

812 Le chercheur a ensuite présenté progressivement le modèle de conversation
813 réflexive de Gilbert et Trudel (2001). Afin d'en faciliter la compréhension, le
814 chercheur a initialement présenté deux exemples concrets issus des expériences de
815 Paul pour ensuite présenter le modèle théorique complet. Celui-ci a semblé bien
816 comprendre le modèle et n'a pas posé de question. Le chercheur lui a remis les trois
817 versions du modèle.

818 Le point culminant a toutefois été lorsque le chercheur lui a proposé de faire
819 une rencontre avec deux ou à quatre entraîneurs. Paul a répondu:

820 Ça m'intéresse parce que je veux m'ouvrir des horizons. Puis, si c'est
821 possible, il faudrait que ça soit interdisciplinaire; pas nécessairement limité
822 aux entraîneurs de volley-ball. Dans le sens que, je peux apprendre de
823 l'approche d'un entraîneur de basket-ball par exemple. Les éducatifs ne sont
824 pas les mêmes, mais son approche, comment lui amène cet éducatif-là dans
825 son contexte de basket-ball, ça peut être très enrichissant. Je pense que ça
826 serait bon d'avoir une interdisciplinarité dans cette réunion-là pour essayer de
827 se donner des trucs puis se développer une approche typique école N.-D.G..
828

829 Étant donné son imposant bagage d'expériences et de connaissances, Paul était
830 davantage intéressé à discuter de philosophie de coaching et d'approche pédagogique
831 que de chercher à agrandir sa banque d'éducatifs.
832

833

Nicolas

834

Nicolas était l'entraîneur de l'équipe des benjamins garçons deuxième année.

835

Plusieurs motifs l'ont incité à s'impliquer dans l'étude:

836

C'est sûr qu'un projet de doctorat, c'est toujours intéressant. De plus, si je peux

837

t'aider, c'est un plus, étant moi-même un ancien d'Ottawa ayant fait un petit

838

projet en fin de baccalauréat en sciences de l'activité physique. Aussi, c'est sûr

839

que ton offre était intéressante côté statistique, côté avoir des outils

840

d'évaluation... Ça fait plus de 10 ans que je suis déconnecté de ce monde-là,

841

autant j'ai été surpris de voir le calibre des entraîneurs au niveau scolaire,

842

autant je m'attends à ce que tu me surprennes avec des nouveaux outils et des

843

nouveaux développements au niveau de l'activité physique dans les dernières

844

années qui peuvent me surprendre. Je suis ouvert au changement et à cette

845

amélioration-là. Et puis, c'est sûr que ce n'est pas très bien défini ce que l'on

846

peut retirer, mais comme tu l'as dit, ça peut donner une chance aux entraîneurs

847

de mieux communiquer, c'est de même qu'on apprend.

848

849

Nicolas était notamment intéressé à l'étude car il avait accès à un expert dans le

850

domaine des sciences de l'activité physique, en l'occurrence le chercheur. Il espérait

851

que le chercheur puisse lui enseigner les plus récentes stratégies d'intervention et lui

852

présenter les statistiques actuelles sur les approches pédagogiques des entraîneurs.

853

Entrevue profil: Identifier la présence d'une démarche réflexive

854

Philosophie. Sa motivation principale l'ayant poussé à s'impliquer comme

855

entraîneur différait de celle de Paul.

856

J'ai offert mes services parce que mon fils cadet voulait jouer et qu'il

857

manquait d'entraîneur. J'en ai un autre qui suit en arrière, puis j'ai espoir qu'il

858

soit admis à cette école l'année prochaine. Je prendrais probablement ce

859

groupe-là s'il veut jouer au volley-ball, puis s'il est dans l'équipe. Bref, je

860

m'enlignai pour faire un bloc de quatre à cinq ans, ça c'est mon objectif. Je ne

861

tiens pas à en faire une seconde carrière, c'est seulement pour dépanner.

862

863

Le fait que son garçon joue dans l'équipe faisait en sorte qu'il allait porter une

864

attention particulière aux situations problématiques concernant l'équité.

865 Puisque Nicolas dirigeait l'équipe masculine benjamine deuxième année, il
866 était conscient qu'implicitement, les gens du milieu s'attendaient à ce que son équipe
867 performe cette année: « En secondaire 2, c'est ton année pour performer parce que, en
868 secondaire 1, tu te fais ramasser par les benjamins deuxième année. » Ces facteurs
869 externes allaient donc influencer la sélection des situations problématiques de
870 l'entraîneur puisque les attentes en terme de rendement pour son équipe étaient
871 élevées. Cependant, ses objectifs n'étaient pas uniquement axés sur le rendement.
872 Dans l'optique de maintenir un bon bassin de joueurs, Nicolas cherchait également à
873 établir un climat dans lequel les joueurs seraient à l'aise et progresseraient.

874 J'avais comme objectif de garder un gros bassin de joueurs, je voulais rouler à
875 14-15 joueurs par année. Puis juste ça, rouler avec 14-15 joueurs pendant
876 toute une année, c'est difficile. Puis mon objectif, encore cette année, c'est de
877 garder un bassin en haut de 12 joueurs. Jusqu'à maintenant, j'ai 13 joueurs.
878

879 Pour ce faire, il tentait de faire jouer équitablement ses joueurs afin qu'ils aient tous
880 l'occasion de contribuer au rendement de l'équipe et de vivre des expériences
881 positives. En plus de chercher à créer un environnement sain, Nicolas misait
882 beaucoup sur le développement technique étant donné ses expériences en tant que
883 joueur et entraîneur au niveau collégial. C'est d'ailleurs sur cet aspect qu'il était en
884 mesure de juger l'efficacité de ses entraînements: « Voir la progression du
885 développement technique des joueurs, leur contrôle; c'est mon barème. »

886 *Pratique réflexive initiale.* Lorsque son équipe faisait face à des problèmes
887 d'ordre technique, Nicolas s'en remettait généralement à son répertoire ou à
888 l'observation d'un autre entraîneur pour générer des stratégies.

- 889 Avec l'expérience, j'ai une bonne idée des choses à améliorer, puis dans quel
 890 ordre le faire aussi. Lorsque les joueurs éprouvent des difficultés, je sais quel
 891 exercice je veux faire, dans quel ordre et dans quel but.
 892
- 893 C'est peut-être ma personnalité aussi. Moi, je suis un gars qui est plus
 894 observateur. L'avantage à N.-D.G. c'est que nous avons deux plateaux côte à
 895 côte sans rideaux, sans rien. Donc, tu es quasiment toujours dans la face de
 896 l'autre. Alors, tu as toujours l'opportunité de regarder l'autre bord ce qui se
 897 passe, puis de prendre en note les éducatifs intéressants.
 898
- 899 Toujours pour régler des problèmes d'ordre technique, Nicolas pouvait, à l'occasion,
 900 consulter du matériel notamment en allant chercher sur Internet, mais il demeurait
 901 assez critique sur ce que l'on pouvait y retrouver.
- 902 Je vais fouiller sur Internet pour trouver des éducatifs par exemple. Je te dirais
 903 que ce que j'y trouve ce n'est pas fantastique. Et puis, à l'école N.-D.G., ils
 904 ont acheté quelques livres. J'ai essayé de mettre la main dessus, mais je n'ai
 905 pas encore réussi. Donc, en gros, je me base sur les exercices que je faisais
 906 dans le passé et ceux que je vois encore au niveau des autres entraîneurs.
 907
- 908 Puisque Nicolas avait une formation en informatique, il n'hésitait pas à expérimenter
 909 avec les statistiques pour l'aider à cerner des problèmes et passer son message plus
 910 facilement aux joueurs.
- 911 Je garde certaines statistiques, grandeur, hauteur des sauts au contre, à
 912 l'attaque et d'une année à l'autre quel genre de progression il y a pu avoir. Je
 913 compile aussi au niveau de certains éducatifs de base, le taux de réussite. Mais
 914 je te dirais que ce n'est pas trop élaboré. En situation de match, c'est difficile
 915 de s'impliquer dans la dynamique de ce qui se passe en plus de compiler des
 916 données. Sauf que j'essaie encore de l'introduire un peu plus cette année juste
 917 pour pouvoir me revirer de bord, puis de dire aux gars ce n'est pas moi qui
 918 invente, les chiffres disent ça.
 919
- 920 Nicolas puisait donc dans différentes ressources pour cerner des problèmes d'ordre
 921 technique et générer des stratégies pour les solutionner. Quant à l'évaluation, il se
 922 fait aux données statistiques et à ses propres observations.
- 923 Ça tu le vois, tu le sens, puis c'est confirmé au niveau des compétitions et des
 924 résultats des joueurs. C'est sûr qu'on a commencé avec des joueurs assez forts,

- 925 mais tout le monde a progressé. Je pense qu'on a progressé légèrement d'au
 926 moins une position de plus que d'autres écoles.
 927
 928 Nicolas était conscient qu'entraîner implique plus que d'être un technicien et
 929 c'est lors des situations qui vont au-delà de la technique qu'il se sent un peu pris au
 930 dépourvu. Un des problèmes majeurs qu'il a identifié concerne la dynamique
 931 d'équipe.
- 932 Niveau masculin, c'est plus individualiste. Là-dessus, j'ai de la difficulté à
 933 développer une dynamique d'équipe, le sentiment d'être plus proche. Je ne suis
 934 pas sûr d'avoir tout le background et le contenu pour développer ça encore. Je
 935 te dirais que j'ai un style d'entraînement assez directif, assez autoritaire et
 936 moins basé sur l'ouverture et la communication où les manières de faire que
 937 cette dynamique d'équipe peut vraiment prendre. Je pense que j'ai un style
 938 d'entraîneur qui fait que, au contraire, de la manière que j'entraîne, ils vont
 939 avoir tendance à être plus compétitifs l'un et l'autre, donc plus tendance à
 940 s'éloigner. C'est ce que j'observe au cours des années. Si tu peux m'apporter
 941 là-dessus, ça serait un de nos objectifs.
 942
- 943 EN CE MOMENT TU ME DIS QUE TU TRAVAILLES LÀ-DESSUS,
 944 QU'EST-CE QUE TU ESSAIES DE FAIRE?
 945
- 946 C'est plus une constatation. Je ne l'ai pas établi comme un objectif du genre
 947 cette année je vais faire en sorte d'améliorer cette dynamique-là. Alors ne
 948 l'ayant pas établi comme objectif, je n'ai pas fait de démarche pour trouver
 949 des outils nécessaires pour solutionner ce problème. Par contre, si tu as une
 950 expertise là-dessus, c'est quelque chose qui pourrait m'aider.
 951
- 952 Il a lui-même cerné le problème et est conscient de l'influence des conditions
 953 présentes, mais il n'a pas été capable de générer de stratégie pour le solutionner. Il a
 954 donc demandé conseils au chercheur.
- 955 Nicolas a présenté un autre problème qu'il a vécu à sa première année comme
 956 entraîneur à l'école N.-D.G..
- 957 L'an passé j'ai eu un événement dans l'équipe qui a fait qu'un joueur a quitté.
 958
 959 UNE CONTRE PERFORMANCE?
 960

961 Non, c'était plus personnel. Un de mes joueurs en a écœuré un autre.
 962 Évidemment, le joueur concerné n'appréciait pas se faire écœurer quand il
 963 venait jouer. J'ai essayé d'avoir un contact avec ce joueur-là pour savoir
 964 c'était quoi l'événement. Je n'ai pas été témoin de la situation, puis finalement
 965 nous ne nous sommes jamais parlé directement. J'ai parlé à ses parents qui
 966 m'ont refilé le message. Dans mon objectif de garder 14 joueurs, c'était
 967 important que je fasse ce contact-là.

968
 969 Nicolas a donc tenté d'élaborer une stratégie pour régler ce problème d'ordre

970 personnel, mais la conversation réflexive s'est terminée par un abandon.

971 Suite à la cette première entrevue, il semblait que la pratique réflexive de

972 Nicolas n'était pas très élaborée sauf pour les aspects techniques rattachés au

973 coaching.

974 *Réseau de contacts.* Nicolas n'était pas porté à aller échanger avec les autres

975 et avait quitté la scène du volley-ball depuis plusieurs années. Son réseau de contacts

976 à l'extérieur de l'école était plutôt limité. Toutefois, il savait reconnaître le calibre des

977 entraîneurs de l'école.

978 Ce qui m'a le plus marqué à ma première année à cette école était le calibre
 979 des entraîneurs. Je suis entré là-dedans avec tout mon bagage et je me rends
 980 compte que les autres entraîneurs ont un bagage similaire au niveau de
 981 capacité de formation et connaissances techniques. Il y a un groupe
 982 d'entraîneurs top niveau. Les performances de l'année passée ont fait que six
 983 des huit équipes se sont qualifiées pour le championnat provincial. Ce fut une
 984 année assez exceptionnelle au niveau du rendement. Je pense que c'est le
 985 reflet de la qualité des entraîneurs et de leur implication.

986
 987 Nicolas ressent la dynamique entre les entraîneurs de l'école, mais semble

988 interagir seulement avec quelques-uns.

989 Il y a une dynamique aussi entre entraîneurs. Moi, je l'ai peut-être un peu plus
 990 côté masculin parce que mon plus vieux joue dans l'équipe des cadets, puis
 991 moi j'entraîne les benjamins. L'année passée, l'entraîneur de secondaire 2
 992 avait coaché mon gars l'année d'avant, puis je suis allé au provincial avec eux
 993 pour les aider. Un peu comme conducteur et adjoint donc ça a donné une autre
 994 opportunité de communication. Là-dessus, je pense que, au niveau masculin,

995 j'ai une bonne interaction avec celui qui a coaché mon plus vieux, puis c'est la
996 même chose cette année.

997

998 *Objectivation clinique: Déceler des problèmes et générer des stratégies*

999 *Séance d'entraînement.* L'entraînement a été filmé le premier décembre.

1000 Nicolas avait demandé au chercheur de lui présenter, entre autres, des données sur le

1001 temps d'engagement moteur productif spécifique (TEMPS) et la communication. Le

1002 chercheur a donc adapté deux grilles d'analyse de la littérature (Tousignant,

1003 Boudreau et Fortier, 1994) pour faire l'analyse de la bande vidéo et produire trois

1004 graphiques. Deux d'entre eux portaient sur les rétroactions et l'autre présentait les

1005 proportions de la gestion du temps de l'entraîneur. Le chercheur lui a également

1006 présenté une grille sur le temps d'engagement moteur productif.

1007 Dès le début, Nicolas a demandé à voir les données des graphiques. Après

1008 avoir consulté l'ensemble des graphiques, Nicolas demanda au chercheur « Par

1009 rapport à la moyenne, aux autres entraîneurs ou à ce que tu vois dans les livres,

1010 comment est-ce que je me situe? » Le chercheur lui expliqua alors qu'il fallait éviter

1011 de donner trop de rétroactions correctives générales, de ne pas prendre trop de temps

1012 pour les explications, l'organisation et les transitions et de bien balancer rétroactions

1013 correctives et positives. Le chercheur ajouta que les données issues de l'analyse

1014 étaient un exemple de bonne pratique. Toutefois, Nicolas a lui-même mentionné que

1015 le pourcentage de temps alloué pour ses explications, soit 11%, le dérangeait un peu.

1016 Il pensait qu'il parlait un peu trop. Il a poursuivi sa réflexion en disant: « Mais je n'ai

1017 pas le choix vraiment d'expliquer longtemps parce que, avec un groupe de 14 ados, il

1018 y en a toujours qui sont dans la lune alors il faut que je répète ou que je les replace sur

1019 le terrain. » La présentation des données aura donc eu l'effet voulu de provoquer un
1020 questionnement de l'entraîneur sur ses pratiques routinières. Nicolas a ensuite donné
1021 un exemple d'une activité de sa séance d'entraînement où il a dû expliquer plus
1022 longtemps et les jeunes ne savaient toujours pas quoi faire. C'est à ce moment que
1023 son fils aîné, qui était son adjoint, s'est joint à la discussion et a répliqué en disant:

1024 Adjoint – Oui, mais tes explications ne sont pas toujours claires, pour
1025 l'exercice touche manchette, moi non plus je ne savais pas quoi faire, il a fallu
1026 que je demande à Dominique [un joueur de l'équipe].

1027
1028 Nicolas - Qu'est-ce que Paul [l'entraîneur de son fils] fait lui?

1029
1030 Adjoint - Il est plus concis, il prend des termes spécifiques puis nous nous
1031 plaçons. Peut-être que tu aurais pu juste dire, deux par deux puis faites des
1032 passes pour que l'autre se place.

1033
1034 Nicolas – Justement, si je dis ça, regarde ce que Mathieu et François font là,
1035 ils courent partout. Si je dis ce que tu me suggères, ils vont tous faire ça. Moi
1036 je voulais qu'ils travaillent leur déplacement en croisant les jambes.

1037
1038 Son adjoint lui a permis de mieux cerner le problème et ensemble, ils ont tenté de
1039 générer une stratégie. Nicolas passait par son fils pour en apprendre davantage sur
1040 l'approche de Paul.

1041 Quelques minutes après le début du visionnement, le chercheur a suggéré un
1042 autre problème pouvant expliquer que certains joueurs ne saisissaient pas toutes les
1043 explications de l'entraîneur. Le chercheur avait remarqué que certains joueurs se
1044 plaçaient derrière Nicolas lors des caucuses d'explications. Nicolas répondit que, pour
1045 un joueur en particulier, ce n'était pas grave car il était auditif, mais que d'autres, en
1046 effet, n'étaient pas attentifs. Ils ont donc cerné le problème à deux. Le chercheur lui a
1047 suggéré une stratégie, soit de prendre quelques pas de recul une fois que les joueurs
1048 étaient en position. Nicolas était très attentif lors du visionnement aux moments où

1049 les joueurs se regroupaient pour passer à une autre activité. Il a noté que parfois, ses
1050 explications étaient trop longues et qu'il devrait se trouver des trucs pour s'assurer
1051 d'avoir l'attention de tous ses joueurs. La vidéo a stimulé davantage le processus de
1052 conversation réflexive de Nicolas au sujet de la problématique qu'il avait identifiée
1053 au début de la rencontre en lui fournissant de l'information complémentaire à celle
1054 des graphiques.

1055 En poursuivant la réflexion sur le TEMPS, Nicolas a constaté, à l'aide de la
1056 vidéo, que son adjoint donnait des rétroactions un peu longues. Il lui a suggéré de
1057 réduire ses commentaires à quelques points clés, deux à trois éléments tout au plus;
1058 un commentaire que son adjoint a bien accepté.

1059 Lors du visionnement, Nicolas a constaté que, pendant un exercice, un athlète
1060 était plus ou moins attentif à la tâche et quelques-uns, aux extrémités du gymnase,
1061 faisaient plus ou moins ce qui leur était demandé. Le chercheur lui a alors suggéré
1062 une stratégie, soit de réduire l'espace de pratique. Il répondit que le critère de réussite
1063 était de 40 touches, puis ensuite 40 manchettes de suite et que les joueurs n'avaient
1064 pas encore un excellent contrôle. Si le ballon de quelqu'un d'autre entre en contact,
1065 les deux joueurs devaient recommencer. Suite à cette remarque, le chercheur a pu
1066 constater qu'il avait déjà réfléchi à cet élément.

1067 Durant le même exercice, Nicolas a constaté qu'un passeur ne faisait que des
1068 manchettes. Son adjoint mentionna que, d'après lui, ce n'était pas grave s'il ne faisait
1069 pas de touches. Il était passeur et devait donc se spécialiser. Son père répliqua qu'à
1070 cet âge, ils doivent maîtriser la base de tous les gestes avant de se spécialiser. Le
1071 chercheur a ensuite posé la question suivante: « Où sont les autres passeurs? » Son

1072 adjoint répondit qu'ils étaient les uns à côté des autres, tous dans le même endroit,
1073 question de créer un climat de compétition amicale entre les joueurs. Ces échanges
1074 portaient sur une situation problématique qui allait au-delà des comportements des
1075 joueurs et des entraîneurs. La discussion était orientée davantage vers les théories
1076 d'intervention en coaching, soit le débat entre spécialisation versus développement
1077 global.

1078 Lors de l'activité suivante, Nicolas a réclamé que ses joueurs se placent deux
1079 par deux. Dans le but d'aider l'entraîneur à cerner un problème, le chercheur lui a
1080 demandé s'il avait toujours tendance à laisser les joueurs former les paires par eux-
1081 mêmes. Nicolas a répondu qu'en effet, ce sont toujours les joueurs qui décidaient
1082 avec qui se placer et qu'il devrait faire attention pour briser ce patron. Il a proposé
1083 différentes stratégies pour briser les paires: faire des exercices trois par trois ou leur
1084 demander de changer de coéquipier après un certain temps. Son adjoint répliqua en
1085 disant que, personnellement, il se plaçait toujours avec le même coéquipier parce
1086 qu'il était talentueux et de travailler avec un tel joueur le forçait à travailler fort. Le
1087 chercheur a répliqué que dans une équipe de 6, il était plus simple d'avoir une bonne
1088 cohésion que dans une équipe de 14 qui ne se connaissent que depuis un an tout au
1089 plus. Son adjoint a ensuite expliqué un truc que Paul utilisait pour briser les paires
1090 habituelles, en ajoutant qu'il n'appréciait pas vraiment lorsque l'entraîneur agissait de
1091 la sorte. Nicolas a avoué que cela allait déplaire aux jeunes. Le chercheur lui a
1092 mentionné qu'un autre entraîneur faisait de même et qu'après quelques semaines,
1093 briser les paires devenait une habitude et les joueurs ne se plaignaient plus. Cet
1094 échange a été initié par le chercheur qui a provoqué un questionnement sur la routine

1095 de l'entraîneur. La réflexion a été particulièrement riche puisque son adjoint a amené
1096 sa perspective personnelle de joueur en plus de partager les stratégies de son propre
1097 entraîneur.

1098 Après leur avoir pointé, dans la bande vidéo, des moments où ils étaient un à
1099 côté de l'autre, le chercheur a partagé avec eux un truc de positionnement qu'il avait
1100 noté chez un autre entraîneur et son adjoint. Le chercheur leur a suggéré de toujours
1101 se positionner l'un à l'opposé de l'autre, question de couvrir plus de terrain et d'éviter
1102 les comportements déviants. Ils ont donc constaté qu'ils devaient s'améliorer sur ce
1103 point. Pour ce problème, c'est le chercheur qui l'a cerné et c'est lui qui a généré la
1104 stratégie.

1105 En plus d'aider Nicolas à cerner des problèmes, la bande vidéo aura eu pour
1106 effet de stimuler les échanges entre lui et son adjoint, même si Nicolas n'avait pas
1107 tendance à interagir avec les gens de son entourage. Par exemple, lors du dernier
1108 exercice, Nicolas faisait des services et les joueurs pratiquaient la réception. Nicolas a
1109 passé un commentaire à son fils: « C'est bon, tu commences avec des services lents,
1110 puis tu augmentes graduellement la difficulté de tes services. » À quelques reprises,
1111 on a entendu Nicolas corriger un joueur sur ses jambes puis son adjoint a mentionné:
1112 « Je venais de lui dire de faire attention à ses bras. » Puis son père lui a répondu: « Tu
1113 avais raison, les deux sont importants. »

1114 Nicolas a vraiment utilisé la bande vidéo à son plein potentiel. Il a, à plusieurs
1115 reprises, reculé la cassette pour regarder des points techniques, en particulier ceux de
1116 son fils le plus jeune, qui est joueur et capitaine. Ceci lui a permis de cerner quelques
1117 points techniques sur lesquels il allait mettre l'emphasis lors de ses prochaines séances

1118 d'entraînements. Il a également visionné de nouveau les caucus pour bien analyser
1119 ses explications et son positionnement face au groupe.

1120 Les deux semblaient avoir beaucoup apprécié la séance de visionnement.

1121 Avant le départ du chercheur, Nicolas l'avisa qu'un conflit avait émergé entre deux
1122 des participants l'année précédente, soit Paul et Raymond. Nicolas croyait que l'étude
1123 serait utile, que la présence du chercheur servirait d'élément rassembleur pour qu'ils
1124 passent par-dessus leur conflit de personnalité. Avant de quitter, le chercheur lui
1125 demanda, quelle devait être la prochaine étape. Il répondit qu'il serait intéressé à ce
1126 que le chercheur filme un autre de ses entraînements, mais qu'il lui reviendrait là-
1127 dessus en janvier.

1128 *Le match.* L'enregistrement du match de l'équipe de Nicolas a eu lieu très tard
1129 dans la saison, soit le 15 mars. Il s'agissait d'une partie hors-concours entre son
1130 équipe et celle de Carl. Malheureusement, Nicolas s'est blessé au travail quelques
1131 jours avant le match. Il ne s'est donc pas présenté et le chercheur a dû filmer son
1132 adjoint.

1133 *Entrevue de mi-saison: Établir l'évolution d'apprentissage de la démarche réflexive*

1134 Le fils de Nicolas s'est joint à la conversation pendant quelques minutes, mais
1135 il ne pouvait pas rester pour toute la durée de l'entrevue puisqu'il se préparait à la
1136 semaine d'examens. Lors des deux premières rencontres, Nicolas avait mentionné
1137 vouloir travailler sur la cohésion au sein de son équipe. Le chercheur voulait savoir si
1138 Nicolas avait mis en application les stratégies dont ils avaient discutées, telles que
1139 briser les paires lors des séances d'entraînement.

1140 Je te dirais que le fait d'aller au tournoi à Joliette, qui est un tournoi à
 1141 l'extérieur où nous avons couché dans les classes, a beaucoup aidé à la
 1142 cohésion. Ce fut un événement très rassembleur. Ils étaient 12 dans la
 1143 fourgonnette, serrés avec les bagages, pour une durée de voyage de trois
 1144 heures, puis ils ont couché ensemble. Mais je te dirais que quand est venu le
 1145 temps de jouer, je n'ai rien vu se matérialiser encore avec les joueurs sur le
 1146 banc qui encouragent leurs partenaires.

1147

1148 PENDANT LES ENTRAÎNEMENTS, QUAND TU DIS DEUX PAR DEUX,
 1149 EST-CE QUE C'EST ENCORE EUX QUI SE METTENT EN PAIRES?

1150

1151 Oui, c'est encore comme ça, puis je constate que les paires sont assez solides.
 1152 Une des choses que nous avons changées depuis Noël, c'est ça. Au moins une
 1153 fois, nous avons dit: « changez de partenaire. » Donc pour forcer la
 1154 dynamique à être avec d'autres partenaires. La stratégie a bien pris, mais il
 1155 faut que je fasse l'exercice mental et volontaire de dire « oui, il faut que
 1156 j'appuie là-dessus puis que je fasse le changement. » L'autre aspect aussi que
 1157 je vais introduire, c'est de faire plus d'exercices trois par trois; donc un
 1158 nombre impair qui va les forcer à briser les groupes. C'est une des tactiques
 1159 que je vais appliquer pour essayer d'avoir de la cohésion. Mais je pense que je
 1160 n'ai pas encore trouvé les tactiques nécessaires pour impliquer les joueurs de
 1161 banc à une participation émotive à ce que leurs coéquipiers font sur le jeu.

1162

1163 Il a appliqué certaines stratégies et il voulait en essayer d'autres. Il était conscient

1164 qu'il y avait encore des points à travailler, mais il ne savait pas quoi faire pour

1165 améliorer la situation. L'effort mental d'essayer des nouvelles stratégies et d'évaluer

1166 leur efficacité était bien ancré dans la pratique de Nicolas. Il avait intégré dans sa

1167 pratique le processus de réflexion sur l'action et même en cours d'action. Il cherchait

1168 à solutionner des situations problématiques qui allaient au-delà des problèmes

1169 techniques des joueurs. Par exemple, lorsqu'il a brisé les paires, il a analysé leur

1170 comportement pendant la pratique et a également fait une analyse rétrospective par la

1171 suite.

1172 Un autre point sur lequel Nicolas voulait travailler était l'efficacité de ses

1173 explications. Le chercheur lui a donc demandé s'il avait noté des changements.

1174 J'essaye d'être attentif à leur niveau de concentration et de réagir en
1175 conséquence, mais peu importe ce que je fais, il y en a toujours quelques-uns
1176 qui vont être « ailleurs », ça va avec le caractère d'un jeune de secondaire 1 et
1177 2. Mais c'est difficile à dire parce que j'ai ma perspective, c'est un point que
1178 je vois souvent dans mes équipes. Alors je me questionne sur le fait que c'est
1179 plus mon intervention, mon ton de voix, la longueur de mes explications qui
1180 fait que je suis plus monotone que les autres entraîneurs. Je te dirais que je
1181 n'ai pas trop de points de référence par rapport à ça. Il faudrait que je sois
1182 observateur sur un autre entraînement, par exemple, pour voir la réaction. Un
1183 peu comme le film, comme je te disais si je pouvais voir la vidéo des autres
1184 entraîneurs, dans cette partie-là d'intervention, je pourrais voir si c'est moi le
1185 problème ou si c'est simplement dû à la maturité des joueurs.

1186
1187 Le chercheur a sauté sur l'occasion pour lui parler de la rencontre de groupe. Lui

1188 aussi semblait être davantage intéressé par les rencontres à quatre plutôt qu'à deux. Il

1189 aurait aimé avoir des données quantitatives comparatives sur les séances

1190 d'entraînement des trois autres entraîneurs. Le chercheur lui a dit que, pour la

1191 première rencontre, il souhaiterait avoir une ambiance plus informelle. Toutefois,

1192 selon les besoins et les attentes de tous, cette idée pourrait être réalisée lors d'une

1193 rencontre subséquente. Le chercheur a également proposé de lui présenter de telles

1194 données avec des rencontres un à un. Si d'autres entraîneurs avaient fait la même

1195 suggestion, le chercheur y aurait probablement adhéré, mais Nicolas a été le seul à en

1196 avoir parlé.

1197 Le chercheur lui a ensuite présenté progressivement le modèle de Gilbert et
1198 Trudel (2001) avec deux exemples concrets tirés de sa pratique d'entraîneur suivis de
1199 la version théorique complète. Comme ce fut le cas avec Paul, Nicolas n'a posé
1200 aucune question ni passé de commentaire à ce sujet.

1201

1202

Carl

1203

Carl était l'entraîneur de l'équipe des garçons benjamins première année.

1204

Lorsque questionné sur ses motifs de participation à l'étude, il a répondu:

1205

C'est donnant donnant. Je ne sais pas comment ça va t'aider, mais ça va t'aider.

1206

Je pense que je suis un gars d'équipe. Quand je travaille ici, puis je construis

1207

une grille d'évaluation, j'en fais des photocopies pour les autres enseignants.

1208

On peut s'entraider de cette façon, puis cela ressemble à la philosophie que tu

1209

avais. Aussi, l'an passé, j'ai filmé le geste de mes filles. Quand je leur ai

1210

montré, tu expliques à la fille puis elle voit son geste, c'était très productif.

1211

Puis, si tu offres de faire ça, je sais que je peux refaire un retour positif avec

1212

les gars s'ils sont filmés un par un. C'est un gros plus pour eux-autres de se

1213

voir. Mais moi, de manipuler la caméra puis gérer la pratique, ce n'est pas

1214

évident. Alors si tu viens pour peu importe le nombre d'entraînements que

1215

nous déciderons, ça peut être utile. C'est un plus pour moi et pour les jeunes.

1216

1217

Carl était très attiré par la collaboration et la vidéo comme outil pédagogique.

1218

Entrevue profil: Identifier la présence d'une démarche réflexive

1219

Philosophie. Le principal facteur qui guidait la philosophie de Carl était le

1220

suivant: il a décidé d'entraîner notamment pour perpétuer la tradition de cette école.

1221

C'est grâce à un entraîneur que j'ai eu. Je me rends compte maintenant à quel

1222

point il était généreux de son temps à l'époque avec tous les tournois que nous

1223

avons faits. J'ai traversé le Québec: Sherbrooke, Sept-Îles, Baie-Comeau,

1224

Québec... Il n'y a que l'Abitibi que je n'ai pas fait. C'est très enrichissant et

1225

c'est pour cela que j'entraîne maintenant, c'est pour redonner un peu de ce que

1226

j'ai reçu.

1227

1228

L'école n'impose pas à ses enseignants de diriger des équipes sportives, Carl le faisait

1229

par passion pour le sport et pour la tradition établie à cette institution.

1230

C'est sûr qu'on demande de s'impliquer dans des comités, ça paraît bien, mais

1231

ce n'est pas une obligation, c'est un plus. Pour moi, entraîner c'est un plaisir.

1232

Ça prend beaucoup de temps, des fois c'est exigeant, mais je veux coacher ce

1233

groupe-là au moins deux ans: cette année et l'an prochain, aller au

1234

championnat provincial. Je vise haut, je leur ai dit.

1235

1236 Un des facteurs contextuels les plus influents était la tradition d'excellence de l'école
 1237 en volley-ball. Cette dernière l'inspirait à exiger un haut rendement de la part de ses
 1238 joueurs. Toutefois, il était conscient que la plupart de ses joueurs n'avaient aucune
 1239 expérience. Il devait d'abord créer un environnement positif et viser la progression
 1240 technique.

1241 Là nous partons de zéro, nous construisons tout ensemble. Donc la nouvelle
 1242 dynamique c'est que nous apprenons à nous connaître avec les jeunes
 1243 ensemble, les entraîneurs aussi. Nous sommes en train de créer un lien assez
 1244 solide avec les jeunes. Nous leur montrons beaucoup de choses qu'ils mettent
 1245 en pratique, puis ils s'améliorent de fois en fois, donc ça c'est encourageant.

1246
 1247 Outre l'amélioration de leur technique, Carl visait également à stimuler des
 1248 apprentissages au plan personnel pour ses joueurs.

1249 Ils se sont rendu compte que je n'étais pas là juste pour avoir du fun, que
 1250 j'étais là pour les faire progresser, puis leur faire apprendre le dépassement de
 1251 soi-même et l'effort.

1252
 1253 *Pratique réflexive initiale.* Ses premières expériences en coaching lui ont
 1254 demandé une certaine adaptation car il a travaillé avec des équipes féminines.

1255 Les petites chicanes entre filles, moi je ne m'en rendais pas compte parce que
 1256 je n'ai pas connu ça avec les gars. C'est pour ça que je suis allé me recruter
 1257 une femme comme adjointe. Elle, elle avait déjà connu ça, elle était plus au
 1258 courant. Alors elle leur parlait plus des petites activités de tous les jours, elle
 1259 était un peu maternelle si tu veux, elle était plus au courant. Elle m'informait
 1260 du climat de l'équipe. Alors sachant ça, je pouvais aller les voir puis dire « ce
 1261 qui est important c'est que nous soyons tous dans la même direction. » Si mon
 1262 adjointe ne me l'avait pas dit, je ne m'en serais jamais rendu compte, donc ça
 1263 aidait pour le climat entre les filles.

1264
 1265 C'est donc son adjointe qui l'informait des problèmes à propos du climat dans
 1266 l'équipe et ils pouvaient générer des stratégies ensemble. L'évaluation se faisait par
 1267 les deux entraîneurs, ils partageaient leurs observations en lien avec la cohésion dans
 1268 l'équipe.

- 1269 Un autre problème que Carl a soulevé lors de ses premières années en
 1270 coaching avec les filles de N.-D.G. se rapportait aux attentes des joueuses versus
 1271 celles de l'entraîneur.
- 1272 Je me suis rendu compte que ça a pris plus de temps avant de gagner le
 1273 respect des filles quand j'ai commencé à coacher ici. Elles étaient contentes,
 1274 le nouveau prof, le nouveau coach. Toutefois, elles se sont vite rendu compte
 1275 que je n'étais pas là juste pour avoir du plaisir. J'étais là pour les faire
 1276 progresser et leur faire apprendre le compétitif, le dépassement de soi, l'effort
 1277 puis on vise une victoire. Disons que les deux premiers mois n'ont pas été
 1278 faciles jusqu'au premier tournoi où les parents sont venus me dire: « Wow!
 1279 comme elles se sont améliorées! » Je ne m'attendais pas à ça, on dirait qu'à
 1280 partir de ce moment-là, elles ont eu le feeling que: « Nous sommes capables
 1281 d'être bonnes et pas juste avoir du plaisir. » Cela a enclenché quelque chose.
 1282
- 1283 AVANT LE PREMIER TOURNOI, QUELLES ÉTAIENT LES
 1284 DÉMARCHES QUE TU UTILISAIS POUR QUE LES FILLES
 1285 S'ADAPTENT À TON STYLE?
 1286
- 1287 Je ne suis pas sûr que j'en ai prises. Nous sommes revenus pas mal à la base.
 1288 Elles voulaient faire des attaques puis tout ça, mais elles n'étaient pas rendues
 1289 à ce niveau-là, pour des cadettes, elles étaient faibles. C'est pour ça que j'ai
 1290 dit: « s'amuser c'est plus au niveau benjamin. Là, il faut revenir à la base, puis
 1291 c'est répétitif. » Elles trouvaient ça plate puis moi j'insistais. C'était long,
 1292 c'était plus ardu, mais elles se sont rendu compte que, en match, ça marchait,
 1293 elles étaient rendues meilleures.
 1294
- 1295 La tradition d'excellence du volley-ball masculin à N.-D.G. ne s'est pas transposée au
 1296 volley-ball féminin. Carl avait évolué comme joueur dans un contexte particulier pour
 1297 ensuite débiter sa carrière d'entraîneur dans un autre. Il a cerné le problème, mais n'a
 1298 pas établi de stratégie pour le résoudre, préférant s'en remettre à son plan de
 1299 progression générale. Carl a pu constater que le problème s'était réglé de lui-même en
 1300 observant le comportement des filles lors du premier tournoi et grâce aux rétroactions
 1301 des parents.

- 1302 Avec sa formation universitaire, soit un baccalauréat et une maîtrise en
 1303 biologie en plus d'un autre baccalauréat en éducation, et ses expériences comme
 1304 joueur et comme entraîneur, Carl savait qu'il avait les compétences techniques
 1305 requises pour entraîner au volley-ball, mais il était également en mesure de constater
 1306 des lacunes dans son approche.
- 1307 J'ai eu des bons entraîneurs qui m'ont amené à un niveau technique assez
 1308 élevé, donc je me sentais compétent d'enseigner un peu comme j'avais été
 1309 enseigné. Pour m'aider à identifier des points de repère au niveau technique,
 1310 je suis allé suivre des formations d'entraîneurs aussi. J'aimais ça, j'étais ouvert
 1311 à toutes les idées. Je m'étais même fait une liste de points de repère, quand on
 1312 enseigne la touche par exemple. Je pense que je suis assez bon pour voir c'est
 1313 quoi le défaut dans un geste. Ce qu'il me manque, c'est que je n'ai pas assez
 1314 d'expérience pour avoir beaucoup d'éducatifs pour aider à corriger un
 1315 mouvement. Je suis bon pour repérer l'erreur, mais trouver des éducatifs pour
 1316 corriger ce mouvement-là, c'est peut-être une faiblesse d'entraîneur que
 1317 j'aurais présentement.
- 1318
 1319 Ce problème, Carl l'a cerné par lui-même. Afin de l'aider à générer une stratégie pour
 1320 résoudre ce problème, Carl voulait consulter du matériel.
- 1321 Je me suis commandé des livres. Je ne vais peut-être pas assez fouiller dedans.
 1322 Des fois, je vais juste m'asseoir puis bon, le problème c'est ça, comment est-ce
 1323 que ça s'améliore et quel exercice puis-je faire pour l'améliorer? Le benjamin,
 1324 ça fait longtemps que je n'ai pas entraîné à ce niveau. Il faut varier les
 1325 éducatifs de manchette, il faut les mettre dans différentes situations et non
 1326 continuellement les mettre face au mur. Donc là, oui, je sens que bientôt je
 1327 vais devoir fouiller dans mes livres pour sortir d'autres variétés d'exercices. Je
 1328 les ai commandés pour ça.
- 1329
 1330 Carl s'engageait déjà dans un processus de conversation réflexive, mais centrée
 1331 surtout sur le même volet, la progression technique de ses joueurs.
- 1332 *Réseau de contacts.* Carl possédait un réseau de contacts assez vaste dont il
 1333 faisait bon usage.
- 1334 J'ai un bon réseau de contacts, un bon réseau d'amis, je n'ai pas peur d'aller
 1335 demander de l'aide pour me trouver un adjoint. À chaque année, j'ai eu des

1336 adjointes différentes chez les filles. Puis là, cette année, chez les gars, je n'ai
 1337 pas peur de demander puis venez-vous-en. Ça fait plusieurs années que je suis
 1338 dans le monde du volley-ball.

1339
 1340 Carl utilisait son réseau pour recruter des adjoints. Bien que son réseau s'étendait au-
 1341 delà des murs de l'école, lui aussi entretenait des liens étroits avec les autres
 1342 entraîneurs de l'école. « Pour chercher des exercices, je peux demander aux autres
 1343 entraîneurs d'ici dont Jonathan et Paul du côté des gars. » Il semblait y avoir un
 1344 certain partage d'information sur le coaching entre Carl et les quelques autres
 1345 entraîneurs de volley-ball de l'école. Cependant, lors de ces interactions, il n'était pas
 1346 question de partage de réflexions ou de situations problématiques dans le but de
 1347 construire des connaissances.

1348 *Objectivation clinique: Déceler des problèmes et générer des stratégies*

1349 *Séance d'entraînement.* Le 5 décembre, le chercheur est allé filmer la séance
 1350 d'entraînement de Carl et a recueilli des données pour calculer le TEMPS. Tout de
 1351 suite après cette dernière, le chercheur a tenu la rencontre d'objectivation clinique
 1352 avec Carl.

1353 Auparavant, lors de l'entrevue profil, Carl avait mentionné qu'il avait
 1354 l'impression de surcharger ses joueurs d'informations. Le chercheur lui a présenté la
 1355 grille qui démontrait qu'en général, ses explications duraient en moyenne deux
 1356 minutes ce qui respecte les normes. Carl était donc convaincu que ses explications
 1357 n'étaient pas trop longues, mais cherchait à cerner un problème autour de la
 1358 communication. Il n'était pas certain que son message rejoignait ses joueurs. Il
 1359 souhaitait que le chercheur lui donne des conseils pour générer des stratégies. « Est-
 1360 ce que tu as des trucs pour vérifier si le message passe? » Le chercheur lui a proposé

1361 de questionner les joueurs sur les points importants de sa leçon pour vérifier leur
1362 compréhension.

1363 Grâce à la bande vidéo, Carl et le chercheur ont pu constater que certains
1364 joueurs se plaçaient toujours derrière Carl lors des explications et qu'ils étaient plus
1365 ou moins attentifs. Cette situation se rapportait au problème de communication cerné
1366 par l'entraîneur et c'est le chercheur qui a généré la stratégie en lui proposant de faire
1367 un pas à reculons une fois tous les joueurs placés.

1368 Toujours en lien avec la communication, le chercheur a noté que lorsque Carl
1369 donnait des rétroactions à un joueur, il avait tendance à quitter immédiatement après
1370 avoir exprimé son commentaire.

1371 C'est bon que t'aies vu ça parce que j'ai déjà reçu ce commentaire. Je sais que
1372 je dois travailler là-dessus, ça m'a juste sorti de l'esprit [...] Tu vois ici, je l'ai
1373 encore fait. Il faut vraiment que je fasse attention pour rester quelques
1374 secondes de plus à chaque fois. Ça va peut-être faire que mon nombre
1375 d'interventions va diminuer, mais elles vont être plus profondes. Les jeunes
1376 auront donc plus de chances de garder ce que je leur aurai dit.

1377
1378 Cette réflexion de Carl a été initiée par une observation du chercheur sur la routine de
1379 l'entraîneur. Toutefois, c'est Carl qui a élaboré la stratégie.

1380 Carl voulait également obtenir des conseils du chercheur pour l'aider à
1381 générer une stratégie face à un problème de communication avec un joueur
1382 spécifique. « Qu'est-ce que tu fais quand tu donnes des rétroactions à un jeune et
1383 qu'il n'a aucune réaction? » Cherchant à stimuler des réflexions chez l'entraîneur sur
1384 des problématiques que ce dernier soulevait, le chercheur a essayé de lui relancer les
1385 questions, mais il insistait pour avoir son opinion. Le chercheur lui a alors proposé

1386 d'employer la méthode socratique avec cet athlète pour qu'il découvre par lui-même
1387 ses erreurs plutôt que ce soit quelqu'un d'autre qui les lui dévoile à chaque fois.

1388 Le chercheur a cru bon de répondre aux questions de l'entraîneur considérant
1389 que ceci était un moyen d'établir un lien de confiance. D'ailleurs, Carl a vraiment
1390 apprécié l'expérience. Il a visionné sa séance d'entraînement en entier sans utiliser
1391 l'avance rapide (*fast forward*). Qui plus est, à quelques reprises, il a reculé la cassette
1392 pour revoir certains passages, notamment pour voir si sa propre technique était
1393 appropriée pour des jeunes de ce niveau. Il aimait pouvoir observer tous ses joueurs et
1394 voir ce que son adjoint faisait pendant que lui intervenait auprès des jeunes. Il a
1395 même écrit des notes suite à nos échanges. « J'aime ça parce que la cassette me
1396 permet de voir ce que fait mon adjoint. Il fait vraiment du bon travail, il est très
1397 impliqué dans l'équipe. » Profitant du commentaire, le chercheur lui a demandé s'il
1398 planifiait ses déplacements avec son adjoint, puisqu'ils formaient toujours une
1399 diagonale. Il a répondu que non, que ceci se faisait naturellement. Par cette
1400 intervention, le chercheur souhaitait provoquer un autre questionnement de
1401 l'entraîneur sur sa routine. Par rapport à son adjoint, le chercheur lui a mentionné
1402 qu'il aurait pu l'inviter. Carl répondit que son adjoint venait à tous les tournois, toutes
1403 les pratiques, or il ne se sentait pas à l'aise de lui en demander plus.

1404 *Le match.* Le samedi 14 janvier, Carl a contacté le chercheur afin de savoir
1405 s'il était disponible pour filmer un de ses matchs lors d'un tournoi à leur école. Une
1406 fois sur place, Carl est venu accueillir le chercheur et lui a demandé s'il voulait
1407 participer à la séance de visionnement avec eux.

1408 Au début de la session, Carl utilisait une approche très directive. Il a toutefois
1409 remarqué que les joueurs n'étaient pas très attentifs. Il a donc commencé à les
1410 impliquer dans le visionnement. Par exemple, il arrêta le film et disait: « Ok, dans la
1411 prochaine séquence, dites-moi ce qui a été bien fait? » ou encore « À la prochaine
1412 réception, dites-moi si vous avez été alertes? » Cela a attiré l'attention de certains
1413 jeunes. Carl mettait donc en pratique l'approche socratique qui avait été discutée
1414 antérieurement avec le chercheur lors des rencontres du visionnement de la séance
1415 d'entraînement.

1416 Pendant le visionnement, le chercheur a émis un ou deux commentaires tout
1417 au plus, et ce, sous incitation de Carl. Celui-ci lui a demandé, une fois le
1418 visionnement terminé, de donner un commentaire général aux joueurs. Le chercheur
1419 leur a donc parlé de la tradition de l'école et de ce qui fait sa force, c'est-à-dire la
1420 concentration, l'effort mental en abordant brièvement la psychologie du sport.

1421 Après la séance, Carl et le chercheur ont pris le temps de dresser un bilan de la
1422 séance. Carl mentionnait que lui et toute son équipe étaient restés vraiment bouche
1423 bée devant un tel discours rassembleur. Il a remercié le chercheur pour son
1424 intervention. Carl se rendait compte qu'il parlait souvent de l'aspect technique, mais
1425 qu'il oubliait d'aborder l'aspect mental du jeu. En plus d'améliorer le lien de
1426 confiance avec Carl, l'intervention du chercheur l'a amené à réfléchir sur sa pratique.
1427 Carl mentionna ensuite qu'il avait trouvé que ses joueurs manquaient un peu de
1428 maturité pour un tel exercice: « La prochaine fois, je les laisserai manger, puis ensuite
1429 je leur présenterai le film. » Il a ajouté que cela avait été une bonne première
1430 expérience. Il venait donc de cerner un problème et de générer une stratégie. Qui plus

1431 est, le problème était lié à la communication et il a généré sa stratégie sans faire appel
1432 au chercheur.

1433 *Entrevue mi-saison: Établir l'évolution d'apprentissage de la démarche réflexive*

1434 Puisque Carl avait déjà indiqué qu'il avait l'impression qu'il surchargeait les
1435 joueurs d'informations, le chercheur lui a demandé s'il avait noté des changements
1436 sur cet aspect.

1437 Maintenant, je le détecte plus vite. Donc quand je vois qu'ils deviennent plus
1438 amorphes, je tente d'enchaîner tout de suite puis d'arrêter mes directives. Je
1439 me concentre plutôt sur ce qui a été dit, quitte à les arrêter dans deux ou trois
1440 minutes pour en donner peu à peu. Si non, ils ne comprennent pas puis ils
1441 arrêtent. Comme quand ils ne sont plus droits, ils vont commencer à se
1442 ramollir, à se regarder les uns les autres. Là, je viens de perdre leur attention,
1443 ça me dit: « Ah! J'ai été trop long. »

1444

1445 CE RÉFLEXE-LÀ D'ÊTRE PLUS ATTENTIF, EST-CE SUITE AU
1446 VISIONNEMENT?

1447

1448 Je pense que c'est vraiment de voir comment eux ils étaient, puis aussi de voir
1449 « C'est bien long! » Je me disais que je ne trouvais peut-être pas les bons mots
1450 aussi. Maintenant, je suis plus précis dans mes exigences avec eux-autres. Au
1451 lieu de leur donner trois ou quatre points, je leur en donne juste deux, puis ils
1452 se concentrent là-dessus. C'est plus court, donc ils sont inactifs moins
1453 longtemps.

1454

1455 Grâce à la bande vidéo de sa séance d'entraînement, Carl est devenu plus attentif aux
1456 comportements de ses athlètes, il s'adaptait plus rapidement à leur niveau d'attention;
1457 il s'engageait dans un processus de réflexion en cours d'action.

1458 Un autre point qui avait été observé lors de la séance de visionnement était

1459 que Carl avait tendance à quitter tout de suite après avoir donné sa rétroaction plutôt
1460 que de vérifier si l'athlète avait bien compris.

1461 Je m'en allais justement faire ça aujourd'hui, c'est drôle que tu en parles. J'ai
1462 donné un correctif à un gars, puis je m'en allais faire deux trois pas de côté
1463 puis « Oups! », je me suis retourné pour regarder. Ça me permet de voir

1464 moins de jeunes pendant un éducatif, mais au moins quand j'en regarde trois
 1465 plutôt que six, je ne vais pas juste leur avoir dit quelle était leur erreur, je vais
 1466 aussi les avoir corrigées jusqu'à un certain niveau. Vraiment d'attendre plus
 1467 longtemps, c'est ça qu'il faut.
 1468
 1469 Cet énoncé est une autre preuve que Carl faisait maintenant de la réflexion en cours
 1470 d'action. Il a identifié des moments lors des entraînements où il devait s'arrêter et
 1471 réfléchir, intégrer les informations qu'il percevait et s'ajuster en conséquence.
 1472 Le chercheur a ensuite questionné Carl sur le positionnement de ses joueurs
 1473 lors des explications.
 1474 Il y a encore des jeunes qui se placent en arrière, mais là je pense à regarder.
 1475 Puis là, je commence à expliquer des éducatifs au tableau parce que c'est plus
 1476 complexe, mais là le monde voit mieux que si je les plaçais sur le terrain et
 1477 que j'étais obligé de crier, puis que je me rendais compte qu'il y avait deux
 1478 moineaux perchés derrière moi. Ça, c'est quelque chose que je n'avais pas
 1479 remarqué, mais maintenant j'en suis conscient.
 1480
 1481 Carl a mentionné qu'il avait partagé ses observations avec son adjoint.
 1482 Je lui avais passé le commentaire que nous avons une bonne cohésion, que
 1483 nous circulions bien, puis lui aussi disait: « Ah bon! Je n'avais pas
 1484 remarqué. » Puis je lui ai dit aussi que, quand il circule, de ne pas avoir peur
 1485 de s'impliquer plus. Dire quelque chose de positif ou passer un commentaire
 1486 ou démontrer pour que les jeunes sentent que son implication est plus active.
 1487
 1488 Bref, Carl avait appliqué pratiquement tous les points discutés lors des rencontres
 1489 précédentes. Le chercheur lui a ensuite présenté les modèles avec les deux exemples.
 1490 Carl semblait bien saisir les concepts. Il n'avait aucune question. Le chercheur lui a
 1491 ensuite parlé de la rencontre de groupe. Il semblait très à l'aise avec l'idée, peu
 1492 importe avec qui il serait jumelé.
 1493

1494

Raymond

1495 Raymond ne saisissait pas bien les buts de l'étude, mais il tenait tout même à
1496 en faire partie.

1497 Un parce que je trouve ça bon, puis deux parce que tu avais besoin de
1498 candidats. Puis je supportais ça. Je ne sais pas qu'est-ce qu'on va aller
1499 chercher, mais j'ai des petites idées de choses qui peuvent m'être utiles,
1500 notamment par la caméra; quelque chose que je peux transmettre aux jeunes.

1501

1502 Il a perçu cette étude comme une belle occasion d'apprendre et d'améliorer son rôle
1503 d'entraîneur.

1504 *Entrevue profil: Identifier la présence d'une démarche réflexive*

1505 *Philosophie.* Raymond avait des expériences antérieures très différentes des
1506 autres participants et les facteurs contextuels qui influençaient sa philosophie
1507 différaient également. Il était le seul du groupe à diriger une équipe féminine. De
1508 plus, son équipe, qui en était à sa deuxième année au niveau benjamin, était plus
1509 faible que la moyenne régionale. L'an passé, elle n'avait eu que l'équivalent d'une
1510 demi-saison, faute d'entraîneur. La tradition d'excellence attachée aux équipes
1511 masculines de volley-ball de cette école n'existait pas avec les équipes féminines. Le
1512 niveau de compétition n'était pas tout à fait le même.

1513 En plus de sa passion pour le volley-ball, c'est suite à la présence de ses filles
1514 ainsi qu'au manque d'entraîneur que Raymond a débuté. De plus, il possédait une
1515 grande passion pour l'enseignement.

1516 J'ai commencé ça à 40 ans, puis c'est là que je me suis rendu compte que ce
1517 que j'aurais dû faire, c'est être enseignant. Parce que je suis tombé en amour
1518 avec le fait de communiquer quelque chose que j'aime. Quand je suis arrivé
1519 puis j'ai vu ma plus vieille jouer, l'année suivante je suis allé voir Alain Roy,
1520 puis j'ai donné mon nom.

1521

- 1522 Pour Raymond, la discipline était un élément important qui débutait en
 1523 établissant une relation entraîneur-athlète claire, et ce, dès le début de la saison.
- 1524 J'ai remarqué qu'il manquait un peu de discipline, puis j'ai insisté sur des
 1525 choses comme qu'elles m'appellent coach. Monsieur, c'est trop vieux puis
 1526 Ray, c'est trop personnel, c'est trop égal. Ça a pris un peu de temps, mais la
 1527 communication s'est établie à la longue. Elles ont réalisé qu'elles étaient là
 1528 pour jouer, moi pour coacher, puis que, ensemble, nous formions une équipe.
 1529 Puis, je pense que c'est important avec les jeunes de garder un certain respect.
 1530 Puis, cette année, c'est la même chose. D'ailleurs, elles ont déjà commencé à
 1531 m'appeler coach.
- 1532
 1533 Ayant sa fille dans l'équipe, l'équité était un autre facteur auquel Raymond
 1534 accordait beaucoup d'importance.
- 1535 J'en avais 28, puis dans ma tête, il fallait vraiment que ma fille se qualifie
 1536 comme toutes les autres parce que sinon, je me dis que je ne suis pas juste.
 1537 Puis là je regarde ma feuille, puis là je dis: « Ok, elle c'est ma première », puis
 1538 deux, trois, quatre, puis là je suis rendu à huit, puis je ne l'ai pas encore
 1539 choisie. Je la mets dixième, puis là je me dis: « Est-ce que c'est vrai qu'elle est
 1540 dixième? » Puis là je me questionnais, mais j'en suis venu à la conclusion que
 1541 c'est ça que je veux. Il fallait que je me le dise à moi-même, même si
 1542 personne ne me croyait, c'était important pour moi de le savoir.
- 1543
 1544 Raymond cherchait également à avoir une équipe compétitive, il voulait que
 1545 les filles progressent, qu'elles aient du plaisir, mais il voulait également que l'équipe
 1546 gagne. Son défi le plus important était probablement d'accorder un temps de jeu
 1547 équitable entre les joueuses tout en assurant le succès de l'équipe.
- 1548 Au début, je les laisse aller, puis au fur et à mesure que l'année avance, je
 1549 commence à sélectionner un peu plus de joueuses qui vont jouer plus contre
 1550 les équipes plus fortes, puis les autres contre les équipes moins fortes. Lors du
 1551 premier tournoi que nous avons eu, mon but était de finir assez fort pour être
 1552 dans le peloton de tête. Puis j'ai réussi et tout le monde a joué également. Il
 1553 faut vraiment que tu connaisses bien les équipes pour être capable de jouer
 1554 comme ça avec tes lignes. C'est ça qui devient plus difficile par rapport aux
 1555 entraîneurs qui disent: « Moi, ce sont mes six partantes tout le temps. » Eux,
 1556 ils font peut-être du 90%/10% tandis que moi, c'est plutôt du 60%/40%. Puis
 1557 là, je dis aux filles: « vous allez avoir toute l'année pour tenter d'avoir un
 1558 poste, mais à la fin, ce sont surtout les meilleures qui vont jouer. » Il faut

- 1559 qu'elles apprennent à se surpasser. La compétition c'est un couteau à deux
 1560 tranchants. S'il n'y en a pas, elles relâchent sans trop mettre de pression. Je te
 1561 dirais que, comme entraîneur, c'est ce que je trouve de plus dur.
 1562
 1563 Même si l'objectif de Raymond était toujours le bon rendement de son équipe,
 1564 ce qu'il projetait à ses joueuses était l'importance d'avoir du plaisir.
- 1565 Je vais leur dire: « nous allons là premièrement pour nous amuser », puis elles
 1566 devraient toutes revenir avec le sourire, peu importe le résultat. Là, je leur ai
 1567 composé deux chansons, mais je dis dans la chanson: « nous sommes ici pour
 1568 gagner, mais nous sommes surtout ici pour avoir du fun. » Je leur dis: « c'est
 1569 inévitable, il va toujours avoir un gagnant puis un perdant, mais si tu apprends
 1570 à perdre, tu vas apprendre à gagner. » L'année passée, ça a vraiment été
 1571 graduel. Nous avons gagné un moment donné une médaille de bronze, puis là,
 1572 ça a monté jusqu'à aller au provincial. Ce n'est pas venu tout d'un coup.
 1573 C'était ma responsabilité en tant qu'entraîneur de travailler beaucoup là-
 1574 dessus l'année passée, de former une unité, de leur permettre de croire en eux-
 1575 autres, de développer leur confiance.
 1576
- 1577 Bien que le rendement soit important, Raymond valorisait également d'autres facteurs
 1578 tels le plaisir et le développement personnel pour ses joueuses. Il a organisé des
 1579 sorties avec ses joueuses pour aller voir des parties de volley-ball universitaire suivies
 1580 d'un souper d'équipe. Il expliquait que ceci développait la cohésion au sein de son
 1581 équipe en plus d'apporter une valeur éducative, puisque ses joueuses observaient des
 1582 modèles à suivre.
- 1583 *Pratique réflexive initiale.* Raymond était le moins expérimenté des
 1584 participants. À sa première année, son principal problème était de savoir quoi faire.
- 1585 C'était ma première année, je ne savais pas trop trop où m'en aller, puis
 1586 j'avais bien apprécié le cours de niveau 1 l'année passée. Même si j'avais
 1587 joué, je n'avais pas une grosse expérience en volley-ball. Avec ce que j'ai
 1588 appris dans ces cours, j'ai établi des objectifs d'équipe, c'est moi qui faisais
 1589 les planifications pour les entraînements. Aussi, au niveau des objectifs avec
 1590 les joueuses, je les ai rencontrées trois fois pendant l'année pour leur dire:
 1591 « voici où vous en êtes rendues, j'aimerais que tu améliores ça, aux niveaux
 1592 technique et personnalité. »
 1593

- 1594 Le matériel qu'il a reçu au cours de la formation à sa première année l'a aidé à
 1595 générer des stratégies pour orienter les activités de son équipe.
- 1596 Raymond n'hésitait pas à consulter les gens autour de lui, soit pour construire
 1597 conjointement une stratégie ou carrément demander conseil. L'adjoint qu'il avait à sa
 1598 première année ne pouvait revenir, il devait se trouver quelqu'un d'autre. Une
 1599 joueuse l'avait approché pour être son adjointe et il a consulté d'autres entraîneurs de
 1600 l'école afin d'avoir leur opinion sur cette dernière et ainsi faire un choix éclairé.
- 1601 Il y a une fille de secondaire 5 qui m'a été suggérée, mais d'un autre côté il y
 1602 avait des entraîneurs qui la connaissaient qui m'ont dit qu'elle manquait un
 1603 petit peu de maturité. Il y en a une qui me disait que l'année passée, ce qui la
 1604 fâchait beaucoup c'est que son adjointe [la fille qui lui a été proposée cette
 1605 année] disait aux joueurs: « le coach m'a dit de te dire de faire ça. » De cette
 1606 façon-là, elle ne passait jamais comme la mauvaise personne, puis quand ça se
 1607 mettait à niaiser, elle se mettait toujours avec eux-autres. Étant donné que j'ai
 1608 deux personnes qui m'ont conseillé de ne pas la prendre, je ne l'ai pas prise.
 1609
- 1610 Étant conscient de son manque d'expérience en coaching, il cherchait conseil auprès
 1611 d'entraîneurs plus expérimentés pour générer des stratégies visant à améliorer ses
 1612 interventions auprès des joueuses.
- 1613 M.P. s'occupe du recrutement pour l'équipe nationale, puis c'est lui qui m'a
 1614 supervisé pour mon PNCE pratique niveau 1. Il reste derrière chez moi. Il m'a
 1615 donné quelques trucs pour m'améliorer comme avoir peut-être un plus gros
 1616 ratio... J'ai trouvé que c'était des bonnes idées. Puis je lui disais: « j'ai peut-
 1617 être une mentalité différente d'un jeune de 20 ans qui s'en vient coacher. »
 1618 Puis là je disais à M. P. : « Qu'est-ce que tu fais des fois quand ça ne marche
 1619 pas? » Il dit: « À cet âge-là, il faut que tu fasses attention. Quand tu vois que
 1620 ça a fait deux ou trois pratiques que ça commence à s'en aller à la dérive, oui
 1621 tu as le droit de mettre ton pied par terre, mais ne fais pas ça trop souvent
 1622 parce que tu vas les écoeurer. »
 1623
- 1624 À sa première année, Raymond a dû faire face à un problème d'ordre éthique
 1625 qui impliquait sa fille.

1626 Au niveau de ma fille [aînée], ça a été difficile parce que je lui ai dit: « Moi,
 1627 étant du sexe masculin, je ne peux pas entrer dans les vestiaires », puis il y a
 1628 beaucoup de choses qui se disent à cet âge-là, c'est du bitchage, des coups de
 1629 couteaux dans le dos entre elles, puis des fois c'est grave. L'an passé il y a eu
 1630 un incident. On a eu un tournoi où les paroles ont été un peu grasses à mon
 1631 endroit. Puis là ma fille était sortie en pleurant. Je l'ai forcée un peu à me dire
 1632 ce qui s'était passé, puis je suis allé parler aux filles. Je leur ai dit que j'ai
 1633 entendu quelque chose que je n'ai pas aimé. Puis j'ai dit : « Je me fous de qui
 1634 a dit quoi, vous avez le droit d'être fâchées contre moi, vous avez le droit de
 1635 dire que je n'ai pas d'affaire à faire ça, puis peut-être même utiliser des noms
 1636 dans une certaine limite. Mais comment auriez-vous réagi si c'était votre père
 1637 qui était à ma place, puis on le traiterait de telle ou telle chose? » Tout de suite
 1638 j'ai eu ma réponse, elles ont toutes regardé par terre, elles ont baissé les yeux
 1639 puis elles ont réalisé que ce qu'elles avaient fait ce n'était pas correct. Je n'ai
 1640 pas eu besoin de crier, j'ai été bien calme, puis le message a passé. Cette
 1641 année, j'ai averti ma plus jeune que ça peut être la même chose où tu vas peut-
 1642 être entendre: « c'est sûr que tu joues, tu es la fille du coach. »

1643
 1644 Raymond a identifié cette problématique, a généré sa propre stratégie et a pu en
 1645 mesurer l'efficacité en observant le comportement des joueuses.

1646 Un autre problème auquel Raymond a dû faire face était relié aux
 1647 comportements de ses joueuses.

1648 Durant le tournoi provincial à Sherbrooke, lors d'un match que nous devions
 1649 gagner, je suis allé avec certains joueurs, mais mon alignement n'a pas
 1650 fonctionné lors du premier set. J'ai joué avec mon alignement puis nous avons
 1651 fini par gagner le match. Nous sommes sortis pour fêter, mais il y a deux filles
 1652 qui pleuraient. Je leur ai demandé: « pourquoi vous pleurez? » La première
 1653 me répond: « Non non, je suis contente. » Je pense que sincèrement elle était
 1654 contente, mais je pense qu'elle aurait aimé contribuer davantage à la victoire
 1655 de l'équipe. L'autre fille vers la fin de l'année elle pleurait tout le temps. Là je
 1656 lui ai demandé: « Pourquoi tu pleures? » Puis elle me dit: « Ne vous en faites
 1657 pas, dernièrement je suis chez nous, puis je pleure. » Je suis même allé voir
 1658 ses parents, puis ils m'ont dit qu'il se passait quelque chose, mais qu'ils ne
 1659 savaient pas trop quoi. Pour en revenir au tournoi, j'avais expliqué aux
 1660 parents que c'était clair qu'il fallait que je mette mes meilleurs éléments pour
 1661 pouvoir aller plus loin, puis ils étaient tous d'accord. Puis c'est ça qui est un
 1662 petit peu dur.

1663
 1664 Raymond a cherché à en savoir plus en approchant ses joueuses et leurs parents afin
 1665 de pouvoir solutionner le problème.

1666 Face à différents problèmes, Raymond se fiait surtout à sa créativité, son
 1667 répertoire en coaching étant quelque peu limité. Il a conçu des grilles d'analyse pour
 1668 faire la sélection de ses joueuses en début d'année. Il a inventé des cris de ralliement,
 1669 des chansons. Il planifiait à l'avance ses discours en fonction du contexte qui allait se
 1670 présenter à l'équipe et de l'état de ses joueuses. Il organisait des sorties de groupe
 1671 pour développer la cohésion au sein de son équipe. Il prenait soin de diriger son
 1672 attention autant sur la technique que sur les autres facettes du coaching.

1673 *Réseau de contacts.* Raymond en était à sa deuxième année. Son réseau se
 1674 limitait à sa famille, son voisin qui était impliqué dans l'équipe nationale de volley-
 1675 ball, les parents et l'entraîneur de l'équipe de sa fille aînée.

1676 Dans les tournois, c'est ma femme qui venait, puis l'année passée, c'était aussi
 1677 la femme de l'entraîneur adjoint. Cette année, je n'en ai pas, alors j'ai envoyé
 1678 l'invitation aux parents, puis il y a une femme qui s'est proposée pour nous
 1679 suivre pendant les tournois à l'extérieur pour accompagner ma femme.
 1680 Comme ça, à 21h30 avant qu'elles se changent, je leur parle, puis je m'en vais.
 1681 Je ne veux pas que des parents pensent que je suis même proche d'eux-autres.

1682
 1683 Bien qu'il ait noté que la collaboration entre les entraîneurs de volley-ball est surtout
 1684 présente du côté masculin, lui aussi interagit avec ses homologues.

1685 Là, ma plus vieille est dans les cadets. Puis là, j'ai dû prendre une décision
 1686 difficile. J'ai discuté avec un autre entraîneur, puis je vais prendre ma plus
 1687 jeune, mais je vais souvent voir leurs entraînements pour aller chercher
 1688 d'autres affaires.

1689
 1690 *Objectivation clinique: Déceler des problèmes et générer des stratégies*

1691 *Séance d'entraînement.* La rencontre avec Raymond a eu lieu le 30 novembre
 1692 dans un local adjacent aux gymnases. Lorsque le chercheur filmait, il notait certains
 1693 points de discussion. Une fois dans le local, le chercheur a commencé à questionner
 1694 Raymond sur sa pratique d'entraîneur. Dans le cas de Raymond, il planifiait la

- 1695 majorité de ses actions, que ce soit la façon de jumeler ses joueuses, de formuler ses
- 1696 rétroactions, de déterminer les objectifs pour chaque exercice, le choix des éducatifs,
- 1697 le temps qu'il y consacre...
- 1698 Puis tu as remarqué ce soir, c'est moi qui les place en paires et non:
- 1699 « choisissez-vous un partenaire. » Si je fais ça, premièrement elles vont
- 1700 toujours se mettre avec les mêmes puis deuxièmement, nous n'avancerons
- 1701 jamais à rien. L'année passée, j'en avais quatre qui étaient toujours ensemble,
- 1702 puis cette année, puisque je fais ça, je n'ai plus ce problème. Je les mélange,
- 1703 elles vont toujours être avec quelqu'un de différent.
- 1704
- 1705 Raymond démontrait qu'il réfléchissait déjà sur sa pratique. Il était en mesure
- 1706 d'anticiper les réactions de ses joueuses face à ses consignes.
- 1707 En visionnant la séance d'entraînement, le chercheur a noté un point
- 1708 concernant les explications et les éducatifs qui n'impliquaient pas toute l'équipe.
- 1709 POURQUOI EST-CE QUE TU AS DIVISÉ LES JOUEUSES AVANT DE
- 1710 DÉMARRER L'EXERCICE?
- 1711
- 1712 J'aurais pu les garder au fond... les directives que je donnais à eux, de l'autre
- 1713 côté, étaient les mêmes. Tu as raison, j'aurais pu toutes leur expliquer les
- 1714 directives, ça m'aurait fait sauver du temps parce que là, je me suis répété.
- 1715 C'est vrai qu'ici on voit que les filles derrière ne font rien. Remarque que cela
- 1716 aurait peut-être pris le même temps avant de commencer l'exercice, mais je
- 1717 n'aurais pas été obligé de le répéter. C'est là que j'aurais fait une économie de
- 1718 temps. Mais il y a une chose, quand tu parles à 12, des fois je n'ai pas
- 1719 l'attention de tout le monde, mais remarque que l'idée n'est pas mauvaise.
- 1720 Avoir eu un adjoint, il les aurait pris ou j'aurais pu leur demander de faire des
- 1721 exercices au mur, faire des touches sur place, ça n'aurait pas été une perte.
- 1722 Bon point.
- 1723
- 1724 Le chercheur a seulement fait une observation à propos de la routine de l'entraîneur,
- 1725 ce fut Raymond qui a élaboré sur les stratégies possibles.
- 1726 En visionnant l'entraînement, le chercheur a soulevé un problème que
- 1727 Raymond a associé au fait qu'il était seul.

1728 LA SEULE RAISON POUR LAQUELLE JE TE POSE CES QUESTIONS,
 1729 C'EST QUE POUR CET EXERCICE-LÀ, TU EXPLIQUES ET TU
 1730 DÉMONTRES EN MÊME TEMPS ET TA DÉMO EST FACE AU MUR,
 1731 DONC TU PERDS LE CONTACT VISUEL AVEC LES FILLES.

1732
 1733 Je comprends, mais c'était difficile dans le sens que tu n'as pas le choix,
 1734 l'exercice est fait avec le mur. Tu me dis ça puis honnêtement, quand je l'ai
 1735 fait, parce que M.P. me l'avait dit lorsqu'il était venu m'évaluer, il me disait:
 1736 « essaie de garder le contact visuel. » Mais c'est difficile parce que tu le
 1737 montres au mur. J'aurais pu demander à une joueuse de faire la
 1738 démonstration, mais je trouve qu'à ce niveau-là, il n'y a pas personne qui le
 1739 faisait correctement. Ça ne veut pas dire qu'elles ne font pas de bons services,
 1740 mais ce que je recherche dans cet exercice-là, elles ne le maîtrisaient pas.
 1741 Avoir eu un adjoint, je n'aurais pas eu ce problème-là. Il aurait pu faire la
 1742 démonstration pendant que j'explique l'exercice ou vice versa et là, le contact
 1743 visuel aurait été maintenu. Mais puisque je suis seul, c'est pas mal plus
 1744 compliqué.

1745
 1746 Raymond était au courant de ce problème, mais n'avait pas été en mesure de générer
 1747 une stratégie efficace pour le régler.

1748 Le chercheur a cerné un autre problème en visionnant la séance

1749 d'entraînement que Raymond a lié au fait qu'il n'ait pas d'adjoint.

1750 EST-CE QUE TU AS TENDANCE À PRENDRE EN CONSIDÉRATION
 1751 LE NOMBRE DE JOUEURS QUE CHAQUE ACTIVITÉ IMPLIQUE?

1752
 1753 C'est sûr qu'ici, ça implique le serveur puis les six en réception. C'est certain
 1754 que je pourrais servir aux six, puis demander aux six autres de faire un autre
 1755 exercice. C'est ce que je faisais l'an passé quand j'avais un adjoint qui avait
 1756 un œil dessus. Mais là, c'était un peu un combiné, une continuité de l'activité
 1757 de service. Il faut que je développe des exercices pour que, quand je travaille
 1758 avec un groupe de six, je peux quand même avoir les six autres à l'œil. C'est
 1759 ça qui est la partie difficile. Si je sers de la ligne de fond, puis les six sont en
 1760 réception, les autres je les mets où? Il y a juste le long du mur, puis peut-être
 1761 leur faire pratiquer le mouvement de service en les plaçant de mon côté pour
 1762 qu'elles soient plus proches. Je sais qu'il y a un peu de perte [de temps
 1763 d'engagement moteur productif], mais avec 12 joueuses, puis à cet âge-là,
 1764 elles commencent le social. La chose que je vais faire la prochaine fois c'est
 1765 de demander aux six qui regardent d'encourager les autres lorsqu'elles voient
 1766 quelque chose de bien, pour les garder plus dedans. L'autre chose que je
 1767 pourrais faire aussi c'est de mettre cinq filles à la réception, puis une au
 1768 service, puis là, avoir une fille qui peut recevoir la contre-attaque. Elles vont

1769 faire des rotations. Mais des fois ça peut être plus lent parce qu'il peut y avoir
 1770 de la confusion. Mais ce sont des choses qui valent la peine d'être essayées.
 1771
 1772 Raymond était conscient du problème, avait réfléchi à la question. Il a généré deux
 1773 stratégies et était prêt à les expérimenter lors des séances d'entraînement à venir.
 1774 La rencontre a donné lieu à de bons échanges. Le fait que Raymond soit arrivé
 1775 exceptionnellement en retard à sa séance d'entraînement lui a demandé de procéder à
 1776 plusieurs ajustements dont il a ensuite constaté l'efficacité. Ceci a également permis
 1777 au chercheur de stimuler sa réflexion sur des problématiques spécifiques.

1778 Mais comme je te dis, ce soir c'était un peu en désordre dû au fait que je ne
 1779 suis pas arrivé à l'heure puis que j'en avais deux qui devaient quitter plus tôt.
 1780
 1781 ÇA T'A UN PEU DÉSTABILISÉ?
 1782
 1783 Oui. Il a fallu que je regarde mon plan d'entraînement et que je coupe un peu.
 1784 Il y avait certains points que je voulais travailler un peu plus, donc j'en ai
 1785 laissé tomber d'autres.
 1786
 1787 LES CHOSES SUR LESQUELLES TU VOULAIS TRAVAILLER,
 1788 C'ÉTAIT EN FONCTION DE TON PLAN DE SAISON?
 1789
 1790 Oui, c'est en fonction des matchs qui s'en viennent aussi, puis aussi où est-ce
 1791 qu'elles sont rendues.
 1792
 1793 Raymond a dû s'ajuster et pour ce faire, il s'en est remis à sa planification annuelle et
 1794 à ses observations lors du dernier tournoi de l'équipe.
 1795

- 1796 Raymond a semblé apprécier l'expérience du visionnement:
- 1797 Je suis content que nous l'ayons regardé, comme tantôt, l'exercice au centre,
1798 donner les explications une seule fois, puis profiter de leur faire faire des
1799 choses pour les garder occupées lorsqu'elles attendent. Elles sont quand même
1800 pas pires, elles participent bien, mais il faudrait que je trouve des petits trucs
1801 pour les garder aller. C'est intéressant parce que là, j'ai vu la fille qui s'est
1802 bien placée, d'en haut toi, tu vois tout ça, mais d'en bas c'est plus difficile,
1803 c'est intéressant d'avoir la vue d'ensemble.
1804
- 1805 Après le visionnement, le chercheur et Raymond ont discuté des prochaines étapes.
- 1806 Raymond aimerait que le chercheur filme un de ses matchs. Il avait une partie hors
1807 concours le 9 décembre. Le chercheur a cru que ce serait une bonne idée puisque, de
1808 cette façon, si jamais les filles étaient déconcentrées par la caméra, il n'y aurait
1809 aucune répercussion sur le classement.
- 1810 *Le match.* Le chercheur est allé filmer un match hors concours le 9 décembre.
- 1811 Après le match, Raymond est venu discuter avec le chercheur de la performance de
1812 ses joueuses. Tous deux ont partagé leurs opinions, qui se sont avérées très
1813 semblables. Raymond disait qu'il aimerait bien qu'un jour le chercheur puisse parler
1814 aux filles, de façon à ce qu'elles entendent le message d'une autre personne. La
1815 relation de confiance était donc bien établie. La discussion a porté sur la performance
1816 des joueuses, la planification à long terme, les stratégies de communication.
- 1817 L'entraîneur expliquait que s'il paraissait plus sévère avec les filles, c'était normal car
1818 il voulait les pousser davantage. Il savait qu'elles avaient beaucoup de talent, mais
1819 elles manquaient souvent de concentration. Il ne rabaissait pas les filles, mais donnait
1820 des commentaires constructifs et tentait de susciter davantage d'intensité de leur part.
- 1821 Après avoir conversé pendant une quinzaine de minutes, le chercheur lui a remis la
1822 cassette.

1823 *Entrevue mi-saison: Établir l'évolution d'apprentissage de la démarche réflexive*

1824 Raymond était satisfait de son bilan de mi-saison, même si son équipe perdait
 1825 encore souvent. Le moral de l'équipe semblait être bon. Il trouvait les bons mots pour
 1826 encourager ses filles. Il dit toutefois que sa capitaine n'avait pas l'attitude d'une
 1827 leader. L'an prochain, il allait probablement choisir lui-même sa capitaine plutôt que
 1828 de laisser voter les joueuses. Le chercheur lui a ensuite demandé si les filles, qui
 1829 préfèrent généralement un entraîneur démocratique, allaient bien réagir à cette
 1830 approche. Il répondit: « Bonne question, je ne sais pas du tout. Encore là, ça va
 1831 dépendre de la façon dont ça va être présenté. » Le chercheur voulait voir s'il allait
 1832 tenter d'expérimenter de façon virtuelle, mais cela n'a pas été le cas. Le chercheur lui
 1833 a ensuite demandé s'il avait réussi à améliorer ses stratégies de gestion d'activités. Il
 1834 expliquait que l'utilisation des stratégies données par l'évaluateur du PNCE, jumelée
 1835 avec le fait que les filles étaient plus matures, faisaient en sorte qu'elles flânaient
 1836 moins lors des pratiques. Il avouait qu'il prenait également plus confiance en lui.

1837 Je commence vraiment à me sentir capable de déceler des petites choses, des
 1838 gestes techniques précis. Je suis capable d'aller déceler des choses comme ça
 1839 que l'année passée je te dirais que oui, mais je n'étais pas aussi confiant.

1840
 1841 Raymond continuait à analyser son progrès ainsi que celui de ses joueuses.

1842 Le chercheur lui a ensuite présenté les trois versions du modèle. Il s'ensuivit
 1843 quelques échanges et Raymond a demandé s'il pouvait garder les copies. Le
 1844 chercheur les lui remit et lui a ensuite demandé son opinion sur la possibilité de
 1845 travailler en groupe. Sa première réaction a été de dire: « Pourquoi juste à deux, on
 1846 est quatre en plus de toi, pourquoi ne fait-on pas ça à quatre, il me semble qu'on en
 1847 retirerait bien plus ? » Le chercheur lui expliqua alors qu'il voulait faire cela de façon

1848 progressive, sans brusquer personne, car certains pourraient avoir peur d'être jugés.

1849 Raymond rétorqua qu'avec les quatre entraîneurs dont il était question, cela ne

1850 risquait pas d'être le cas.

1851 Je trouve qu'en volley-ball, nous faisons tous notre petite affaire. Les
 1852 entraîneurs ne se parlent pas, puis je trouve ça bien dommage. Moi du volley-
 1853 ball j'en mange. En fin de semaine, je suis allé voir tous les matchs de ma plus
 1854 vieille, j'ai passé la journée là. J'apprends beaucoup en observant, comme
 1855 dans ton modèle, je vole les idées des autres. Mais il me semble que ça serait
 1856 tellement plus simple si nous pouvions apprendre juste en se parlant. Je
 1857 parlais à un coach de soccer de l'école, puis il me disait qu'ils avaient des
 1858 réunions puis qu'ils se donnaient des trucs puis tout ça. Pourquoi nous on ne
 1859 fait pas ça ici?

1860
 1861 Raymond percevait le plein potentiel d'une telle initiative. De plus, le fait qu'il ait fait

1862 allusion au modèle était un bon signe qu'il en avait saisi les grandes lignes.

1863 Raymond a ensuite parlé d'un petit conflit qu'il avait eu avec Paul, un autre

1864 des participants. Cela s'était produit l'année précédente. Raymond expliqua au

1865 chercheur qu'il n'avait aucune réticence à travailler avec Paul, qu'il n'existait plus de

1866 froid entre les deux.

1867 *Rencontre de groupe des entraîneurs de volley-ball*

1868 Le chercheur a pris soin de contacter les entraîneurs quelques jours avant la

1869 rencontre pour s'assurer de leur présence et tous avaient confirmé qu'ils y seraient.

1870 Toutefois, lors de l'arrivée des entraîneurs à la rencontre de groupe, le chercheur fut

1871 avisé que Carl ne se sentait pas bien et qu'il ne pouvait se joindre au groupe. Paul,

1872 Nicolas, Raymond et le chercheur étaient donc les quatre individus présents à cet

1873 entretien.

1874

1875 *Activité brise-glace*

1876 En leur promettant que la réunion ne durerait pas plus que la durée de la
 1877 cassette audio, soit 90 minutes, le chercheur initia la rencontre officiellement en leur
 1878 demandant de partager avec le reste du groupe ce que le projet leur avait apporté
 1879 jusqu'ici. Cette activité donnait la chance à chacun de s'exprimer sur quelque chose
 1880 de simple et non-menaçant. Nicolas fut le premier à prendre la parole.

1881 Nicolas – Ce qui m'a amené là où j'en suis dans ma réflexion c'est, par
 1882 exemple, quand François m'a présenté son modèle avec les deux exemples
 1883 qu'il a pris à partir de mon expérience. Un des exemples c'était que lorsque
 1884 j'explique quelque chose, j'ai le cercle des jeunes autour de moi, puis j'ai
 1885 tendance à avancer un peu. François a constaté que j'en avais toujours
 1886 quelques-uns en arrière de moi. Visuellement je n'avais pas de contact avec
 1887 eux-autres alors peut-être qu'ils décrochaient. C'était mon interrogation. Il
 1888 m'a présenté le modèle il y a environ deux semaines. La question qui se posait
 1889 à ce moment-là c'était, oui il me l'avait fait remarquer avant Noël, est-ce que
 1890 j'avais adapté un comportement différent? Puis ma réalisation était que je
 1891 n'avais pas changé mon comportement parce que je n'avais pas réalisé que
 1892 c'était un facteur important. Je me suis trouvé des excuses comme j'ai une
 1893 vision périphérique large, mais c'est vrai, tu as raison, je ne vois pas en
 1894 arrière.

1895
 1896 Paul a ensuite enchaîné:

1897
 1898 Paul – Pour moi, le projet c'est vraiment de la sensibilisation. Parenthèse, moi
 1899 aussi j'ai eu ce problème-là, je rassemble mes gars, puis là il me dit: « Tu n'as
 1900 pas remarqué que tu as toujours quelqu'un derrière toi? » Non, je n'avais pas
 1901 remarqué. Puis pourtant, quand je l'ai vu, puis François me l'a dit, je me suis
 1902 dit: « Bien oui, c'est bien trop vrai. » Pourtant j'ai été formé. J'ai mon bacc en
 1903 éducation physique. Mais j'ai beau avoir mon bacc, moi aussi j'en fait des
 1904 erreurs. C'est pour ça que de la conscientisation, j'aime ça. Avec ses
 1905 graphiques, j'ai remarqué que j'observais trop et je ne donnais pas assez de
 1906 rétroactions. En étant maintenant conscient de ça, j'ai essayé des affaires, puis
 1907 je me disais: « Oui c'est vrai, il ne faut pas que j'oublie ça, puis il faudrait que
 1908 je change ça. » Je trouve que c'est un beau processus, j'aime vraiment ça.

1909
 1910 Après quelques échanges sur l'utilisation des données statistiques et de l'impact de la
 1911 formation en éducation physique, Raymond a donné son bilan.

1912 Raymond – J’ai accepté, mais je n’avais pas vraiment d’attente puisque ça ne
 1913 faisait qu’une année que je coachais. C’était plutôt qu’est-ce que je pourrais
 1914 aller chercher pour m’améliorer? Tu [François] m’as eu toi aussi avec des
 1915 jeunes qui viennent en arrière de nous autres, pour moi tu devais avoir ça
 1916 d’écrit en quelque part. Mais je vais te dire honnêtement, lorsque j’ai pris
 1917 connaissance de ça, maintenant je fais beaucoup plus attention. Je leur dis:
 1918 « en avant. » Le visionnement m’a également permis de me rendre compte
 1919 que mes explications étaient un peu trop longues. C’est compliqué comme
 1920 problème parce que je suis seul avec 12 joueuses. Ça me demande beaucoup
 1921 de planification. Je fais un exercice avec six, mais les six autres il faut que je
 1922 les garde occupées et puis ça devient difficile. J’avais parlé de ce problème
 1923 avec François et avec mon évaluateur du PNCE. Ce qui est bien avec ton
 1924 [François] approche, c’est que ça me permet d’aller chercher les petites choses
 1925 qui font de moi un meilleur entraîneur. Avec les filles, ce n’est pas juste de
 1926 leur faire faire ce que je veux qu’elles fassent, mais c’est aussi de passer mon
 1927 message. Elles sont partout, puis tu commences puis: « C’est quoi qu’on fait
 1928 là? » Je m’aperçois que plus la saison avance, moins il y en a de ça. J’essaye
 1929 d’être plus direct, plus précis, plus rapide, puis quand je fais mes pratiques, je
 1930 me mets des petits points de repère pour m’éviter à avoir à chercher mes mots.
 1931 Moi, c’est pas mal dans ce sens-là que j’ai cherché à progresser et je suis en
 1932 mesure d’en constater les bénéfices.

1933
 1934 Les trois avaient déjà pris la parole, certains ont même fait allusion au modèle de
 1935 Gilbert et Trudel (2001) et les échanges entre les entraîneurs émergeaient déjà
 1936 naturellement.

1937 *Initiation à la collaboration*

1938 Après l’activité brise-glace, le chercheur leur a expliqué sa démarche pour
 1939 réaliser le montage vidéo et leur proposa ensuite une façon de procéder pour les
 1940 interactions. Principalement, il leur expliqua que le déroulement allait être le même
 1941 que lors de l’objectivation clinique. La bande vidéo débutait avec les périodes
 1942 d’exercices d’échauffement de chaque entraîneur dans leur intégralité. De belles
 1943 discussions impliquant tout le groupe ont émergé de cette portion de la rencontre.
 1944 Nicolas mentionna que pour lui, cette période était la responsabilité de l’adjoint. Il en
 1945 profitait pour observer les activités choisies par son fils en mentionnant que ceci lui

1946 donnait un aperçu de ce que Paul faisait dans ses propres périodes d'échauffement
 1947 puisque son garçon jouait dans son équipe. Raymond expliqua que, suite aux conseils
 1948 de l'évaluateur du PNCE, il était en mesure d'intégrer un côté ludique et éducatif à la
 1949 période d'échauffement en utilisant toutes les ressources mises à sa disposition, dont
 1950 les paniers de basket-ball par exemple. Intrigué, Paul, qui était habitué à une routine
 1951 assez fixe axée presque entièrement sur le développement technique du volley-ball, lui
 1952 demanda:

1953 Paul – Cet exemple-là me porte à une interrogation. Quand tu entraînes tes
 1954 filles, est-ce que tu es plus porté à les mettre en situation de jeu comme tu dis,
 1955 avec un panier de basket-ball, pour qu'elles apprennent ou simplement pour
 1956 rendre l'exercice plus agréable? Ma question, c'est plus à cause des filles.

1957
 1958 Raymond – J'essaie dans tous mes exercices, que ce soit pour l'échauffement
 1959 comme ici [sur la bande vidéo] ou pour le corps de la leçon, de leur dire:
 1960 « pourquoi est-ce qu'on fait l'exercice? » Je me sers des notions de
 1961 développement de l'exercice avec les points de repère. Puis là, je leur dis:
 1962 « reprise du troisième ballon, renvoi du troisième ballon lorsqu'en fond de
 1963 terrain. » Là, je leur montre les points de repère, puis j'ajoute la petite
 1964 composante au fond qui est banale, elle ne vaut pas grand chose, c'est un
 1965 incitatif pour les garder aller, mais j'explique quand même la raison pourquoi
 1966 on fait ça.

1967
 1968 Cette intervention a engendré de longs échanges sur la philosophie d'entraînement en
 1969 fonction du genre et de l'âge des joueurs. Chacun partageait ses expériences, ses
 1970 interrogations, ses apprentissages. Ils se questionnaient entre eux, comme dans cet
 1971 exemple où Raymond parle de ses difficultés à développer la soif de victoire chez ses
 1972 filles.

1973 Paul – J'ai mis l'accent sur: « ton plaisir que tu vas gagner, ce n'est pas le
 1974 plaisir du petit jeu qu'on va faire. Ton plaisir tu vas l'avoir dans les
 1975 tournois. » J'essaie d'accentuer ce plaisir-là, de dire: « quand tu fais une belle
 1976 attaque, en joute ou en pratique, montre-le que tu es content. » Moi, il y en a
 1977 qui ont de la misère avec ça.
 1978

- 1979 Raymond – Parce que tu dis ça, puis il y a une chose que j’aimerais bien que
 1980 tout le monde m’aide, parce que ce comportement-là, c’est typique aux filles.
 1981 Je ne sais pas si tu [Nicolas] l’as vécu au collégial, mais comme les gars y
 1982 vont réussir une attaque, puis ils vont le crier, ils vont être fiers. Puis là,
 1983 l’autre va essayer de montrer qu’il est capable de frapper plus fort. Puis moi,
 1984 j’ai dit à mes filles une fois: « Vous pouvez être la meilleure. » Leur réaction
 1985 c’était: « Non non, je ne veux pas être la meilleure moi. » Elles me répondent
 1986 toutes: « On ne veut pas être la meilleure. » Ce n’est pas comme ça chez les
 1987 gars il me semble. C’est quelque chose que j’aimerais beaucoup aller
 1988 chercher, si on a des idées... Comment est-ce que tu arrives à avoir quelque
 1989 chose qui va inciter un jeune à prendre le rôle de leader?
 1990
 1991 Nicolas – C’est typique au niveau féminin dans une équipe qui se bâtit. Ce qui
 1992 est important au niveau féminin, c’est de ne pas être l’exception. Pour que ça
 1993 marche au niveau féminin, il faut que tu aies la paire. Dans ce cas-là, la
 1994 meilleure paire c’est avec ton meilleur attaquant et ton meilleur passeur, ton
 1995 joueur de cohésion de l’équipe. Puis de un, le rôle de la passeuse, ça va être de
 1996 s’assurer que la capitaine ne sera pas isolée dans le coin, car maintenant, c’est
 1997 sa partenaire puis deux, elle sait que c’est pour son bénéfice parce qu’elle
 1998 attire le prestige de la fille qui attaque et plante la balle. C’est la meilleure
 1999 paire que tu peux faire.
 2000
 2001 Le chercheur a passé de longues minutes sans avoir à dire un seul mot. Les
 2002 entraîneurs partageaient des idées comme en témoigne cet exemple.
 2003
 2004 Raymond – Quelque chose que j’ai remarqué, tu [Nicolas] disais: « je vais les
 2005 aligner un derrière l’autre alors je vais pouvoir les observer attentivement
 2006 chacun leur tour. » Puis moi aussi j’avais tendance à être beaucoup comme ça,
 2007 mais quand j’ai fait mes cours ils m’ont dit: « c’est toujours le rapport nombre
 2008 de joueurs par rapport à l’exercice. » Si je les mets en ligne un derrière l’autre,
 2009 elles pratiquent bien moins souvent. Il disait qu’il faut que tu leur montres à
 2010 faire ça [structure verticale]. De cette façon, je peux me concentrer sur le
 2011 joueur qui doit faire le bloque ou quelque chose de même. Le but, c’est de
 2012 voir la fille qui frappe, pas l’autre qui lance le ballon.
 2013
 2014 Paul – C’est le fun parce que tu amènes quelque chose de bien important au
 2015 niveau de la structure verticale. Puis, on le voit, c’est que si on ne les part pas
 2016 de bonne heure à l’éthique de travail comme tu dis, à la façon de travailler, ça
 2017 va avoir des répercussions à long terme.
 2018 Ils ont ensuite discuté de stratégies de développement à long terme; côté
 2019 technique et tactique, ce qui devrait être enseigné uniformément par niveau. La

- 2020 conversation s'est ensuite redirigée vers la question du développement du leadership,
- 2021 donc de la sélection du capitaine qui était justement un problème auquel Raymond
- 2022 faisait face et n'était pas certain d'avoir la solution.
- 2023 Paul – Moi, je fais voter mes joueurs parce que c'est la cohésion qui est
- 2024 importante au début. Parce que entre eux, ils sont capables d'identifier
- 2025 énormément c'est qui le leader. Puis, s'ils sont capables de l'identifier de par
- 2026 leur choix, ils vont le suivre davantage parce qu'ils le savent déjà comme tu
- 2027 dis. Ils sont déjà identifiés.
- 2028
- 2029 Raymond – J'ai bien aimé ce que tu as dit de laisser les joueurs choisir le
- 2030 capitaine parce que, eux autres, ils se connaissent. Moi, ça fait deux ans que je
- 2031 fais ça avec les filles puis si j'entraîne du benjamin encore, je ne referais
- 2032 jamais ça. Je ne sais pas sur quoi elles se basent pour sélectionner leur
- 2033 capitaine, mais je te dirais que sur 12, je l'aurais mis à peu près 10-11. C'est-
- 2034 à-dire que j'en aurais choisi 10 autres avant celle qu'elles ont choisie. L'année
- 2035 passée, à peu près la même chose.
- 2036
- 2037 Nicolas – Moi, je te rejoins dans le sens où c'est tellement critique le
- 2038 capitaine, tu as besoin d'une interaction très importante. Moi, en général avec
- 2039 les filles, pour la sélection du capitaine je demandais des suggestions, mais le
- 2040 dernier mot, c'est moi qui l'avait.
- 2041
- 2042 Paul – Ah oui, moi aussi je dis ça, que j'ai le droit de veto.
- 2043
- 2044 Nicolas – Le droit de veto, je pense que c'est une bonne approche. Puis quand
- 2045 tu es mal pris car les filles en veulent une et toi tu en veux une autre, tu prends
- 2046 l'approche capitaine et adjoint. Bref, tu choisis à qui tu attribues quel rôle et tu
- 2047 ne partages pas le résultat du vote.
- 2048
- 2049 Nicolas a ensuite enchaîné avec une de ses problématiques, soit la cohésion et
- 2050 l'implication émotive des jeunes.
- 2051 Nicolas - Là-dessus, je te dirais que je constate que tu [Paul] as des qualités
- 2052 d'entraîneur qui font que ton équipe a une cohésion d'encouragement que moi
- 2053 je n'ai pas. Je disais à François qu'une des choses qu'il faut que je travaille,
- 2054 c'est l'encouragement avec les joueurs sur le banc. Mon style d'entraîneur,
- 2055 mes interactions qui sont peut-être trop négatives ou trop dirigées font que je
- 2056 génère ça comme équipe. Pour moi, c'est important que les joueurs, après
- 2057 deux à trois ans, ils vivent quelque chose d'autre avec un autre entraîneur.
- 2058 Puis un entraîneur comme toi, ça apporte une autre dynamique. Toi, tu vas en
- 2059 arracher les six premiers mois parce que tu vas te rendre compte que mes gars

- 2060 n'ont pas la dynamique que tes gars ont. Dans l'objectif de vision de ça, moi
 2061 c'est un point que je recherchais. Dans la dynamique des autres entraîneurs,
 2062 qu'est-ce qu'ils font pour que ça génère ça au bout du compte? Moi, je sais ce
 2063 que je fais et je ne le génère pas ça. Puis j'ai besoin de la générer. Tu
 2064 [Raymond] parlais de cris et de chansons, puis ça, c'est typiquement féminin.
 2065
 2066 S'ensuivit une longue conversation sur la question. Paul partagea ses expériences
 2067 lorsqu'il était passé du collégial au secondaire. Il mentionna ensuite que, selon lui, les
 2068 joueurs n'avaient tout simplement pas appris leurs rôles et que ceci viendrait avec le
 2069 temps. Raymond partagea quelques-uns de ses trucs, mais les deux autres lui
 2070 répondirent que ces stratégies s'appliquaient surtout du côté féminin. C'est en
 2071 regardant une séquence que le chercheur avait choisie lors du match de Carl qu'une
 2072 stratégie pour le problème de Nicolas a émergé.
- 2073 Nicolas – Ça c'est quelque chose que je ne fais plus, le coach sur le bord de la
 2074 ligne.
 2075
 2076 TU RESTES ASSIS?
 2077
 2078 Nicolas – Oui. Toi, est-ce que tu fais encore ça? Debout, marcher le long de la
 2079 ligne, encourager.
 2080
 2081 Paul – Toujours. Parce que, encore là, c'est le lien que je crée avec eux. Je
 2082 leur dis tout le temps, les gars sur le banc, les gars sur le jeu, vous êtes une
 2083 équipe. Moi, je suis dans l'équipe. Quand je suis debout, ça me permet de
 2084 parler à mon gars qui est au service.
 2085
 2086 Raymond – J'ai vu ça en fin de semaine. Moi, je suis plus sur la ligne de trois
 2087 mètres.
 2088
 2089 Paul – Mais quand tu vas en arrière tu vois plus, tu vois le passeur, tu vois le
 2090 bloque, la réception, les gars.
 2091
 2092 Nicolas – Mais moi c'est ça, dans mon esprit c'est comme: ma job est faite à
 2093 l'entraînement. J'arrive à la partie, je fais mon alignement, mais c'est leur
 2094 match.
 2095
 2096 Raymond – Ça, c'est quelque chose que je pourrais peut-être te recommander
 2097 de repenser. Je suis plus d'accord avec Paul. Je suis plus dans ce style-là. Moi,

2098 ce qui m'a surpris dans ce que tu as dit c'est: « ma job est faite. » Je ne suis
 2099 pas d'accord. Il faudrait que tu sois un peu plus là quand ta game commence.
 2100 Je te dirais pas de faire comme le gars de Rockland en fin de semaine qui
 2101 embarquait quasiment sur le terrain pour leur montrer des jeux. Des pratiques,
 2102 c'est fait pour ça ou prends un temps mort. Mais il faut quasiment que tu sois
 2103 là, des fois elles sautent puis je saute avec, puis encore plus haut. Puis même
 2104 sur le banc. Tu ne peux pas espérer devenir super extraverti si ce n'est pas
 2105 dans toi, mais par des petits gestes, tu peux venir à bout de venir chercher un
 2106 peu plus.

2107
 2108 Paul – Tu l'as dit tantôt, tu développes ton style. Au début, je n'étais pas de
 2109 même pantoute.

2110
 2111 Grâce à une séquence vidéo et une question de la part du chercheur, Nicolas a reçu

2112 des applications pratiques dont il a le contrôle pour résoudre son problème.

2113 D'ailleurs, ces échanges lui ont permis de recadrer son problème. Or, les joueurs

2114 n'étaient plus l'origine du problème; c'était bien l'entraîneur, variable sur laquelle il

2115 avait évidemment plus de contrôle.

2116 Le dernier point soulevé avant la fin de la cassette d'enregistrement audio, qui

2117 était notre signal d'arrêt, a été introduit par une séquence du match de Carl. Le

2118 chercheur a partagé au groupe d'entraîneurs ce que Carl lui avait mentionné lors du

2119 visionnement le mois précédent: ses joueurs avaient souvent tendance à prendre

2120 beaucoup de temps avant de s'engager pleinement dans un match. Or, ils devaient

2121 continuellement faire du rattrapage.

2122 Raymond – En effet, souvent le début est trop lent. Les joueurs peuvent
 2123 prendre plusieurs minutes avant d'embarquer à fond dans un match.

2124

2125 Paul – Ça, j'ai bien de la misère avec ça.

2126

2127 Raymond – Il [l'évaluateur du PNCE] disait dans les cours: « Divise ton set
 2128 en trois. »

2129

- 2130 Paul – J’ai encore le match contre Québec sur le coeur. Le match de demi-
 2131 finale. On gagne le premier set 25-16 je pense. Puis, on s’est fait geler par la
 2132 suite.
- 2133
 2134 Nicolas – C’était quoi ton analyse du troisième set, c’est le troisième qui est
 2135 important.
- 2136
 2137 Paul – Ma question ce n’est pas le troisième set, c’est: « Pourquoi on s’est
 2138 rendu au troisième set? » Dans le sens qu’on les a plantés solide au premier,
 2139 puis au deuxième, on s’est fait planter.
- 2140
 2141 Nicolas – Oui bien ça, ça s’appelle N.-D.G..
- 2142
 2143 Paul – Tu as la même réponse que moi.
- 2144
 2145 Nicolas – Connaissant le pattern des gars puis la mentalité N.-D.G., la
 2146 mentalité doit être sur le troisième, de dire: « correct, on s’attend à jouer un
 2147 troisième set. » Avec les secondaires 2, c’était ça. Troisième set, on perdait.
 2148 On a changé de côté, mais les gars dans leur tête, ce n’était pas perdu. Puis, la
 2149 dynamique que j’ai apportée à cette game-là, c’est de centrer le focus des
 2150 joueurs: « tu as besoin de planter la balle pour faire le point, pas juste la
 2151 passer, prend un risque un peu, mets-la dedans. » C’est le plus que j’ai fait
 2152 pour cette partie-là qui a fait qu’ils ont été la gagner. Il faut que tu prennes
 2153 conscience du pattern.
- 2154
 2155 Encore une fois, avec l’aide de la vidéo, une problématique qui était partagée par tous
 2156 a pu être discutée. De plus, ce n’est pas Paul, l’entraîneur le plus expérimenté dans ce
 2157 contexte, qui a amené la solution, mais bien Nicolas.
- 2158 La rencontre a débuté vers 18h40, et lorsque l’enregistrement audio s’est
 2159 terminé, il était près de 20h30. Le chercheur a alors remercié les trois entraîneurs en
 2160 mentionnant qu’il avait déjà pris assez de leur temps. De toute façon, tellement de
 2161 points avaient été couverts; le but était atteint, c’est-à-dire qu’ils ont échangé entre
 2162 eux, stimulé la réflexion de l’un et de l’autre.
- 2163 Nicolas tenait à clarifier un dernier point sur la façon de motiver les joueurs. Il
 2164 questionna Paul en lui demandant comment il faisait pour soutirer autant d’énergie de

2165 ses joueurs. Paul lui répondit que l'important, pour l'entraîneur, était de trouver ce
 2166 qui passionne les joueurs, trouver ce qu'ils aiment et travailler là-dessus. Raymond
 2167 émit un commentaire ensuite à l'attention de Paul « Oui, mais, dans le modèle,
 2168 comme quand il dit bien cerner le problème; tes gars, ils prennent leur passion où?
 2169 Comment fais-tu pour trouver ce qui les allume? » Raymond, qui en était seulement à
 2170 sa deuxième année comme entraîneur et qui n'avait joué que dans des ligues
 2171 récréatives d'adultes, venait de provoquer un questionnement profond à l'entraîneur
 2172 qui avait plus de six ans d'expérience et qui avait joué au niveau collégial AAA. Paul
 2173 répondit « Tu me poses la question, attends un peu, ça travaille. Sais-tu, je ne le sais
 2174 pas, il faudrait que je travaille là-dessus. »

2175 Le chercheur les remercia à nouveau en leur mentionnant qu'il avait trouvé
 2176 l'expérience très intéressante. Nicolas lui demanda: « Avons-nous pas mal tout vu ce
 2177 qui était sur la cassette? » Le chercheur lui répondit qu'il avait 50 clips au total, qu'ils
 2178 en avaient visionné une vingtaine, et que la majorité du contenu des autres séquences
 2179 avaient déjà été soulevée dans leurs échanges. Nicolas ajouta: « Mais, juste par
 2180 curiosité, qu'est-ce que tu avais? » Le chercheur lui répondit:

2181 BIEN, IL Y AVAIT DEUX CLIPS OÙ L'ENTRAÎNEUR EXPLIQUE CE
 2182 QU'IL FAIT. JE VOULAIS DONC QUE L'ON DISCUTE À QUEL POINT
 2183 EST-CE QU'UN ENTRAÎNEUR DOIT SE JUSTIFIER AUPRÈS DES
 2184 JOUEURS, MAIS VOUS AVEZ DÉJÀ PARLÉ DE CECI QUELQUE PEU.
 2185 ENSUITE, J'AVAIS DES TRUCS QUE CHACUN D'ENTRE VOUS
 2186 UTILISEZ POUR HAUSER L'INTENSITÉ DE VOS JOUEURS LORS
 2187 DES PRATIQUES ET DES PARTIES.

2188
 2189 Nicolas demanda ensuite si le chercheur pouvait donner quelques exemples oralement
 2190 puisqu'il s'agissait d'un des points sur lesquels il voulait travailler. Les autres
 2191 entraîneurs étaient également intéressés, alors le chercheur a continué le visionnement

2192 des séquences vidéo. Le chercheur montra des séquences où Paul provoque un
2193 imprévu lors de l'entraînement ou donne de l'enrichissement à l'un de ses bons
2194 joueurs. Il y avait un exemple où Nicolas faisait de l'imagerie avec l'un de ses
2195 joueurs; un autre où Raymond lança un défi, un objectif numérique. La stratégie de
2196 Carl était avec les cris d'équipe. Chacun leur tour, les entraîneurs ont fièrement
2197 élaboré davantage sur leur façon de faire. Tous se sentaient comme s'ils pouvaient
2198 apporter quelque chose au reste du groupe. Bien qu'au début, la dynamique ait été un
2199 peu plus dirigée vers Paul, progressivement chacun avait pris sa place.

2200 Une fois que le chercheur a annoncé la fin de la rencontre, les trois entraîneurs
2201 ont quitté ensemble en poursuivant leurs échanges. Le chercheur prit une quinzaine
2202 de minutes pour rassembler son équipement et nettoyer la salle, puis, lorsqu'il est
2203 arrivé au stationnement, les trois entraîneurs venaient tout juste d'entrer dans leur
2204 voiture. Ils avaient donc continué leur conversation pendant plus de 10 minutes, alors
2205 qu'ils venaient de terminer une rencontre de deux heures.

2206 *Prochaine étape pour les entraîneurs de volley-ball?*

2207 Puisque cette rencontre semblait avoir été un succès en terme d'apprentissage
2208 collectif, le chercheur espérait être en mesure d'en organiser une autre. L'objectif
2209 serait de discuter de coaching en général et non d'aspects techniques rattachés
2210 spécifiquement à un sport. Afin de maximiser les bénéfices de cette rencontre de
2211 groupe, le chercheur a contacté les entraîneurs dans la semaine du 3 au 9 avril 2006
2212 pour s'informer du rendement de leur équipe respective et leur demander d'identifier
2213 deux aspects de leur pratique d'entraîneur qu'ils croyaient avoir bien maîtrisés cette
2214 saison et deux autres aspects avec lesquels ils ont eu plus de difficulté. Les

2215 entraîneurs devaient faire parvenir cette information au chercheur en communiquant
 2216 avec lui par téléphone ou par courrier électronique. Le 13 avril, le chercheur, n'ayant
 2217 reçu aucune réponse, a communiqué avec chacun des entraîneurs. Carl et Raymond
 2218 ont donné leurs réponses:

2219 Carl : + Toujours avoir le goût de se surpasser, surtout en tournoi.
 2220 + Être attentif aux conseils individuels.
 2221 - Être capable de savoir imposer des conséquences au niaisage.
 2222 - Gérer les joueurs qui ne jouent pas, ceux qui jouent moins,
 2223 ceux que l'on enlève du jeu.

2224
 2225 Raymond : + Amener l'équipe à croire en elle-même.
 2226 + Développer une belle amitié au sein de l'équipe.
 2227 - Comment gérer la pression dans les moments importants et
 2228 comment se concentrer sur le moment présent.
 2229 -Trop d'accent sur l'incontrôlable.

2230
 2231 Paul et Nicolas avaient complètement oublié et puisqu'ils se préparaient pour
 2232 le tournoi le plus important de la saison et ne semblaient pas avoir le temps ou
 2233 l'énergie pour réfléchir à ces questions. D'ailleurs, lors de la conversation avec
 2234 Nicolas, ce dernier informa le chercheur des dates du championnat provincial de
 2235 volley-ball qui allait se tenir à Sherbrooke (20-21 avril). Nicolas expliqua au
 2236 chercheur qu'il aimerait bien que ce dernier accompagne son équipe, qu'il y aurait
 2237 certainement de la place pour le chercheur puisque trois équipes (celle de Paul, celle
 2238 de Nicolas et une équipe cadette féminine) de l'école se sont qualifiées. De plus, Carl
 2239 allait être présent à titre d'arbitre. Cette occasion donnerait la chance au chercheur de
 2240 faire connaître son projet à une autre entraîneure et ainsi faciliter la possibilité de
 2241 collaboration. Ceci pourrait aussi offrir l'opportunité d'une autre rencontre entre
 2242 entraîneurs, partager les expériences du championnat provincial. Lorsqu'il est
 2243 question de championnat, surtout si les équipes font bonne figure, les autres

2244 entraîneurs vont certainement être intéressés à entendre leurs commentaires, leurs
2245 histoires, leurs anecdotes et recevoir des rétroactions. Le chercheur a accepté
2246 l'invitation et il a reçu la confirmation du coordonnateur de volley-ball de l'école N.-
2247 D.G. quelques jours plus tard.

2248 *Les championnats provinciaux de volley-ball à Sherbrooke*

2249 Au cours de ce voyage, un certain nombre d'événements ont permis de
2250 poursuivre le travail amorcé en terme de pratique réflexive et de collaboration. La
2251 première opportunité s'est présentée lors du voyage en autobus. Le chercheur a cru
2252 bon de s'asseoir à proximité de Paul afin de prendre conscience de la nature des
2253 échanges qu'il entretenait avec ses joueurs et ainsi identifier des thèmes possibles
2254 pour une prochaine rencontre entre entraîneurs. Certains joueurs ont discuté de
2255 volley-ball avec leur entraîneur, mais les conversations tournaient majoritairement
2256 autour de leur cheminement académique. Ils voulaient avoir les opinions et conseils
2257 de leur entraîneur.

2258 Le deuxième événement est survenu lors de la cérémonie d'ouverture. À la fin
2259 de cette dernière, Nicolas mentionna au chercheur qu'il trouvait que les joueurs de
2260 l'école N.-D.G. étaient les moins disciplinés au cours de la cérémonie. Le chercheur a
2261 profité de cette opportunité pour initier une conversation réflexive sur la situation
2262 problématique que Nicolas venait d'identifier. Il l'a donc questionné sur les raisons
2263 pouvant être la cause d'un tel comportement. En agissant de la sorte, le chercheur
2264 espérait amener Nicolas à cerner par lui-même le problème.

2265 À la fin de cette première journée, le chercheur avait déjà noté quelques idées
2266 de thèmes à aborder lors d'une éventuelle rencontre de groupe. La question du

2267 comportement des joueurs en tournoi et celle du rôle de l'entraîneur dans de telles
2268 circonstances pourraient être soulevées. Certains points éthiques pourraient également
2269 être abordés sur les slogans douteux de l'équipe cadette, sur leurs passe-temps lors
2270 des périodes libres et sur la récompense promise s'ils remportaient le championnat.
2271 Les équipes de Paul et de Nicolas jouaient au même endroit mais à des heures
2272 différentes. Le chercheur a donc pu filmer trois matchs sur quatre de chacune des
2273 équipes.

2274 Les troisième et quatrième événements sont survenus pendant le souper à la
2275 fin de la première journée de compétition. Le troisième événement se rapporte au
2276 questionnement de Nicolas. Il cherchait à avoir l'opinion du chercheur pour l'aider à
2277 évaluer la stratégie qu'il avait généré afin de résoudre un problème qui s'était produit
2278 au cours de son dernier match. Son fils voulait débarquer lors du dernier set d'un
2279 match facile, car il ne voulait pas être avec les plus faibles de l'équipe. Nicolas s'est
2280 fâché et l'a laissé sur le jeu. Il se questionnait sur sa façon de faire, s'il avait été trop
2281 sévère, s'il avait raison de ne pas le laisser « gagner ». Le chercheur a stimulé sa
2282 réflexion en répondant à ses questions par d'autres questions. Nicolas a conclu qu'il
2283 avait bien agi dans cette situation. C'est à ce moment que le quatrième événement
2284 s'est produit, soit lorsque Paul s'est joint à la conversation. Nicolas voulait discuter
2285 des utilisations possibles de la vidéo. Il n'était pas certain s'il devait montrer: (a) un
2286 bon match pour raviver la confiance de ses joueurs, (b) un mauvais match pour les
2287 corriger ou (c) les laisser décompresser à la piscine. Suite aux questions du chercheur,
2288 Nicolas conclut qu'il serait préférable de laisser ses joueurs s'amuser pour la soirée.
2289 Paul, quant à lui, a décidé de visionner avec ses joueurs leur set victorieux (27/25)

2290 contre l'équipe favorite du tournoi, et ce, juste avant qu'ils se couchent. Le but de
2291 l'entraîneur était de calmer ses joueurs et de peaufiner certaines techniques tout en
2292 leur remémorant leur meilleure performance de la journée.

2293 Le cinquième événement a eu lieu après le souper au banquet des entraîneurs
2294 auquel Nicolas, Paul et le chercheur ont assisté. Ceci fut belle occasion de faciliter la
2295 collaboration entre entraîneurs, bien que les trois soient demeurés seuls pendant une
2296 vingtaine de minutes. Nicolas avait quelque peu mal au dos et, à la blague, posait le
2297 blâme sur Paul car, suite à la rencontre de groupe du mois de février, il se tient debout
2298 lors des matchs pour encourager ses joueurs et transmettre ses messages. Il y a
2299 également eu une conversation intéressante à trois sur les pous et les contres de
2300 « monter » des joueurs benjamins au niveau cadet. Éventuellement, une dizaine
2301 d'entraîneurs se sont retrouvés autour de la table. Le chercheur en a profité pour
2302 aborder des sujets tels la motivation, l'effort, l'arbitrage. Il a toutefois été difficile de
2303 faire discuter les entraîneurs de coaching; les gens se parlaient, mais les sujets
2304 demeuraient plutôt superficiels.

2305 Le sixième événement pertinent à l'avancement de la démarche de l'étude est
2306 survenu lors de la dernière journée de compétition, lors d'un des matchs de Paul.
2307 Carl, qui n'arbitrait pas, est venu se joindre au chercheur et ils ont regardé le match
2308 ensemble. L'entraîneur partageait ses opinions avec le chercheur sur l'approche de
2309 Paul et ce qu'il ferait s'il se retrouvait dans la même situation. Ses approches et ses
2310 stratégies différaient de celles de Paul. Le chercheur a donc cru qu'il serait intéressant
2311 de visionner ce match à trois, mais faute de temps, ce visionnement n'aura jamais
2312 lieu.

2313 En somme, le championnat provincial aura permis au chercheur de soulever
 2314 certains points de réflexion et surtout d'identifier des thèmes concrets pour une
 2315 dernière rencontre de groupe. Le chercheur a pu également en venir à la conclusion
 2316 que les tournois ne constituaient pas le contexte idéal pour faciliter les échanges entre
 2317 entraîneurs.

2318 Dans les semaines qui ont suivi, le chercheur a tenté à plusieurs reprises
 2319 d'organiser une rencontre qui regrouperait les six entraîneurs (volley-ball et basket-
 2320 ball). Constatant que ceci serait impossible, il a tenté d'organiser une dernière
 2321 rencontre de groupe avec les entraîneurs chaque sport séparément. Le 23 mai, le
 2322 chercheur pouvait, au mieux, regrouper trois entraîneurs de volley-ball sur quatre.
 2323 Carl n'était pas disponible la semaine du 23 puisqu'il commençait la saison d'été en
 2324 volley-ball et en soft-ball et il était coordonnateur d'un des deux programmes.
 2325 Raymond ne pouvait que la semaine du 23, ensuite il commençait l'entraînement des
 2326 maîtres-chiens. Paul avait clairement mentionné qu'il espérait avoir des opinions de
 2327 nouveaux entraîneurs, de gens provenant d'autres sports et cela n'était plus une
 2328 option. Les gens manquaient de temps et une telle rencontre ne semblait pas être une
 2329 priorité pour eux; les attentes et les besoins différaient. Le chercheur a donc pris la
 2330 décision de laisser tomber la seconde rencontre de groupe pour passer immédiatement
 2331 à l'entrevue bilan avec chaque participant.

2332 *Entrevues bilan des entraîneurs de volley-ball*

2333 Le but de cette dernière rencontre était triparti. Premièrement, elle permettait
 2334 au chercheur d'évaluer les objectifs visés par l'étude en terme de pratique réflexive et
 2335 de collaboration. Deuxièmement, cette entrevue donnait l'occasion aux entraîneurs

- 2336 d'exprimer leurs opinions sur des points à améliorer concernant l'étude.
- 2337 Troisièmement, le chercheur voulait avoir la perception de chacun des participants
- 2338 sur la possibilité que les rencontres de groupe se poursuivent après son départ. La
- 2339 première section du guide d'entrevue était donc personnalisée en fonction de ce qui
- 2340 avait été discuté précédemment avec chacun des participants et les deux autres
- 2341 sections comprenaient les mêmes questions pour tous.
- 2342 *Influence positive sur les parcours d'apprentissage*
- 2343 *Pratique réflexive individuelle.* Tous les entraîneurs ont progressé dans leur
- 2344 pratique réflexive au cours de l'étude. Paul, malgré son impressionnant bagage autant
- 2345 en ce qui concerne sa formation que son expérience, en a retiré beaucoup.
- 2346 Tout le questionnement de A à Z a été très bénéfique. Par exemple, nous
- 2347 sommes à la l'entrevue finale, le bilan de l'étude, tu me poses des questions,
- 2348 puis il y a des choses qui me reviennent. Avoir fait cette entrevue tout de suite
- 2349 après le provincial, je n'aurais peut-être pas eu la même profondeur dans mes
- 2350 pensées. Un moment donné tu es épuisé, tu n'es plus capable. Mais un mois
- 2351 plus tard, tes questions me font revivre des événements à tête reposée. Ce
- 2352 processus-là, c'est un processus personnel, même si tu m'as aidé là-dedans, ça
- 2353 va être à moi de l'appliquer plus tard. Cette autoévaluation que nous faisons en
- 2354 ce moment, je vais devoir prendre le réflexe de la faire par moi-même. C'est
- 2355 un cheminement de pensée qui est agréable à faire.
- 2356
- 2357 Il a réalisé l'importance du processus de la pratique réflexive en plus d'identifier les
- 2358 moments les plus propices pour faire une rétrospection. De plus, en prenant
- 2359 conscience du type de questions posées par le chercheur, Paul croit être en mesure de
- 2360 progresser seul dans sa pratique réflexive. Au cours de cette entrevue, Paul a
- 2361 d'ailleurs partagé avec le chercheur d'autres situations problématiques qu'il avait
- 2362 identifiées par lui-même ainsi que les stratégies qu'il avait générées pour y remédier.
- 2363 Il faut que j'améliore ma tactique de l'évaluation de l'équipe versus l'équipe
- 2364 adverse, puis que j'oriente un autre système de jeu à court terme, moyen terme

- 2365 et long terme. Cette année j'ai essayé de changer les choses, de faire une
 2366 réception à deux au lieu de faire une réception à trois, mais j'ai mélangé les
 2367 gars. J'ai donc arrêté ça tout de suite.
 2368
- 2369 Ce questionnement n'était pas le fruit d'un événement particulier, mais était plutôt le
 2370 résultat de la réflexion sur sa pratique d'entraîneur. Il a constaté que sa stratégie
 2371 n'avait pas porté fruit, il voulait donc continuer à évaluer sa pratique et à élargir son
 2372 répertoire pour en générer une autre. Cherchant à faire progresser sa pratique
 2373 d'entraîneur dans d'autres facettes que la technique du volley-ball, Paul a fait mention
 2374 qu'il consultait présentement un livre:
- 2375 C'est *Champion dans la tête et dans la vie* de François Ducasse, c'est très
 2376 intéressant. Ce sont des notions psychologiques, pas nécessairement sportives,
 2377 mais que tu peux appliquer dans le monde du sport. Que tu sois artiste, sportif
 2378 ou peu importe, il donne des exemples.
 2379
- 2380 Il va donc chercher des ressources au-delà du volley-ball et tente d'y intégrer les
 2381 notions à sa pratique. Dès la première entrevue, Paul expliquait que son approche en
 2382 coaching ne cherchait pas uniquement à développer des joueurs de volley-ball, il vise
 2383 davantage un développement global des athlètes. Afin d'y arriver, il a pris l'initiative
 2384 d'aller consulter un ouvrage de référence pour l'aider à générer des stratégies qui vont
 2385 lui permettre d'attendre cet objectif.
- 2386 Nicolas a mentionné avoir beaucoup appris sur la façon d'interagir avec des
 2387 adolescents. Au début de l'étude, il avait identifié une lacune dans ses compétences
 2388 de communicateur. Or, après la saison, il mentionne avoir constaté que son message
 2389 semblait être mieux compris par ses joueurs.
- 2390 Est-ce que c'est parce que je me suis amélioré ou c'est parce que les gars ont
 2391 plus d'expérience? Je te dirais que c'est une combinaison des deux facteurs,
 2392 mais les deux facteurs ne sont pas où je voudrais qu'ils soient. C'est tout de
 2393 même pas dans la bonne direction.

2394
 2395 Nicolas était toujours conscient de ses faiblesses, mais maintenant il était davantage
 2396 prêt à expérimenter différentes stratégies pour solutionner cette situation
 2397 problématique. Nicolas donnait des exemples où il a fait preuve de créativité pour
 2398 tenter d'améliorer l'implication émotive de ses joueurs sur le banc.

2399 J'ai essayé certaines nouvelles approches, certaines nouvelles tactiques. Donc
 2400 c'est ça, les joueurs debout au bout du banc pendant que moi aussi je suis près
 2401 d'eux autres, j'interagis un peu plus. Je porte autant d'attention aux gars sur le
 2402 jeu que sur le banc pour les encourager à encourager. Puis au dernier tournoi,
 2403 j'ai même amené des petits drapeaux de couleur rouge et noire.
 2404
 2405 Premièrement, opter pour une idée inventée n'était pas chose commune dans sa
 2406 pratique réflexive. De plus, ceci était pour régler un problème qui se rapportait à la
 2407 psychologie du sport et non à la technique. Or, en début d'année, les seuls problèmes
 2408 qu'il percevait étaient d'ordre technique. Il a donc diversifié sa pratique réflexive et
 2409 optait maintenant pour un coaching davantage holistique.

2410 Carl a confirmé la pertinence de l'outil de la bande vidéo pour stimuler la
 2411 réflexion.

2412 Visionner l'entraînement ça a vraiment été bénéfique, tu m'as fait penser à des
 2413 choses que je ne voyais pas. Aussi, en me voyant, j'ai été capable de déceler la
 2414 source des problèmes; comme quand je ne restais pas pour une rétroaction par
 2415 exemple. Je me suis dit: « Wow! C'est vrai que je suis de même, ça ne doit pas
 2416 être bon. »
 2417

2418 Carl mentionnait que, grâce aux échanges avec le chercheur, il a pu identifier des
 2419 lacunes dans sa pratique. La démarche l'a amené à être plus réflexif. Carl a partagé au
 2420 chercheur quelques leçons qu'il a tirées cette saison avec sa nouvelle équipe
 2421 benjamine.

2422 Je m'étais dit qu'à 14 ça fait plus de monde, il y en a qui vont se désister en
 2423 cours de route, mais il n'y a rien de ça qui est arrivé. Puis ceux que je me suis

- 2424 dit que je les prendrais même s'ils étaient faibles, je n'aurais peut-être pas dû.
 2425 Ça a ralenti la progression des autres puis ça rend les exercices de groupe plus
 2426 difficiles. [...] À coacher des filles, il fallait répéter plus souvent, puis les
 2427 excuses étaient plus souvent là. Les gars étaient très ouverts et ils se sont bien
 2428 concentrés pour l'amélioration des correctifs.
 2429
- 2430 Carl a dû apprendre à s'ajuster à entraîner une équipe plus nombreuse avec un bassin
 2431 de talents plus dilué. Toutefois, cette nouvelle expérience avec une équipe masculine
 2432 lui a permis de constater qu'il pouvait être plus direct lorsqu'il corrigeait ses joueurs.
 2433 Carl commençait donc à se questionner sur sa pratique d'entraîneur sur des aspects
 2434 autres que la technique du volley-ball.
- 2435 Raymond était déjà très réflexif, mais son manque d'expérience a fait en sorte
 2436 que certaines situations problématiques lui échappaient. L'étude lui a notamment
 2437 permis d'identifier un plus grand éventail de problèmes.
- 2438 Tu nous avais demandé de trouver deux choses que nous voulions améliorer.
 2439 Je me suis mis à me questionner là-dessus puis c'est là que j'ai remarqué
 2440 quelque chose que je ne m'attendais pas. Mes filles des fois restent tellement
 2441 accrochées sur les décisions de l'arbitre. Le match continue, mais elles ne font
 2442 que penser à ça. J'ai essayé de travailler avec elles: « Ce qui est fait est fait.
 2443 Met l'accent sur le présent après ça, arrivera ce qui arrivera. » Au moins tu
 2444 pourras dire: « J'ai fait de mon mieux au lieu d'être resté dans le passé pis de
 2445 m'apitoyer sur mon sort. » Mais cette année j'avais quelques joueurs de
 2446 même, puis je te dirais que ça été le plus gros défaut cette année.
 2447
- 2448 La présence d'un facilitateur le motivait davantage à réfléchir sur sa pratique.
- 2449 Lorsque questionné sur son propre bilan, Raymond expliquait:
- 2450 Bien c'est sûr qu'en étant à ma deuxième saison, en plus d'avoir complété le
 2451 Niveau 1, d'avoir pratiquement complété le Niveau 2, puis d'avoir entraîné
 2452 une saison complète, je vais voir quelque chose dans l'action, puis je suis
 2453 capable d'arrêter tout de suite puis de dire c'est telle chose que tu fais de pas
 2454 correct. L'an passé c'était nouveau, j'avais appris un peu comment enseigner le
 2455 volley-ball, mais là en étant à la deuxième saison je l'ai vécu, je suis capable
 2456 d'arriver tout de suite dans le moment. Ça, c'est sûr que c'était plus facile pour
 2457 moi cette année. Puis le fait que j'aie plus de facilité à augmenter mon niveau
 2458 de confiance; les jeunes l'ont ressenti aussi.

2459
 2460 Raymond expliquait qu'il avait plus d'expérience et plus de matériel pour nourrir sa
 2461 pratique réflexive. Il soulignait également qu'il était en mesure d'identifier un
 2462 problème et s'adapter dans l'action. Il allait encore observer plusieurs matchs. Il était
 2463 ouvert aux échanges avec autrui lorsque les opportunités se présentent comme c'était
 2464 le cas au début de l'étude. Tous ces outils, en plus d'augmenter son propre bagage en
 2465 coaching, lui ont permis de diversifier sa pratique réflexive.

2466 *Construction de savoir collectif.* Le principal événement relié à la
 2467 collaboration entre entraîneurs a été la rencontre de groupe au début du mois de
 2468 février. Paul, qui était l'entraîneur le plus expérimenté, mentionnait:

2469 On parle de la relation, communication entre entraîneurs donc oui, la
 2470 rencontre a été bien utile, mais ça aurait été encore plus avantageux d'avoir
 2471 des entraîneurs d'autres disciplines. Mais le fait que nous nous sommes
 2472 concentrés sur le volley-ball, ça a amené une autre dimension plus spécifique,
 2473 plus entre nous autres qui était le point fort. Mais d'autres entraîneurs peuvent
 2474 amener d'autres dimensions auxquelles je n'aurais jamais pensées.

2475
 2476 Nicolas semble avoir beaucoup bénéficié de cette rencontre, apportant
 2477 immédiatement des changements concrets à sa pratique:

2478 Je pense que filmer, pour pouvoir alimenter ou partir une conversation entre
 2479 les entraîneurs, c'était important. Je pense que la discussion entre entraîneurs,
 2480 ça a été l'expérience la plus forte, la plus marquante. Je pense que j'ai bien
 2481 respecté l'opinion de Paul, puis il a soulevé certaines choses que lui faisait
 2482 dans ses entraînements. Je suis allé les essayer. Je pense qu'il a souligné
 2483 certaines faiblesses dans mon approche aussi comme mon implication lors des
 2484 matchs. C'est une des choses que j'ai améliorées, mais c'est beau de
 2485 l'améliorer une fois pour ensuite retomber dans mes mauvaises habitudes.
 2486 L'année prochaine, il va falloir que je continue à me pousser dans le derrière
 2487 pour travailler sur cet aspect. Je réalise qu'il faut que je le fasse.

2488
 2489 Lors de la rencontre de groupe, les entraîneurs lui avaient permis de recadrer le
 2490 problème de motivation de ses joueurs sur un élément dont il avait le contrôle.

2491 Nicolas l'a appliqué à sa pratique et savait qu'il devrait continuellement prendre
2492 conscience de son comportement lors des matchs pour ne pas retomber dans ses
2493 mauvaises habitudes.

2494 Pour Raymond, qui était déjà très réflexif malgré son expérience limitée en
2495 coaching, la rencontre de groupe a également été un événement marquant.

2496 J'ai aimé la soirée de partage avec les autres entraîneurs, je te dirais que tout
2497 était bon. Ça va paraître bizarre, mais c'est comme si tu parlais à un
2498 psychologue. Souvent tu vas poser une question, puis tu vas trouver tes
2499 réponses avant même d'avoir terminé de poser ta question. Peut-être
2500 justement parce que tu prends le temps d'y réfléchir? J'ai tout aimé de l'étude,
2501 surtout la rencontre. Les petits points que nous avons, puis je pense que ça
2502 prouve qu'en échangeant des choses des fois, on peut apprendre beaucoup.
2503 C'est juste dommage que c'est quelque chose que nous n'avons pas répété.

2504
2505 Le but ultime de cette étude était de voir si, suite à la démarche proposée, les
2506 entraîneurs allaient se rapprocher et partager leurs connaissances entre eux. Un des
2507 points d'intérêt pour le facilitateur était de voir l'impact de l'absence de Carl à la
2508 rencontre de groupe. Plus précisément, le chercheur tenait à savoir s'il avait cherché à
2509 se renseigner à propos du contenu et du déroulement de cette rencontre ou si les
2510 autres entraîneurs lui avaient partagé leur expérience. Or, les deux se sont produits.
2511 Puisqu'il s'entraîne en même temps que l'équipe de Raymond, Carl a affirmé lui
2512 avoir posé la question et une brève discussion s'en est suivie. De plus, Paul, qui est
2513 très proche de Carl, m'a dit qu'il a engagé une discussion avec ce dernier à propos de
2514 la rencontre.

2515 D'après Nicolas, l'étude aurait permis un rapprochement entre deux
2516 entraîneurs: « Je pense que ça a permis à certains entraîneurs de se rapprocher un petit
2517 peu plus ou à tout le moins de se respecter un peu plus dans ce qu'ils font. »

2518 D'ailleurs, d'après Nicolas, les quatre participants semblent avoir développé une
 2519 certaine cohésion suite à l'étude.

2520 Je pense qu'à l'école N.-D.G., nous avons des événements agréables pour les
 2521 entraîneurs tels un souper des entraîneurs de tous les sports, puis le souper
 2522 juste pour les entraîneurs de volley-ball. Avec ton étude, tu as amené nos
 2523 échanges à un autre niveau. Nous avons des occasions d'exprimer ce sur quoi
 2524 nous avons réfléchi. Je pense que ton projet m'a plus incité à dresser le bilan
 2525 de ma saison. Comme un moment donné, tu m'as laissé avec l'idée que nous
 2526 allions avoir une autre réunion en groupe, puis il fallait que j'identifie les deux
 2527 meilleures affaires que j'ai faites puis deux autres que je voulais améliorer.
 2528 Puis juste de poser la question, la laisser en suspens... Je sais que ça s'en vient
 2529 puis nous allons en discuter. Ça m'a obligé de faire mon bilan.

2530
 2531 PUIS LÀ JE SUIS JUSTE CURIEUX PARCE QUE TU PARLES DE
 2532 SOUPER D'ENTRAÎNEURS, PENDANT LE SOUPER EST-CE QUE
 2533 VOUS VOUS ÊTES REGROUPÉS LES QUATRE ENSEMBLE?

2534
 2535 Oui oui, il y avait Paul à côté de moi, Carl et Jean (un entraîneur de volley-
 2536 ball qui n'a pas participé à l'étude). Raymond était un peu plus loin, j'ai eu un
 2537 peu moins d'interactions avec lui à ce souper-là. Il était plus fatigué.

2538
 2539 D'après les dires de Nicolas, la deuxième rencontre de groupe que le chercheur a
 2540 tenté d'organiser a donc eu lieu de façon informelle lors du souper de fin de saison et
 2541 la discussion a démarré avec les questions qu'il leur avait lancées. Ceci représentait
 2542 un autre signe encourageant de continuité.

2543 Pour certains entraîneurs, l'étude les a motivés à collaborer davantage avec
 2544 leur adjoint. Nicolas, qui était habitué de travailler seul, avait décidé cette saison de
 2545 suivre la vague populaire de l'école qui voulait que les entraîneurs aient un adjoint.
 2546 Nicolas a tenté l'expérience et ceci lui a permis d'ajouter une option à sa pratique
 2547 réflexive.

2548 Oui, ça bien été avec mon adjoint. Je te dirais qu'il a répondu à mes attentes,
 2549 soit de contribuer au conditionnement physique des joueurs, de s'occuper des
 2550 échauffements. Il a eu des bonnes interventions en ce sens. Puis il a contribué

2551 à me faire penser par exemple, à développer des stratégies qui brisaient les
2552 paires naturelles.

2553
2554 Nicolas, qui affirmait être plus individualiste, a appris à collaborer pour développer
2555 des stratégies avec son adjoint notamment grâce à la séance de visionnement de son
2556 entraînement.

2557 La relation entre Carl et son adjoint a également progressé grâce à l'étude:
2558 « L'interaction que j'avais avec mon adjoint, dans le fond que j'y pensais même pas,
2559 puis en voyant la vidéo, je me suis rendu compte que c'est vraiment un bon
2560 partenariat. » Lors de la séance de visionnement, le chercheur lui avait fait remarquer
2561 que les deux formaient toujours une diagonale lors de la séance d'entraînement. De
2562 plus, l'entraîneur avait noté certains points sur lesquelles son adjoint pouvait
2563 s'améliorer et il lui a partagé ses observations. Le fait qu'il ait partagé le fruit de ses
2564 réflexions et de ses expériences rattachées à l'étude avec son adjoint est une grande
2565 réussite du point de vue de la collaboration. D'ailleurs, suite aux rencontres
2566 individuelles, Carl avait noté qu'il voulait optimiser le temps de pratique avec ses
2567 joueurs. Lors de l'entrevue finale, l'entraîneur a mentionné avoir réussi à atteindre cet
2568 objectif grâce à cette nouvelle collaboration avec son adjoint en travaillant en ateliers.

2569 *Améliorations à apporter à l'étude*

2570 Lorsque questionné sur des points à améliorer dans la démarche, les
2571 entraîneurs avaient peu de choses à dire. Ils semblaient tous avoir grandement
2572 apprécié l'expérience. Il y a Nicolas qui a amené une critique intéressante.

2573 Pourquoi certains n'ont pas participé? L'implication additionnelle, je pense
2574 que c'est le gros facteur. Puis, je pense que l'autre partie, c'est peut-être
2575 l'inconnu, à savoir le chercheur se présente puis ce n'est pas clair tout de suite
2576 quel bénéfice je vais en retirer. Ce n'était pas trop clair tes objectifs. Quand tu

2577 as fait ta présentation, je me suis dit : « Le gars nous présente pas ses objectifs
 2578 parce qu'il ne veut pas influencer ses résultats d'avance. » Puis, on finit
 2579 maintenant et je ne suis pas certain comment tu as atteint tes objectifs puis sur
 2580 quoi ton doctorat porte. Alors je suis sûr que je n'ai pas influencé d'un bord ou
 2581 de l'autre tes résultats.

2582
 2583 Ce qui est intéressant est que cette ambiguïté était nécessaire afin de respecter les
 2584 lignes directrices du paradigme de recherche qui veulent que l'ensemble du projet soit
 2585 construit par l'ensemble du groupe. Le chercheur ne pouvait leur imposer une
 2586 démarche. Ce que le chercheur n'avait pas anticipé était que certains puissent
 2587 percevoir ceci comme un manque d'organisation ou que le chercheur tente de
 2588 camoufler quelque chose.

2589 *Perspective d'avenir sans un chercheur/facilitateur*

2590 Les dernières questions de l'entrevue cherchaient à savoir si les entraîneurs
 2591 étaient prêts à organiser et/ou à participer à d'autres rencontres de groupe en
 2592 l'absence du chercheur en plus de savoir s'ils avaient d'autres idées pour partager les
 2593 connaissances et développer la collaboration.

2594 Concernant la continuité de la démarche de collaboration telle qu'introduite
 2595 par le chercheur, Paul a été très franc en mentionnant que sans la présence du
 2596 chercheur, les chances que cette initiative se poursuive étaient minces.

2597 Si tu n'es pas là [rire]? Je ne pense pas. Tu es le pilier là-dedans. Tu es celui
 2598 qui a tout orchestré. J'ai accepté parce que ça m'a aidé et je suis content de
 2599 m'impliquer là-dedans, mais je ne suis pas prêt à prendre ça sur mes épaules.
 2600 J'ai d'autres choses à faire, plus sur le plancher des vaches. Mon travail c'est
 2601 dans un gymnase. Si mes jeunes n'aiment pas ça dans le gymnase, ça ne me
 2602 sert à rien d'être autour d'une table et de jaser. Si quelqu'un le fait, je vais
 2603 embarquer si c'est structuré, pas juste pour jaser. Il faut qu'il y ait quelque
 2604 chose de filmé pour faire un retour, c'est ça qui est important là-dedans.
 2605

2606 L'aspect temps revient encore et pour cet entraîneur d'expérience, il est bien prêt à
 2607 partager ses connaissances, mais les rencontres doivent également lui apporter
 2608 quelque chose. Or étant le plus expérimenté en volley-ball dans cette école, sans la
 2609 vidéo, il ne sent pas que les autres entraîneurs puissent lui apporter du matériel pour
 2610 améliorer sa pratique.

2611 Nicolas est probablement celui qui a le mieux résumé la situation:

2612
 2613 Je te dirais que les incitatifs qui ont fait que ça a bien fonctionné cette année
 2614 sont: ton initiative de venir nous rencontrer et de nous offrir tes services
 2615 gratuitement, ton suivi et ton implication. Alors nous partions de ça où nous
 2616 étions très passifs. Maintenant, tu nous proposes une démarche où nous
 2617 deviendrions très actifs où l'initiative viendrait d'un de nous quatre qui aurait
 2618 la brillante idée de dire: « Nous devrions refaire la même chose l'an
 2619 prochain. » Non seulement quelqu'un qui va avoir la brillante idée, mais aussi
 2620 quelqu'un qui va prendre le leadership de brasser ces quatre-là. Je pense que tu
 2621 as parti le pendule d'un bord, mais ce n'est pas clair dans mon esprit que le
 2622 pendule va être capable de faire le mouvement de l'autre côté. La question
 2623 c'est la bougie d'allumage est-ce que ça va être moi l'année prochaine? Je ne
 2624 sais pas, mais c'est bon que tu ais planté le germe, puis oui ça pourrait être une
 2625 option.

2626
 2627 Carl mentionnait à son tour que:

2628 Je pense que ça ne peut pas être n'importe quel entraîneur qui vient non plus.
 2629 Je ne veux pas enlever rien, mais ça prend des compétences de joueur.
 2630 Comme si je pense à Paul ou à Jean qui ont joué, qui savent appliquer les
 2631 bonnes techniques.[...] Je pense que j'aurais tendance à réembarquer. J'ai vu
 2632 les effets bénéfiques, la volonté est là. Le temps, c'est vraiment ça le seul
 2633 facteur limitant. Puis étant enseignant, mon travail se poursuit le soir car il
 2634 faut que je fasse ma planification, la correction, organiser mes pratiques.

2635
 2636 Voici ce que Raymond avait à dire concernant la relève à l'étude:

2637 Nous sommes pas mal gâtés ici à N.-D.G., nous avons un coordonnateur pour
 2638 chaque sport, ailleurs il n'y a pas ça. C'est sûr que si le coordonnateur met de
 2639 l'emphasis là-dessus, ça pourrait aider. Personnellement je serais prêt à lui
 2640 soumettre l'idée, mais je ne suis pas sûr s'il revient l'an prochain.
 2641

2642 Il est donc prêt à soumettre l'idée, mais il n'est pas prêt à prendre lui-même le
 2643 flambeau.

2644 Quant aux autres suggestions des participants, Carl aimerait créer un ouvrage
 2645 vidéo collectif avec les entraîneurs exécutant l'ensemble des techniques du volley-
 2646 ball. Il pourrait ensuite l'utiliser comme outil pédagogique. Lui et Nicolas ont
 2647 également mentionné qu'ils seraient intéressés à ce que les joueurs soient filmés de
 2648 plus près, exécutant chaque technique, pour ensuite pouvoir leur montrer sur le
 2649 téléviseur leurs forces et leurs faiblesses au plan technique. Nicolas, Paul et Raymond
 2650 ont suggéré de faire des rencontres avec plus d'entraîneurs et d'y inclure les
 2651 entraîneurs des autres disciplines sportives de l'école. Nicolas et Paul ont également
 2652 mentionné qu'il serait intéressant de faire des rencontres de groupes d'entraîneurs
 2653 avec des conférenciers. Paul a ajouté qu'il serait intéressant de donner une voix aux
 2654 joueurs à l'aide de questionnaires par exemple, afin d'avoir leurs rétroactions sur le
 2655 style de coaching de leur entraîneur.

2656 *Entrevue suivi des entraîneurs de volley-ball*

2657 Ces entrevues individuelles avec les entraîneurs de volley-ball ont eu lieu
 2658 environ 8 mois après les entrevues bilan. Les facteurs contextuels du processus de
 2659 conversation réflexive sont demeurés sensiblement les mêmes pour les quatre
 2660 entraîneurs. Paul dirigeait les mêmes joueurs qui étaient maintenant dans leur année
 2661 juvénile et ils avaient encore la chance de remporter le championnat provincial.
 2662 Nicolas a décidé de poursuivre au niveau cadet avec ses joueurs. Cependant, étant
 2663 avec l'équipe de première année cadet, la motivation des joueurs présentait un nouvel
 2664 enjeu, puisqu'ils savaient très bien qu'ils n'accèderaient pas au championnat

2665 provincial cette année. À l'opposé, Carl, qui en était à sa deuxième année avec son
2666 équipe benjamine, travaillait en fonction d'aller chercher les grands honneurs au
2667 tournoi provincial. Quant à Raymond, qui devait, l'année passée, gérer la délicate
2668 situation d'avoir sa fille dans son équipe, se retrouvait maintenant avec ses deux filles
2669 dans son équipe. Il avait toutefois l'aide d'un adjoint cette année.

2670 Concernant la pratique réflexive des entraîneurs, bien peu de choses
2671 semblaient avoir changé après l'entrevue bilan. Les entraîneurs continuaient à
2672 réfléchir sur les aspects de leur pratique qui avaient fait l'objet de réflexions la saison
2673 précédente. Par exemple, Carl pensait encore à prendre quelques instants de plus
2674 après avoir donné des rétroactions à un joueur pour voir s'il avait compris. Tous les
2675 entraîneurs pensaient à prendre un pas de recul une fois que les joueurs s'étaient
2676 amassés autour d'eux. Nicolas maintenait l'effort de s'engager activement lors des
2677 matchs. Toutefois, à l'exception de Raymond, les entraîneurs n'ont pas mentionné
2678 avoir porté leurs réflexions sur de nouveaux points. Cette année, Raymond a tenté une
2679 autre approche pour sélectionner sa capitaine, il l'a choisie lui-même. Toutefois, il est
2680 déçu de son rendement et se questionne sur la démarche à prendre pour développer
2681 des aptitudes de leadership chez sa capitaine. Il a tenté quelques stratégies, mais ne
2682 semble pas encore en avoir trouvé une qui soit efficace.

2683 Quant aux rencontres de groupe, aucune initiative n'a été prise par qui que ce
2684 soit. Le seul impact de l'étude qui semble s'être perpétué est la relation entre les
2685 quatre entraîneurs qui prennent le temps de discuter à l'occasion, entre deux
2686 entraînements ou lors des événements réservés aux entraîneurs.

2687 Lors des événements spéciaux, comme le souper de Noël des entraîneurs,
2688 nous allons nous ramasser les quatre autour d'une table pour parler de
2689 coaching, partager des expériences, élaborer sur qu'est-ce que t'as découvert,
2690 qu'est-ce que t'as essayé, c'est quoi les faiblesses...donc sans facilitateur.
2691 Nous avons la réunion du début de saison, bien que ce soit plus administratif.
2692 Mais le dîner de Noël pour moi est bien important puis j'y vais. L'autre
2693 occasion est à la fin de l'année. (Nicolas)

2694
2695 Je dirais que nous avons encore un très bon climat entre les entraîneurs. Nous
2696 nous côtoyons quand nous échangeons de plateaux. Nous n'interagissons pas
2697 beaucoup, mais il y a un climat de camaraderie. Il y a Carl qui vient me voir
2698 de temps en temps « As-tu remarqué ça? » « Ah non! Je n'avais pas
2699 remarqué. » Il me précède dans mes entraînements parce qu'il a les plus
2700 jeunes. Des fois, il reste quelques minutes pour m'aider. Avec Raymond nous
2701 avons établi un système non officiel à cause des échanges de ballons entre les
2702 deux terrains. (Paul)

2703
2704 Les quatre entraîneurs se sont rapprochés et lorsque l'occasion de collaborer se
2705 présente, ils vont la prendre, mais personne n'a le temps de maintenir une structure en
2706 place pour faciliter l'apprentissage collectif du groupe d'entraîneurs.

2707

2708 Résultats: Le contexte du basket-ball

2709 Les profils des deux entraîneurs de basket-ball sont présentés dans le tableau

2710 6. Maïka avait accumulé 8 ans d'expérience en coaching en deux blocs, soit 4 ans

2711 avant ses études universitaires et 4 autres années après la fin de ses études. Elle n'a

2712 jamais entraîné d'autres sports que le basket-ball, mais lors de sa quatrième année, en

2713 plus d'entraîner à l'école N.-D.G., Maïka avait également entraîné une équipe de

2714 basket-ball d'une polyvalente avoisinante. Elle a entraîné à tous les niveaux de

2715 compétition au scolaire en plus de diriger des équipes masculines et féminines. Grâce

2716 à cette expérience diverse, Maïka a pu découvrir là où elle se sentait le plus à l'aise.

2717 Elle a opté pour les cadettes, qu'elle a entraînées depuis son retour dans la région, soit

2718 lors des quatre dernières années. En tant que joueuse, Maïka a pratiqué le basket-ball

2719 pendant 5 ans à N.-D.G. en plus d'essayer d'autres sports dont le football en

2720 secondaire 5 et le soccer lorsqu'elle était à l'école primaire.

2721 Alexandre en a fait à sa neuvième année consécutive comme entraîneur d'une

2722 équipe de basket-ball au secondaire. Il a uniquement dirigé des équipes masculines de

2723 basket-ball mais à différents niveaux. Au moment de l'étude, Alexandre dirigeait

2724 l'équipe des benjamins. Il a joué au basket-ball au niveau compétitif lorsqu'il était en

2725 secondaire 3 et 5 à l'École N.-D.G et ensuite pendant trois ans au collégial (AA,

2726 AAA).

2727

2728 Tableau 6. Profil des entraîneurs de basket-ball

	Maïka	Alexandre
Années d'expérience comme entraîneur	8	9
Entraîneur d'autres sports	Non	Non
Années d'expérience comme joueur	5	5
Pratique d'autres sports	Oui	Non
PNCE	2	2
Profession	Fonctionnaire	Conseiller en aide financière
Ancien de cette école	Oui	Oui
Son enfant dans l'équipe	Non	Non

2729 Maïka et Alexandre détenaient le Niveau 2 du PNCE qu'ils ont obtenu à l'intérieur de
2730 leurs trois premières années comme entraîneur. Ils ont donc suivi la formation de
2731 l'ancien programme. En ce qui concerne leur formation académique, Maïka possède
2732 un baccalauréat et une maîtrise en communication ainsi qu'une maîtrise en gestion de
2733 projet. Alexandre a un diplôme universitaire en génie mécanique. Les deux sont des
2734 anciens de N.-D.G. et n'ont pas leur enfant dans leur équipe.

2735 Le tableau 7 présente, selon l'ordre chronologique, les différentes activités qui
2736 ont eu lieu avec les deux entraîneurs de basket-ball au cours de l'étude. Nous allons
2737 présenter la démarche suivie avec chacun des deux entraîneurs pour ensuite traiter de
2738 la rencontre de groupe et de l'entrevue bilan. Aucun de ces deux entraîneurs n'a
2739 proposé au chercheur de les accompagner en tournoi et aucune de leur équipe ne s'est
2740 qualifiée pour le championnat provincial. Il n'y a pas eu d'entrevue suivi puisque les
2741 deux entraîneurs n'étaient pas actifs l'année suivante.

2742

2743 Tableau 7. Chronologie des événements des entraîneurs de basket-ball

2744

Chronologie des événements	Maïka	Alexandre
4 novembre	Entrevue profil	
22 novembre	Entraînement filmé	
24 novembre		Entrevue profil
15 décembre	Objectivation clinique	Entraînement filmé
20 décembre	Match filmé	
6 février		Objectivation clinique et entrevue mi-saison
13 février		Match filmé
28 mars	Rencontre de groupe modifiée avec Maïka et son adjointe à partir d'un montage vidéo et entrevue de mi-saison	
24 mai	Entrevue bilan	
29 mai		Entrevue bilan

2745

2746

Maïka

2747

2748

Maïka était l'entraîneure de l'équipe cadette féminine en basket-ball. Ayant

2749

également un peu d'expérience en recherche, elle était consciente de l'importance et

2750

de la difficulté de recruter des participants. Elle a notamment voulu prendre part à

2751

cette étude car elle était en empathie avec le chercheur qui est un ancien de l'école

2752

N.-D.G., et elle y voyait une opportunité d'apprendre et de se perfectionner.

2753

2754

2755

2756

2757

2758

2759

2760

2761

2762

2763

Premièrement, je sympathise parce que j'ai déjà essayé d'avoir du monde pour faire ma recherche, puis ça n'avait pas été très fructueux. Je voulais avoir des éditrices de magazines, puis personne n'a accepté de faire ma recherche. C'est frustrant. Deuxièmement, je pense que ça peut m'aider d'avoir quelqu'un qui connaît moins le basket-ball, mais qui peut me montrer comment en apprendre davantage. J'ai énormément de ressources à la maison, je pense que j'ai dépensé pour 200\$ de livres. C'est toujours les mêmes jeux qui reviennent, mais quand ils sont jeunes, il faut que tu changes les choses. Je trouvais ça intéressant, ça peut sûrement m'aider, puis ça ne demande pas beaucoup de mon temps, puis ça peut t'aider.

2764 *Entrevue profil: Identifier la présence d'une démarche réflexive*

2765

2766 *Philosophie.* Les principales sources de motivation de Maïka pour entraîner

2767 étaient son attachement à l'institution et sa passion pour le basket-ball. Les facteurs

2768 contextuels qui influençaient sa philosophie en coaching étaient qu'elle entraînait des

2769 filles de 12 à 16 ans (secondaire 1 à 4), dans une ligue scolaire, et dans une école qui

2770 possède une longue tradition d'excellence en sport. Le fait qu'elle se retrouvait avec

2771 des joueuses d'âges très différents a influencé le type de situations problématiques

2772 identifiées par Maïka. Quant aux facteurs personnels, une expérience en coaching

2773 dans ses premières années avec des athlètes provenant d'un milieu défavorisé lui a

2774 fait prendre conscience du rôle de l'entraîneur dans le développement holistique des

2775 joueurs.

2776 À la polyvalente, c'était des jeunes avec des parents qui avaient plusieurs

2777 problèmes: drogue, alcool... Les joueurs avaient des problèmes de

2778 comportements. J'ai dû travailler là-dessus. J'ai commencé à faire de

2779 l'intervention auprès des jeunes. Ils me téléphonaient le soir. Ça été assez

2780 difficile comme année. Le point tournant a été lors d'un tournoi. C'était des

2781 crises parce que nous perdions puis selon eux, c'était tout le temps de ma

2782 faute. J'ai sauté ma coche dans la chambre d'hôtel. J'ai dit : « C'est correct,

2783 nous repartons, je suis tannée! Nous sommes là pour avoir du plaisir, pour

2784 vivre une expérience. » Je suis partie dans le hall d'entrée, puis les jeunes se

2785 sont parlés. Ils sont revenus, ils se sont excusés. À partir de ce moment-là, les

2786 problèmes de langage, les problèmes de comportements ou de violence

2787 verbale envers moi et envers les autres ont été complètement coupés. Nous

2788 avons commencé à gagner tous les matchs puis nous avons fini en première

2789 position.

2790

2791 Elle expliquait qu'avant de parler des techniques et des tactiques du basket-ball, il

2792 était encore plus important de régler les problèmes d'ordre relationnel. En plus du

2793 développement personnel de ses joueuses, Maïka accordait une grande importance au

2794 développement technique:

- 2795 À ma cinquième année [comme entraîneure], j'avais le choix de faire jouer
 2796 mes benjamines deuxième année dans la ligue benjamin et tout rafler, car elles
 2797 étaient très fortes, ou les faire jouer au niveau cadet où elles apprendraient
 2798 beaucoup plus. Je les ai fait jouer dans le cadet AA et nous nous sommes
 2799 faites battre toute la saison. C'était difficile au niveau du moral des filles. Je
 2800 faisais ma planification sur deux ans. À ma première année, j'ai coaché pour
 2801 que la base du basket soit acquise. Je ne m'attendais pas à de gros résultats.
 2802 Puis j'ai donné un objectif de base pour chaque partie. Disons que j'ai réussi à
 2803 amener les filles à avoir tranquillement confiance en elles. Les années
 2804 suivantes, les résultats ont suivi. La deuxième année nous battions tout le
 2805 monde par 50-60 points. Nous avons beaucoup appris l'année d'avant.
 2806
- 2807 Il est clair que pour Maïka, l'effort et l'apprentissage lors de matchs étaient beaucoup
 2808 plus importants que la victoire, bien que cela demeure un des objectifs. Elle savait
 2809 adapter ses objectifs en fonction du calibre de ses joueuses.
- 2810 J'ai parlé aux parents comme quoi, dorénavant, on ne pose plus la question
 2811 « Est-ce que vous avez gagné? », mais plutôt « Est-ce que tu es satisfaite de ta
 2812 performance? Est-ce que vous avez bien joué? » Puis j'ai dit: « nous pouvons
 2813 avoir bien joué un match et gagner par un déficit de 40 points. Nous pouvons
 2814 également perdre un match par un avantage de 10 points. » Des fois les filles
 2815 étaient découragées, mais les parents les motivaient: « As-tu vu, tu as fait ce
 2816 déplacement-là puis avant tu n'étais pas capable. Wow, vous étiez tellement
 2817 intenses! » Les filles ont commencé à dire « Effectivement ». Puis nous
 2818 perdions par 40-60 points puis nous leur disions: « Wow les filles nous étions
 2819 tellement fiers », puis jamais je ne faisais référence aux points. Que nous
 2820 gagnions ou que nous perdions, je faisais référence à la performance sur le
 2821 terrain.
 2822
- 2823 Bien que Maïka souhaite que ses filles aient du plaisir lors des entraînements et des
 2824 matchs, cela n'implique pas une baisse dans l'effort de la part de ses joueuses. La
 2825 discipline demeurerait un aspect important de son approche.
- 2826 Cette année, il a dû y avoir un ajustement en début de saison. J'ai un style très
 2827 intense pendant les entraînements et les matchs. Les deux années précédentes,
 2828 les filles étaient habituées avec un entraîneur qui était très mou. Selon les
 2829 filles, elles étaient là simplement pour avoir du plaisir. Courir n'était pas un
 2830 pré-requis dans une séance d'entraînement, ce qui allait à l'encontre de mes
 2831 croyances. Alors, je les ai fait courir, puis elles n'étaient pas contentes. Elles
 2832 marchaient, elles s'accotaient et flânaient. Plusieurs voulaient lâcher, j'en ai
 2833 perdu une d'ailleurs qui ne voulait pas travailler. Je leur ai dit, deux semaines

2834 avant un tournoi, qu'à partir de ce moment-ci, leur temps de jeu serait
 2835 directement proportionnel à leur effort lors des entraînements. Il y en a une
 2836 qui n'a pas joué du tout parce qu'elle a décidé de flâner. Ça eu l'impact désiré.
 2837 J'espérais qu'il y en ait une qui le fasse pour prouver mon point. Depuis ce
 2838 temps, les filles travaillent fort puis ça va bien.

2839
 2840 *Pratique réflexive initiale.* Au fil de ses huit années comme entraîneure,

2841 Maïka semble avoir développé une pratique réflexive. Lors de ses premières années
 2842 comme entraîneure en chef, elle demandait des conseils au coordonnateur du basket-
 2843 ball de l'école, à l'entraîneur de l'équipe juvénile et surtout à son père.

2844 Mon père est directeur d'école, alors je lui parlais beaucoup de mes difficultés
 2845 avec l'équipe de la polyvalente parce que, au début, je te l'avoue, je voulais
 2846 lâcher. J'avais l'impression qu'il n'y avait absolument rien à faire. Mon père
 2847 me disait: « Vois le comme un défi. Si tu es capable de faire quelque chose
 2848 avec ces gars-là, tu t'imagines l'impact que tu peux avoir dans leur vie et de
 2849 ce que cela peut t'apporter? » À chaque pratique, je revenais en pleurant. Mon
 2850 père m'aidait beaucoup au niveau de l'intervention parce que, au niveau du
 2851 basket-ball, il ne connaissait rien. Mais c'est vraiment mon père qui m'a
 2852 amené à être capable de gérer cette équipe.

2853
 2854 Elle faisait donc appel à autrui afin de générer des stratégies pour résoudre son
 2855 problème relationnel avec ses joueurs.

2856 À sa première année en tant qu'entraîneure à l'école N.-D.G., Maïka entraînait
 2857 l'équipe des garçons au niveau cadet AA. Elle a identifié qu'elle avait des problèmes
 2858 de crédibilité. Certains joueurs et même son adjoint, ne reconnaissaient pas son
 2859 leadership.

2860 Ce que j'ai fait c'est que j'ai trouvé le leader dans le groupe, puis j'ai
 2861 transgressé quelques règles pour qu'il ait des passe-droits afin que je puisse
 2862 bâtir une relation avec lui. Je l'ai mis de mon côté, puis après j'étais capable
 2863 de passer mes messages subtilement à travers lui. Je travaillais vraiment de
 2864 pair avec lui, puis après j'ai été capable de ramener les gars vers moi. Il me
 2865 parlait des états d'âme des gars, puis leurs impressions sur mes méthodes.
 2866 Avec le capitaine, j'ai réussi à amener l'équipe là où je voulais qu'elle aille.
 2867

2868 C'est elle-même qui avait cerné ce problème et, avec l'aide de son capitaine, ils ont
 2869 pu générer des stratégies pour rallier l'ensemble des joueurs. Maïka a pu évaluer
 2870 l'efficacité de ses stratégies en observant le comportement de ses joueurs lors des
 2871 séances d'entraînement et des matchs.

2872 Lorsque Maïka a commencé à entraîner la même équipe féminine pendant
 2873 quelques années, la relation qu'elle avait développée avec les joueuses et leurs
 2874 parents l'a menée à faire face à des problèmes complexes.

2875 Ça faisait 3 ans que j'étais avec les mêmes filles. Une certaine démarche
 2876 s'était installée. Je voulais faire des changements parce qu'il y avait des filles
 2877 qui s'étaient moins améliorées que d'autres. Ça a créé d'importants
 2878 problèmes. Je m'attache à ces filles-là, je ne veux pas les blesser. Les parents,
 2879 c'étaient pratiquement mes amis. Ce qui est arrivé, c'est qu'il y en a une qui a
 2880 lâché parce qu'elle trouvait qu'elle n'avait pas la place qu'elle méritait dans
 2881 l'équipe. J'étais prise parce que j'avais six filles qui pouvaient faire les cinq
 2882 partantes. J'ai préféré garder la base que j'avais eue au cours des dernières
 2883 années. Puis à la fin janvier, il restait deux mois à la saison, je suis partie
 2884 parce que j'avais une chirurgie. J'avais demandé à Alain s'il voulait prendre
 2885 les rênes de l'équipe. Je ne voulais plus continuer avec ces filles, je me suis
 2886 rendu compte que c'était trop difficile. Je n'étais pas nécessairement juste,
 2887 j'avais de la difficulté à prendre les décisions. J'avais de la difficulté à
 2888 changer les choses. J'ai dit à Alain: « Vas-y. » Puis je n'étais pas à l'aise de
 2889 coacher juvénile. Cette équipe était rendue trop forte pour ce que j'avais à
 2890 enseigner. Je me suis dit « non », je vais revenir cadet avec une nouvelle
 2891 équipe, c'est là que je suis bien.

2892
 2893 Avec l'expérience qu'elle avait accumulée, Maïka était en mesure d'analyser ses
 2894 comportements par rapport à sa philosophie. Elle s'est rendu compte qu'elle ne
 2895 pouvait pas résoudre cette situation. Les circonstances ont fait qu'elle a demandé à un
 2896 autre entraîneur d'expérience, en qui elle avait confiance, de terminer la saison avec
 2897 son équipe.

2898 Maïka a aussi souligné qu'elle allait, à l'occasion, observer des matchs de ses
 2899 collègues pour apprendre de nouvelles stratégies et tactiques de jeu. Finalement, ses

- 2900 études en communication enrichissaient grandement son répertoire de connaissance
- 2901 qu'elle utilisait dans sa pratique réflexive.
- 2902 J'ai assez de facilité avec l'intervention auprès des jeunes, probablement grâce
 2903 à mes études. De poser LES bonnes questions pour avoir LES bonnes
 2904 réponses. J'ai suivi plusieurs des cours d'analyse discursive. Qu'est-ce qui est
 2905 caché dans ton message? Quand tu parles à un jeune, puis il te dit quelque
 2906 chose, il ne t'a pas dit autre chose. Alors d'emblée, tu peux tirer des
 2907 conclusions.
- 2908
- 2909 *Réseau de contacts.* Son réseau de contacts était principalement constitué de
- 2910 membres de sa famille et de quelques individus impliqués dans le basket-ball à
- 2911 l'école N.-D.G..
- 2912 Je parle régulièrement avec Alain et Alexandre. Alexandre, c'est plus l'année
 2913 passée; cette année c'est plus Alain parce qu'il a mes filles et l'an passé il
 2914 avait fait la transition lors de mon absence due à ma chirurgie. Mais depuis
 2915 que j'ai recommencé à coacher à N.-D.G. à ma septième année, Alexandre,
 2916 Alain et moi, nous prenons le temps de jaser.
- 2917
- 2918 *Objectivation clinique: Déceler des problèmes et générer des stratégies*
- 2919 *Séance d'entraînement.* L'entraînement a été filmé le 22 novembre et la
- 2920 séance d'objectivation clinique a eu lieu le 15 décembre. Le chercheur avait préparé
- 2921 quelques questions en plus d'avoir quelques graphiques sur le TEMPS et le temps
- 2922 d'intervention. Le chercheur a donné le choix à Maïka de discuter des graphiques ou
- 2923 de visionner l'entraînement. Elle semblait très intéressée par les graphiques et était
- 2924 curieuse de savoir où elle se situait par rapport à la moyenne. Sans trop élaborer, le
- 2925 chercheur lui a expliqué le danger des comparaisons sans tenir compte du contexte.
- 2926 Le chercheur lui a ensuite expliqué sa façon de calculer le TEMPS, soit de choisir
- 2927 aléatoirement une joueuse pendant chaque activité et calculer son temps
- 2928 d'engagement. Il lui donna un exemple et Maïka répliqua:

2929 Tu n'as pas pris un bon exemple pour cette activité. Cette joueuse a des
 2930 problèmes psychologiques sévères et cela a des répercussions sur toute
 2931 l'équipe. J'ai tenté de lui parler, mais elle ne se laisse pas approcher. Elle n'a
 2932 pas d'amie dans l'équipe car elle s'isole. Je sais que j'ai déjà fait face à une
 2933 situation similaire avec les gars de la polyvalente puis j'avais réussi. Mais là,
 2934 ce n'est pas la même chose. Eux, je pouvais au moins leur parler ce qui ne
 2935 semble pas être possible avec elle. C'était rendu au point que j'ai dû rapporter
 2936 son cas au directeur général.

2937
 2938 Elle a bien cadré le problème. Elle a consulté son entourage et s'est fiée à ses
 2939 connaissances et expériences passées pour générer des stratégies qu'elle a
 2940 expérimentées.

2941 Au cours du visionnement, le chercheur a constaté que Maïka réfléchissait à
 2942 chacune de ses actions et qu'il y avait une raison pour tout ce qu'elle faisait. Pendant
 2943 un éducatif où elle a divisé le groupe en deux avec son adjointe, le chercheur a
 2944 souligné le fait que les joueuses auraient pu bénéficier des points de vue de chacune si
 2945 les entraîneures s'étaient échangées les groupes à la moitié de l'éducatif. Elle
 2946 répondit:

2947 J'en ai pris conscience à l'entraînement suivant. J'ai commencé à le faire
 2948 parce que j'ai noté après coup que, comme là vois-tu j'ai regardé quelques
 2949 fois de son côté, puis elle est toujours en train de parler, puis ça ne pratique
 2950 pas. Je lui ai dit, mais ça ne change pas. Alors ce que je vais faire, c'est que je
 2951 vais partir mon équipe, puis après trois à quatre minutes, je vais changer avec
 2952 elle.

2953
 2954 Elle se questionnait déjà sur ses routines. Elle a identifié cette situation et a généré
 2955 elle-même une stratégie basée sur sa propre créativité.

2956 Une autre situation particulière a fait surface lors d'un éducatif où deux
 2957 imprévus sont survenus.

2958 Ah oui, quand les deux filles se sont blessées en l'espace de quelques minutes.
 2959 Ça a jeté un froid dans la séance d'entraînement. Après ça, côté intensité, c'est

2960 resté pas mal mort jusqu'à la fin. J'en ai pris conscience, mais je n'ai pas
 2961 élaboré de stratégie particulière pour y remédier.
 2962
 2963 Elle avait donc cerné le problème, mais n'a pas été en mesure d'y remédier.
 2964
 2965 Elle expliqua ensuite une situation difficile à laquelle elle devait faire face.
 2966 Elle avait une joueuse en secondaire 1 qui était très forte et une autre en secondaire 4
 2967 qui faisait des erreurs de base et les deux jouaient à la même position. D'ailleurs,
 2968 cette année Maïka avait plusieurs nouvelles joueuses dans son équipe qui tentaient de
 2969 se tailler une place dans l'alignement.
 2970 J'ai donc expliqué aux parents que le temps de jeu n'allait pas être égal.
 2971
 2972 EST-CE QUE ÇA FAIT DE LA COMPÉTITION ENTRE LES FILLES?
 2973
 2974 Dans mon équipe, non. Tout cela dépend de l'approche de l'entraîneur. Avec
 2975 mon approche, je leur demande de se concentrer sur leur propre progression et
 2976 non pas de se comparer aux autres contrairement à d'autres entraîneurs ici.
 2977 Comme dans l'équipe de ma sœur. Leur entraîneur croit que de créer de la
 2978 compétition entre les filles est une bonne chose puisque cela les pousse à se
 2979 surpasser, mais les joueuses sont tellement angoissées.
 2980
 2981 Maïka est consciente du problème, la stratégie qu'elle a générée, basée sur ses
 2982 expériences antérieures et sur ce qu'elle a observé chez d'autres entraîneurs, lui
 2983 permet de maintenir une bonne cohésion au sein de l'équipe, mais il y a toujours des
 2984 situations délicates qui émergent lors des matchs.
 2985 À la fin de la séance, Maïka demanda au chercheur: « Et puis, qu'est-ce que tu
 2986 en penses? » Il lui a répondu que c'était plutôt à elle de répondre à cette question.
 2987 Voici ses impressions: « Je pense que je parle trop, mais au bout du compte, ce n'était
 2988 pas si pire.» Le chercheur lui expliqua qu'il n'était pas là pour juger du travail des
 2989 entraîneurs, mais bien pour voir s'ils posent des actions réfléchies. Avant de quitter,
 2990 les deux ont discuté des prochaines étapes. Maïka souhaitait que le chercheur filme

2991 un match en concentrant son attention sur les interactions entre l'entraîneure et
 2992 l'adjointe puisqu'elle trouve que son adjointe prend trop de place. Avec la vidéo et en
 2993 faisant le visionnement à trois, cela pourrait servir de prise de conscience.

2994 *Le match.* Le match a été filmé à la fin du mois de décembre. Maïka ne
 2995 voulait pas porter le micro puisqu'elle anticipait un match serré et elle ne voulait pas
 2996 être distraite. Son adjointe s'est donc proposée de le porter. Après le match, le
 2997 chercheur a demandé à Maïka ses impressions sur l'implication de son adjointe lors
 2998 du match puisque ceci était un point dont elle souhaitait discuter. Elle a répondu
 2999 brièvement que la situation demeurait inchangée. Il semble donc que Maïka n'a pas
 3000 encore identifié la stratégie pour solutionner ce problème.

3001 *Alexandre*

3002
 3003 Alexandre dirigeait l'équipe des garçons benjamins en basket-ball.
 3004 L'empathie, le désir d'apprendre, de s'améliorer étaient les principaux motifs qui ont
 3005 poussé Alexandre à s'impliquer: « J'adore coacher, puis je veux m'améliorer. Si ça
 3006 peut m'aider je vais le faire, puis si ça peut t'aider je vais le faire aussi. »

3007 *Entrevue profil: Identifier la présence d'une démarche réflexive*

3008
 3009 *Philosophie.* Les principales motivations à entraîner pour Alexandre étaient
 3010 son attachement à l'école N.-D.G. et sa passion pour le basket-ball. Les facteurs
 3011 contextuels qui influençaient sa philosophie étaient qu'il entraînait les benjamins
 3012 (secondaire 1 et 2) dans une école possédant une longue tradition d'excellence en
 3013 sport. Le facteur le plus influent dans sa sélection de situations problématiques était
 3014 qu'il travaillait avec des athlètes qui ont peu ou pas d'expérience en basket-ball, lui

3015 qui avait joué et entraîné à des niveaux très compétitifs. Au cours de ses 9 années
 3016 d'expérience, il a essayé différents niveaux, mais toujours avec les garçons car:

3017 J'aime mieux ça, je suis plus à l'aise, je peux être raide un peu des fois. Je
 3018 pense que tu peux plus l'être avec des gars. J'aime bien la camaraderie entre
 3019 les gars, plus qu'avec les filles. Les filles c'est souvent, elles sont là pour la
 3020 gang plus que pour le sport comme tel. Tu peux plus pousser les gars quant à
 3021 moi.

3022
 3023 Cette citation illustre également un facteur personnel de sa philosophie, soit sa
 3024 perception de la discipline. Il veut entraîner des adolescents qui sont prêts à fournir
 3025 les efforts nécessaires pour progresser et performer. D'ailleurs, peu importe le niveau,
 3026 les objectifs de performance pour Alexandre étaient les mêmes à chaque année; il
 3027 veut aller au championnat provincial.

3028 L'équité, principalement au niveau du temps de jeu, constituait un point
 3029 chaud, surtout pour les parents. Pour le niveau benjamin, Alexandre mentionnait que
 3030 la ligue impose une certaine structure pour assurer un temps de jeu équitable.

3031 Au benjamin tu n'as pas le choix, c'est deux participations au minimum, puis
 3032 quatre maximum pendant les trois premiers quarts. Alors, tout le monde joue
 3033 c'est certain. Le quatrième quart, c'est laissé à notre discrétion. C'est certain
 3034 qu'un match plus serré, il y a des gars qui vont jouer plus que d'autres. C'est
 3035 important de l'expliquer au début de la saison, puis nous le rappelons souvent.
 3036 Ceci dit, ce ne sont pas toujours les mêmes. Comme je dis tout le temps, le
 3037 temps de jeu c'est gagné, c'est mérité aux pratiques et aux matchs. Si tu
 3038 travailles fort, c'est toi qui mérites d'être là. Si tu ne travailles pas fort, le prix
 3039 à payer, c'est le temps de jeu. C'est important de leur faire comprendre
 3040 pourquoi ils jouent moins et qu'est-ce qu'ils doivent faire pour avoir plus de
 3041 temps de jeu.

3042
 3043 Au-delà de la structure en place, les principes d'équité étaient déjà bien intégrés dans
 3044 la philosophie d'Alexandre.

3045 Alexandre profitait également de son rôle d'entraîneur pour travailler sur le
 3046 développement personnel des joueurs, que ce soit sur le plan plus individuel tel leur

3047 estime de soi ou sur le plan social tel qu'inculquer certaines règles de conduite en
 3048 société.

3049 Lors d'un tournoi, nous sommes allés dans un restaurant, puis nous étions
 3050 toute l'équipe à la table. Certains joueurs ont commandé un pichet de bière. Ils
 3051 n'ont pas fait ça en cachette, ils l'ont fait devant moi, l'adjoint et les parents.
 3052 Au souper, je n'ai pas dit un mot, mais le soir je les ai pris. J'ai appelé les
 3053 capitaines en premier puis j'ai dit: « Qu'est-ce qu'on fait? » Nous avons
 3054 décidé qu'ils étaient suspendus pour le lendemain. Nous avons joué notre
 3055 match à sept, il y en avait cinq sur le banc habillés. Les parents avaient été
 3056 avertis. Il fallait réagir, ce n'est pas acceptable. J'en avais parlé à la direction
 3057 de l'école pour qu'ils soient au courant.

3058
 3059 L'école N.-D.G. envoie régulièrement ses équipes en tournoi et à chaque fois,
 3060 coordonnateurs et entraîneurs parlent de l'importance d'une bonne conduite; ils
 3061 représentent l'école. Lors de cette situation les joueurs avaient dépassé la limite et
 3062 Alexandre a cru qu'il était en son devoir d'intervenir afin que les joueurs
 3063 comprennent la gravité de leur geste.

3064 Alexandre a également à cœur le développement technique de ses joueurs et il
 3065 était conscient de l'influence de ses propres expériences en tant qu'athlète sur son
 3066 enseignement.

3067 J'étais le marqueur de l'équipe. Je faisais beaucoup de points, mais j'étais pas
 3068 mal moins bon en défensive. L'offensive, ça venait tout seul pour moi, c'était
 3069 naturel. Ce que j'avais le plus de misère c'était la défensive et c'est ce que j'ai
 3070 le plus de facilité à enseigner, puis vice versa. Des joueurs qui n'ont pas une
 3071 belle technique de lancer, c'était tellement naturel pour moi, je ne suis pas
 3072 capable de l'enseigner comme il faut parce que je ne suis pas capable de le
 3073 décortiquer. Tandis que la défensive, il a fallu que je travaille fort, que
 3074 j'écoute mon coach puis que j'apprenne. Alors, c'est plus facile pour moi
 3075 d'enseigner la défensive que le lancer.

3076
 3077 Il expliquait également que pendant une année, il a décidé de laisser les joueurs qu'il
 3078 avait suivi pendant trois ans pour que ceux-ci puissent apprendre d'un autre

3079 entraîneur; il croyait que ceci était mieux pour leur propre développement, même si
 3080 Alexandre s'entendait très bien avec ses joueurs.

3081 *Pratique réflexive initiale.* Alexandre se rappelle une situation particulière lors
 3082 d'une séance d'entraînement où il avait été surpris par le comportement d'un de ses
 3083 joueurs à son égard.

3084 J'étais tombé pas mal raide sur un jeune pendant un entraînement, puis à un
 3085 moment donné il m'a répondu: « Fous-moi donc la paix! » Puis je lui avais
 3086 demandé pourquoi à la fin de l'entraînement. Il m'a dit qu'il avait échoué
 3087 deux examens et avec sa blonde ça n'allait pas super bien. Ils ont le droit
 3088 d'avoir des mauvaises journées. Depuis ce temps-là, j'essaie avec mes
 3089 entraînements de commencer tout le temps par un petit réchauffement. Les
 3090 gars font des lancers sur le côté deux par deux, puis j'essaie de faire le tour,
 3091 puis juste de leur dire un petit bonjour. Tu peux le voir tout de suite s'ils sont
 3092 de bonne humeur. Si tu en vois un qui a la mine basse, tu le laisses tranquille
 3093 pour la pratique. Ça c'est l'expérience, tu le sais un moment donné ce qu'il
 3094 faut faire. Des fois, c'est juste de les laisser faire, c'est juste ça dont ils ont
 3095 besoin.

3096
 3097 Cette situation démontre que, suite à une problématique reliée au fait qu'un joueur ne
 3098 se donnait pas à fond lors d'une séance d'entraînement, Alexandre a cerné le
 3099 problème en allant discuter avec le joueur en question. Suite à leur échange,
 3100 Alexandre a généré une stratégie qui consistait à modifier quelque peu sa routine au
 3101 début des entraînements. Il a ensuite pu en évaluer l'efficacité en observant le
 3102 comportement des joueurs.

3103 Alexandre se souvient également qu'un arbitre lui a permis de se rendre
 3104 compte d'un problème relié à son propre comportement plutôt impulsif lors des
 3105 matchs.

3106 Au cours de mes premières années, il y a des arbitres amis qui m'ont dit que
 3107 je chialais trop après les arbitres. À un moment donné, il y a un arbitre qui est
 3108 venu me voir puis il me dit: « Les gars ont besoin de toi, ferme ta gueule et

- 3109 coach!» Puis c'est vrai, puis ça m'a fait du bien de l'entendre. Je remercie ce
 3110 gars-là de l'avoir fait.
 3111
 3112 Suite à cette prise de conscience, la stratégie d'Alexandre a été l'autoanalyse et cette
 3113 pratique lui a permis d'améliorer le climat au sein son équipe.
- 3114 Des fois l'équipe va moins bien, puis j'essaie toujours de me poser la question
 3115 si c'est moi, parce que ça peut être moi aussi. Des fois, j'ai peut-être été trop
 3116 raide avec eux autres, j'essaie d'être juste avec eux. Des fois je ne le suis pas.
 3117 Puis, je pense que c'est correct d'admettre mes erreurs aussi. Les gars en font,
 3118 moi aussi j'en fais. Puis des fois je vais dire : « Les boys c'est de ma faute.» Il
 3119 y a des décisions que je prends pendant le match, puis des fois c'est de ma
 3120 faute si nous perdons, puis c'est comme ça que tu apprends. [...] De cette
 3121 façon, j'ai pu constater que lors d'un match serré, si je suis calme, les gars
 3122 vont être calmes. Ça je l'ai appris en le voyant. Avant, j'avais tendance à
 3123 m'emporter, puis ça influençait les jeunes d'une mauvaise façon.
 3124
 3125 Il était en mesure d'analyser son comportement et l'influence qu'il avait sur le
 3126 comportement de ses joueurs. De plus, il a pu évaluer l'efficacité de sa stratégie grâce
 3127 aux commentaires des gens de son entourage.
- 3128 Lorsqu'il entraînait une équipe juvénile, Alexandre a constaté dès le début de
 3129 la saison qu'il y avait un problème de cohésion au sein de l'équipe.
- 3130 C'était 2/3 secondaire 5 par rapport au secondaire 4 puis le groupe ne s'est
 3131 jamais homogénéisé. Il y avait deux gangs vraiment distincts, puis il y avait
 3132 un secondaire 5 très difficile à coacher. Il répondait tout le temps, il se forçait
 3133 quand il voulait, il envoyait promener les autres. Ça a été difficile cette saison-
 3134 là. C'était des gars difficiles à motiver. Ils étaient très talentueux, le groupe le
 3135 plus talentueux que j'ai eu, mais le plus difficile à pousser. C'était plus
 3136 difficile pour moi de venir aux entraînements, c'était difficile de me motiver
 3137 moi-même avec ces gars-là.
 3138
- 3139 QU'EST-CE QUE TU AS FAIS POUR ESSAYER D'ACCROCHER TES
 3140 TROUPES?
 3141
- 3142 Je suis allé dans des cliniques, je demandais aux autres coach comme Alain.
 3143 Ça fait 20 ans qu'il coach, il en a vu de toutes les couleurs. Je lui ai demandé
 3144 comment il a vécu ça puis qu'est-ce qu'il faisait pour améliorer la situation,
 3145 pour que ce soit plus facile pour eux et pour lui. C'est de demander puis
 3146 d'essayer différentes choses.

- 3147 Afin de générer des stratégies, Alexandre est allé demander des conseils à d'autres
 3148 entraîneurs, il a suivi des cliniques et consulté du matériel. Il en a expérimentées
 3149 plusieurs, mais le problème n'a pas été résolu.
- 3150 Il n'y a jamais eu de cohésion dans l'équipe, c'est probablement ça qui nous a
 3151 fait défaut. Nous nous sommes bien classés, nous avons fini sixième au
 3152 Québec cette année-là. Nous aurions toutefois pu faire mieux que ça si
 3153 l'équipe avait été plus ensemble et plus motivée.
 3154
- 3155 Il a basé son évaluation sur le rendement des joueurs et sur ses propres observations.
 3156
- 3157 Alexandre cherchait continuellement à s'améliorer dans son rôle d'entraîneur.
- 3158 Pour générer des stratégies, il n'hésitait pas à aller interagir avec les gens de son
 3159 entourage. Entre autres, il se déplaçait pour aller observer d'autres entraîneurs.
- 3160 J'essaie d'aller au plus grand nombre de cliniques, de regarder des matchs.
 3161 Lors des matchs, ce que je préfère c'est observer les échauffements ou
 3162 carrément aller voir des entraînements. Je veux voir comment les coachs font
 3163 ça. Je veux voir des nouveaux éducatifs, je veux avoir des idées. Puis ça peut-
 3164 être à tous les niveaux, pas juste au secondaire. Je vais voir des matchs
 3165 universitaires. Ils disent qu'un bon coach est un bon voleur.
 3166
- 3167 *Réseau de contacts.* Le réseau de contacts d'Alexandre était très large.
- 3168 J'ai joué collégial, j'arbitre, j'entraîne depuis neuf ans, je suis un ancien d'ici,
 3169 je connais du monde. Avec les coachs de N.-D.G., c'est toujours intéressant
 3170 de parler à des entraîneurs, mais on ne se voit pas souvent; les matchs ne sont
 3171 pas les mêmes jours. Je parle beaucoup avec Alain et pas plus tard que la
 3172 semaine passée, Maïka me montrait un nouvel éducatif. Nous [les entraîneurs
 3173 de basket-ball de N.-D.G.] nous voyons au party de Noël puis au party de fin
 3174 d'année. C'est important d'être là afin de savoir comment vont les autres
 3175 équipes. Cependant, il pourrait avoir plus d'événements comme ceux-là. [...]
 3176 Avec les coachs des autres écoles, c'est la même chose. C'est agréable de
 3177 parler des autres équipes, voir lesquelles sont fortes et quelle est leur
 3178 mentalité. Nous parlons de défensive, pourquoi tu joues telle défensive, etc.
 3179
- 3180 Il connaissait bien des gens à N.-G.D.. De plus, ses expériences au collégial ainsi
 3181 qu'en tant qu'arbitre l'ont amené à voyager et à tisser des liens dans plusieurs régions
 3182 du Québec ainsi qu'en Ontario. Année après année, il était en mesure de se trouver un

3183 adjoint, sans l'aide du coordonnateur. De plus, il n'éprouvait aucune difficulté à
 3184 organiser des matchs hors-concours avec des équipes de haut niveau à l'intérieur de
 3185 l'ARSEO (Association Régionale du Sport Étudiant de l'Outaouais) comme à
 3186 l'extérieur.

3187 *Objectivation clinique: Déceler des problèmes et générer des stratégies*

3188 *Séance d'entraînement.* La séance d'entraînement d'Alexandre a été filmée le
 3189 15 décembre, mais suite à des conflits d'horaire, le visionnement n'a eu lieu que le 6
 3190 février. Afin de suivre une approche similaire à celle utilisée avec les entraîneurs de
 3191 volley-ball concernant la chronologie des événements, le chercheur a cru bon de
 3192 regrouper en une séance le visionnement et l'entrevue de mi-saison malgré le fait
 3193 qu'il n'y avait pas eu de facilitation concrète avec Alexandre. La rencontre débute
 3194 comme suit:

3195 NOUS ALLONS REGARDER TON ENTRAÎNEMENT, PUIS TU
 3196 POURRAS PASSER DES COMMENTAIRES. IL SE PEUT AUSSI QUE JE
 3197 TE POSE QUELQUES QUESTIONS POUR QUE TU M'EXPLIQUES
 3198 PLUS EN PROFONDEUR TON APPROCHE.

3199
 3200 Toi aussi tu peux me dire des choses.

3201 Suite à ce commentaire, Alexandre semblait s'attendre davantage à ce que le
 3202 chercheur prenne le rôle de superviseur pédagogique. Malgré les efforts du chercheur,
 3203 les échanges n'ont pas amené l'entraîneur à s'engager en profondeur dans un
 3204 processus de conversation réflexive. Voici un exemple concret de la nature des
 3205 échanges:

3206 D'APRÈS TOI, QUEL RÔLE JOUE LE CAPITAINE AU SEIN DE
 3207 L'ÉQUIPE? COMMENT EST-IL CHOISI?
 3208

3209 Pour moi, le capitaine est très important, mais en neuf ans de carrière, je n'ai
 3210 eu qu'un seul vrai bon capitaine.
 3211
 3212 EST-CE QUE L'ENTRAÎNEUR JOUE UN RÔLE DANS LE
 3213 DÉVELOPPEMENT DU LEADERSHIP DE SES JOUEURS?
 3214
 3215 Je vais lui [le capitaine] expliquer mes attentes. As-tu quelque chose à me
 3216 proposer?
 3217
 3218 EST-CE QUE TU FAIS UN SUIVI AVEC TON CAPITAINÉ AU COURS
 3219 DE LA SAISON?
 3220
 3221 Souvent lorsque l'équipe va un peu moins bien, je vais aller voir mon
 3222 capitaine pour lui dire qu'il devrait brasser un peu les gars. Mais cette année,
 3223 mon capitaine n'ose pas trop. Il ne veut pas s'imposer comme figure
 3224 d'autorité auprès des autres joueurs. Mais toi, est-ce que tu crois que sa
 3225 s'enseigne le leadership?
 3226
 3227 Le chercheur tentait de le faire réfléchir sur sa pratique, plus spécifiquement sur la
 3228 sélection et l'encadrement du capitaine. Alexandre avouait qu'en neuf ans de carrière,
 3229 il n'avait eu qu'un vrai capitaine, mais n'avait jamais généré de stratégie pour
 3230 remédier à la situation. L'entraîneur ne semblait pas être en mesure de générer seul
 3231 une stratégie pour solutionner ce problème, il cherchait donc à obtenir des conseils du
 3232 chercheur. Ce dernier lui a brièvement expliqué les deux approches, leadership inné
 3233 versus acquis, mais il se retrouvait dans une situation délicate. Le chercheur est
 3234 demeuré vague dans sa réponse puisqu'il ne voulait pas qu'Alexandre soit porté à le
 3235 percevoir comme expert ce qui irait à l'encontre du processus de l'étude.
 3236
 3237 En visionnant la bande vidéo, le chercheur a constaté qu'Alexandre ne
 3238 travaillait que très peu avec son adjoint. Il lui a donc posé une question pour stimuler
 sa réflexion sur sa routine:
 3239
 3240 QUEL ÉTAIT LE RÔLE DE TON ADJOINT LORS DE
 3241 L'ENTRAÎNEMENT?

3242 Je voudrais qu'il s'implique un peu plus dans les entraînements, qu'il parle
3243 aussi aux gars, qu'il les corrige de temps en temps, mais je sais que j'ai
3244 tendance à prendre beaucoup de place.

3245

3246 POURQUOI DIS-TU PRENDRE TROP DE PLACE?

3247

3248 Je sais que je parle fort, puis j'aime ça avoir le contrôle. Comme ça, je sais
3249 que tout ce passe bien. Ça fait quand même neuf ans que je coach.

3250

3251 EST-CE QUE VOUS DIVISEZ DES FOIS LE GROUPE EN DEUX POUR
3252 QUE LUI PRENNE EN CHARGE UNE DES DEUX MOITIÉS?

3253

3254 Ça arrive que je lui demande de diriger un match ou un entraînement.

3255

3256 PARCE QUE TU VEUX QU'IL SE PRATIQUE?

3257

3258 Oui, c'est ça.

3259

3260 Ensemble, l'entraîneur et le chercheur ont pu cerner le problème relié au manque

3261 d'engagement de l'adjoint d'Alexandre. L'entraîneur était toutefois hésitant à sortir

3262 de sa zone de confort et de partager le contrôle de la situation. Pendant le reste du

3263 visionnement, le chercheur lui posait des questions, lui proposait des stratégies

3264 d'intervention, de collaboration en fonction des éducatifs de la séance

3265 d'entraînement. Alexandre donnait son opinion sur la faisabilité de ces dernières. Il

3266 essayait d'anticiper quelle serait la réaction de ses joueurs et de son adjoint. Il faisait

3267 donc de l'expérimentation virtuelle. Il a été question de varier les angles

3268 d'observation, de la répartition des tâches, de la diagonale entre les deux entraîneurs,

3269 etc. Alexandre semblait avoir hâte d'expérimenter concrètement ces stratégies.

3270 Au cours du visionnement, en se regardant donner des explications, Alexandre

3271 mentionna:

3272 Je ne sais pas trop quoi faire, je sais que mes explications sont longues. Après
3273 il y a des joueurs qui me posent des questions, je dois donc leur répondre. Je

3274 veux qu'ils me posent des questions, mais pendant ce temps-là, les autres
3275 niaisent.
3276
3277 Le visionnement lui a permis d'identifier un problème, mais il ne savait pas trop de
3278 quelle façon s'y prendre pour le solutionner.

3279 TU VOIS ICI, QUAND TU LEUR PARLES, TU FAIS DOS À CERTAINS
3280 D'ENTRE EUX. TU POURRAIS LES METTRE EN DEMI-CERCLE
3281 DEVANT TOI?
3282
3283 Les jeunes ont une attention de 30 secondes à 1 minute et j'ai peur qu'ils
3284 deviennent amorphes en demi-cercle assis.
3285
3286 TU PEUX AUSSI LE FAIRE DEBOUT OU SIMPLEMENT PRENDRE LES
3287 JOUEURS CONCERNÉS À PART ET DEMANDER À TON ADJOINT DE
3288 POURSUIVRE L'ÉDUCATIF.
3289
3290 C'est bon ça.
3291
3292 C'est le chercheur qui lui a proposé une stratégie qui avait la possibilité de
3293 solutionner deux problèmes soit celui de l'implication de son adjoint et le temps
3294 d'explication.

3295 Après le visionnement, le chercheur a questionné Alexandre sur son bilan de
3296 mi-saison. Un échange intéressant rattaché à la psychologie du sport a émergé.
3297 Alexandre voulait comprendre pourquoi ses joueurs offraient une meilleure
3298 performance à l'extérieur qu'à domicile.

3299 QUAND VOUS JOUEZ ICI, IL Y A UNE FOULE. EST-CE QUE CECI
3300 POURRAIT ÊTRE UNE SOURCE DE STRESS?
3301
3302 Je ne sais pas si ce sont les parents, ça m'étonnerait. Je ne sais pas si c'est la
3303 préparation. Quand nous allons en tournoi, nous y allons pour performer, puis
3304 avoir du plaisir en même temps. C'est toujours agréable, puis nous ne
3305 connaissons pas les équipes. C'est comme si on disait que les grosses équipes
3306 de la ligue ici, ils les connaissent, puis cela les intimide. Mais nous arrivons
3307 en tournoi contre des meilleures équipes que ça, puis nous gagnons. J'ai
3308 l'impression qu'ils ne se posent pas de question. Ils jouent bien en tournoi,
3309 puis ici ils sont intimidés ou hésitants parce qu'ils savent que ce ne sont pas

3310 de mauvaises équipes non plus, puis il faut qu'ils jouent bien pour gagner. Je
3311 ne sais pas comment passer à côté de ça?

3312
3313 C'EST SÛR QUE LA PRÉPARATION MENTALE CE N'EST PAS
3314 TOUJOURS ÉVIDENT, PUIS C'EST AUSSI À SE DEMANDER EST-CE
3315 QUE C'EST VRAIMENT ÇA LE PROBLÈME? PARCE QUE, TOUT EN
3316 CONTINUANT À JASER DE ÇA, JE VAIS TE PRÉSENTER LE MODÈLE
3317 DE RÉFLEXION. C'EST UN PEU À ÇA QUE JE VEUX EN VENIR AVEC
3318 LES COACHS. (PRÉSENTATION DU MODÈLE ET DES EXEMPLES)

3319
3320 Mais c'est ça, je ne suis même pas sûr c'est quoi le problème. Ils jouent
3321 nerveusement, on dirait qu'ils manquent de confiance. Bon, en te posant la
3322 question je pense que je viens d'y répondre, mais qu'est-ce que je peux faire
3323 avec ça; si c'est réellement un manque de confiance?

3324
3325 EST-CE QUE TU AS PARLÉ AUX JOUEURS, EST-CE QUE TU LES
3326 QUESTIONNES?

3327
3328 Oui, je leur parle tout le temps. Pas après un match, parce qu'on est trop
3329 émotif, mais à l'entraînement suivant par exemple, je les questionne tout le
3330 temps. Je veux que ça vienne d'eux autres. Ils me disent que c'est par manque
3331 d'intensité lors de l'échauffement. Je les laisse expérimenter. Je leur dis, bon à
3332 ce match-ci, faites-en un échauffement poche puis vous aller voir. Mais j'ai
3333 travaillé là-dessus, nous l'avons pratiqué notre routine d'échauffement, mais
3334 je suis sûr qu'il y a autre chose.

3335
3336 EST-CE QUE TU POURRAIS ORGANISER UN MATCH HORS
3337 CONCOURS CONTRE MONT-BLEU PAR EXEMPLE? TU DIS QUE TU
3338 ORGANISES PLUSIEURS MATCHS COMME ÇA QUI SONT À
3339 L'EXTÉRIEUR DU CALENDRIER RÉGULIER.

3340
3341 Je joue contre les autres équipes de N.-D.G., comme contre des équipes plus
3342 faibles pour qu'ils pratiquent les jeux spéciaux, qu'ils voient que ça marche
3343 pas juste en entraînement. J'organise aussi des matchs contre les équipes de
3344 l'Ontario, mais pas contre Mont-Bleu. Je ne veux pas qu'ils apprennent nos
3345 jeux, qu'ils apprennent notre style. Quoi que c'est vrai que là, je pourrais
3346 confirmer si c'est une question de nervosité contre les équipes que nous
3347 connaissons. Mais je ne suis pas sûr que c'est ce que je veux faire.

3348
3349 ET EST-CE QUE TU EN AS PARLÉ AVEC TON ADJOINT?

3350
3351 Lui aussi il voit qu'il y a quelque chose qui ne va pas, mais il ne sait pas plus
3352 pourquoi.

3353

3354 Au cours de cet échange, il a lui-même fait quelques constats en réfléchissant sur le
3355 problème. Les questions du chercheur lui ont permis de mieux identifier le problème.
3356 Le chercheur lui a présenté le modèle de Gilbert et Trudel (2001) et Alexandre a
3357 poursuivi sa réflexion en la structurant d'après le modèle. Ce questionnement a
3358 émergé suite à une problématique spécifique qui a été soulevée par l'entraîneur suite
3359 aux questions du chercheur à propos de son bilan de mi-saison. À la fin de la
3360 rencontre, Alexandre a insisté pour que le chercheur lui propose une stratégie pour
3361 solutionner le problème de gestion de stress de ses joueurs. Le chercheur lui a donc
3362 parlé de la résonance. Il a semblé apprécier ce conseil notamment parce que cette
3363 approche lui paraissait relativement simple à appliquer et était personnalisé pour
3364 chaque joueur. Le chercheur et Alexandre ont ensuite fixé un rendez-vous pour filmer
3365 le match contre l'équipe de la polyvalente Mont-Bleu.

3366 *Le match.* Le match a été filmé le 13 février alors que l'équipe d'Alexandre
3367 affrontait une des meilleures équipes de leur division. Le chercheur a porté une
3368 attention particulière au rôle de l'adjoint d'Alexandre tout au long du match, que ce
3369 soit lors de l'échauffement, des temps morts, des transitions entre les périodes de jeu,
3370 etc. Le manque d'implication de l'adjoint d'Alexandre avait été identifié comme
3371 problématique lors du visionnement de la séance d'entraînement. Après le match,
3372 Alexandre devait reconduire un joueur chez lui, il était donc pressé. Le chercheur a
3373 tout de même pris la peine de lui demander s'il avait essayé une stratégie de gestion
3374 de stress avec ses joueurs puisque ce point avait également été soulevé lors du
3375 visionnement. Alexandre lui a dit qu'il n'avait pas eu le temps d'y penser. Le
3376 chercheur lui a ensuite remis la bande vidéo. Cette expérience a tout de même permis

3377 au chercheur d'identifier quelques thèmes de discussion intéressants pour une
 3378 éventuelle rencontre de groupe entre entraîneurs.

3379 *Rencontre de groupe des entraîneurs de basket-ball*

3380 Plus la saison avançait, plus les disponibilités de Maïka diminuaient. Le
 3381 chercheur ne parvenait même plus à rejoindre Maïka par téléphone. Il a dû se rendre à
 3382 l'école N.-D.G. pour tenter de déterminer une date pour organiser la rencontre entre
 3383 les deux entraîneurs de basket-ball. Les deux entraîneurs se sont entendus avec le
 3384 chercheur pour tenir la rencontre de groupe le 21 mars. Le chercheur réserva donc
 3385 une salle et a mis à jour le montage vidéo ainsi que le guide d'entrevue. Toutefois, le
 3386 lundi 20 mars, Alexandre laissa un message au chercheur comme quoi il ne pouvait
 3387 pas se présenter à la rencontre, il avait un contre-temps. Le groupe a alors déterminé
 3388 une autre date, soit le 28 mars. Le 27 mars, le chercheur a laissé un message sur les
 3389 boîtes vocales des deux entraîneurs pour confirmer la rencontre.

3390 Le 28 mars, après 15 minutes d'attente dans la salle de réunion, le chercheur
 3391 décida de se rendre aux gymnases afin de voir si Maïka et Alexandre y étaient. Maïka
 3392 terminait son entraînement et mentionna au chercheur qu'Alexandre ne serait pas là.
 3393 Il s'était confié à Maïka et lui avait avoué être tanné du basket-ball, que ceci était sa
 3394 dernière saison. Il était fatigué et puisqu'il ne souhaitait plus continuer à entraîner, il
 3395 ne voyait plus la pertinence de poursuivre l'étude. Maïka a mentionné au chercheur
 3396 qu'Alexandre lui avait demandé d'annuler aussi, mais elle a refusé. Elle me dit
 3397 qu'elle a invité son adjointe à notre rencontre.

3398 Le chercheur s'est adapté à la situation, notamment en regroupant l'entrevue
 3399 de mi-saison avec le visionnement de la bande vidéo. La rencontre s'est tout de même

3400 bien déroulée, elle a duré 90 minutes. Le groupe a visionné tout le montage, même les
 3401 séquences d'Alexandre, et le chercheur a pu leur présenter le modèle de Gilbert et
 3402 Trudel (2001). Maïka a trouvé un exercice d'Alexandre très intéressant et l'a ajouté à
 3403 son propre répertoire. Il y a eu quelques échanges à trois qui ont été fort intéressants
 3404 en terme de partage de connaissance.

3405 VOUS AUSSI JE CROIS QUE VOUS AVIEZ DE LA DIFFICULTÉ AVEC
 3406 LES LANCERS FRANCS.

3407

3408 Maïka – En effet, ça n'entre pratiquement jamais.

3409

3410 EST-CE QUE VOUS AVEZ ESSAYÉ DES EXERCICES POUR
 3411 REMÉDIER À CELA?

3412

3413 Adjointe – Pratiquer, un lancer-franc c'est la routine.

3414

3415 Maïka – Écoute, c'est 50 lancers-francs par pratique. Tu es seul, tu es à la
 3416 même place, depuis que tu joues au basket que tu es à la même place pour ce
 3417 lancer-là puis tu es seul. Il y en a que ça fait 6 ans, il y en a que ça fait 4 ans,
 3418 d'autres 2. Le lancer-franc, c'est le lancer qui ne bouge jamais au basket.

3419

3420 Adjointe – Puis pour les équipes féminines c'est toujours le plus gros
 3421 problème.

3422

3423 Maïka – Tu as beau les pratiquer, il y a autres choses là. J'ai essayé quelque
 3424 chose, dernièrement les filles en font 50 par pratique, ça fait 100 par semaine,
 3425 puis non.

3426

3427 EST-CE QUE VOUS PENSEZ QUE C'EST UNE QUESTION DE
 3428 NERVOSITÉ?

3429

3430 Maïka et Adjointe - Non

3431

3432 Maïka – On continue à les pratiquer, puis il en revient aux filles de les
 3433 pratiquer chez elles. Elles savent pertinemment que ça peut leur faire gagner
 3434 des matchs. En bout de ligne, je ne peux pas attribuer une heure au lancer-
 3435 franc. Un jour ça va entrer.

3436

3437 ALORS SI CE N'EST PAS LA TECHNIQUE, EST-CE QUE C'EST
 3438 QUELQUE PART ENTRE LES DEUX OREILLES?

3439

3440 Adjointe – Non, je ne sais pas.

3441

3442 Maïka – Leur technique est convenable, mais la touche finale pour le faire
3443 entrer ... pas capable de visualiser le panier, pas capable de l'envoyer à la
3444 bonne hauteur, je ne peux pas voir. Mais je peux voir que c'est bien enligné,
3445 que c'est là. Mais non, les lancers-francs ça a toujours été la bête noire de mes
3446 équipes.

3447

3448 Adjointe – Ce ne sont pas juste tes équipes, moi quand je jouais ...

3449

3450 Maïka – Oui mais regarde l'équipe à Alain, il prend mes filles et les lancers
3451 entrent tous. Puis il en fait pas plus dans ses pratiques.

3452

3453 Adjointe – C'est un fléau à N.-D.G..

3454

3455 Maïka - Puis j'ai demandé à Alain qu'est-ce qu'il faisait? Il me dit qu'il n'en
3456 fait que 10-15 par pratique. J'en fait faire plus que lui, mais c'est juste que ça
3457 clique un moment donné.

3458

3459 Adjointe – Le mouvement c'est toujours le même, moi je suis capable de
3460 savoir dès que le ballon quitte ma main s'il va entrer ou non. Mais ça, elles
3461 doivent le découvrir par elles-mêmes. Puis aussi il y a le fait qu'elles
3462 grandissent, leur perception spatiale varie.

3463

3464 Maïka avait déjà bien intégré la pratique réflexive dans sa routine. Afin de lui

3465 permettre de pousser sa réflexion plus en profondeur, il lui aurait fallu d'autres

3466 sources. Le chercheur ne s'y connaissait pas assez en basket-ball ou en coaching de

3467 sport d'équipe pour pousser davantage son questionnement.

3468 *Prochaine étape pour les entraîneurs de basket-ball?*

3469

3470 Étant donné l'horaire excessivement chargé de Maïka et la perte d'intérêt

3471 d'Alexandre, toute autre tentative de rencontre de groupe a été mise à l'écart. Il ne

3472 restait plus qu'à faire les entrevues bilans avec ces deux entraîneurs.

3473

3474 *Entrevue bilan des entraîneurs de basket-ball*

3475 *Influence positive sur les parcours d'apprentissage*

3476 *Pratique réflexive individuelle.* Bien que Maïka était très réflexive, un des
 3477 points marquants de cette entrevue était que Maïka semblait se plaire dans sa zone de
 3478 confort. Lors des entrevues précédentes, différentes suggestions à propos de la
 3479 cohésion, de l'influence des joueuses sur les prises de décision, des rôles de l'adjointe
 3480 et de la communication sur le terrain et le TEMPS ont été discutées. Cependant,
 3481 lorsque questionnée sur ces dernières, Maïka a mentionné en n'avoir expérimentées
 3482 aucune. Par conséquent, sa réponse quant à l'impact de l'étude sur sa pratique était
 3483 prévisible.

3484 Concrètement, je n'ai rien appris de nouveau avec l'étude. Je pense que côté
 3485 basket-ball, j'en sais déjà pas mal, mais de toute façon, tu nous avais très bien
 3486 expliqué en début d'année que c'était plus sur le coaching en général que ça
 3487 portait et non sur les détails techniques de chaque sport. D'ailleurs juste
 3488 comme ça, j'ai très bien aimé ta présentation en septembre, c'était très clair.
 3489 Mais ce que ton étude m'a permis de faire, c'est de prendre conscience de ce
 3490 que je fais et pourquoi je le fais. Il y avait des choses que je faisais
 3491 automatiquement, mais là avec l'étude, je me suis rendu compte que, oui je
 3492 fais ces choses que l'on nous a montrées dans les cours et que j'ai apprises à
 3493 travers les ans, puis je sais pourquoi je les fais aussi. C'est comme la
 3494 diagonale avec mon adjointe. Nous n'étions pas conscientes de ça, mais là
 3495 nous le savons et nous faisons encore plus attention. Ça été comme une prise
 3496 de conscience de toutes les choses implicites du coaching.

3497
 3498 L'apprentissage de Maïka peut se résumer à une confirmation que son approche en
 3499 coaching était efficace comme en témoigne cette autre citation:

3500 J'ai bien aimé lorsque tu m'as présenté les graphiques. Ça m'a montré que je
 3501 n'étais pas si pire dans le temps de mes explications, c'était pas mal
 3502 intéressant. Je ne m'attendais pas à ce que tu ailles dans le si précis, j'ai bien
 3503 aimé.
 3504

3505 En ce qui concerne Alexandre, sa participation aux activités de l'étude a été
 3506 plus faible qu'espérée. Il attribue son peu d'implication à un manque de motivation :

3507
 3508 Je suis parti du Canada le 29 avril [2005] puis les provinciaux finissaient le 20
 3509 avril. Je n'ai eu que neuf jours entre la fin de la saison et mon départ pour
 3510 l'Europe. Puis quand je suis revenu de mon voyage, le basket-ball avait déjà
 3511 commencé. J'ai trouvé ça raide un peu, c'est comme si je n'avais pas eu de
 3512 coupure. Je te dirais que cette saison-ci, c'est peut-être le manque de
 3513 motivation de ma part qui a fait que ça a peut-être moins bien été. J'ai essayé
 3514 de faire tout ce que je pouvais mais... j'essaie toujours d'en faire un petit peu
 3515 plus, mais cette année ça me tentait moins. Ce n'est pas les gars du tout, c'est
 3516 vraiment une belle équipe de jeunes, c'est juste que ça me tentait moins. C'est
 3517 pour ça que je prends ma retraite.

3518
 3519 Toutefois, l'expérience de visionner une de ses séances d'entraînement et un
 3520 de ses matchs a tout de même stimulé sa réflexion sur certains points de sa pratique
 3521 d'entraîneur.

3522 L'entraînement que tu as filmé et le match, ça a été super bénéfique. C'est un
 3523 outil qui est vraiment puissant parce que tu te vois à l'œuvre. Ce n'était pas la
 3524 première fois que je me faisais filmer, mais pendant un entraînement, oui.
 3525 Puis c'est peut-être même plus utile en tant que coach. On ne veut pas voir des
 3526 matchs on veut voir des entraînements, il y a plus de points à relever. Comme
 3527 par exemple, tu m'avais fait remarquer un moment donné que, quand je
 3528 parlais, les jeunes n'étaient pas toujours bien placés pour voir lorsque je
 3529 donne des explications. J'ai essayé de faire attention à ça après.

3530
 3531 Oui, je dois avouer que ça a servi de voir mon adjoint sur vidéo. J'ai essayé de
 3532 l'utiliser différemment, puis je pense que lui aussi a apprécié. Nous avons plus
 3533 séparé l'équipe en deux. Je lui ai demandé de surveiller un aspect, comme
 3534 quand moi je regardais l'offensive, lui surveillait la défensive. C'est quelque
 3535 chose que je ne faisais pas avant puis je pense que ça été bénéfique. Ça a pris
 3536 quelques pratiques, première pratique il faisait une intervention, ensuite de
 3537 plus en plus il prenait de l'assurance de son côté donc ça nous a aidé tous les
 3538 deux. Ça a servi, c'était très positif.

3539
 3540 *Construction de savoir collectif.* La rencontre de groupe avec les entraîneurs
 3541 de basket-ball a été limitée à Maïka et son adjointe. L'entraîneure expliquait être
 3542 tellement préoccupée par les événements de sa vie personnelle qu'elle n'avait fait

3543 aucun retour sur cette expérience avec son adjointe. L'étude aura au moins eu l'effet
 3544 d'améliorer quelque peu leur collaboration lors des séances d'entraînement. Depuis le
 3545 visionnement de la bande vidéo, Maïka prend soin de faire des rotations de sous-
 3546 groupes afin que les joueuses puissent bénéficier de l'expertise de l'entraîneure et de
 3547 l'adjointe.

3548 *Améliorations à apporter à l'étude*

3549 Quant aux points à améliorer, la réponse de Maïka n'est pas venue comme
 3550 une surprise étant donné qu'aucune rencontre avec des entraîneurs d'autres équipes
 3551 n'a été possible au cours de l'étude.

3552 J'aurais aimé ça être avec le groupe de volley-ball parce que là, je pense que
 3553 j'aurais pu en apprendre. Il y a eu des échanges, puis je suis certaine que
 3554 c'était super intéressant. Juste en regardant des clips du match et de la
 3555 pratique d'Alexandre, j'ai appris des choses. Alors imagine si nous avions pu
 3556 se parler, avec Alain en plus, ça aurait été incroyable d'avoir tous ces gens
 3557 autour d'une même table, mais je ne crois pas que ce soit réaliste. Regarde, ça
 3558 fait deux fois que tu essaies d'avoir tout le monde. Tu as Alexandre qui a
 3559 lâché car il est à bout, moi je suis encore surchargée avec tout ce qui se passe
 3560 dans ma vie personnelle, puis tu me dis que tu as réussi à n'avoir que trois
 3561 entraîneurs sur quatre en volley-ball, ça fait 50% du monde qui ne peuvent
 3562 pas. Bref, j'aurais pu en apprendre plus sur le coaching. Les idées derrière le
 3563 projet sont excellentes, mais d'un point de vue pratique, les entraîneurs sont
 3564 tous des gens très occupés. Faire des réunions ça a tendance à énerver le
 3565 monde plus qu'autre chose, même si c'est pour eux, simplement parce qu'ils
 3566 manquent de temps.

3567
 3568 Même le facteur temps semble être une barrière pour discuter de coaching avec son
 3569 adjointe.

3570 Nous n'en avons pas parlé concrètement pour être honnête avec toi, mais je
 3571 me souviens qu'elle m'avait dit qu'elle avait trouvé ça pas mal intéressant le
 3572 montage vidéo avec la petite soirée. Mais si nous avons parlé de la rencontre
 3573 je ne m'en souviens plus, il se passe trop de choses dans ma vie présentement.
 3574

3575 Pourtant, le besoin d'établir une CdP d'entraîneurs semble être bien présent en
 3576 basket-ball en lisant la réponse de Maïka sur sa perception de la qualité des
 3577 entraîneurs de basket-ball à N.-D.G.:

3578 Il y a beaucoup de nouveaux avec tout ce que ça implique. Il faut quasiment
 3579 que je les prenne par la main. Puis, si je compare ce que j'ai fait avec mon
 3580 équipe puis les filles benjamines qui s'en viennent; les nouvelles vont avoir
 3581 tellement de retard sur mes vétérans. C'est tellement difficile d'avoir des
 3582 coachs d'expérience. Tout le monde fait de son possible avec ce qu'il a. Puis
 3583 nous avons des bons entraîneurs d'expérience, mais il y en a parmi ceux-là
 3584 qui croient qu'ils n'ont plus rien à apprendre.

3585
 3586 Pour ce qui est d'Alexandre, puisqu'il prend sa retraite du coaching et qu'il a
 3587 perdu son intérêt pour l'étude, il n'avait pas véritablement d'opinion sur les points à
 3588 améliorer ou les prochaines étapes à suivre: « C'est la première fois que je fais parti
 3589 d'une étude alors je ne peux pas comparer avec d'autres. Mais non, je ne peux pas
 3590 rien voir à améliorer pour l'instant. »

3591 *Perspective d'avenir sans un chercheur/facilitateur*

3592 Voici la réponse de Maïka lorsque le chercheur lui a demandé quelle serait la
 3593 suite logique de l'étude.

3594 Ce que j'aimerais voir, c'est un genre de manuel pour tous les entraîneurs, pas
 3595 juste de basket-ball. Tu as tes feuilles pour ton plan de saison, puis des
 3596 explications de base pour monter tes pratiques, gérer ton équipe, des trucs
 3597 pratiques pendant les tournois, puis des fiches pour remplir sur une base
 3598 régulière le rendement et le développement des équipes. Comme ça, moi
 3599 comme coordonnatrice, j'aurais juste à m'asseoir une soirée, puis je pourrais
 3600 voir où sont rendues chacune des équipes et quelles sont leurs difficultés.

3601
 3602 Le chercheur lui a ensuite présenté différentes idées pour tenter de créer une CdP
 3603 d'entraîneurs:

3604 EST-CE QUE TU CROIS QU'IL SERAIT BÉNÉFIQUE D'INCORPORER
 3605 DES BLOCS DE 20-30 MINUTES LORS DES RÉUNIONS SUR LE

3606 COACHING, FAIRE UN PEU COMME NOUS AVONS FAIT CETTE
3607 ANNÉE?

3608
3609 Nous nous voyons deux fois avant le congé de Noël. Lors de la première
3610 réunion, nous essayons de faire ça le plus rapidement possible, je ne crois pas
3611 que nous pourrions ajouter 30 minutes d'échanges sur le coaching et enlever
3612 30 minutes de contenu.. Il y a des anciens qui oublient vite les règlements de
3613 l'ARSEO et de N.-D.G. et il faut les présenter aux nouveaux. Puis après deux
3614 heures, les gens sont écœurés. Ce sont des bénévoles, nous essayons déjà de
3615 faire ces réunions le plus court que possible. De toutes façons, les échanges
3616 sur le coaching se font déjà, mais de façon informelle avant la réunion, puis
3617 pendant les pauses.

3618
3619 SERAIT-IL POSSIBLE D'AJOUTER UNE RENCONTRE EN JANVIER-
3620 FÉVRIER?

3621
3622 Les gens à partir de février sont vraiment épuisés. Ils sont bénévoles et ils sont
3623 là pour coacher et non pour avoir des réunions.

3624
3625 SERAIT-IL POSSIBLE D'ENLEVER UNE SÉANCE D'ENTRAÎNEMENT
3626 PAR MOIS OU QUELQUE CHOSE DANS LE GENRE, POUR FAIRE
3627 UNE RENCONTRE?

3628
3629 Tous les coachs, y compris moi, vont te dire: « tu n'as jamais assez
3630 d'entraînements.» Il n'y a pas un entraîneur qui accepterait d'en enlever un
3631 pour une réunion. Ils sont là pour coacher.

3632
3633 NE POURRAIS-TU PAS DEMANDER AUX AUTRES COACHS
3634 D'EXPÉRIENCE DE T'AIDER DANS TON MENTORAT?

3635
3636 Les coachs d'expérience, il n'y en a pas beaucoup et les écoles se les
3637 arrachent. Puis, je ne crois pas que cela intéresse les gens. Les coachs qui ont
3638 de l'expérience veulent gagner, se rendre aux provinciaux. Le développement
3639 ça les intéresse plus ou moins et c'est pour ça que tu ne vois pas de coachs
3640 d'expérience dans le A. L'idée des rencontres est très bonne mais il y a un
3641 blocage. Même moi, c'est la première fois que je ne fais pas l'évaluation des
3642 filles sur papier, je n'ai pas eu le temps. Puis après la saison, les gens sont
3643 épuisés, ils ne veulent plus en entendre parler jusqu'en septembre où là ils
3644 sont fébriles. Mais à partir de février tu as la fatigue accumulée puis les gros
3645 tournois sont tous à la fin, alors faire des rencontres à ces moments-là...

3646
3647

3648 Résultats: Les rôles du chercheur/facilitateur

3649

3650 Dans cette section, je, le chercheur, désire présenter mes propres réflexions et
3651 impressions sur les rôles que j'ai dû assumer tout au long de ce processus de
3652 facilitation de l'apprentissage individuel et collectif avec des entraîneurs d'une même
3653 école secondaire. J'ai donc décidé de rédiger le texte à la forme personnelle en
3654 m'inspirant des informations inscrites dans mon journal de bord et de mes notes de
3655 terrain.

3656 *Le recrutement des participants*

3657

3658 *Avant*

3659 Puisque la rencontre avec le directeur général et le directeur du programme
3660 sportif avait si bien fonctionné, j'espérais obtenir autant de succès avec les
3661 entraîneurs. De plus, l'école N.-D.G. est un endroit qui m'était très familier. Ma
3662 principale préoccupation était le souci de l'image que j'allais projeter. Je me suis
3663 demandé si je devais me vêtir d'un veston, rédiger un discours ou un plan, apporter
3664 des acétates... Bref, j'ai écrit sur une feuille les thèmes abordés lors de ma rencontre
3665 avec le directeur et j'ai opté pour une tenue pantalon/chemise. Je voulais donner
3666 davantage l'image d'un facilitateur connaissant le milieu et familier avec leur réalité
3667 plutôt que celle d'un chercheur expert qui vient leur dire quoi faire.

3668 *Pendant*

3669 Lors des deux rencontres avec les groupes d'entraîneurs, je me suis rendu
3670 compte que l'ambiance était très détendue. De plus, j'ai reconnu certains visages. J'ai
3671 respecté les dix minutes qui m'avaient été allouées et je fus agréablement surpris par
3672 le nombre de questions posées, surtout de la part des entraîneurs de volley-ball.

3673 D'ailleurs, le plus difficile dans ces rencontres avait été d'expliquer le projet sans
3674 pouvoir leur dire concrètement ce qui allait se produire et pendant combien de temps.
3675 Dans une étude collaborative, les activités ne peuvent être toutes définies d'emblée.
3676 Par conséquent, les réponses tournaient toujours autour de: « Tout dépend de vous, de
3677 vos besoins, de ce sur quoi vous désirez travailler. » Expliquer clairement un tel
3678 processus en projetant l'image d'être organisé et préparé n'a pas été une mince tâche.

3679 *Après*

3680 Obtenir le nom des participants a pris plus de temps que prévu suite à des
3681 délais administratifs de l'école N.-D.G., mais j'étais très satisfait du résultat. Un
3682 groupe de six entraîneurs me paraissait un nombre idéal considérant qu'une partie de
3683 l'étude allait me demander de travailler individuellement avec chacun, et ce, à
3684 quelques reprises. Fait intéressant, deux jours après avoir reçu la liste des noms,
3685 j'avais rejoint tous mes participants. J'avais dû laisser des messages sur quelques
3686 boîtes vocales, mais ils m'ont tous rappelé très rapidement. Ceci était un bon signe de
3687 leur engouement envers le projet.

3688 *Entrevues profils*

3689 *Avant*

3690 Cette entrevue servait de premier face-à-face. Portant davantage mon chapeau
3691 de chercheur puisque mon rôle principal était de recueillir de l'information sur leur
3692 profil et leurs besoins. Je cherchais également à établir un lien de confiance. Je leur
3693 laissais donc choisir le temps et l'endroit de l'entrevue. De plus, les questions du
3694 guide étaient ouvertes et laissaient place à la négociation.

3695

3696 *Pendant*

3697 Au fur et à mesure des entrevues, je me suis rendu compte que mes
3698 participants avaient des profils bien différents. Par exemple, Paul et Maïka
3699 possédaient une vaste expérience en tant que joueur et entraîneur d'autant plus que
3700 Paul était un enseignant en éducation physique. Ils étaient également familiers avec le
3701 contexte du sport scolaire, plus particulièrement à l'école N.-D.G.. J'avais donc
3702 quelques doutes sur ce que l'étude pourrait leur apporter. Certains entraîneurs comme
3703 Nicolas et Raymond semblaient s'attendre à ce que nous fassions davantage de la
3704 conceptualisation et que je jouerais ainsi le rôle d'expert. D'autres, comme Alexandre
3705 et Carl, donnaient l'impression d'avoir intégré la réflexion à leur pratique
3706 d'entraîneur, mais uniquement au niveau de l'enseignement de la technique de leur
3707 sport.

3708 *Après*

3709 Je traçai un bilan positif de cette première étape. En un mois, j'avais réussi à
3710 rencontrer tous mes participants et ils semblaient très intéressés par le projet.
3711 Toutefois, j'étais un peu inquiet du fait que la majorité de mes participants
3712 possédaient un bagage d'expérience très impressionnant; personnellement je ne
3713 possédais que des connaissances très limitées dans leur sport et j'en étais à mes
3714 débuts dans un rôle de chercheur/facilitateur. Malgré tout, je croyais en mon projet,
3715 j'avais déjà des idées de discussion pour nos rencontres de groupe tels l'éthique, le
3716 développement de la cohésion, comment garder les joueurs motivés, comment les
3717 garder concentrés lors des entraînements et le développement du leadership. Ces
3718 thèmes étaient ressortis lors des entrevues profils. Je pensais aussi proposer aux

3719 entraîneurs d'inviter leurs adjoints, qui étaient pour la majorité des élèves en
3720 secondaire 4 ou 5.

3721 *Objectivation clinique*

3722 *Avant*

3723 Je savais que pour la plupart des entraîneurs, la vidéo était l'élément
3724 accrocheur, ce qui les avait motivés à participer. Je me doutais que les attentes étaient
3725 grandes, d'autant plus que certains, dont Nicolas, avaient clairement spécifié qu'ils
3726 s'attendaient à recevoir l'expertise de quelqu'un qui est à la fine pointe de la
3727 connaissance dans les sciences de l'activité physique. Mes préparations aux séances
3728 de visionnement étaient adaptées aux besoins et aux attentes identifiés lors de
3729 l'entrevue profil de chaque entraîneur.

3730 *Pendant*

3731 La première séance de visionnement a eu lieu avec Raymond. J'ai filmé sa
3732 séance d'entraînement et nous avons regardé la bande vidéo tout de suite après. Cette
3733 procédure est avantageuse puisque cela demande moins de temps et de déplacement
3734 autant pour moi que pour le participant. Toutefois, filmer un entraînement de deux
3735 heures pour ensuite prendre deux autres heures pour le visionner constituait un
3736 exercice exigeant.

3737 La rencontre de visionnement avec Nicolas a fait ressortir qu'il peut être
3738 avantageux de distancer l'enregistrement de l'entraînement et le visionnement en tant
3739 que tel. Nicolas avait des attentes spécifiques et, afin d'y répondre, j'ai dû visionner
3740 son entraînement à maintes reprises. En plus de répondre à ses besoins, le processus
3741 d'analyser son entraînement avant le visionnement m'a permis de repérer plusieurs

3742 points pertinents pour stimuler sa réflexion que je n'avais pas constatés d'emblée. La
3743 rencontre de visionnement avec Nicolas et son adjoint a vraiment fait ressortir
3744 l'immense potentiel de la collaboration entre entraîneurs. Lors des échanges, il y avait
3745 (a) le point de vue de Nicolas, (b) celui de son adjoint en tant que joueur, (c) celui de
3746 son adjoint dans son rôle d'entraîneur et (d) indirectement celui de Paul puisqu'il est
3747 l'entraîneur de l'adjoint de Nicolas.

3748 Le visionnement des séances d'entraînement m'a également permis de
3749 constater que je pouvais utiliser la vidéo pour mieux cerner le processus réflexif des
3750 entraîneurs, ce qui fut notamment le cas avec Carl. En fonction de ce qu'il voyait, il
3751 me posait des questions afin de savoir quelle serait mon approche pour solutionner les
3752 problèmes. J'ai pu progressivement l'amener à se questionner sur ses routines et
3753 problèmes spécifiques en se référant au modèle de Gilbert et Trudel (2001) afin de
3754 générer des stratégies.

3755 Après avoir filmé la séance d'entraînement de Maïka, elle tenait à avoir mes
3756 impressions sur son approche. Ne voulant pas paraître comme un expert, je me suis
3757 contenté de dire que j'avais été impressionné par l'intensité des joueuses. La
3758 rencontre avec Maïka était intéressante, j'ai pu constater qu'elle se questionnait sur sa
3759 routine, qu'elle avait soulevé des problématiques spécifiques pour lesquelles elle
3760 avait généré des stratégies. Toutefois, je n'ai pas réussi à lui faire constater quelque
3761 chose de nouveau.

3762 Paul était l'avant dernier entraîneur avec qui j'ai fait de l'objectivation
3763 clinique. J'avais donc pu adapter mon approche. Par exemple, en écoutant l'entrevue
3764 avec Maïka, j'ai eu l'impression d'avoir trop parlé. De peur qu'elle ne se sente jugée,

3765 j'apportais des justifications au lieu de la laisser parler. J'ai noté que je devenais trop
3766 directif et que je devais trouver un moyen de faire parler les participants à propos de
3767 leurs statistiques et non que ce soit moi qui en fasse l'analyse. Avec Paul, j'ai pris
3768 soin de ne pas trop intervenir lors de la rencontre et j'ai eu l'impression que ceci avait
3769 été la meilleure session. Mes questions ont mené Paul à réfléchir sur sa routine et à
3770 soulever des problématiques qu'il n'avait pas identifiées.

3771 *Après*

3772 En rétrospective, je crois que la complexité de mon double rôle de
3773 chercheur/facilitateur a atteint son apogée lors de cette étape. Au début, j'étais porté à
3774 vouloir donner des conseils, étant donné ma formation et mes expériences
3775 professionnelles. Il était donc encore plus difficile pour moi de ne pas en donner
3776 lorsque les participants insistaient pour avoir mon opinion. De plus, j'étais pour eux
3777 un étranger et répondre à certaines de leurs questions me permettait d'établir un lien
3778 de confiance. Progressivement, j'ai appris à être moins directif, je suis devenu à l'aise
3779 dans les instants de silence et j'étais plus patient pour laisser le temps aux participants
3780 de faire leurs propres analyses et en tirer des conclusions. J'ai également appris à bien
3781 utiliser mes outils statistiques, à les présenter aux participants en leur laissant eux-
3782 mêmes faire la critique des données. Ces progressions dans mon rôle de facilitateur
3783 résultaient de mon propre questionnement issu de mon journal de bord, de mes notes
3784 de terrain et des échanges avec mon groupe de recherche.

3785 Finalement, je crois qu'il est préférable d'espacer l'enregistrement et le
3786 visionnement. D'ailleurs, cette procédure permet au participant de faire sa propre

3810 stimuler leur réflexion, pour ensuite leur demander de tracer eux-mêmes un bilan de
3811 leur performance.

3812 *Après*

3813 Bien qu'informelles, ces séances ont effectivement joué un rôle important
3814 dans le processus de facilitation. Les joueurs commençaient à me reconnaître, je
3815 savais même le nom de certains d'entre eux. De plus, les entraîneurs se sont sentis
3816 davantage engagés dans l'étude. Ils étaient heureux et surpris de pouvoir amener le
3817 matériel vidéo chez eux immédiatement après l'enregistrement. D'avoir accès à de
3818 tels outils, avec lesquels ils pouvaient travailler immédiatement, a fait en sorte qu'ils
3819 voyaient certains avantages à participer à cette étude. Ils étaient donc prêts à s'y
3820 engager davantage. De cette façon, je ne croyais pas avoir trop de difficulté à les
3821 rassembler pour la rencontre de groupe, même si cela grugeait un peu de leur temps
3822 personnel.

3823 *Entrevue de mi-saison*

3824 *Avant*

3825 L'objectif de cette rencontre était de situer des problèmes spécifiques à
3826 chaque entraîneur dans un cadre conceptuel décrivant l'apprentissage individuel par
3827 une démarche réflexive. Pour ce faire, je leur demanderais leur opinion sur (a) le
3828 progrès de leur équipe, (b) leur propre progrès et (c) si leur participation au projet
3829 avait jusqu'à présent influencé leur pratique. Ensuite nous parlerions du modèle de
3830 Gilbert et Trudel (2001), de la réflexion et des bénéfices de réaliser ce processus en
3831 groupe. En somme, cette étape entraînait davantage dans mon rôle de chercheur qui

3832 voulait prendre conscience du progrès de ses participants et les préparer à la
3833 prochaine étape.

3834 *Pendant*

3835 Lors des entrevues, une minorité d'entraîneurs ont émis des commentaires
3836 suite à la présentation du modèle et je n'avais pas de moyen de vérifier s'il s'agissait
3837 d'un manque d'intérêt ou simplement parce qu'ils avaient bien compris du premier
3838 coup. De plus, le fait de leur avoir posé des questions sur les éléments de leur
3839 pratique qu'ils avaient eux-mêmes identifiés précédemment aura servi de rappel
3840 puisque plusieurs entraîneurs en avaient oublié quelques-uns. Cette étape les aura
3841 donc réengagés dans le processus. Concernant le processus de collaboration, le
3842 chercheur proposait aux entraîneurs de créer des dyades pour ensuite impliquer tout le
3843 groupe. Toutefois, les entraîneurs préféraient passer immédiatement à l'étape
3844 impliquant tout le groupe. Le chercheur devait respecter les principes de son
3845 paradigme de recherche, même si cela différait de sa planification initiale.

3846 *Après*

3847 En ce qui concerne la présentation du modèle, j'aurais pu leur demander de le
3848 remplir eux-mêmes à partir de leurs propres expériences, pour ainsi faire la transition
3849 entre la conceptualisation et l'expérimentation. De cette façon, j'aurais rejoint les
3850 trois premières manières d'initier les entraîneurs à la pratique réflexive de Gilbert et
3851 Trudel (2006) soient (a) d'expliquer ce qu'est la pratique réflexive, (b) de présenter
3852 des problèmes typiques et demander aux entraîneurs de les solutionner et (c) de
3853 demander aux entraîneurs d'identifier des problèmes qui leur sont propres et de les
3854 solutionner.

3855 Le bilan tiré de ces entrevues était que la démarche proposée semblait
3856 adéquate pour mener les entraîneurs à la collaboration, puisque les entraîneurs de
3857 volley-ball ont proposé de passer immédiatement à la rencontre de groupe. Ils étaient
3858 curieux de savoir ce sur quoi les autres entraîneurs avaient réfléchi et les conclusions
3859 qu'ils en avaient tirées.

3860 *Rencontre de groupe en volley-ball*

3861 *Avant*

3862 J'avais choisi d'initier les interactions lors de cette rencontre de groupe à
3863 partir d'un montage de la bande vidéo. J'avais donc minutieusement choisi des
3864 séquences de chaque entraîneur, de leur entraînement et de leur match. J'ai pris soin
3865 de choisir des séquences où les entraîneurs faisaient quelque chose d'original ou une
3866 procédure qui venait répondre à un besoin d'un autre participant. Je ne voulais pas
3867 démontrer des lacunes puisque je ne voulais pas qu'ils se sentent jugés ou attaqués. Je
3868 voulais leur laisser le choix de bien vouloir mettre de l'avant leurs lacunes et de se
3869 demander des conseils. Malgré le fait que la plupart des clips duraient moins d'une
3870 minute, j'avais pour plus d'une heure de matériel vidéo, alors j'étais certain de ne pas
3871 manquer de contenu.

3872 *Pendant*

3873 Je suis arrivé 30 minutes à l'avance pour préparer la salle de manière à créer
3874 un climat détendu et propice à la discussion. Les entraîneurs arrivèrent chacun leur
3875 tour à l'exception de Carl qui était malade. Tout en dégustant un léger goûter que
3876 j'avais apporté, j'ai pu initier une conversation informelle avec eux.

3877 Pour l'activité brise glace, j'ai demandé aux entraîneurs de partager ce qu'ils
3878 ont fait avec moi depuis le début de la saison. Fait intéressant, au cours de cette
3879 activité, les trois entraîneurs ont exprimé ce qu'ils espéraient retirer d'ici la fin de
3880 l'étude. Cette information allait me servir de guide pour les étapes subséquentes.

3881 La collaboration s'est rapidement installée et les échanges progressaient
3882 d'eux-mêmes. Je demeurais toutefois très attentif à ce qui se disait afin de m'assurer
3883 que tous les entraîneurs aient la chance de s'exprimer lorsqu'ils le voulaient. Étant
3884 familier avec les expériences de chacun, j'ai pu relancer la discussion à certaines
3885 occasions en soulevant un problème potentiel sachant qu'au moins un entraîneur avait
3886 vécu une situation similaire. Ce type d'intervention avait pour but de valoriser le
3887 partage des expériences. Je devais également faire en sorte que toutes les questions
3888 n'étaient pas continuellement dirigées vers l'entraîneur ayant le plus d'expérience.
3889 Mes autres interventions avaient pour but d'approfondir leurs réflexions.

3890 *Après*

3891 La préparation à cette rencontre, particulièrement le montage, m'a exigé
3892 beaucoup de temps. Toutefois, ce processus m'a permis d'être bien préparé et de
3893 savoir quand et comment intervenir. J'ai été surpris de constater à quel point les
3894 entraîneurs s'étaient engagés rapidement dans le processus d'apprentissage collectif.
3895 Et, notamment à l'aide de mes quelques interventions, tous les entraîneurs se sont
3896 sentis à l'aise, pouvant soit poser des questions au reste du groupe ou y répondre, peu
3897 importe leur statut. Mes attentes ayant été grandement surpassées, je ne pouvais que
3898 tracer un bilan très positif de cette expérience.

3899

3900 *Championnats provinciaux*

3901 *Avant*

3902 Je me suis senti très privilégié d'être invité par Nicolas pour accompagner son
3903 équipe à l'événement sportif annuel le plus important, d'autant plus que Paul allait
3904 également y être avec sa propre équipe. Cette initiative de la part de Nicolas me
3905 permettait de déduire qu'il trouvait ma facilitation utile et qu'il voyait certains
3906 bénéfices à participer à l'étude. Puisque l'invitation m'avait été proposée peu de
3907 temps avant l'événement, je n'avais aucune préparation. J'avais apporté avec moi
3908 plusieurs outils pour être prêt à différentes éventualités. J'avais un téléviseur au cas
3909 où les entraîneurs voudraient visionner les enregistrements. J'avais évidemment
3910 l'équipement nécessaire pour filmer les matchs et j'avais le nécessaire pour rédiger
3911 mon journal de bord et prendre des notes de terrain.

3912 *Pendant*

3913 Dès son arrivée à l'école le jour du départ, le coordonnateur du volley-ball
3914 m'a offert un chandail d'entraîneur à l'effigie de l'école N.-D.G.. Je ne l'avais croisé
3915 qu'une seule fois auparavant lors de la rencontre des entraîneurs en début de saison.
3916 Ce geste était une belle preuve d'inclusion. Qui plus est, les joueurs benjamins et
3917 cadets m'ont reconnu et se sont mis à me parler. Au cours des derniers mois, j'avais
3918 passé plusieurs heures dans les gymnases à interviewer et à filmer leur entraîneur, ils
3919 étaient habitués à ma présence. Je n'ai donc éprouvé aucune difficulté à m'intégrer au
3920 groupe.

3921 Une fois sur le site, j'ai pu suivre les équipes de Nicolas et de Paul. Je ne leur
3922 ai rien proposé comme activité liée à l'étude, mais les deux entraîneurs savaient que

3923 j'étais à leur disposition. Les enjeux étaient importants, je ne voulais pas forcer les
3924 choses. Ils étaient dans l'action et lorsqu'ils m'interpellaient, je jouais le rôle du
3925 facilitateur.

3926 *Après*

3927 L'expérience fut très enrichissante autant du point de vue du chercheur que de
3928 celui du facilitateur. Guider les entraîneurs dans l'action lorsque les enjeux sont de
3929 taille constitue un défi en soi. Les entraîneurs veulent des réponses et vite. Leur
3930 demander de prendre le temps de réfléchir, de bien cerner la problématique et de
3931 générer eux-mêmes une stratégie demande au chercheur/facilitateur d'être habile et
3932 d'avoir un bon lien de confiance avec les participants.

3933 *Rencontre de groupe en basket-ball*

3934 *Avant*

3935 La difficulté de jumeler les horaires des deux entraîneurs de basket-ball pour
3936 organiser une rencontre de groupe s'est poursuivie après le congé du temps des fêtes,
3937 et ce, jusqu'à la fin de l'année scolaire. Au moins trois tentatives concrètes de
3938 rencontre ont tombé à l'eau puisqu'un des deux entraîneurs s'est désisté à la dernière
3939 minute. Concernant la préparation de la rencontre, j'avais pris une démarche similaire
3940 à celle utilisée avec les entraîneurs de volley-ball, sélectionnant des séquences
3941 originales d'un entraîneur qui venait rejoindre une problématique de l'autre,
3942 notamment l'étroite collaboration entre Maïka et son adjointe. Alexandre avait
3943 mentionné vouloir impliquer davantage son adjoint.

3944

3945 *Pendant*

3946 Lors de la dernière tentative, le 28 mars, j'étais déçu du fait qu'Alexandre ait
3947 décidé de laisser tomber. La rencontre de groupe avec Maïka et son adjointe n'a pas
3948 été aussi riche en termes de construction de connaissances et de partage de réflexions
3949 qu'avec les entraîneurs de volley-ball.

3950 *Après*

3951 J'ai discuté du contenu des échanges avec mon directeur de thèse le 3 avril. Il
3952 m'expliquait qu'avec les entraîneurs de volley-ball, nous avons fait de la *réflexion*
3953 *sur la pratique du coaching* puisqu'il y avait des entraîneurs de différentes équipes
3954 pour parler de la pratique du coaching en volley-ball. En ce qui concerne le basket-
3955 ball, en l'absence d'Alexandre il devenait difficile d'avoir une réflexion sur la
3956 pratique du coaching en général car la discussion restait au niveau de l'équipe de
3957 Maïka et de son adjointe soit une réflexion sur l'action.

3958 *Entrevue bilan*

3959 *Avant*

3960 À l'image de l'entrevue de mi-saison, cette étape était davantage axée sur mon
3961 rôle de chercheur. Je voulais avoir leurs impressions sur la démarche et sonder s'ils
3962 avaient cheminé dans leur démarche réflexive et dans la démarche de collaboration.
3963 D'ailleurs, mon principal objectif pour cette entrevue était justement de laisser
3964 germer l'idée de poursuivre les démarches de pratique réflexive et de collaboration
3965 sans ma présence.

3966

3967 *Pendant*

3968 J'ai pu constater pendant les entrevues que les entraîneurs avaient vraiment
3969 apprécié la démarche et plusieurs m'ont demandé si j'allais être de retour l'an
3970 prochain. C'est à ce moment que je leur ai proposé l'idée de poursuivre la démarche
3971 sans ma présence. J'ai eu l'impression que plusieurs d'entre eux ne s'attendaient pas à
3972 une telle question, ni à une telle éventualité. Ils m'ont paru surpris, peut-être même un
3973 peu déstabilisés. Certains entraîneurs semblaient y réfléchir sérieusement. À ce
3974 moment, mon rôle était de leur présenter certaines démarches ou idées simples à faire
3975 pour inciter les entraîneurs à prendre part à d'autres rencontres de groupe. En d'autres
3976 mots, je tentais de former ma relève.

3977 *Après*

3978 À propos des apprentissages reliés à la réflexion, j'ai pu constater que les
3979 entraîneurs ont surtout réfléchi sur les problématiques soulevées aux cours du
3980 processus. C'est-à-dire que peu d'entre eux ont pris l'initiative d'identifier d'autres
3981 problématiques et de créer une démarche pour les solutionner par eux-mêmes. Il faut
3982 toutefois prendre en considération que les problématiques identifiées étaient très
3983 complexes et allaient prendre du temps avant d'être solutionnées.

3984 Concernant la possibilité de préparer un éventuel facilitateur, je me suis rendu
3985 compte que la tâche était quasi impossible. Selon la démarche de l'étude, il n'y avait
3986 pas suffisamment de temps pour (a) initier les entraîneurs à la pratique réflexive, (b)
3987 créer une CdP d'entraîneurs, (c) la nourrir et (d) graduellement former un facilitateur
3988 compétent et crédible aux yeux des entraîneurs du milieu. J'ai omis d'intégrer cette

3989 étape cruciale dans ma démarche et même si je l'avais fait, je n'aurais pas eu le temps
 3990 nécessaire pour la réaliser.

3991 *Entrevue suivi*

3992 *Avant*

3993 Lors de cette étape, je jouais principalement mon rôle de chercheur. L'objectif
 3994 était de sonder si les entraîneurs avaient cheminé dans leur démarche réflexive et/ou
 3995 dans leur démarche de collaboration. J'avais donc quelques questions spécifiques à
 3996 chaque entraîneur et quelques questions posées à tous les entraîneurs.

3997 *Pendant*

3998 Lors des entrevues, je me suis rapidement rendu compte qu'aucun progrès
 3999 concret n'avait été réalisé en mon absence. Le manque de temps est mentionné
 4000 comme étant la barrière principale à la poursuite de la démarche.

4001 *Après*

4002 Ma démarche m'aura permis d'amasser l'information que je recherchais, bien
 4003 que les entraîneurs ne m'aient pas dit ce que j'espérais entendre. J'ai pu constater les
 4004 impacts à moyen terme de l'étude, prendre conscience de l'influence de ma présence
 4005 sur leur processus d'apprentissage individuel et collectif, et identifier que le manque
 4006 de temps est la principale barrière à la création de CdP d'entraîneurs.

4007 *Discussion*

4008 La discussion de cette étude est répartie en quatre sections. Dans la première,
 4009 nous discuterons du respect des principes du paradigme de recherche participatoire
 4010 pour l'ensemble des étapes de l'étude. Dans les deuxième et troisième sections, nous
 4011 discuterons respectivement des apprentissages individuels et collectifs des

4012 participants. La dernière section abordera les raisons pour lesquelles la CdP «
 4013 dormante » des entraîneurs de l'école N.-D.G. ne s'est jamais réveillée malgré les
 4014 conditions favorables.

4015 *Respect du paradigme de recherche participatoire*

4016

4017 *Accès au milieu et recrutement*

4018 *Accord du directeur.* La première tâche du facilitateur dans l'amorce de
 4019 l'étude 2 a été d'obtenir l'appui du directeur de l'école N.-D.G.. Malgré le fait qu'une
 4020 étude adoptant l'approche par collaboration ne requiert pas nécessairement l'appui de
 4021 l'institution dans laquelle elle se déroule, Bray et collègues (2000) expliquent que
 4022 l'obtention d'un tel support, même s'il n'est qu'implicite, est souvent préférable afin
 4023 de faciliter le processus de recrutement de participants ainsi que leur engagement lors
 4024 des activités subséquentes. L'importance de l'approbation de la direction d'une
 4025 institution a été démontrée dans l'étude de Grossman et collègues (2001) avec des
 4026 professeurs d'une école secondaire et dans l'étude de Culver (2004) avec des
 4027 entraîneurs d'un même club de ski.

4028 Convaincre le directeur général de l'école sur la pertinence du projet a été
 4029 facilité par deux facteurs. Premièrement, le chercheur était un ancien de cette école et
 4030 avait eu, à deux reprises, ce directeur comme enseignant. Le second facteur qui
 4031 pourrait expliquer l'enthousiasme spontané du directeur de l'école est lié à ses
 4032 expériences personnelles dans le sport. D'ailleurs, Montreuil (2007), dans une étude
 4033 visant à établir la perception des directeurs d'école de la pratique sportive dans leur
 4034 institution, a remarqué que ceux-ci ont souvent vécu des expériences en sport en tant
 4035 qu'athlète et/ou entraîneur. Compte tenu des effets positifs qu'ils disent en avoir

4036 retirés (e.g., développer la débrouillardise, la confiance en soi, le leadership, le travail
4037 d'équipe, apprécier davantage le milieu scolaire, etc.), ils sont généralement
4038 favorables à fournir les ressources nécessaires au développement et au maintien du
4039 programme sportif.

4040 *Recrutement des participants.* Après avoir obtenu l'appui du directeur général
4041 et du directeur du programme sportif, l'étape suivante consistait à convaincre les
4042 entraîneurs de collaborer à cette étude. Dans les études de collaboration, le projet peut
4043 prendre naissance dans le milieu et Reason (1999) explique que le déclencheur d'un
4044 tel projet est généralement le fruit d'une ou de deux personnes désirant explorer une
4045 idée. Devant une telle situation, la première tâche est de regrouper d'autres individus
4046 pouvant partager cette curiosité. Dans d'autres situations, comme dans les études de
4047 Charlier (2005) et de Larouche (2005), ce sont les chercheurs qui proposent la
4048 problématique. C'était le cas dans la présente étude et, dans de telles conditions, les
4049 chances sont assez élevées pour que les participants soient un peu plus réfractaires au
4050 début. Ils peuvent se sentir déstabilisés et peut-être même dépassés à l'idée de faire de
4051 la recherche (Bray et al., 2000). Dolbec et Clément (2000) mentionnent qu'il est
4052 doublement important pour le chercheur de prendre le temps de bien négocier son
4053 rôle lorsque le problème est présenté par ce dernier et non par quelqu'un du milieu.

4054 Bray et collègues (2000) expliquent que, lors de la rencontre initiale d'une
4055 telle étude, les objectifs ne sont pas toujours présentés et les réponses claires aux
4056 questions ne sont pas nécessairement données, ce qui peut provoquer de la frustration
4057 ou de la confusion chez les participants. Grossman et collègues (2001) ont dû faire
4058 face à ce problème; certains participants voulaient justement que les chercheurs

4059 prennent en charge le projet, ce qu'ils refusaient de faire. Ceci aurait fait en sorte que
4060 la collaboration n'aurait pas été authentique puisqu'elle aurait été dominée par deux
4061 ou trois personnes, et ce, bien malgré eux (Reason, 1999). De plus, la possibilité que
4062 la communauté continue de s'épanouir après le départ des chercheurs aurait diminué
4063 drastiquement car les autres participants n'auraient pas eu la chance de développer
4064 leur autonomie. En ce qui concerne notre étude, certains participants ont avoué s'être
4065 sentis un peu perdus en raison du peu d'informations données au début alors qu'ils
4066 s'attendaient à participer à une recherche plus traditionnelle dans laquelle le
4067 chercheur est l'expert qui implante son plan de recherche.

4068 Outre ne pas pouvoir expliquer une démarche fixe et structurée, l'autre défi du
4069 chercheur/facilitateur lors de cette première rencontre consiste à présenter sa théorie
4070 ou ses concepts de manière accessible, en faisant clairement ressortir le lien avec la
4071 problématique. Comme l'explique Desgagné (1998), le chercheur qui adhère à une
4072 perspective collaborative se retrouve dans une position de médiation, devant se
4073 préoccuper et tenir compte à la fois des attentes de la communauté des chercheurs et
4074 des attentes de la communauté des praticiens. Le choix du chercheur/facilitateur, lors
4075 de la rencontre avec les entraîneurs de volley-ball, de présenter des exemples concrets
4076 de réussites de CdP était fait dans le but de co-situer la recherche (Desgagné, 1998)
4077 avec ces entraîneurs. En d'autres mots, l'objectif était de faire en sorte que l'objet de
4078 recherche reflète davantage les préoccupations des entraîneurs, tout en respectant le
4079 cadre théorique de la thèse. Le chercheur a donc choisi de présenter des cas
4080 spécifiques de différentes entreprises (Stamps, 1997; Wenger et Snyder, 2000) qui
4081 faisaient face à des problèmes pouvant s'apparenter à ceux des entraîneurs. Ainsi, il

4082 faisait valoir ce que leur engagement dans le projet de collaboration pourrait leur
4083 apporter, et ce, dans un langage accessible à tous.

4084 La principale difficulté rencontrée par le chercheur/facilitateur à l'étape du
4085 recrutement aura été le contexte dans lequel il a présenté le projet aux deux groupes
4086 d'entraîneurs, soit à l'occasion de rencontres administratives. L'ordre du jour étant
4087 très chargé, peu de temps fut alloué pour la présentation du projet. Aussi, suite au
4088 départ du chercheur/facilitateur, les entraîneurs se sont empressés d'aborder les autres
4089 items.

4090 *Nombre de participants pour ce type de recherche.* Bray et collègues (2000)
4091 expliquent qu'une étude de collaboration implique généralement de 5 à 12
4092 participants. Face à une éventualité où la quantité de participants excéderait ce
4093 nombre, les auteurs recommandent de former des sous-groupes afin d'assurer la
4094 pleine implication de chacun. Tochon (1996) ajoute que « le nombre de participants,
4095 dans les recherches qui recourent à la rétroaction vidéo, est en général restreint parce
4096 que les méthodologies utilisées sont de nature plus clinique et idéographique
4097 qu'expérimentale et nomothétique » (p.478). Respectant les principes du paradigme
4098 de recherche participatoire, le chercheur ne s'était pas fixé de limite et allait accepter
4099 tous les entraîneurs voulant s'impliquer. Le hasard a fait que six entraîneurs se sont
4100 portés volontaires, ce qui cadrerait parfaitement avec les recommandations des Bray et
4101 collègues et de Tochon.

4102 *Motifs de participation pour devenir cochercheur.* Chacun peut avoir ses
4103 propres motifs pour s'impliquer dans un projet de collaboration, à condition qu'il n'y
4104 ait pas d'agenda caché (Bray et al., 2000). De toute évidence, lorsque certains

4105 participants sont intéressés par l'idée de la collaboration, cela facilite la tâche du
4106 chercheur/facilitateur. Ce dernier pourra diminuer le temps consacré à promouvoir
4107 l'idée de la collaboration et s'attardera davantage à élaborer, avec le groupe, une
4108 stratégie pour optimiser cette collaboration. Bien que cette mentalité axée sur le
4109 partage des connaissances et la collaboration ne soit pas commune en coaching,
4110 surtout avec des entraîneurs qui rivalisent les uns contre les autres (Lemyre et al.,
4111 2007), trois des six participants ont expliqué d'emblée que ce qui les a incité à
4112 participer à l'étude était la possibilité d'échanger avec leurs homologues. Le fait de
4113 vouloir collaborer avec des entraîneurs d'autres sports, comme Paul et Maïka
4114 l'avaient suggéré, est une caractéristique d'entraîneurs avancés (Salmela, 1996). Ces
4115 entraîneurs s'intéressent davantage au processus de coaching en général, à voir
4116 quelles sont les situations problématiques auxquelles les entraîneurs d'autres sports
4117 font face, comment ils génèrent leurs stratégies et de quelles façons ils les
4118 expérimentent et les évaluent (Lemyre et al., 2007).

4119 L'opportunité d'apprendre de façon individuelle a été un autre motif qui a
4120 incité les entraîneurs à s'impliquer, d'autant plus que l'approche utilisée, en
4121 particulier la vidéo, alimentait vivement leur intérêt. Trudel, Gilbert et Tochon (2001)
4122 ont présenté un sommaire de l'utilisation de bandes vidéo dans leurs recherches en
4123 coaching. Leurs résultats indiquent que plusieurs entraîneurs apprécient de voir sur
4124 bande vidéo leurs comportements ou ceux de leurs joueurs. Cet outil leur permet
4125 d'analyser leur travail d'entraîneur sous un angle différent.

4126 Outre l'opportunité d'apprendre individuellement ou en groupe, une autre
4127 source de motivation des entraîneurs à vouloir s'impliquer dans l'étude est le

4128 sentiment d'empathie, ce qui n'est pas hors du commun dans la recherche
4129 interprétative (Savoie-Zajc, 2004). Maïka avait déjà fait de la recherche et n'avait pu
4130 mener son étude à terme faute de participants; elle ne voulait pas que le chercheur
4131 vive la même chose. Nicolas, un ancien de l'Université d'Ottawa tout comme le
4132 chercheur, voulait s'impliquer par solidarité. Alexandre, Raymond et Carl
4133 expliquaient qu'ils voyaient que cette étude contribuerait à leur apprentissage en plus
4134 de venir en aide à quelqu'un. Dans le contexte où les participants se connaissent peu
4135 ou pas, ou, comme dans notre cas, qui se connaissent bien mais ont peu d'occasions
4136 d'échanger leurs connaissances, le succès des étapes initiales d'un projet de
4137 collaboration dépend grandement de la qualité de la relation qui s'établit entre le
4138 chercheur et les participants (Bray et al., 2000; Savoie-Zajc, 2004). Alors, le fait que
4139 ces derniers éprouvaient un préjugé favorable envers le chercheur aura été un des
4140 facteurs ayant contribué à leur participation à l'étude.

4141 Finalement, nous croyons que la formation académique des participants a pu
4142 influencer leur décision à s'impliquer dans l'étude. Par exemple, Carl et Paul avec
4143 leur baccalauréat en enseignement et Nicolas avec son baccalauréat en activité
4144 physique savaient qu'il existait des outils pour étudier le processus
4145 enseignement/apprentissage et ce projet, proposé par un étudiant au doctorat, pouvait
4146 être une occasion de se mettre à jour.

4147 En somme, même si tous les entraîneurs ne partageaient pas nécessairement
4148 les mêmes motifs de participation, ils se sont tous impliqués dans cette étude de façon
4149 volontaire, ce qui est crucial dans une démarche collaborative (Grossman et al., 2001;
4150 Saint-Onge et Wallace, 2003; Wenger et al., 2002). Une source de motivation

4151 commune à tous les participants a été la possibilité d'avoir leurs interventions filmées
4152 sur bande vidéo.

4153 *Les caractéristiques des participants.* Lacroix (2006) s'est attardé à dresser un
4154 portrait des entraîneurs du sport scolaire. La moyenne d'âge de ses participants était
4155 de 36 ans, ce qui correspond sensiblement à l'âge moyen des nôtres. Tout comme
4156 dans l'étude de Lacroix, nos entraîneurs avaient plusieurs années d'expérience
4157 comme athlètes et possédaient les premiers niveaux du Programme National de
4158 Certification des Entraîneurs. En ce qui a trait au genre, Doherty (2005) souligne que
4159 les femmes sont sous-représentées dans les postes d'entraîneur dans les ligues
4160 professionnelles et civiles. Les résultats de Lacroix (2006) et ceux de notre étude
4161 tendent à indiquer qu'il en va de même pour le sport scolaire. Un résultat marquant
4162 de notre étude est le fait que cinq des six entraîneurs étaient des anciens de l'école N.-
4163 D.G. et leurs propos sont sans équivoque à l'effet qu'ils sont heureux de redonner à
4164 leur institution ce qu'ils ont reçu lorsqu'ils évoluaient dans le programme du sport
4165 scolaire. Ce côté altruiste chez les entraîneurs a été noté dans plusieurs études
4166 (Hansen et Gauthier, 1988; Laberge et Lalime, 2005; Spallanzani, 1988).

4167 Dans son étude, Lacroix (2006) souligne une différence entre les entraîneurs
4168 du Québec et de l'Ontario en ce qui concerne le type d'affiliation qu'ils ont avec
4169 l'école. En Ontario, les entraîneurs seraient surtout des enseignants et tout
4170 particulièrement d'éducation physique. Au Québec, la proportion d'entraîneurs qui ne
4171 sont pas des enseignants est plus importante et, dans notre étude, seulement deux des
4172 six entraîneurs étaient enseignants. Cette différence pourrait s'expliquer par le fait
4173 qu'en Ontario, il y aurait un peu plus de pression de la part des directions d'écoles

4174 pour que les enseignants occupent un poste d'entraîneur (Lacroix, 2006; Trudel,
4175 Boudreau et Proulx, 1995).

4176 Lemyre et Trudel (2004) ont dressé, à l'aide de narratifs, trois profils typiques
4177 d'entraîneurs bénévoles dans le contexte du sport civil. Le premier profil est celui de
4178 l'entraîneur possédant peu d'expérience en sport qui décide d'entraîner l'équipe de
4179 son enfant, en raison d'une pénurie d'entraîneurs. Ces entraîneurs vont généralement
4180 chercher à acquérir des connaissances sur le sport, principalement sur les
4181 composantes techniques et ils ont tendance à apprécier les formations formelles.
4182 Graduellement, ces entraîneurs vont passer de ce mode d'acquisition à un mode de
4183 construction de connaissance. Parmi nos participants, Raymond serait celui qui
4184 correspond davantage à ce profil. Il a décidé d'entraîner l'équipe de sa fille aînée
4185 puisqu'il n'y avait pas d'entraîneur disponible. Raymond avait très peu d'expérience
4186 en volley-ball et cherchait les conseils d'experts pour apprendre. Il expliquait avoir
4187 grandement apprécié sa formation Niveau 1 du PNCE et avait déjà entamé les
4188 démarches pour suivre le cours Niveau 2. Le deuxième profil est celui de l'entraîneur
4189 qui a pratiqué le sport dans sa jeunesse et qui revient suite à l'implication de son
4190 enfant. Ces entraîneurs sont donc familiers avec la sous-culture du sport, maîtrisent la
4191 technique et ont déjà établi un certain réseau de contacts. Nicolas est notre participant
4192 qui s'apparente le plus à ce profil. Il a joué et entraîné au volley-ball lorsqu'il était
4193 jeune. Il y est revenu lorsque ses fils ont commencé à pratiquer ce sport. Les autres
4194 participants s'apparentent au troisième profil, soit celui du jeune adulte passionné
4195 d'un sport qui a beaucoup d'expérience dans le milieu sportif, mais n'entraîne pas
4196 l'équipe de son enfant. Alexandre, Carl, Maïka et Paul ont décidé de devenir

4197 entraîneur parce qu'ils étaient passionnés par un sport. Ils possédaient tous une bonne
4198 banque d'outils pédagogiques et avaient déjà acquis un certain sens de l'autocritique,
4199 principalement sur les aspects techniques du coaching.

4200 Bien que cinq des six participants partageaient une même caractéristique, soit
4201 d'être des anciens de l'école N.-D.G., ils formaient un groupe hétérogène en termes
4202 d'âge, de genre ou de profil d'entraîneur. Bray et collègues (2000), ainsi que
4203 plusieurs autres auteurs qui se sont penchés sur le volet social de l'apprentissage
4204 (Heron et Reason, 1997; Saint-Onge et Wallace, 2003; Wenger, 2000, Wenger et al.,
4205 2002) soulignent l'importance d'avoir un groupe hétérogène afin que les forces des
4206 uns viennent combler les lacunes des autres. De plus, cette diversité enrichie les
4207 discussions puisque les points de vue et les expériences diffèrent. Cette richesse fut
4208 ressentie, entre autres, lors de la rencontre de groupe avec les entraîneurs de volley-
4209 ball.

4210 *Rôle du chercheur et celui des participants dans les différentes activités*

4211 Selon les principes du paradigme de recherche participatoire, les participants
4212 doivent s'impliquer dans l'ensemble des étapes du processus de recherche (Heron et
4213 Reason, 1997; Lincoln et Guba, 2000). D'emblée, le chercheur principal ne peut pas
4214 présenter des objectifs de recherche clairement définis au cours de la rencontre
4215 initiale. Comme l'explique Desgagné (1998), la recherche doit être co-située, c'est-à-
4216 dire que « l'objet de recherche reflète les préoccupations de la communauté des
4217 praticiens concernée par le projet et celles de la communauté des chercheurs qui
4218 oeuvrent dans le champ de l'objet investigué » (p.82). Or, le fait que Nicolas ait
4219 indiqué être quelque peu confus sur ce que le chercheur voulait retirer de cette étude

4220 indique que le chercheur n'a pas trop poussé ses propres objectifs. À l'aide de la
4221 démarche proposée par le chercheur, les entraîneurs ont pu exprimer les
4222 préoccupations qu'ils avaient par rapport à leur pratique et ainsi contribuer à co-situer
4223 la recherche. Dans les deux sous-sections suivantes, des exemples seront présentés
4224 pour démontrer que les activités de recherche dans les démarches individuelle et
4225 collective ont été co-opérées entre le chercheur principal et les entraîneurs (Desgagné,
4226 1998).

4227 *Dans les activités individuelles.* En recherche collaborative, le participant
4228 « devient comme un partenaire de l'investigation avec qui on repose un regard
4229 complice et réflexif sur la pratique » (Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Leblais,
4230 2001, p.35). Ce type de recherche implique alors une nouvelle forme de rapports
4231 individuels impliquant un partage des tâches et des rôles (Landry, 1999) et il en
4232 revient d'abord au chercheur/facilitateur de mettre en place les conditions pour
4233 qu'une telle relation puisse prendre place. C'est pourquoi dans notre étude, lors des
4234 séances d'objectivation clinique, le chercheur/facilitateur laissait aux entraîneurs le
4235 contrôle du rythme de la séance. Nos participants étaient très intéressés par cet outil,
4236 principalement parce que les entraîneurs ont très peu d'occasions de s'observer en
4237 action (Trudel et al., 2001). C'était à eux d'en orienter le déroulement pour rejoindre
4238 leurs besoins. Certains recherchaient des conseils et avaient besoin d'être guidés
4239 tandis que d'autres approfondissaient leurs réflexions sur leur pratique. Que ce soit
4240 pour établir le lien de confiance ou pour faciliter la réflexion, le chercheur/facilitateur
4241 adaptait son rôle en fonction de chaque participant.

4242 En somme, comme l'explique Larouche (2005), lors des activités
4243 individuelles d'une recherche collaborative, le rôle du chercheur/facilitateur et des
4244 participants est d'apprendre l'un de l'autre. Dans notre étude, le chercheur/facilitateur
4245 conscientisait les entraîneurs à la pratique réflexive et les aidait à structurer leurs
4246 réflexions à l'aide du modèle de Gilbert et Trudel (2001). De leur côté, les entraîneurs
4247 présentaient au chercheur les réalités du contexte du sport scolaire et leur façon
4248 d'adapter leur pratique du coaching à ce milieu.

4249 *Dans les activités collectives.* Bray et collègues (2000) soulignent qu'il existe
4250 plus d'une formule pour établir un climat propice à la collaboration. Il est cependant
4251 permis de croire que si des rencontres de groupe sont organisées, celles-ci doivent
4252 être bien planifiées afin d'éviter que les participants aient l'impression de perdre leur
4253 temps (Bray et al., 2000; Hung et al., 2006; Saint-Onge et Wallace, 2003). Dans notre
4254 étude, les entraîneurs, dont Paul et Maïka, ont clairement indiqué qu'il faut éviter les
4255 rencontres dont le but serait uniquement de jaser pour jaser. En organisant les
4256 rencontres de groupe à partir d'une sélection de séquences vidéo, le chercheur
4257 semble, selon les commentaires recueillis, avoir réussi à créer un contexte très
4258 favorable à une discussion entre entraîneurs. Cependant, l'utilisation de la vidéo en
4259 groupe ne doit pas se faire à la légère. Tochon (2002) explique que la nouveauté et
4260 l'incertitude sont des facteurs de stress et que chaque participant veut paraître
4261 compétent. En choisissant des séquences où chaque entraîneur faisait preuve de
4262 compétence, le chercheur/facilitateur a minimisé ces deux facteurs nuisibles aux
4263 échanges et a pu instaurer un climat propice à la collaboration, d'autant plus que les
4264 thèmes illustrés par les séquences venaient répondre aux attentes des entraîneurs.

4265 Culver et Trudel (2006) expliquent qu'il est important pour un facilitateur
4266 d'instaurer un rythme soutenu au début de l'étude et de le conserver tout au long de
4267 l'étude pour stimuler les apprentissages collectifs. De cette façon, le groupe continue
4268 d'apprendre même pendant les moments les plus occupés de la saison. Cet
4269 engouement que provoque le sentiment d'avoir appris quelque chose de concret qui
4270 améliore immédiatement la pratique a été ressenti par chacun de nos entraîneurs, ce
4271 qui a également contribué au succès du projet de collaboration. Constatant les
4272 bénéfices apportés par l'étude, les entraîneurs étaient davantage disponibles, ils
4273 proposaient des activités et étaient très ouverts aux suggestions du
4274 chercheur/facilitateur. Les entraîneurs ont notamment proposé de se regrouper,
4275 devançant ainsi les intentions du chercheur. Paul a suggéré d'intégrer des entraîneurs
4276 provenant d'autres disciplines sportives avant même que le chercheur n'aborde cette
4277 possibilité.

4278 Charlier (2005) explique qu'il est important, lors des activités de groupe d'une
4279 recherche collaborative, de mettre en évidence la diversité des expériences vécues par
4280 les partenaires. C'est que le chercheur/facilitateur a voulu faire lors de l'activité brise-
4281 glace au début de la rencontre de groupe avec les entraîneurs de volley-ball, en leur
4282 demandant de faire un sommaire de leur expérience en lien avec l'étude jusqu'à ce
4283 stade.

4284 Dans une démarche de recherche collaborative, lors des activités de groupe, le
4285 rôle des participants est principalement d'être activement engagé dans les processus
4286 de négociation et de coconstruction de connaissance en étant ouvert à la critique et en
4287 exprimant leurs opinions de façon respectueuse (Beauchesne, Garant et Dumoulin,

4288 2005; Bray et al., 2000). Nos participants avaient bien compris ce rôle puisque lors
4289 des rencontres de groupe, particulièrement en volley-ball, les entraîneurs n'ont pas eu
4290 peur de critiquer leur propre pratique afin que les autres leur présentent des
4291 suggestions pour progresser.

4292 *L'apprentissage individuel*

4293 Sur la base du modèle de *work-based learning* de Raelin (2000), présenté
4294 antérieurement au début de la thèse, l'apprentissage individuel visait à développer le
4295 type d'apprentissage « réflexion ». Pour y parvenir, il fut décidé de partir de
4296 « l'expérience » des entraîneurs (enregistrements vidéo de séances d'entraînement et
4297 de matchs) et de susciter une « conceptualisation » en proposant des grilles de codage
4298 et en présentant le modèle du praticien réflexif de Gilbert et Trudel (2001). Toutefois,
4299 avant d'introduire chaque entraîneur dans ce processus d'apprentissage, il fallait
4300 vérifier s'il était déjà un praticien réflexif.

4301 *La philosophie des entraîneurs*

4302 Gilbert et Trudel (2000) soutiennent que la philosophie de l'entraîneur agit
4303 comme un filtre sur ce qu'il va percevoir comme problèmes à résoudre et ainsi
4304 influencer le processus de la conversation réflexive. Les données recueillies tendent à
4305 supporter les propos de ces auteurs. Les trois facteurs contextuels soient le niveau de
4306 compétition, l'âge et le genre des athlètes ont souvent été mentionnés comme des
4307 facteurs importants à prendre en considération pour cerner un problème et identifier
4308 une stratégie. Dans le même ordre d'idées, les facteurs plus personnels discutés par
4309 Gilbert et Trudel, à savoir l'importance que les entraîneurs accordent à l'équité, la
4310 discipline, le plaisir, la victoire, la croissance personnelle et le développement comme

4311 athlète ont souvent été mentionnés par les entraîneurs. À la lumière de ces données, il
4312 est permis de croire que les entraîneurs du sport étudiant et les entraîneurs du sport
4313 civil ont des philosophies sur le coaching très similaires et qu'ils sont souvent
4314 confrontés au dilemme suivant: comment développer la personne tout en cherchant à
4315 avoir une fiche gagnante (Strong, 1992; Wilcox et Trudel, 1998) et participer aux
4316 championnats provinciaux.

4317 *Pratique réflexive initiale des entraîneurs.* Dans l'ensemble, nous pouvons
4318 dire qu'initialement, nos entraîneurs n'adoptaient pas une pratique réflexive de façon
4319 délibérée et systématique, ce qui vient appuyer les tendances retrouvées dans la
4320 littérature à ce sujet (Gilbert et al., 2001a, 2001b; Gilbert et Trudel, 1999, 2001, 2004,
4321 2005). Les problèmes mentionnés par nos entraîneurs étaient principalement reliés à
4322 la technique du sport, à deux exceptions près. Pour Maïka et Paul, le sport était
4323 davantage perçu comme un moyen plutôt que comme une fin; ils étaient donc
4324 davantage à l'affût des problèmes de nature plus personnelle et relationnelle. Tous
4325 deux ont développé cette perspective suite à des expériences en coaching dans des
4326 milieux défavorisés. Toutefois, peu importe la nature des problèmes identifiés, nos
4327 entraîneurs ne semblaient pas avoir été informés de l'importance de la réflexion dans
4328 le processus de l'apprentissage au rôle d'entraîneur. Cette réalité n'a rien de
4329 surprenant considérant que les programmes de formation d'entraîneurs étaient,
4330 jusqu'à tout récemment, davantage orientés vers un contenu bio-physique et
4331 technique (Lemyre et al., 2007; Nelson et al., 2006).

4332

4333 *Réseau de contacts des entraîneurs.* Identifier le réseau de contacts des
 4334 entraîneurs permettait de mieux comprendre la conversation réflexive des entraîneurs
 4335 et de voir si la nature des interactions pouvait indiquer s'ils évoluaient à l'intérieur
 4336 d'une CdP d'entraîneurs. Lors de leurs premières années d'expérience comme
 4337 entraîneurs, nos participants utilisaient leur réseau pour demander de l'aide.
 4338 Toutefois, après quelques années, nos entraîneurs se servaient principalement de leur
 4339 réseau pour offrir davantage d'opportunités de perfectionnement pour leurs athlètes
 4340 comme, par exemple, organiser des matchs hors-concours. Ces résultats viennent
 4341 appuyer ceux de Lemyre et collègues (2007).

4342 L'étendue du réseau de contacts variait chez les entraîneurs. Raymond qui,
 4343 contrairement aux autres, n'était pas un ancien de l'école N.-D.G. et avait peu
 4344 d'expérience comme joueur de volley-ball, a surtout travaillé seul. Par contre,
 4345 Alexandre, Maïka et Paul, qui avaient plusieurs années d'expérience comme joueur et
 4346 comme entraîneur, semblaient avoir un réseau de contacts plus étendu. Ces
 4347 distinctions tendent à supporter les résultats de Lemyre et collègues (2007) à l'effet
 4348 que les entraîneurs ayant peu d'expérience vont avoir un réseau de contacts limité aux
 4349 individus qu'ils côtoient au quotidien tels des collègues de travail, des membres de
 4350 leur famille, des gens du voisinage, etc. Avec le temps, ces entraîneurs vont avoir
 4351 tendance à développer davantage de liens avec d'autres membres de la communauté
 4352 sportive, qui, généralement, ne sont pas des adversaires.

4353 En somme, d'après la fréquence et la nature des interactions des entraîneurs
 4354 de l'école N.-D.G., leur réseau de contacts ressemblait davantage à un *Informal*
 4355 *Knowledge Network* (IKN) qu'Allee (2000) décrit comme étant un groupe

4356 d'individus qui se connaissaient et qui interagissent à l'occasion, mais ces échanges
4357 sont généralement vagues et informels puisqu'il n'y a pas d'objectif commun qui les
4358 unit. D'après Culver et Trudel (2006), ce mode d'interaction est présentement le plus
4359 commun chez les entraîneurs.

4360 *Utilisation de la vidéo pour familiariser les entraîneurs à la pratique réflexive*

4361 Selon Tochon (2002), l'objectivation clinique à partir d'une bande vidéo offre
4362 aux participants un élément de nouveauté, de découverte qui stimule leur réflexion.
4363 Offrant une vision du contexte dans sa globalité, cet outil permet au praticien
4364 d'observer ses interventions sous un angle différent pour faire un retour sur sa
4365 pratique en lui donnant accès à des données qui auraient pu lui échapper. Par
4366 exemple, à l'aide de la vidéo, Paul a pu recadrer le problème et s'apercevoir qu'il
4367 était le principal responsable du manque d'énergie de ses joueurs.

4368 Les séances d'objectivation clinique ont également permis aux entraîneurs
4369 d'observer les interventions de leur adjoint, pour ceux qui en avaient un; ce qui est
4370 difficile à faire pendant une séance d'entraînement ou un match. De plus, lorsque
4371 l'adjoint est présent à la séance de visionnement, ceci augmente la richesse et la
4372 profondeur des discussions, et ce, d'autant plus si l'adjoint est un joueur, car il donne
4373 une perspective nouvelle pour générer des stratégies.

4374 En plus d'apprendre des éléments nouveaux, la vidéo peut permettre aux
4375 praticiens de confirmer si leur pratique est adéquate, ce qui constitue un apprentissage
4376 en soi (Tochon, 1996). Maïka semble avoir bénéficié d'un tel apprentissage avouant,
4377 lors de l'entrevue finale, ne pas avoir appris d'éléments nouveaux lors de l'étude,

4378 mais que la vidéo lui avait permis de se confirmer que son approche en coaching était
4379 efficace.

4380 En somme, la vidéo semble être un outil d'apprentissage très efficace pour les
4381 entraîneurs, surtout dans le cadre des séances d'entraînement. En effet, une vidéo de
4382 match porte sur les performances des joueurs alors que les séances d'entraînements
4383 sont davantage reliées à la performance de l'entraîneur qui a beaucoup plus de
4384 contrôle sur la situation. Les séances de visionnement pour amener les entraîneurs à
4385 prendre conscience de situations problématiques pourraient être une septième manière
4386 d'initier les entraîneurs à la pratique réflexive à ajouter aux six déjà énumérées par
4387 Gilbert et Trudel (2006).

4388 *L'apprentissage collectif*

4389 La première partie de l'étude visait l'apprentissage individuel et tout
4390 particulièrement le développement de la réflexion. À travers ce processus
4391 d'apprentissage, les participants devaient, en principe, réaliser que leur réflexion peut
4392 s'enrichir s'ils participent à des occasions d'échanger avec d'autres entraîneurs. Ceci
4393 semble s'être produit puisque les entraîneurs ont demandé de faire des réunions de
4394 groupe élargi alors que le chercheur leur avait proposé des rencontres de groupe de
4395 deux.

4396 Pour discuter des résultats en lien avec les rencontres d'apprentissage
4397 collectif, il convient de revenir au modèle de Raelin (2000). L'étape de
4398 l'apprentissage collectif visait principalement à donner une occasion de participer à
4399 un échange de connaissances entre entraîneurs en espérant qu'ils allaient, par eux-
4400 mêmes, mettre de l'avant d'autres occasions d'interactions afin de « négocier » leur

4401 pratique sur une base plus régulière. C'était, comme le mentionne Raelin, un moyen
4402 de fertiliser le sol pour l'émergence d'une CdP.

4403 Lors des rencontres du groupe réalisées à partir d'un montage vidéo, le
4404 chercheur/facilitateur s'est inspiré à la fois de l'AL et de l'AS pour stimuler les
4405 apprentissages. En lien avec l'AL, le chercheur/facilitateur voulait aider les
4406 entraîneurs à structurer leurs réflexions à l'aide du modèle de la pratique réflexive de
4407 Gilbert et Trudel (2001) afin qu'ils puissent gérer plus adéquatement les situations
4408 problématiques auxquelles ils faisaient face. L'AL était le moyen par lequel
4409 chercheur et participants pouvaient jongler avec les sensibilités théorique et pratique,
4410 processus propre à la recherche collaborative (Desgagné et Bednarz, 2005). Quant à
4411 l'AS, le chercheur/facilitateur ainsi que les entraîneurs ont présenté des thèmes de
4412 discussion qui demandaient de décontextualiser leur pratique afin qu'ils puissent
4413 réfléchir sur les divergences entre leurs croyances et leurs comportements. Un
4414 exemple est le moment où Raymond, qui en était à sa deuxième année, a interrogé
4415 Paul, l'entraîneur de volley-ball le plus expérimenté de l'école, pour tenter d'en
4416 savoir davantage sur la source de motivation de l'équipe cadette. Paul a constaté, à sa
4417 grande surprise, qu'il n'avait pas la réponse à cette question. Cet exemple illustre
4418 également qu'à travers une approche collaborative, l'apport des nouveaux peut
4419 stimuler des apprentissages chez les plus expérimentés (Desgagné, 1998). Ce type
4420 d'apprentissage fut également observé dans l'étude de Culver et Trudel (2006).

4421 Tout comme ce fut le cas dans le processus d'apprentissage individuel,
4422 l'utilisation de la vidéo s'avéra un outil intéressant dans le processus d'apprentissage
4423 collectif. Tel qu'expliqué par Tochon (2002), la bande vidéo devient l'élément

4424 déclencheur de discussions. D'ailleurs, lors de la rencontre de groupe, à partir des
4425 séquences vidéo, les entraîneurs ont initié des discussions qui allaient au-delà des
4426 composantes techniques et stratégiques du volley-ball en échangeant notamment sur
4427 la philosophie de l'entraînement. Tochon (2002) explique que les séances de
4428 visionnement, qu'elles soient en face à face ou en groupe, stimulent chez chacun une
4429 réflexion qui souvent, leur permet de répondre à leurs propres questions, comme
4430 Raymond l'a si bien souligné.

4431 *La CdP dormante qui ne se réveille pas*

4432 Tel que mentionné lors de l'introduction de cette étude, étant donné que
4433 chaque équipe était indépendante et que les entraîneurs n'avaient pas à interagir entre
4434 eux, la prémisse était qu'aucune CdP n'existait. Toutefois, force est d'admettre que
4435 nous nous sommes trompés. Considérant la réalité contextuelle des entraîneurs de
4436 l'école N.-D.G. telle que présentée par nos participants, il nous semble juste
4437 d'affirmer qu'il y a effectivement une CdP d'entraîneurs à l'école N.-D.G., mais que
4438 celle-ci est dormante.

4439 *Elle avait tout pour émerger*

4440 Wenger et collègues (2000) ainsi que Saint-Onge et Wallace (2003) ont
4441 identifié des éléments essentiels à l'émergence d'une CdP et plusieurs d'entre eux
4442 étaient présents dans le contexte de l'école N.-D.G.. Les auteurs parlent premièrement
4443 d'un fort sentiment d'appartenance à l'institution ainsi qu'un objectif commun
4444 partagé par l'ensemble des membres de la communauté. Or, cinq des six participants
4445 étaient des anciens de N.-D.G. et ils ont avoué être venus entraîner pour redonner à
4446 l'école ce qu'ils avaient reçu lorsqu'ils étaient étudiants. Les entraîneurs étaient bien

4447 conscients de la tradition d'excellence dans le sport à l'école N.-D.G. et tenaient à
4448 perpétuer cette tradition. Qui plus est, le fait que les anciens reviennent entraîner à
4449 leur école secondaire fait en sorte que les connaissances reliées à la pratique du
4450 coaching ne se sont pas perdues. Cependant, sans remise en question, cet
4451 apprentissage fait fi de discrimination entre bonne et mauvaise pratique (Bernard et
4452 Trudel, 2004; Trudel et Gilbert, 2004).

4453 Deuxièmement, les auteurs parlent d'une volonté des membres de la
4454 communauté à vouloir apprendre des autres et à s'ouvrir à de nouvelles perspectives
4455 (Saint-Onge et Wallace, 2003; Wenger et al, 2000). Plusieurs de nos participants ont
4456 indiqué avoir accepté de prendre part à cette étude justement pour apprendre des
4457 autres, partager leur savoir et enrichir leur répertoire. Certains entraîneurs tels que
4458 Paul, Carl et Alexandre expliquaient qu'ils avaient un réseau de contacts qui allait au-
4459 delà des murs de l'école et n'hésitaient pas à intégrer à leur pratique des approches
4460 venant de l'extérieur.

4461 Troisièmement, les auteurs mentionnent qu'il est essentiel d'avoir un climat
4462 de confiance entre tous les membres, peu importe leur niveau de participation.
4463 D'ailleurs, Wenger et collègues (2000) mentionnent qu'il est préférable d'avoir
4464 différents niveaux de participation. Or, nos participants ont clairement exprimé qu'il
4465 existait un respect mutuel entre les entraîneurs de l'école N.-D.G., particulièrement
4466 entre les anciens. Quant au niveau de participation, le chercheur avait laissé
4467 l'opportunité aux entraîneurs d'impliquer leur adjoint et deux d'entre eux l'ont fait.

4468 Quatrièmement, il est question d'avoir le support des dirigeants de
4469 l'institution afin d'avoir les ressources disponibles pour créer une CdP (Saint-Onge et

4470 Wallace, 2003; Wenger et al, 2000). Dans notre étude, le directeur général et le
4471 directeur des programmes sportifs ont rapidement donné leur appui. De plus, ils ont
4472 donné accès aux locaux pour les rencontres de groupe et les séances de visionnement
4473 en plus de fournir d'autres ressources pour faciliter l'accès du chercheur au milieu. Le
4474 groupe avait donc accès à des milieux publics et privés, ce qui s'avère une condition
4475 importante pour créer une CdP (Wenger et al., 2000).

4476 Cinquièmement, les auteurs parlent de la présence d'outils technologiques
4477 (Saint-Onge et Wallace, 2003; Wenger et al, 2000). Le chercheur s'est chargé de cette
4478 composante en fournissant du matériel vidéo. D'ailleurs, plusieurs entraîneurs ont
4479 mentionné avoir décidé de s'impliquer dans l'étude parce qu'ils allaient se faire
4480 filmer et qu'ils allaient avoir accès aux bandes vidéo. Toutefois, il est à noter que
4481 lorsque Saint-Onge et Wallace (2003) parlaient d'outils techniques, ils faisaient
4482 davantage référence à des ressources pour faciliter la communication entre
4483 entraîneurs tels des forums de discussion virtuels, des sites web, des courriers
4484 électroniques, etc. La vidéo aura effectivement facilité la discussion entre les
4485 entraîneurs, mais pas nécessairement sur une base régulière.

4486 Le dernier point essentiel à la création d'une CdP qui est présent dans le
4487 contexte de l'école N.-D.G. est que les participants s'étaient fixés des objectifs
4488 réalistes (Saint-Onge et Wallace, 2003). Les entraîneurs ne s'attendaient pas à
4489 remporter automatiquement le championnat provincial grâce à leur implication à
4490 l'étude. Tout ce qu'ils souhaitaient était d'en apprendre davantage sur le coaching.

4491

4492 *Elle n'a pas démarré*

4493 *Responsabilité du chercheur.* Wenger et collègues (2000) expliquent que le
 4494 facteur le plus important pour assurer le succès d'une CdP est la légitimité de son
 4495 leadership. Le chercheur/facilitateur doit organiser plusieurs activités, rassembler les
 4496 autres membres de la communauté, faciliter les interactions et favoriser
 4497 l'apprentissage. Le chercheur/facilitateur est donc un des acteurs centraux dans le
 4498 développement d'une CdP car il en est un des leaders, mais il doit s'assurer que
 4499 d'autres prendront la relève lorsqu'il quittera. Alors, comme l'expliquait si bien
 4500 Nicolas, est-ce que quelqu'un va assumer cette responsabilité en plus de celles qui
 4501 viennent avec le fait de diriger une équipe? Selon ce que rapporte l'étude de Culver
 4502 (2004), les chances sont plutôt minces. Environ un an après avoir dirigé les activités
 4503 de la CdP d'entraîneurs de ski alpin, la chercheuse s'est progressivement retirée.
 4504 Quelques rencontres ont eu lieu sans sa présence, mais ces dernières étaient moins
 4505 structurées. Il y avait donc moins de réflexions sur les apprentissages. De plus,
 4506 l'entraîneur de ski alpin qui a pris le leadership de cette activité a éventuellement
 4507 manqué de temps et cette communauté a finalement cessé d'exister.

4508 Afin de maximiser la création et le maintien d'une CdP d'entraîneurs à l'école
 4509 N.-D.G., le chercheur aurait dû poursuivre sa démarche pendant au moins une autre
 4510 année. L'objectif de cette seconde année aurait été de former un facilitateur parmi les
 4511 participants, à l'image de la démarche de Grossman et collaborateurs (2001).
 4512 D'ailleurs, parmi les facteurs essentiels à la création de CdP, il est question de la
 4513 présence d'un leader interne (Saint-Onge et Wallace, 2003; Wenger et al., 2000). Or,
 4514 comme l'ont expliqué quelques entraîneurs, le leader interne était le chercheur. Il n'y

4515 avait pas un entraîneur rassembleur qui, uniquement par sa présence, incitait les
4516 autres à venir se joindre au groupe. Avec plus de temps, le chercheur aurait pu
4517 graduellement former un autre facilitateur, mais dans l'espace d'une année scolaire
4518 déjà très chargée pour les entraîneurs et le chercheur, ceci n'était tout simplement pas
4519 possible.

4520 *Responsabilité des participants.* En regardant l'ensemble des résultats de cette
4521 étude, nous constatons que nos entraîneurs ont un profil similaire à ceux des ligues
4522 civiles (Laberge et Lalime, 2005). Ils sont bénévoles, ce qui implique qu'ils ont
4523 plusieurs obligations en plus de celles reliées au coaching. D'ailleurs, le manque de
4524 temps est un facteur souvent mentionné par les entraîneurs pour ne pas participer à
4525 des événements de développement professionnel (Dickson, 2001; Lemyre, 2003).
4526 Dans les études sur les CdP en milieu scolaire, les chercheurs vont souvent
4527 solutionner le problème de manque de disponibilité en accordant aux enseignants
4528 participants une certaine libération de tâches (Deglau et O'Sullivan, 2006; Grossmann
4529 et al., 2001). Étant donné que la plupart des entraîneurs ne sont pas des enseignants
4530 de l'école, cette stratégie ne pouvait être utilisée.

4531 Malgré la barrière « temps », les entraîneurs se sont engagés avec passion tant
4532 dans l'étude qu'avec leur équipe respective. Toutefois, au fur et à mesure que la
4533 saison avance, le stress augmente et la motivation diminue. Cette situation a été
4534 rapportée dans d'autres études dans le sport scolaire (Kelly, 1994; Rizak, Ventre et
4535 Moore, 1990; Trudel et al., 1995). Alors, n'est-il pas logique que les entraîneurs
4536 cherchent à développer des routines qui vont leur permettre de « survivre ».
4537 Toutefois, ce « mécanisme de défense » de développer des routines va à l'encontre du

4538 processus de réflexion puisque le savoir professionnel devient tacite et spontané
 4539 (Schön, 1994). Le praticien risque de perdre progressivement l'habitude de réfléchir à
 4540 ce qu'il fait. Comme l'explique Jarvis (2006) « we probably all have had the
 4541 experience of not knowing how to do something and yet knowing that we should
 4542 learn about it, but also knowing that we just do not have the time » (p.28). Dans ce
 4543 contexte de bénévolat, qui prendra le rôle de facilitateur, c'est-à-dire organiser des
 4544 rencontres, rencontrer les entraîneurs individuellement, aller les observer pendant des
 4545 matchs et des séances d'entraînement et ainsi de suite? Ceci ne va qu'augmenter
 4546 encore une fois leur quantité de travail. En somme, le fait que les entraîneurs aient
 4547 perçu le chercheur/facilitateur comme une bouée de sauvetage n'est peut-être pas
 4548 surprenant.

4549 Conclusion

4550 La présente étude avait pour but de documenter une démarche visant à favoriser
 4551 l'apprentissage individuel et collectif des entraîneurs de volley-ball et de basket-ball
 4552 d'une même école secondaire. Nous voulions d'abord favoriser un apprentissage
 4553 individuel chez les entraîneurs en les familiarisant à la démarche de la conversation
 4554 réflexive telle que développée par Schön (1983, 1987) et appliquée dans le milieu
 4555 sportif par Gilbert et Trudel (2001, 2004, 2005, 2006). La prémisse était qu'en aidant
 4556 les entraîneurs à devenir de meilleurs « entraîneurs réflexifs », ceux-ci allaient
 4557 découvrir le rôle important que peuvent jouer les autres entraîneurs dans leur
 4558 réflexion. À partir de ce point, l'étude allait mettre l'emphasis sur l'apprentissage
 4559 collectif en donnant l'occasion aux entraîneurs de participer à un échange de
 4560 connaissances sur leur pratique du coaching. Le chercheur/facilitateur espérait ainsi

4561 créer un précédent. Les résultats démontrent que la démarche pour favoriser les
4562 apprentissages individuels a été bénéfique pour les entraîneurs, notamment grâce à
4563 l'utilisation de la vidéo. Auparavant, l'apprentissage des entraîneurs reposait
4564 davantage sur la *conceptualisation* (programmes de formation des entraîneurs) et
4565 l'*expérience*, mais ils ont intégré progressivement la *réflexion* à travers l'étude. De
4566 plus, leurs réflexions qui, initialement, étaient davantage orientées sur leurs propres
4567 comportements et ceux des joueurs en fonction de l'enseignement de la technique de
4568 leur sport, ont progressivement évolué vers un coaching holistique.

4569 La démarche individuelle avec les entraîneurs aura également eu l'effet
4570 escompté de faire découvrir aux entraîneurs la richesse de partager leurs réflexions
4571 avec leurs pairs. Les rencontres de groupe auront été bénéfiques tant au plan des
4572 apprentissages qu'au plan relationnel. Les entraîneurs de volley-ball ont dit avoir
4573 grandement apprécié la rencontre de groupe et que l'ensemble de la démarche les
4574 avait rapprochés. Toutefois, des barrières telles le manque de temps, les horaires des
4575 entraîneurs trop diversifiés et le retrait du chercheur/facilitateur n'auront pas permis
4576 l'émergence d'une CdP d'entraîneurs.

4577 Il serait intéressant de réaliser une étude avec des entraîneurs basée sur notre
4578 approche, mais échelonnée sur une plus longue période, soit environ trois ans comme
4579 le recommande Grossman et collègues (2001). La première année servirait à stimuler
4580 la prise de conscience des entraîneurs de l'importance de la réflexion et de la richesse
4581 de partager le fruit de ces réflexions avec leurs pairs. Graduellement, une structure
4582 pour faciliter la collaboration entre entraîneurs serait mise en place au cours de cette
4583 première année. Au cours de la deuxième année, les entraîneurs bénéficieraient de

4584 cette structure, mettraient l'accent sur l'apprentissage collectif et apporteraient les
4585 ajustements nécessaires. Graduellement, au cours de la troisième année le
4586 chercheur/facilitateur identifierait un remplaçant et le formerait à devenir facilitateur.
4587 Ce dernier prendrait de plus en plus de responsabilités jusqu'à ce que le
4588 chercheur/facilitateur n'ait qu'à jouer le rôle d'observateur. Avec une telle
4589 progression, les chances que la CdP continue de progresser suite au départ du
4590 chercheur sont nettement plus élevées bien qu'elles ne soient pas garanties. En effet,
4591 dans un milieu où les individus sont des bénévoles, le changement de personnel est
4592 chose fréquente (Raedek, Warren et Granzyk, 2002).
4593
4594

Conclusion générale de la thèse

Le but général de cette thèse était de documenter deux initiatives visant à favoriser l'apprentissage au rôle d'entraîneur. Dans une perspective de formation d'entraîneurs à partir de leur expérience, les principaux défis auxquels les chercheurs doivent s'attaquer consistent à (a) établir leur rôle/implication pour optimiser les apprentissages des entraîneurs, (b) aider les entraîneurs à devenir des praticiens réflexifs (Gilbert et Trudel, 2006; Knowles, Tyler, Gilbourne et Eubank, 2006) et (c) faciliter la création de savoir à travers des CdP d'entraîneurs (Culver et Trudel, 2006; Trudel et Gilbert, 2004).

Au terme de ce doctorat, il convient d'évaluer dans quelle mesure les résultats des deux études contribuent à faire progresser les connaissances sur la formation des entraîneurs et, d'un point de vue plus pratique, de faire certaines recommandations aux responsables des programmes de formation et aux autres acteurs impliqués dans le milieu sportif.

Contributions théoriques

Dans chacune des deux études, nous avons discuté les résultats avec la littérature ce qui a permis de démontrer une contribution plus spécifique. Afin d'éviter une répétition, nous avons décidé, pour cette dernière section, d'identifier des thèmes majeurs plus généraux qui se rapportent aux deux études et qui vont nous permettre de poser un regard nouveau sur l'ensemble de la thèse.

Identification des CdP

Au début de la thèse, il fut décidé de commencer avec l'étude en karaté, jugée comme potentiellement plus facile à réaliser. Nous croyions, à tort, qu'une CdP

25 existait entre tous les instructeurs du club et qu'il ne fallait que l'aider à s'épanouir.
26 Le chercheur s'était basé sur ses connaissances théoriques des CdP ainsi que sur son
27 implication comme karatéka et comme instructeur à ce dojo pour porter un jugement
28 sur les trois dimensions d'une CdP (objectif commun, répertoire partagé, engagement
29 mutuel). Toutefois, au cours de l'étude, le chercheur s'est rendu compte que
30 d'importantes barrières, plus particulièrement la sous-culture du milieu, faisaient en
31 sorte qu'une CdP entre les instructeurs de ce dojo pouvait difficilement être
32 fonctionnelle. Lors des rencontres de groupe, ce sont majoritairement les instructeurs
33 au haut de la hiérarchie qui ont pris la parole. Qui plus est, la nature des échanges
34 était principalement un transfert d'information du sensei aux autres instructeurs. Ne
35 pouvant pas négocier leur pratique, la majorité des instructeurs n'ont pas fait l'effort
36 de la remettre en question. Par conséquent, il ne pouvait pas y avoir de CdP car
37 « meaning making becomes the primary basis for holding a community together »
38 (Raelin, 2000, p.79) et la culture de cette pratique n'est pas orientée sur cette
39 intention.

40 Fort de son expérience avec les instructeurs de karaté, le chercheur s'est, par
41 la suite, attaqué à un contexte où une CdP d'entraîneurs était à créer soit celui de
42 l'école Notre-Dame de la Gatineau. Mais encore une fois, la prémisse pour l'étude à
43 l'école N.-D.G. était fausse. Une fois sur le terrain, le chercheur a constaté qu'il y
44 existait une CdP, mais elle était dormante. Une multitude de facteurs favorisant la
45 création d'une CdP d'entraîneurs étaient présents: les entraîneurs étaient
46 majoritairement des anciens de cette école, la plupart se connaissaient, ils
47 interagissaient entre eux et ils possédaient un fort sentiment d'appartenance à

48 l'institution. Une CdP d'entraîneurs pouvaient donc être fonctionnelle dans ce
49 contexte.

50 Que le chercheur soit directement impliqué dans le milieu ou qu'il demeure en
51 périphérie, déceler la présence d'une CdP demeure très complexe considérant la
52 multitude de facteurs en jeu. Galipeau et Trudel (2006) ainsi que Culver et Trudel
53 (sous impression) expliquent qu'il y a souvent des erreurs, autant dans les milieux
54 académique que professionnel, dans l'identification de CdP existantes. Un exemple
55 présenté par Galipeau et Trudel est que certains identifient, à tort, une équipe sportive
56 comme étant une CdP. Une autre erreur souvent commise est de confondre une CdP
57 avec d'autres types d'apprentissage collectif tels l'*action learning* (AL) ou l'*action*
58 *science* (AS) (Culver et Trudel, sous impression). D'ailleurs, concernant ce dernier
59 point, cette thèse apporte une contribution intéressante en présentant différents
60 exemples spécifiques à chacun de ces trois types d'apprentissage collectif.

61 *L'apprentissage réflexif*

62 Raelin (2000) mentionne que: « we need to consider whether learning teams
63 can also become work teams, or vice versa » (p.74). En lien avec ces propos, un des
64 buts de cette thèse était de voir si des activités de groupe s'inspirant de l'AL et l'AS
65 pouvaient amener les entraîneurs à réaliser les avantages de réfléchir en commun sur
66 leur pratique. Ainsi, ils pourraient créer eux-mêmes des opportunités d'échanges/de
67 création de connaissances et non seulement à travers des rencontres structurées par le
68 chercheur/facilitateur. Avant d'en arriver à cette étape, les entraîneurs devaient être
69 initiés à l'apprentissage réflexif. Gilbert et Trudel (2006) ont identifié six manières
70 pour réaliser ce processus et cette thèse en a présenté une septième. Cette contribution

71 est significative à plusieurs égards puisque, en plus de présenter un processus
72 d'apprentissage individuel qui facilite l'intégration de la pratique réflexive, elle
73 constitue une démarche efficace pour faire le pont entre l'apprentissage individuel et
74 collectif.

75 Un élément clé de ce processus a été l'utilisation de la vidéo pour susciter
76 l'intérêt des entraîneurs et pour faciliter une réflexion individuelle et une réflexion
77 collective. Cependant, cet outil a eu des effets quasi diamétralement opposés dans les
78 deux études. En karaté, les premières activités d'apprentissage étaient collectives; par
79 la suite, le chercheur a proposé aux instructeurs une approche individuelle qui
80 utiliserait la vidéo. Toutefois, personne ne s'est montré intéressé. À l'école N.-D.G.,
81 les premières activités d'apprentissage étaient individuelles et utilisaient la vidéo; les
82 activités collectives qui ont suivi utilisaient également la vidéo. Il est donc intéressant
83 de se poser la question suivante: pourquoi les instructeurs de karaté ont-ils refusé de
84 se faire filmer tandis que les entraîneurs de l'école N.-D.G. étaient même proactifs en
85 demandant au chercheur de les filmer? Deux hypothèses ont été envisagées.

86 La première hypothèse concerne l'aspect compétitif du milieu sportif. Les
87 entraîneurs de N.-D.G. pratiquaient dans un milieu compétitif, ce qui n'est pas le cas
88 au club de karaté. Or, les entraîneurs de l'école pourraient avoir la perception que cet
89 apprentissage leur donne un avantage sur leurs adversaires, ils envisageraient un
90 impact sur la performance. Certaines études impliquant des enseignants en éducation
91 physique qui sont également entraîneurs soulignent que ces intervenants sont
92 généralement plus motivés par leur rôle d'entraîneur que par celui d'enseignant
93 (Drewe, 2000; Segrave, 1980; Staffo, 1992; Templin et Anthrop, 1981). Un certain

94 parallèle pourrait être tracé avec le cas des entraîneurs de l'école N.-D.G. et des
95 instructeurs du club de karaté. Les instructeurs de karaté ne font que de
96 l'enseignement, le volet compétitif n'est pas présent.

97 La seconde hypothèse se rapporte au climat qui règne au sein du groupe.
98 Tochon (2002) explique que dans une réflexion partagée, l'incertitude et la nouveauté
99 sont des facteurs de stress que le chercheur apaise lorsqu'il établit un climat propice à
100 l'apprentissage. Toutefois, des tensions risquent quand même d'émerger (Wenger,
101 2000; Wenger et al., 2002). L'important est de les adresser de façon respectueuse,
102 dans une optique d'apprentissage et non dans une optique de confrontation
103 (Grossman et al., 2001; Wenger et al., 2002). Le climat au club de karaté n'était pas
104 sain et certains instructeurs avaient peur d'être jugés. Par conséquent, aucun n'était
105 prêt à se faire filmer pour qu'un jugement soit porté sur sa pratique d'instructeur. À
106 l'école N.-D.G., il existait un esprit de solidarité entre les entraîneurs et ils semblaient
107 heureux de pouvoir bénéficier des perspectives des autres. En raison de ce climat de
108 confiance, les entraîneurs voyaient dans la vidéo une possibilité d'échanger entre eux
109 afin d'en apprendre davantage sur leur pratique. Ceci rejoint les propos de Raelin
110 (2000) qui explique que: « compared to nonconscious performance, programmed
111 collective learning can expand the consideration of new conditions and perspectives.
112 It introduces practitioners to a language that is capable of uncovering personal
113 conventions of practice that without programming would not otherwise add to
114 collective memory » (p.80).

115

116 *Le statut/la posture de l'apprenant dans l'apprentissage collectif*

117 Heron et Reason (1997) expliquent que dans une étude qui se rapporte au
118 paradigme de recherche participatoire, le concept de démocratie est très important.
119 Ceci implique que tous les participants sont égaux, le pouvoir devrait être
120 équitablement réparti entre tous les membres du groupe. Tous ont droit au même
121 temps de parole, tous ont droit à leur opinion et les propositions de chacun devraient
122 être considérées équitablement. Ceci étant dit, Wenger (1998b) mentionne que cela ne
123 veut pas dire qu'il faut ignorer la position de chacun des membres au sein de
124 l'organisation. Cependant, le statut de chacun ne devrait pas influencer la nature et le
125 flot des négociations. Dans le cadre de cette thèse, la répartition du pouvoir au sein du
126 groupe a influencé les activités dans les deux études, mais de façon bien distincte.

127 Dans l'étude avec les instructeurs de karaté, le pouvoir était, de par la sous-
128 culture du karaté, le lot d'une seule et unique personne. La légitimité du sensei était
129 telle que personne n'osait remettre en question sa pratique. Généralement, si un
130 instructeur avait des doutes sur sa pratique, la solution logique était de consulter le
131 sensei plutôt que de tenter de résoudre la solution par lui-même ou d'interagir avec
132 d'autres instructeurs. De plus, lors des activités reliées à l'étude, à chaque fois qu'un
133 thème de discussion émergeait, les instructeurs attendaient la réponse du sensei plutôt
134 que de s'engager dans le processus de négociation de signification. Devant respecter
135 leur position au sein de la hiérarchie, il n'est pas surprenant que les instructeurs
136 n'aient pu bénéficier des types d'apprentissage collectif. En fait, le principal
137 apprentissage des instructeurs concerne le processus de socialisation, c'est-à-dire

138 d'apprendre ce qui est permis de faire et de dire, compte tenu de son statut au sein du
139 club.

140 Dans l'étude à l'école N.-D.G., ce fut en quelque sorte le problème inverse.
141 La structure hiérarchique n'est pas aussi formelle, rigide et visible. Les entraîneurs
142 étaient conscients de la diversité des expériences de chacun et étaient intéressés à
143 optimiser cette richesse, mais n'avaient pas le temps de structurer des activités
144 d'apprentissage individuel et collectif. Les entraîneurs ont donc délibérément cédé le
145 contrôle des activités au chercheur afin qu'il soit le seul responsable de la gestion du
146 projet. En retour, les entraîneurs s'engageaient à être présents au moment et à
147 l'endroit convenu pour chacune des activités. Le problème avec une telle situation est
148 qu'une fois que le chercheur/facilitateur se retire du milieu, personne n'ose prendre le
149 leadership des activités. Ils invoquent un manque de temps et/ou ils n'ont pas
150 l'impression d'avoir assez de légitimité auprès des autres. Dans le contexte du karaté
151 comme dans celui de l'école N.-D.G., l'idéal serait d'avoir une certaine rotation dans
152 les rôles de chacun afin d'éviter de centraliser le pouvoir. Cette suggestion est
153 également faite par Wenger (1998b) ainsi que par Hung et collègues (2006).

154 Une piste intéressante à poursuivre, suite aux résultats de cette thèse, serait
155 d'étudier en profondeur les notions de pouvoir impliqué dans le processus
156 d'apprentissage collectif. Elias (2000) propose une théorie intéressante qui analyse la
157 notion de pouvoir selon une perspective sociale au niveau macro, mais qui, selon
158 Owen-Pugh (sous impression), s'applique également au niveau micro: « while Elias'
159 work is arguably best known for its application to macro social processes, including
160 the global development of sport, it is equally applicable to the dynamics of small

161 group.» Elle ajoute que cette théorie possède « the added advantage of permitting us
162 theoretical access to the micro-politics of situated learning. »

163 *Le facteur temps: principale barrière à l'apprentissage*

164 Le facteur temps limite les possibilités pour les entraîneurs d'interagir sur une
165 base régulière. Ceci a constitué une barrière majeure autant avec les instructeurs de
166 karaté qu'avec les entraîneurs de volley-ball et de basket-ball de l'école N.-D.G..

167 Dans le contexte du karaté, le facteur temps a fait en sorte que les rencontres de
168 groupe ont été trop distancées pour permettre aux instructeurs de poursuivre leurs
169 réflexions sur les thèmes qui avaient été abordés au cours des rencontres précédentes.

170 D'ailleurs, il y a eu beaucoup de redondance dans les thèmes abordés lors des
171 différentes rencontres de groupe. Dans le contexte de l'école N.-D.G., le facteur
172 temps a limité les activités d'apprentissage collectif à une seule rencontre de groupe.

173 Le manque de temps n'est pas une barrière à l'apprentissage spécifique aux
174 individus impliqués dans le contexte sportif. En effet, Merriam, Caffarella et
175 Baumgartner (2007) expliquent que les deux motifs de non-participation les plus
176 souvent cités dans les études sur la formation des adultes sont le manque temps et le
177 manque d'argent. Ces auteurs indiquent que: « these are socially acceptable reasons
178 for not doing something, of course, and probably very legitimate reasons for adults
179 who are busy people trying to become or stay economically solvent and take care of
180 their families and themselves» (p.65).

181 *Rôles du chercheur/facilitateur*

182 Une autre contribution de cette thèse est d'avoir illustré la complexité du rôle
183 du chercheur/facilitateur dans des contextes de participation pleine et de participation

184 partielle. En fonction du contexte dans lequel le chercheur/facilitateur se retrouve, la
185 présentation du projet sera différente et l'élément de pouvoir vient entrer en jeu. Dans
186 le cas d'une pleine participation, le chercheur/facilitateur occupe déjà une certaine
187 position au sein du groupe. Il doit donc la respecter en plus de respecter celle des
188 autres comme ce fut le cas dans le contexte du karaté. Les instructeurs n'auraient pas
189 accepté que le chercheur/facilitateur dirige les activités à la place du sensei, d'autant
190 plus qu'il était un des instructeurs les moins expérimentés. Cette situation a permis
191 d'illustrer que, si le chercheur/facilitateur n'a pas assez d'influence pour susciter des
192 changements, il n'y a pas de remise en question; les gens ne font que suivre leur
193 routine (Wenger, 1998a). Dans une participation partielle, comme dans l'étude à
194 l'école N.-D.G., le chercheur/facilitateur doit jouer le rôle de leader, du moins au
195 stade initial de l'étude. Ces propos sont appuyés par Bray et collègues (2000). Dans
196 ce contexte, une des craintes du chercheur/facilitateur était de prendre trop place ce
197 qui aurait comme effet de fournir un environnement trop structuré aux entraîneurs
198 brimant ainsi les processus de réflexion et de négociation. Knowles, qui voulait
199 faciliter l'apprentissage de la pratique réflexive à des entraîneurs dans un cours
200 universitaire, a dû affronter de telles tensions (Knowles, Gilbourne, Borrie et Nevill,
201 2001). Se retrouvant dans une structure académique, elle devait évaluer les étudiants
202 et leur donner une note. Toutefois, si les étudiants sont évalués sur leurs réflexions,
203 ces dernières ne viennent pas de façon naturelle et l'objectif premier des étudiants est
204 de répondre aux exigences de l'évaluation et non d'intégrer à leur pratique un
205 nouveau processus d'apprentissage.

206 La thèse démontre également que l'apprentissage au rôle de
207 chercheur/facilitateur est un processus progressif. Tout au long des études, le
208 chercheur rédigeait des notes de terrain et tenait un journal de bord, il réfléchissait à
209 sa pratique, partageait le fruit de ses réflexions avec son groupe de recherche et
210 adaptait son approche en conséquence. Le chercheur/facilitateur devait constamment
211 travailler à garder l'équilibre entre son statut de chercheur et de facilitateur. Knowles
212 rapporte avoir fait face à des tensions similaires entre ses rôles de chercheur,
213 facilitatrice et professeure (Knowles et al., 2001). Sa démarche impliquait également
214 une réflexion continue sur sa pratique, notamment à l'aide de notes de terrain. Le
215 chercheur en était à ses premières expériences en facilitation, mais Grossman et
216 collègues (2001) mentionnent que peu importe son bagage, le chercheur/facilitateur
217 est continuellement en train d'apprendre puisque chaque contexte est en constante
218 évolution.

219 *Recommandations pratiques*

220 Si le succès d'une organisation dépend de sa capacité de fonctionner en tant
221 que système social d'apprentissage local et de participer dans un système
222 d'apprentissage plus large (Wenger, 2000), il faut que les programmes nationaux
223 aident les structures locales dans la formation des entraîneurs, comme le suggèrent
224 Trudel et Gilbert (2004). Premièrement, cette aide doit débiter par l'établissement de
225 structures pouvant aider à modifier certaines tendances fortes de la sous-culture du
226 sport. Une de ces tendances est la mentalité de plusieurs entraîneurs qui croient que,
227 peu importe le contexte, la progression des athlètes est directement proportionnelle au
228 nombre d'heures passées en séances d'entraînement. Conséquemment, les entraîneurs

229 ne sont pas prêts à consacrer du temps à leur propre apprentissage si cela se fait aux
230 dépens des heures d'entraînement passées avec leurs athlètes. L'intégration du
231 modèle de développement à long terme de l'athlète (Centres canadiens multisport,
232 n.d.) au programme de formation des entraîneurs est une bonne initiative. Elle peut
233 permettre aux entraîneurs de réaliser qu'ils peuvent consacrer du temps à leur
234 apprentissage sans nuire pour autant au développement de leurs athlètes. En somme,
235 on y explique qu'avant un certain âge, le surentraînement et la spécialisation ne sont
236 pas bénéfiques pour les jeunes athlètes.

237 Deuxièmement, les fédérations nationales et les organismes multisports
238 doivent continuer d'assumer leur rôle fondamental dans le processus de certification
239 des entraîneurs tout en demeurant ouverts aux situations d'apprentissage informel qui
240 se passent à l'extérieur telles que (a) la réflexion, (b) les interactions avec autrui, (c)
241 l'exposition à la popularité du sport, (d) la participation à un programme d'initiation
242 pour les enfants, (e) l'accès à des ressources matérielles et (f) Internet et le Web
243 (Lemyre et al., sous impression). Nous croyons qu'une structure pour créer des CdP
244 d'entraîneurs fondée sur notre démarche pourrait être une avenue très intéressante. Le
245 nouveau PNCE met déjà l'emphasis sur les principes de l'apprentissage par
246 expérience (*adult learning*). Il suffirait alors d'intégrer aux programmes de formation
247 des personnes ressources (facilitateurs) quelques notions sur les CdP et d'offrir une
248 supervision progressive des futures personnes ressources afin de faciliter
249 l'apprentissage par collaboration et la création de CdP d'entraîneurs. Un tel système
250 de supervision est déjà en place pour former les futures personnes ressources qui

251 facilitent les ateliers du nouveau PNCE (ACE, 2007). Il suffirait de bâtir autour de
252 celui-ci.

253 Un constat commun se dégage des deux études de cette thèse: les associations
254 de sport locales manquent de vision pour assurer une relève. D'après les dires des
255 entraîneurs, il existe peu de structures ayant pour but de recruter de nouveaux
256 entraîneurs et faciliter leur intégration. Ce constat a également été établi par Lemyre
257 et collègues (sous impression) qui mentionnent que:

258 Les programmes d'initiation pour les enfants peuvent non seulement aider les
259 enfants à apprendre les rudiments d'une discipline sportive, mais peuvent
260 également initier les instructeurs-parents au rôle d'intervenant. Il semble donc
261 que ces programmes ont le potentiel de devenir une pépinière d'entraîneurs
262 pour l'après-programme d'initiation. Les responsables des associations
263 doivent donc se poser la question suivante: Est-il préférable d'engager des
264 spécialistes pour intervenir dans les programmes d'initiation ou de faire appel
265 à des instructeurs-parents qui pourraient continuer leur implication dans le
266 sport à titre d'entraîneurs?

267 Une autre recommandation qui s'adresse aux associations locales serait de
268 fournir aux entraîneurs des ressources humaines pour faciliter l'apprentissage de la
269 pratique réflexive afin de maximiser les interactions entre entraîneurs. Plusieurs
270 associations ont des directeurs techniques pour aider les entraîneurs à enseigner la
271 technique de leur sport (Lemyre et al., 2007; Wright et al., 2007), il ne semble donc
272 pas utopique d'avoir des facilitateurs qui pourraient enseigner la pratique réflexive.

273 La dernière recommandation s'adresse aux entraîneurs. Les entraîneurs
274 doivent identifier leur philosophie d'entraînement à l'intérieur des cours du PNCE. Il
275 serait toutefois important qu'ils se donnent la peine de continuellement réfléchir afin
276 de voir si leurs actions sont alignées avec cette philosophie. Les entraîneurs devraient
277 également réfléchir sur les valeurs qu'ils veulent inculquer à leurs athlètes, sur la
278 perception qu'ils se font du sport, sur la perception du sport qu'ils veulent qu'aient
279 leurs athlètes, bref, qu'ils réfléchissent pour approfondir leur propre philosophie
280 d'entraîneur.

281 *Mot de la fin*

282 En somme, cette thèse a fait ressortir la complexité du processus
283 d'apprentissage (Jarvis, 2006) bien que ce constat ne soit pas une révélation. De plus,
284 les résultats issus des deux études viennent appuyer bon nombre d'auteurs qui
285 affirment que l'apprentissage implique certes une composante cognitive, mais
286 également une composante sociale (Wenger, 1998a) ainsi qu'une composante
287 affective (Bourassa, 2006; Damasio, 1995; Simon, n.d.). En effet, que ce soit le
288 contexte du club de karaté ou celui du sport scolaire, les résultats font ressortir à quel
289 point l'environnement, le contexte et particulièrement les individus engagés dans ce
290 dernier ont une influence significative sur l'apprentissage. Nos résultats indiquent
291 également que la démarche d'apprentissage proposée dans cette thèse semble efficace
292 dans la mesure où les apprenants sont motivés par un désir d'apprendre, se sentent en
293 confiance dans leur environnement et demeurent ouverts aux changements et à faire
294 les choses différemment. En d'autres mots, cette thèse fait ressortir que
295 l'apprentissage est autant une affaire de tête qu'une affaire de cœur et qu'elle

296 implique autant un travail d'introspection qu'une ouverture à son environnement, et
297 plus particulièrement aux gens qui nous entourent.

Bibliographie

- 1
2 Abraham, A. et Collins, D. (1998). Examining and extending research in coach
3 development. *Quest*, 50(1), 59-79.
- 4 Allee, V. (2000). Knowledge networks and communities of practice. *Journal of the*
5 *Organization Development Network*, 32(4). Consulté le 10 mai, 2004, de
6 <http://www.odnetwork.org/odponline/vol32n4/knowledgenets.html>
- 7 Anderson, T. et Kanula, H. (2003). *e-Research: Methods, strategies, and issues*. Boston,
8 Massachusetts: Allyn and Bacon.
- 9 Argyris, C., Putnam, R. et Smith, D.M. (1985). *Action science: Concepts, methods, and*
10 *skills for research and intervention*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- 11 Association canadienne des entraîneurs. (n.d.). *Aperçu du programme*. Consulté le 10
12 juillet, 2003, de http://www.coach.ca/f/pnce_3m/index.htm
- 13 Association canadienne des entraîneurs. (1989). *Programme national de certification des*
14 *entraîneurs: Niveau 1*. Gloucester, Ontario: Association canadienne des entraîneurs.
- 15 Association canadienne des entraîneurs. (2001). *Programme national de certification des*
16 *entraîneurs: normes minimales*. Consulté le 29 février, 2007, de
17 http://www.coach.ca/fra/certification/pnce_partenaires/documents/normes.pdf
- 18 Association canadienne des entraîneurs. (2005a). *Répartition des entraîneurs et des*
19 *entraîneures au sein du PNCE*. Consulté le 6 décembre, 2006, de
20 http://www.coach.ca/fra/les_entraîneures/faits/faits_repartition_pnce.cfm
- 21 Association canadienne des entraîneurs. (2005b). *Qu'est-ce que le PNCE?* Consulté le 2
22 mars, 2007, de
23 http://www.coach.ca/fra/certification/pnce_entraîneurs/Qu_est_ce_que.cfm

- 24 Association canadienne des entraîneurs. (2005c). *Le modèle du PNCE*. Consulté le 6
25 novembre, 2006, de
26 http://www.coach.ca/fra/certification/pnce_entraîneurs/Modele_du_PNCE.cfm
- 27 Association canadienne des entraîneurs. (2005d). *Prise de décisions éthiques*. Consulté le
28 6 novembre, 2006, de
29 <http://nccpeval.coach.ca/production/med/e/index.asp?Language=Français>
- 30 Association canadienne des entraîneurs. (2007). *How to develop learning facilitators*.
31 Version préliminaire, Ottawa, Ontario.
- 32 Association régionale du sport étudiant de l'Outaouais. (2003). *L'organisation*. Consulté
33 le 15 août, 2007, de <http://www.arseo.qc.ca/arseo.asp>
- 34 Barab, S.A., Barnett, M. et Squire, K. (2002). Developing an empirical account of a
35 community of practice: Characterizing the essential tension. *The Journal of the*
36 *Learning Sciences*, 11(4), 489-542.
- 37 Beauchesne, A., Garant, C. et Dumoulin, M.-J. (2005). Le rôle de cochercheur chez le
38 partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives. *Revue des sciences*
39 *de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- 40 Bernard, D. (1998). Le sport en crise morale. *Avante*, 4(3), 141-147.
- 41 Bernard, D. et Trudel, P. (2004). The values of coaches and players about rule
42 infractions, violence, and ethics. Dans D.J. Pearsall et A.B. Ashare (Éds.), *Safety in*
43 *ice hockey: Fourth volume ASTM STP 1446* (pp. 152-166). Pennsylvania: West
44 Conshohocken.
- 45 Billett, S. (2001). Co-participation: Affordance and engagement at work. *New Directions*
46 *for Adult and Continuing Education*, 92, 63-72.

- 47 Boudreau, P. et Tousignant, M. (1991). L'efficacité de l'intervention d'entraîneurs
48 bénévoles en formation. *Revue canadienne des sciences du sport*, 16(2), 134-141.
- 49 Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Canada: Presses
50 de l'Université du Québec.
- 51 Bourassa, M. (2006). *Le cerveau nomade: éducation, travail clinique et neuroscience*.
52 Canada: Les presses de l'Université d'Ottawa.
- 53 Bowes, I. et Jones, R.L. (2006). Working at the edge of chaos: Understanding coaching
54 as a complex interpersonal system. *The Sport Psychologist*, 20, 235-245.
- 55 Bray, J.N., Lee, J., Smith, L.L. et Yorks, L. (2000). *Collaborative inquiry in practice*.
56 Thousand Oaks, California: Sage.
- 57 Campbell, S. (1993). Coaching education around the world. *Sport Science Review*, 2(2),
58 62-74.
- 59 Campbell, T. et Sullivan, P. (2005). The effect of a standardized coach education
60 program on the efficacy of novice coaches. *Avante*, 11(1), 38-45.
- 61 Capobianco, B.M. et Feldman, A. (2006). Promoting quality for teacher action research:
62 Lessons learned from science teachers' action research. *Educational Action*
63 *Research*, 14(4), 497-512.
- 64 Cassidy, T., Jones, R. et Potrac, P. (2004). *Understanding sports coaching: The social,*
65 *cultural and pedagogical foundations of coaching practice*. London: Routledge.
- 66 Cassidy, T., Potrac, P. et McKenzie, A. (2006). Evaluating and reflecting upon a coach
67 education initiative: The CoDe¹ of rugby. *The Sport Psychologist*, 20, 145-161.
- 68 Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de*
69 *l'éducation*, 31(2), 259-272.

- 70 Chickering, A.W. (1983). *Education, work and human development: Making sponsored*
 71 *experiential learning standard practice*. San Francisco: Jossey Bass and CAEL.
- 72 Chickering, A.W. (1986). *Principles of good practice in assessing experiential learning*.
 73 Columbia, Md.: CAEL.
- 74 Choi, J.-I. et Hannafin, M. (1995). Situated cognition and learning environments: Roles,
 75 structures, and implication for design. *Educational Technology Research and*
 76 *Development*, 43(2), 53-69.
- 77 Clough, P.T. (2000). Comments on setting criteria for experimental writing. *Qualitative*
 78 *Inquiry*, 6(2), 278-291.
- 79 Coakley, J. (2001). *Sport in society: Issues & controversies* (7th ed). New York, New
 80 York: McGraw-Hill.
- 81 Clandinin, D.J. et Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in*
 82 *qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- 83 Cook, H. (2001). *Shotokan karate: A precise history*. England: Page Bros. Ltd.
- 84 Culver, D. (2004). *Enriching knowledge: A collaborative approach between sport*
 85 *coaches and consultant/facilitator*. Thèse de doctorat non-publiée, Université
 86 d'Ottawa, Ottawa, Ontario, Canada.
- 87 Culver, D. et Trudel, P. (2005). Développement d'une approche de recherche en
 88 collaboration pour aider des entraîneurs de sport à apprendre de leurs expériences
 89 quotidiennes. *Recherches qualitatives, hors série* (1), 73-82.
- 90 Culver, D. et Trudel, P. (2006). Cultivating coaches' communities of practice:
 91 Developing the potential for learning through interactions. Dans R.L. Jones (Éd.),
 92 *The sports coach as educator: Re-conceptualising sports coaching* (pp.97-112).
 93 London: Routledge.

- 94 Culver, D. et Trudel, P. (sous impression). Clarifying the concept of communities of
 95 practice in sport. *International Journal of Sports Science & Coaching*.
- 96 Cushion, C.J., Armour, K.M. et Jones, R.L. (2003). Coach education and continuing
 97 professional development: Experience and learning to coach. *Quest*, 55, 215-230.
- 98 Damasio, A. (1995). *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*. Paris: Odile Jacob.
- 99 Deglau, D.A. et O'Sullivan, M. (2006). Chapter3: The effect of a long-term professional
 100 development program on the beliefs and practice of experience teachers. *Journal of*
 101 *Teaching in Physical Education*, 25, 379-396.
- 102 De Knop, P., Engeström, L.-M. et Skirstad, B. (1996). Worldwide trends in youth sport.
 103 Dans P. De Knop, L.-M. Engeström, B. Skirstad et M. Weiss (Éds.), *Worldwide*
 104 *trends in youth sport* (pp.276-281). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- 105 Demers, G., Woodburn, A.J. et Savard, C. (2006). The development of an undergraduate
 106 competency-based coach education program. *The Sport Psychologist*, 20, 162-173.
- 107 DeProspero, D. et DeProspero, J. (1996). *Illuminated spirit: Conversation with a Kyudo*
 108 *Master*. New York, New York: Kodansha International.
- 109 Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative: illustration
 110 d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire.
 111 *Recherche Qualitative*, 18, 77-105.
- 112 Desgagné, S. et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation:
 113 faire de la recherche avec plutôt que sur les praticiens. *Revue des sciences de*
 114 *l'éducation*, 31(2), 245-258.
- 115 Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier L. et Lebuis, P. (2001). L'approche
 116 collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre
 117 recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.

- 118 Dewey, J. (1938/1963). *Experience and education*. New York, New York: Collier.
- 119 Diablo Valley College. (2007). *Coaching*. Consulté le 17 février, 2007, de
- 120 <http://dvc.edu/ct/pe/coaching/coaching.htm>
- 121 Dickson, S. (2001). *A preliminary investigation into the effectiveness of the National*
- 122 *Coach Accreditation Scheme*. Australian Sports Commission.
- 123 Doherty, A. (2005). *A profile of community sport volunteers* (final report). Parks and
- 124 Recreation Ontario and Sport Alliance of Ontario.
- 125 Dolbec, A. et Clément, J. (2000). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc
- 126 (Éds.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 199-224). Sherbrooke,
- 127 Québec : Éditions du CRP.
- 128 Douge, B. et Hastie, P. (1993). Coaching effectiveness. *Sport Science Review*, 2(2), 14-
- 129 29.
- 130 Drewe, S.B. (2000). An examination of the relationship between coaching and teaching.
- 131 *Quest*, 52, 79-88.
- 132 Elias, N. (2000). *The civilizing process* (E. Jephcott, Traducteur). Blackwell: Oxford.
- 133 (Ouvrage original publié en allemand en 1939)
- 134 Elliott, E. et Manross, M. (1996). Physical educators and the Internet part two: The World
- 135 Wide Web. *Teaching Elementary Physical Education*, 7(5), 12-15.
- 136 Evans, N. (1983). *Curriculum opportunity*. London: DES/Further Education Unit.
- 137 Evans, N. (1988). *The assessment of prior experiential learning*. Development Services
- 138 Publication 17. London: Council for National Academic Awards.
- 139 Ewing, M.E., Seefeldt, V.D. et Brown, T.P. (1996). *Role of organized sport in the*
- 140 *education and health of American children and youth*. East Lansing, Michigan:
- 141 Institute for the Study of Youth sports.

- 142 Farrell, T.S.C. (2004). *Reflective practice in action: 80 reflection breaks for busy*
 143 *teachers*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- 144 Fédération québécoise du sport étudiant. (2006). *Mission et service*. Consulté le 4
 145 novembre, 2007, de <http://www.fqsc.qc.ca/fre/Federation/1120.cfm>
- 146 Fleurance, P. et Cotteaux, V. (1999). Construction de l'expertise chez les entraîneurs
 147 sportifs d'athlètes de haut-niveau français. *Avante*, 5(2), 54-68.
- 148 Furuya, K. (1996). *Kodo ancient ways: Lessons in the spiritual life of the warrior/martial*
 149 *artist*. Santa Clara, California: OHARA Publications Inc.
- 150 Galipeau, J. et Trudel, P. (2004). The experiences of newcomers on a varsity sport team.
 151 *The Applied Research in Coaching and Athletics Annual*, 19, 166-188.
- 152 Galipeau, J. et Trudel, P. (2005). The role of the athletic, academic, and social
 153 development of student-athletes in two varsity sport teams. *The Applied Research in*
 154 *Coaching and Athletics Annual*, 20, 27-49.
- 155 Galipeau, J. et Trudel, P. (2006). Athlete learning in a community of practice: Is there a
 156 role for the coach? Dans R.L. Jones (Éd.), *The sport coach as educator:*
 157 *Reconceptualising sports coaching* (pp.77-94). London: Routledge.
- 158 Garrison, R. (1997). Computer conferencing: The post-industrial age of distance
 159 education. *Open Learning*, 12(2), 3-11.
- 160 German Sport University. (n.d.). *German Sport University: Cologne*. Consulté le 9 avril,
 161 2007, de http://www.dshs-koeln.de/index_neu.htm
- 162 Gilbert, W. (1999). *Connected cycles of reflection: The experiential learning process*
 163 *used by youth sport team coaches to develop coaching strategies*. Thèse de doctorat
 164 non-publiée, Université d'Ottawa, Ottawa, Ontario, Canada.

- 165 Gilbert, W., Côté, J. et Mallett, C. (2006). The talented coach: Developmental paths and
 166 activities of successful sport coach. *International Journal of Sport Science and*
 167 *Coaching*, 1(1), 69-76.
- 168 Gilbert, W., Gilbert, J. et Trudel, P. (2001a). Coaching strategies for youth sports part 1:
 169 Athletes behavior and athletes performance. *Journal of Physical Education*
 170 *Recreation and Dances*, 72(4), 29-33.
- 171 Gilbert, W., Gilbert, J. et Trudel, P. (2001b). Coaching strategies for youth sports part 2:
 172 Personal characteristics, parental influence, and team organization. *Journal of*
 173 *Physical Education Recreation and Dances*, 72(5), 41-46.
- 174 Gilbert, W., Niino, A., Wahl, M-T., Conway, M., Biletnikoff, F. et Côté, J. (2004,
 175 Janvier). Role of experience in coach development. *Coaching & Sports*, 6(1),
 176 Consulté le 2 février, 2008, de
 177 <http://www.pelinks4u.org/archives/coaching/010104.htm>
- 178 Gilbert, W. et Trudel, P. (1999). An evaluation strategy for coach education programs.
 179 *Journal of Sport Behavior*, 22, 234-250.
- 180 Gilbert, W. et Trudel, P. (2001). Learning to coach through experience: Reflection in
 181 model youth sport coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 16-34.
- 182 Gilbert, W. et Trudel, P. (2004). Role of the coach: How model youth sport coaches
 183 frame their roles. *The Sport Psychologist*, 18, 21-43.
- 184 Gilbert, W. et Trudel, P. (2005). Learning to coach through experience: Conditions the
 185 influence reflection. *The Physical Educator*, 32(1), 32-43.
- 186 Gilbert, W. et Trudel, P. (2006). The coach as a reflective practitioner. Dans R.L. Jones
 187 (Éd.), *The sports coach as educator: Re-conceptualising sports coaching* (pp. 113-
 188 127). London: Routledge.

- 189 Grossman, P., Wineburg, S. et Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher
190 community. *Teachers College Record*, 103(6), 942-1012.
- 191 Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: Volume 1*. Cambridge: Polity
192 Press.
- 193 Habersetzer, R. (1969). *Le guide marabout du karaté: l'art du combat à mains nues*.
194 Verviers, Belgique: Éditions Gérard & compagnie.
- 195 Hansen, H. et Gauthier, R. (1988). Reasons for involvement of Canadian hockey coaches
196 in minor hockey. *The Physical Educator*, 45(3), 147-153.
- 197 Haslam, I.R. (1990). Expert assessment of the National Coaching Certification Program
198 (NCCP) theory component. *Canadian Journal of Sport Sciences*, 16, 45-57.
- 199 Heron, J. (1996). *Co-operative inquiry: Research into the human condition*. Thousand
200 Oaks, California: Sage.
- 201 Heron, J. et Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*,
202 3(3), 274-294.
- 203 Heron, J. et Reason, P. (2001). The practice of co-operative inquiry: Research 'with'
204 rather than 'on' people. Dans P. Reason et H. Bradbury (Éds.), *Handbook of action*
205 *research: Participative inquiry and practice* (pp.179-188). London: Sage Publication.
- 206 Hildreth, P., Kimble, C. et Wright, P. (1998). Computer mediated communications and
207 international communities of practice. *Proceedings of Ethicamp'98* (pp 275-286). The
208 Netherlands: Erasmus University Press.
- 209 Hogan, K. (2002). A sociocultural analysis of school and community settings as sites for
210 developing environmental practitioners. *Environmental Education Research*, 8(4),
211 413-437.

- 212 Hung, D., Chen, D.T. et Koh, T.S. (2006). The reverse LPP process for nurturing a
213 community of practice. *Educational Media International*, 43(4), 299-314.
- 214 Hunter, D., Bailey, A. et Taylor, B. (1999). *The essence of facilitation: Being in action in*
215 *groups*. Auckland, NZL: Tandem.
- 216 Institute of Medicine. (2006). *Focus On Childhood Obesity*. Consulté le premier octobre,
217 2006, de <http://www.iom.edu/?id=22704>
- 218 International Jewish Sports Hall of Fame. (2004). *The Wingate Institute for Physical*
219 *Education and Sport*. Consulté le 22 février, 2007, de
220 http://www.jewishsports.net/wingate_institute.htm
- 221 Irwin, G., Hanton, S. et Kirwin, D.G. (2004). Reflective practice and the origins of elite
222 coaching knowledge. *Reflective Practice*, 5(3), 425-442.
- 223 Ixer, G. (1999). There's no such thing as reflection. *British Journal of Social Workers*,
224 29, 513-527.
- 225 Jarvis, P. (1994) 'Learning', *ICE301 Lifelong Learning*, Unit 1(1), London: YMCA
226 George Williams College.
- 227 Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning: Lifelong learning*
228 *and the learning society* (vol 1). London: Routledge.
- 229 Jarvis, P., Holford, J. et Griffin, C. (1998). *The theory and practice of learning*. London:
230 Kogan Page Ltd.
- 231 Johansson, T. et Kroksmark, T. (2004). Teachers intuition-in-action: How teachers
232 experience action. *Reflective Practice*, 5, 357-381.
- 233 Jones, R.L., Armour, K.L. et Potrac, P. (2003). Constructing expert knowledge: A case
234 study of a top-level professional soccer coach. *Sport Education and Society*, 8(2),
235 213-224.

- 236 Jones, R.L, Armour, K.L. et Potrac, P. (2004). *Sport coaching culture: From practice to*
 237 *theory*. London: Routledge.
- 238 Jones, R. et Wallace, M. (2005). Another bad day at the training ground: Coping with
 239 ambiguity in the coaching context. *Sport, Education & Society*, 10(1), 119-134.
- 240 Karaté Traditionnel Kyokai. (2006). *Le karaté traditionnel: l'art martial pour tout âge*.
 241 Consulté le 9 avril, 2007, de <http://www.ktk.ca/index.html>
- 242 Kelly, B.C. (1994). A model of stress and burnout in collegiate coaches: Effects of
 243 gender and time of season. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65(1), 48-58.
- 244 Kimble, C., Hildreth, P. et Wright, P. (2001). Communities of practice: Going
 245 virtual. Dans Y. Malhotra (Éd.), *Knowledge management and business model*
 246 *innovation* (pp. 216-234). London, UK: Idea Group Publishing.
- 247 Knowles, Z., Gilbourne, D., Borrie, A. et Nevill, A. (2001). Developing the reflective
 248 sports coach: A study exploring the process of reflective practice within a higher
 249 education coaching program. *Reflective Practice*, 2(2), 15-21.
- 250 Knowles, Z., Tyler, G., Gilbourne, D. et Eubank, M. (2006). Reflecting on reflection:
 251 Exploring the practice of sports coach graduates. *Reflective Practice*, 7(2), 163-179.
- 252 Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, New-Jersey: Prentice Hall.
- 253 Janesick, V.J. (2000). The Choreography of Qualitative Research Design: Minuets,
 254 Improvisations, and Crystalization. Dans N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (Éds.),
 255 *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.) (pp.379-399). Thousand Oaks, California:
 256 Sage.
- 257 Laberge, S. et Lalime, F. (2005). *La situation de l'emploi des entraîneurs québécois*
 258 *d'athlètes de haut niveau*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- 259 Lacroix, C. (2006). *Coaching holistique en milieu scolaire*. Thèse de maîtrise non-
260 publiée, Université d'Ottawa, Ottawa, Ontario, Canada.
- 261 Laferrière, S. (1997). *Plaisir d'une vie active*. Montréal, Québec: Les Éditions CEC inc.
- 262 Lambert, P. (1987). The assessment of prior learning: Curriculum duplication. Dans
263 Griffin, C. (Éd.), *Assessing prior learning: Progress and practice*. Conference
264 Report, June 1987. London: Learning from Experience Trust.
- 265 Landry, C. (1999). La collaboration et le partenariat dans la recherche en éducation.
266 *Cahier de la recherche en éducation*, 6(2), 161-318.
- 267 Langley, D.J. (1995). Examining the personal experience of student skill learning: A
268 narrative perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sports*, 66(2), 116-128.
- 269 Larouche, H. (2005). Le double rôle de formatrice et de chercheuse: un point de rencontre
270 pour concilier les besoins de la pratique et de la recherche. *Revue des sciences de*
271 *l'éducation*, 31(2), 335-354.
- 272 Larson, R.W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American*
273 *Psychologist*, 55(1), 170-183.
- 274 Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge University Press.
- 275 Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*.
276 New York: Cambridge University Press.
- 277 Leblanc, L. et Dickson, L. (1997). *Parlons franchement des enfants et du sport: conseils*
278 *à l'intention des parents, des entraîneurs et des enseignants*. Ottawa, Ontario: Les
279 éditions de l'Homme.
- 280 Lemyre, F. (2003). *Le développement de connaissances d'entraîneurs bénévoles lors de*
281 *leurs premières années d'expérience*. Thèse de maîtrise non-publiée, Université
282 d'Ottawa, Ottawa, Ontario, Canada.

- 283 Lemyre, F. et Trudel, P. (2004). Le parcours d'apprentissage au rôle d'entraîneur
284 bénévole. *Avante*, 10(3), 40-55.
- 285 Lemyre, F., Trudel, P. et Durand-Bush, N. (2007). The learning experience of youth sport
286 coaches. *The Sport Psychologist*, 21 (2), 191-209.
- 287 Lemyre, F., Trudel, P. et Durand-Bush, N. (sous impression). L'importance sous-estimée
288 de situations d'apprentissage informelles d'entraîneurs bénévoles: comparaison entre
289 trois disciplines sportives. Dans J.-F. Gréhaigne (Éd.), *Co-construire des savoirs: les*
290 *métiers de l'intervention dans les APSA*. Besançon: Presses Universitaires de
291 Franche-Comté.
- 292 Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-
293 36.
- 294 Lewin, K. (1951). *Field theory in the social science*. New York: Harper and Row.
- 295 Lincoln, Y.S. et Guba, E.G. (2000). Paradigmatic controversies, contractions, and
296 emerging confluences. Dans N.K. Denzin et Y.S. Lincoln. (Éds.). *Handbook of*
297 *qualitative research (second edition)* (pp. 163-188). Thousand Oaks, California: Sage.
- 298 Lyle, J. (2002). *Sports coaching concepts: A framework for coaches' behaviour*. London:
299 Routledge.
- 300 MacPhail, A. et Kirk, D. (2006). Young people's socialization into sport: Experiencing
301 the specializing phase. *Leisure Studies*, 25(1), 57-74.
- 302 Malete, L. et Feltz, D.L. (2000). The effect of a coaching education program on coaching
303 efficacy. *The Sport Psychologist*, 14, 410-417.
- 304 Marsh, H.W. et Kleitman, S. (2003). School athletic participation: Mostly gain with little
305 pain. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 205-228.

- 306 Martens, R., Flannery, T. et Roetert, P. (2001). The future of coaching education in
307 America. *Interscholastic Athletic Administration*, 27 (3), 22-23.
- 308 McCullick, B.A., Belcher, D. et Schempp, P.G. (2005). What works in coaching and
309 sport instructor programs? The participants' view. *Physical Education and Sport*
310 *Pedagogy*, 10(2), 121-137.
- 311 McGill, I. et Warner Weil, S. (1989). Continuing the dialogue: New possibilities for
312 experiential learning. In Warner Weil, S. et McGill, I. (Éds.), *Making sense of*
313 *experiential learning: Diversity in theory and practice* (pp.3-24). Milten Keynes:
314 SRHE/Open University Press.
- 315 Merriam, S.B., Caffarella, R.S. et Baumgartner, L. (2007). *Learning in adulthood: A*
316 *comprehensive guide* (3rd ed.). San Francisco, California: Jossey-Bass.
- 317 Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-
318 Bass.
- 319 Miles, M.B. et Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded*
320 *sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage publications.
- 321 Montreuil, R. (2007). *High school sports: The perspectives of the school principals*.
322 Thèse de maîtrise non-publiée, Université d'Ottawa, Ottawa, Ontario, Canada.
- 323 Moon, J.A. (1999). *Reflection in learning and professional development: Theory and*
324 *practice*. London: Kogan Page.
- 325 Moon, J.A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and*
326 *practice*. London: Routledge Falmer.
- 327 Nelson, L.J. et Cushion, C.J. (2006). Reflection in coach education: The case of the
328 national governing body coaching certificate. *The Sport Psychologist*, 20, 174-183.

- 329 Nelson, L.J., Cushion, C.J. et Potrac, P. (2006). Formal, nonformal, informal coach
 330 learning: A holistic conceptualisation. *International Journal of Sport Science and*
 331 *Coaching*, 1(3), 247-259.
- 332 Nichani, M. et Hung, D. (2002). Can a community of practice exist online? *Educational*
 333 *Technology*, 42(4), 49-54.
- 334 Olivier, K.L. (1998). A journey into narrative analysis: A methodology for discovering
 335 meanings. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 244-259.
- 336 Owen-Pugh, V. (sous impression). Clarifying the concept of communities of practice in
 337 sport: A commentary. *International Journal of Sports Science & Coaching*.
- 338 Owston, R.D. (1997). The World Wide Web: A technology to enhance teaching and
 339 learning? *Research News and Comments*, 26(2), 27-33.
- 340 Paskevich, D.M., Estabrooks, P.A., Brawley, L.R. et Carron, A.V. (2001). Group
 341 cohesion in sport and exercise. Dans R.N. Singer, H.A. Hausenblas et C.M. Janelle
 342 (Éds.), *Handbook of Sport Psychology* (2nd ed) (pp.472-494). United States of
 343 America: John Wiley & Sons Inc.
- 344 Patrimoine Canadien. (2004). *Investir dans la participation au sport 2004-2008*. Consulté
 345 le 10 avril, 2007, de
 346 <http://www.pch.gc.ca/progs/sc/pubs/sportparticipation/sportparticipation-f.pdf>
- 347 Programme National de Certification des Entraîneurs. (1996). *Résultats du projet*
 348 *d'évaluation du PNCE : un devis pour le changement*. Rapport préliminaire,
 349 Ottawa, Ontario.
- 350 Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris,
 351 Nathan: Clé Internationale.

- 352 Raedek, T.D., Warren, A.H. et Granzyk, T.L. (2002). Coaching commitment and
 353 turnover: A comparison of current and former coaches. *Research Quarterly for*
 354 *Exercise and Sport*, 73(1), 73-86.
- 355 Raelin, J.A., (2000). *Work-based learning: The new frontier of management*
 356 *development*. Toronto, Ontario: Prentice-Hall Canada Inc.
- 357 Reason, P. (1999). Integrating action and reflection through co-operative inquiry.
 358 *Management Learning*, 30(2), 207-226.
- 359 Reilly, R.L. (1985). *Complete shotokan karate: The samurai legacy and modern practice*.
 360 North Clarendon, Vermont: Tuttle Publishing.
- 361 Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. Dans N.K. Denzin et Y.S. Lincoln
 362 (Éds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.) (pp.923-348). Thousand Oaks,
 363 California: Sage.
- 364 Rizak, E.D., Ventre, A.G.L. et Moore, R.J. (1990). *Saskatchewan high school coaches*
 365 *research report: The perceptions of and attitudes towards their coaching role*.
 366 University of Regina, Regina, Faculty of Physical Activity Studies.
- 367 Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*.
 368 New York: Oxford University Press.
- 369 Roy, M., Brunelle, J.-P., Perreault, G., Desbiens, J.-F., Spallazani, C. et Turcotte, S.
 370 (2006). Processus d'implantation de l'entraînement à la prise de décisions auprès d'un
 371 entraîneur de football canadien universitaire. *STAPS*, 72 (27), 119-131.
- 372 Roy, M., Trudel, P. et Lemyre, F. (2002). Retour sur l'expérience sportive d'athlètes
 373 universitaires. *Avante*, 88(2). 44-56.
- 374 Rubin, H.J. et Rubin, I.S. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*.
 375 Thousand Oaks, California: Sage.

- 376 Saint-Onge, H. et Wallace, D. (2003). *Leveraging communities of practice for strategic*
 377 *advantage*. Burlington, Massachusetts: Butterworth-Heinemann.
- 378 Salmela, J.H. (1996). *Great job coach! Getting the edge from proven winners*. Ottawa:
 379 Potentium.
- 380 Saury, J. et Durand, M. (1998). Practical knowledge in expert coaches: On-site study of
 381 coaching in sailing. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 69(3), 254-266.
- 382 Savard, C. (1999). Conceptions du savoir en entraînement sportif. *Journal de*
 383 *l'ACSEPLD*, 64(4), 10-15.
- 384 Savard, C. et Brunelle, J. (1998). Conception du savoir et formation en entraînement.
 385 *Journal de l'ACSEPLD*, 64(3), 16-20.
- 386 Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T.
 387 Karsenti et L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation: étapes et approches*
 388 (pp.123-150). Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP
- 389 Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New
 390 York: Basic Books.
- 391 Schön, D.A. (1987). *Education the reflective practitioner: Toward a new design for*
 392 *teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 393 Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir*
 394 *professionnel* (J. Heynemand et D. Gagnon, traducteurs). Montréal: Éditions
 395 Logiques. (Ouvrage original publié en 1983)
- 396 Segrave, J.O. (1980). Role preferences among prospective physical education
 397 teacher/coach. *NAPEHE Proceeding*, 2, 53-61.
- 398 Sève, C. et Durand, C. (1999). L'action de l'entraîneur de tennis de table comme action
 399 située. *Avante*, 5(1), 69-85.

- 400 Sfar, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one.
401 *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- 402 Siedentop, D. (1994). *Apprendre à enseigner l'éducation physique* (M. Tousignant, P.
403 Boudreau et A. Fortier traducteurs). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur Ltée. (ouvrage
404 original publié en 1991)
- 405 Simon, V.M. (n.d.). Capsule expérience: pannes d'émotions, pannes de décisions.
406 Consulté le 17 février, 2008, de
407 www.lecerveau.mcgill.ca/flash/capsules/experience_bleu04.htm
- 408 Smith, M. K. (2003) *Communities of practice*. Consulté le 6 décembre, 2006, de
409 www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm.
- 410 Smith, R.E. et Smoll, F.L. (1997). Coach-mediated team building in youth sports. *Journal*
411 *of Applied Sport Psychology*, 9, 114-132.
- 412 Smith, R.E. et Smoll, F.L. (2005). *Coaches who never lose: Making sure athletes win, no*
413 *matter what the score*. Palo Alto, California: Warde Publishers Inc.
- 414 Smith, R.E., Smoll, F.L. et Cumming, S.P. (2007). Effects of a motivational climate
415 intervention for coaches on young athlete's sport performance anxiety. *Journal of*
416 *Sport and Exercise Psychology*, 29, 39-59.
- 417 Société Canadienne de Pédiatrie. (2006). *Vie active saine pour les enfants et les jeunes*.
418 Consulté le premier octobre, 2006, de
419 <http://www.cps.ca/francais/proadv/DefenseDInterets/obesite.htm>
- 420 Spallanzani, C. (1988). Profil d'entraîneurs en hockey mineur et motifs de participation et
421 de démission. *Canadian Journal of Sport Sciences*, 13(2), 157-165.

- 422 Sport Canada. (2004). *Objectif et priorités stratégiques proposés pour 2004-2008*.
 423 Consulté le 10 avril, 2007, de
 424 http://www.canadianheritage.gc.ca/progs/sc/pubs/sportparticipation/3_f.cfm
- 425 Stamps, D. (1997). Learning is social. Training is irrelevant? *Training*, 34(2), 34-42.
- 426 Staffo, D.F. (1992). Clarifying physical education teacher-coach responsibilities: A self-
 427 analysis guide for those in dual roles. *The Physical Educator*, 49, 52-56.
- 428 Statistique Canada. (2004). *Participation aux activités sportives selon le sexe*. Consulté le
 429 6 décembre, 2006, de http://www40.statcan.ca/102/cst01/arts18_f.htm
- 430 Strong, J.M. (1992). A dysfunctional and yet winning youth football team. *Journal of*
 431 *Sport Behavior*, 15(4), 319-326.
- 432 Suzuki, S. (1970). *Zen mind, beginner's mind: Informal talks on Zen meditation and*
 433 *practice*. New York: Weatherhill.
- 434 Templin, T.J. et Anthrop, J.L. (1981). A dialogue of teacher/coach role conflict. *The*
 435 *Physical Educator*, 38, 183-186.
- 436 Tochon, F.V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée.
 437 Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en
 438 recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502.
- 439 Tochon, F.V. (2002). *L'analyse de pratique assistée par vidéo*. Canada: Éditions du CRP.
- 440 Tokitsu, K. (1979). *La voie du karaté: pour une théorie des arts martiaux japonais*. Paris:
 441 Les Éditions du Seuil.
- 442 Tremblay, M. (2002). *Le Shotokan*. Consulté le 18 mai, 2007, de
 443 <http://shotokancrsa.com/dojoshotokan.htm>
- 444 Tremblay, M. (2003). *Dojo kun*. Consulté le 28 novembre, 2006, de
 445 <http://shotokancrsa.com/dojo.htm>

- 446 Trudel, P. (sous impression). L'appropriation des connaissances scientifiques et des
 447 connaissances d'expérience par les entraîneurs. Dans J.-F. Gréhaigne (Éd.),
 448 *Coconstruire des savoirs: les métiers de l'intervention dans les APSA*. Besançon :
 449 Presses Universitaires de Franche-Comté.
- 450 Trudel, P., Bernard, D., Boileau, R. et Marcotte, G. (2000). Effects of an intervention
 451 strategy on body checking, penalties, and injuries in ice hockey. Dans A.B. Ashare
 452 (Éd.), *Safety in ice hockey: Third volume ASTM STP 1341* (pp. 237-249). West
 453 Conshohocken, Pennsylvania: American Society for Testing and Materials.
- 454 Trudel, P., Boudreau, P. et Proulx, R. (1995). Analyse qualitative du profil de carrière et
 455 de la satisfaction au travail des professeurs d'éducation physique francophones de
 456 l'Ontario (Canada). *Revue de l'éducation physique*, 35(2), 65-77.
- 457 Trudel, P. et Gilbert, W. (2004). Communities of practice as an approach to foster ice
 458 hockey coach development. Dans D.J. Pearsall et A.A. Ashare (Éds.), *Safety in ice*
 459 *hockey: Fourth volume* (pp.176-179). West Conshohocken, Pennsylvania: ASTM
 460 International.
- 461 Trudel, P. et Gilbert, W. (2006). Coaching and coach education. Dans D. Kirk, D.
 462 Macdonald et M. O'Sullivan (Éds.), *Handbook of Research in Physical Education*
 463 (pp.516-539). Thousand Oaks, California: Sage Publication ltd.
- 464 Trudel, P., Gilbert, W. et Tochon, F.V. (2001). The use of video to study pedagogical
 465 interactions in sport. *International Journal of Applied Semiotics*, 2 (1-2), 89-112.
- 466 Trudel, P., Lemyre, F., Werthner, P. et Camiré, M. (2007). Character development in
 467 youth sport: The perspectives of ice hockey and baseball coaches. *International*
 468 *Journal of Coaching Science*, 1(2), 21-36.

- 469 University of Alberta. (2006). *Undergraduate programs: Faculty of Physical Education*
 470 *and Recreation*. Consulté le 17 février, 2007, de
 471 [http://www.kinesiology.yorku.ca/academic/certificate_program/coaching/coaching.ht](http://www.kinesiology.yorku.ca/academic/certificate_program/coaching/coaching.htm)
 472 [m](http://www.kinesiology.yorku.ca/academic/certificate_program/coaching/coaching.htm)
- 473 Vallerand, R.J. et Rousseau, F.L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and
 474 exercise: A review using the Hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation.
 475 Dans R.N. Singer, H.A. Hausenblas et C.M. Janelle (Éds.), *Handbook of Sport*
 476 *Psychology* (2nd ed.) (pp.389-416). United States of America: Wiley & Sons Inc.
- 477 Van der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherches pour l'éducation*. Montréal: PUM.
- 478 Vaz, E.W. (1982). *Professionalization of young hockey players*. Lincoln, Nebraska:
 479 University of Nebraska Press.
- 480 Warhurst, R.P. (2006). « We really felt part of something » : Participatory learning
 481 among peers within a university teaching-development community of practice.
 482 *International Journal for Academic Development*, 11(2), 111-122.
- 483 Warner Weil, S. et McGill, I. (1989). A framework for making sense of experiential
 484 learning. Dans S. Warner Weil et I. McGill (Éds.), *Making sense of experiential*
 485 *learning: Diversity in theory and practice* (pp.3-24). Milton Keynes: SRHE/Open
 486 University Press.
- 487 Watson, L. (n.d.). *National governing body coaching courses and awards*. Consulté le 7
 488 décembre, 2006, de [http://www.chester-le](http://www.chester-le-street.gov.uk/media/pdf/i/t/National_governing_body_coaching_course_and_awards.pdf)
 489 [street.gov.uk/media/pdf/i/t/National_governing_body_coaching_course_and_awards.](http://www.chester-le-street.gov.uk/media/pdf/i/t/National_governing_body_coaching_course_and_awards.pdf)
 490 [pdf](http://www.chester-le-street.gov.uk/media/pdf/i/t/National_governing_body_coaching_course_and_awards.pdf)
- 491 Wenger, E. (1998a). *Communities of practice, learning, meaning, and identity*.
 492 Cambridge: Cambridge University Press.
 493

- 494 Wenger, E. (1998b). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems*
495 *Thinker*, 9(5), Périodique électronique consulté le 3 février, 2008, de <http://www.co-i->
496 [l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml](http://www.co-il.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml)
- 497 Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*,
498 7(2), 226-246.
- 499 Wenger, E., McDermott, R. et Snyder, W.M. (2002). *Cultivating communities of practice*.
500 Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- 501 Wenger, E. et Snyder, W. (2000). Communities of practice: The organizational frontier.
502 *Harvard Business Review*, January-February, 139-145.
- 503 Werthner, P. et Trudel, P. (2006). A new theoretical perspective to understanding how
504 coaches learn to coach. *The Sport Psychologist*, 20, 192-212.
- 505 Wiersma, L.D. et Sherman, C. P. (2005). Volunteer youth sport coaches' perspectives of
506 coaching education/certification and parental codes of conduct. *Research Quarterly*
507 *for Exercise & Sport*, 76(3), 324-338.
- 508 Wikipedia. (2006). *Beijing Sport University*. Consulté le 9 avril, 2007, de
509 http://en.wikipedia.org/wiki/Beijing_sport_university
- 510 Wilcox, S. et Trudel, P. (1998). Constructing the coaching principles and beliefs of a
511 youth ice hockey coach. *Avante*, 4(3), 39-66.
- 512 Wineburg, S. et Grossman, P. (2001). Affect and effect in cognitive approaches to
513 instruction. Dans D. Klahr et S. Carver (Éds.), *Cognition and instruction: The*
514 *thirtieth carnegie symposium on cognition* (pp.479-492). Mahwah, New Jersey:
515 Erlbaum.
- 516 Woodman, L. (1993). Coaching: A science, an art, an emerging profession. *Sport Science*
517 *Review*, 2(2), 1-13.

- 518 Wright, T., Trudel, P. et Culver, D. (2007). Learning how to coach: The different learning
519 situations reported by ice hockey coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*,
520 12(2), 127-145.
- 521 York University. (2002). *Coaching*. Consulté le 17 février, 2007, de
522 [http://www.registrar.ualberta.ca/calendar/Undergrad/Physical-Education-and-](http://www.registrar.ualberta.ca/calendar/Undergrad/Physical-Education-and-Recreation/Programs/154.html)
523 [Recreation/Programs/154.html](http://www.registrar.ualberta.ca/calendar/Undergrad/Physical-Education-and-Recreation/Programs/154.html)
524

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

Annexes

14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35

Annexe A

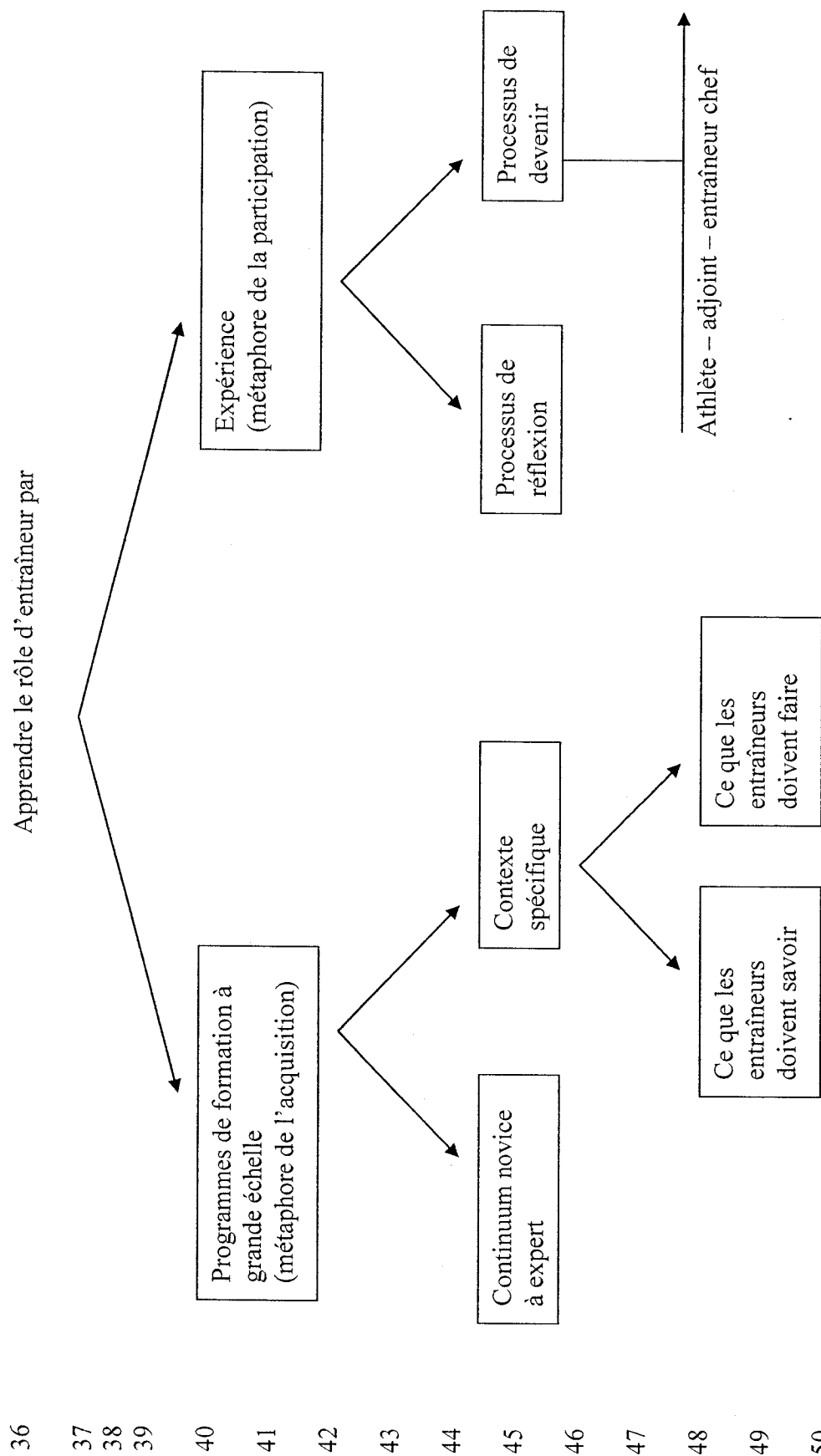


Figure 6. Apprendre le rôle d'entraîneur (traduction libre, Trudel et Gilbert, 2006)

Annexe B

Exemple d'entrée de journal de bord pour l'étude au club de karaté

8-9-10 avril à Saskatoon

- o 8 avril : Dojo de Marc Minaric, figure avec les critères de temps d'entraînement pour chaque niveau de ceinture. « On devrait faire la même chose. » Sébastien
- o 8 avril : « Je veux poursuivre mes études ici (à Hull) à cause du dojo. » Catherine
- o 9 avril : « Nous devrions nous rencontrer et mettre nos notes en commun. » Sébastien
- o 10 avril : « Je vous considère comme des ambassadeurs du karaté. » Sébastien

CdP

Bien qu'il n'y ait pas eu formellement de rencontre ou de sujet de discussion spécifique au coaching ou à notre communauté de pratique, cette sortie de groupe a permis de tisser davantage les liens entre les instructeurs. Puisque Samuel, Catherine, Mathieu et moi étions cochambreurs, nous avons appris à nous connaître davantage. Catherine est très timide et parle peu, mais puisque nous devons marcher de 10 à 15 minutes pour se rendre à notre lieu d'entraînement, nous avons eu la chance de converser elle et moi. Elle s'est ouverte à tout le groupe, s'exprimait de plus en plus et riait avec nous.

Patrick et Carole, ainsi qu'Annie et Sébastien avaient leur propre chambre. À quelques reprises, dont le premier entraînement et un souper, Carole et Patrick n'ont pas suivi le groupe. Malgré tout, les gens se sont tenus ensemble. Lorsque Sébastien avait des réunions avec les autres propriétaires d'écoles, nous l'attendions avant d'aller souper.

Marc Minaric nous a même suivi lors de quelques sorties. J'aime beaucoup ce sensei et j'avais mentionné à Sébastien qu'il serait intéressant de l'inviter au dojo. Sébastien m'a dit qu'ils étaient déjà en train de raffiner les détails du voyage.

Samuel et moi avons mis nos notes en commun, mais pas le reste du groupe. Ceci pourrait être une belle activité lors de notre prochaine rencontre ou lors de notre sortie au camp en plein air.

Rôle du chercheur

Je me sentais un peu étrange d'apporter tout mon matériel d'enregistrement. Et je dois dire que j'aurais trouvé cela encore plus étrange de le sortir au restaurant par exemple. Je trouve que cela nuit au climat, à la spontanéité du moment. Cela ajoute du formel à l'informel.

Annexe C

Préparation pour la première rencontre dans le contexte du karaté

Laissez-moi vous expliquer la présence de l'enregistreuse en vous présentant en 4 minutes mon projet de doctorat.

Pour mon doctorat, je veux documenter le processus de développement d'une CdP dans un contexte sportif avec des entraîneurs. Une CdP est un groupe de gens qui travaillent ensemble pour atteindre un objectif commun. Les membres d'une CdP interagissent, apprennent les uns des autres, développent des outils afin d'améliorer leur pratique.

Le problème c'est qu'en coaching, même au niveau du sport pour enfants, les entraîneurs ne veulent pas collaborer par manque de temps et parce qu'ils ne veulent pas donner leurs trucs aux autres pour garder un certain avantage sur leurs adversaires. Je le sais puisque ceci était le fruit de ma thèse de maîtrise. Tous les entraîneurs refusent de collaborer, non, un petit groupe d'instructeurs de karaté dans un dojo à Hull résiste à cette tendance.

C'est pour cette raison que je veux enregistrer nos rencontres. Ce que nous faisons est une première en coaching probablement dans le monde. Je veux donc voir comment ça se passe pour essayer ensuite de refaire l'expérience dans d'autres disciplines sportives avec preuve à l'appui qu'une CdP d'entraîneurs peut fonctionner et rapporte beaucoup au milieu.

L'esprit de famille qui règne dans le dojo est vraiment unique, tout le monde se parle, tout le monde est prêt à s'entraider, alors si vous le voulez bien, avec l'initiative de sensei d'organiser cette rencontre, j'aimerais bien que vous acceptiez que nous travaillions ensemble pour faire grandir notre CdP d'instructeurs au dojo.

- Si sensei me demande de continuer, je commence par ceci :
 - Alors, tel que mentionné précédemment, toute CdP à un objectif commun, il serait intéressant de faire un tour de table pour que chacun explique pourquoi il est instructeur, pourquoi il fait du karaté, et ce qu'il croit être le ou les objectifs du dojo.
 - Alors avec tout ceci, est-ce que nous pouvons établir quels sont nos objectifs, nous pourrions mettre ceci sur notre site web?
- Si sensei veut que nous parlions de notre pratique, des problèmes que nous rencontrons, des choses sur lesquelles nous voudrions discuter :
 - Parler de ma problématique parent enfant avec Éric Chamberland et son père.
 - Parler des avantages de faire un plan de cours ensemble, et que, par exemple, j'aimerais bien pouvoir faire la même chose avec le cours d'adultes du lundi.

- Je peux aussi parler de mon journal, donner un exemple de ce qui va bien dans notre pratique et un exemple de chose à l'améliorer.
 - Parler des avantages de faire un plan de cours ensemble, et que par exemple, j'aimerais bien pouvoir faire la même chose avec le cours d'adultes du lundi.
 - Maintenir notre répertoire partagé à jour, le développer :
 - Mettre à jour notre site web
 - Avoir un dossier pour des karatékas avec médication ou trouble d'apprentissage par exemple
 - Se monter un programme pour chaque niveau
 - Se monter une banque de données d'éducatifs
 - Faire des grilles de TEMPS
 - Faire un répertoire de remplaçants, de disponibilités etc.
 - Continuer le journal
 - L'article de sensei Nichiyama
- Conclure avec la réflexion
 - Revenir avec une problématique
 - Moyen ou suggestion pour la régler
 - Revenir avec une chose que l'on a appris et de quelle façon

Annexe D

Résumé de la première rencontre de groupe avec les instructeurs de karaté

Le chercheur présente le projet de doctorat

Sébastien présente l'article sur la communication des instructeurs en karaté.

Petite parenthèse sur les passages de grade, surtout au niveau des « dan ».

Moi, ce que je me suis toujours dit, tant et aussi longtemps que l'on a un instructeur ou une voie dans laquelle on croit, c'est ce qui est le plus important. Peu importe la politique autour. (Sébastien, p.2)

Deux choses importantes dans un dojo :

1. Recruter : par publicité et surtout bouche à oreille
2. Garder les étudiants : par un bon enseignement

Un bon enseignement passe par une bonne communication, être capable de bien transmettre sa passion. Une communication efficace: (a) facilite le processus d'apprentissages des élèves, (b) augmente leur confiance en leurs capacités et (c) entretient le lien socio-affectif entre l'instructeur et son groupe.

- Exemple concret : Fournir des rétroactions spécifiques à l'athlète qui exécute une bonne technique au lieu de corriger celui qui fait les erreurs.

Une communication efficace implique également une écoute attentive de l'instructeur face aux besoins et aux attentes de ses étudiants.

- Ex. : Prendre le temps de parler aux étudiants, individuellement ou en groupe.

Éviter de formuler les rétroactions à la négation.

- Ex. : « Marche ! » au lieu de « ne cours pas ! »

Essayer de toujours formuler les rétroactions à l'aide du ++.

Rôle de l'enseignant : Un guide, un transmetteur, un accompagnateur

Discussion sur l'enseignement du *Dojo kun* :

- Demander aux jeunes d'expliquer un des mots difficiles.
- Mettre l'emphasis sur un des points en début de cours.

Il faut être à l'écoute des élèves, entretenir leur passion pour le karaté, mais il ne faut pas se culpabiliser pour autant lorsque certains décident de quitter.

L'importance de la réflexion comme instructeur, de se questionner, d'apprendre à reconnaître ses forces et ses faiblesses, apprendre à se connaître.

Problème au niveau de l'intensité dans la pratique du groupe des ceintures vertes à mauves.

- Faire des éducatifs de « zan chin », insister pour que les gens se déplacent rapidement.
- Servir de modèle (bénéfices d'avoir les troisièmes kiu)
- Que les instructeurs fassent preuve de plus d'intensité (ex. Martin Bergeron)
- Les 'convaincre' de participer à des camps ou à des cliniques

Carole, Pierre et Sébastien partagent leurs expériences avec sensei Nichiyama, parlent des camps à San Diego. Sébastien parle de Saskatoon.

Samuel et François parlent de la situation d'Éric Chamberland.

- Peu attentif, regarde son père qui préfère pratiquer avec les ceintures jaunes tandis que son fils est avec les ceintures blanches.
- Carole propose de pratiquer en haut et de fermer les panneaux.
- Carole propose également de faire plus d'activités parents-enfants.
- Sébastien propose de parler à son père et de lui faire comprendre que le cours parent-enfant est surtout pour les enfants et qu'il devrait rester avec son fils.

Discussion de groupe sur les passages de grade

- Être plus strict sur l'assiduité.
- Peut-être imposer de faire des cliniques?
- Imposer que tous les passages de ceintures se font devant sensei Katsumata.
- Avoir les mêmes standards pour tout le monde.

Avoir des fiches pour des étudiants avec des conditions particulières

Annexe E

Préparation à la rencontre du camp en plein-air

- Pourquoi faites-vous du karaté?
- Pourquoi avez-vous commencé à faire du karaté?
- Y a-t-il une différence?
 - Pourquoi?
- Est-ce que le karaté a influencé vos habitudes de vie, votre quotidien?
 - Comment, pourquoi?

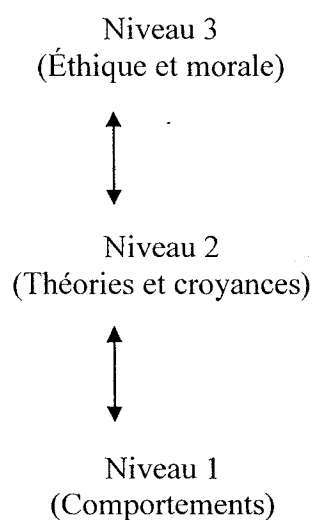


Figure 7. Niveaux de réflexion (traduction libre, Farrel, 2004, p.35)

Annexe F

Préparation pour la deuxième rencontre dans le contexte du karaté

Cycles action/réflexion : retour sur la pratique des instructeurs en fonction des thèmes abordés lors de la première rencontre.

- Faire un tour de table

Valeurs à promouvoir au dojo.

- Faire un tour de table pour que chacun explique pourquoi il est instructeur, pourquoi il fait du karaté, et ce qu'il croit être le ou les objectifs du dojo.
- Identifier les valeurs à promouvoir au dojo.
- Se questionner pour la prochaine rencontre, qu'est-ce que j'ai fait dans mon enseignement et dans ma pratique pour promouvoir ses valeurs? Est-ce que je le faisais avant?
- Alors avec tout ceci, est-ce que nous pouvons établir quels sont nos objectifs, nous pourrions mettre ceci sur notre site web?

Thèmes spécifiques.

- Parler de l'assiduité et des critères pour passage de grade.
- Qu'est-ce que l'on fait avec les étirements? (au début, à la fin, pas du tout)
- Gestion du temps.
- Parler du cahier d'instructeurs ou d'articles dans *Shotokan Mag*, du camp à Saskatoon, de l'article de sensei Nichiyama (du fait que l'on devait en discuter au dojo, mais que ce ne s'est pas produit), des cliniques de sensei Katsumata et de ce que l'on devrait en retirer pour notre enseignement (enseigner quels principes à quels niveaux?).
- Nouvelles ressources, téléviseur et lecteur DVD, comment maximiser son utilisation?
- Faire des petites rencontres informelles après le cours du mercredi (basées sur ce que font les étudiants en techniques policières lundi soir après leur entraînement.
- Parler des casiers pour instructeurs et d'avoir un manuel pour tous au dojo.
- Tous mes élèves ont eu un « C. » dans leur kata.

Plaqué en bois avec les critères pour passage de grade comme au dojo de Marc.

Annexe G

Présentation d'Andrew

1. Introduce myself to the team and give an overview of my approach on how I can help KTK.
2. Share with the team sensei's concern about quality and your thoughts for the future.
3. Give the team a debrief about our first and second sessions.
4. Ask them to validate which arias to improve as a first approach.
5. Once we have a common identified tasks, ask the team to participate in brainstorming.

Annexe H

Guide d'entrevue bilan pour le karaté

1. Au cours des 12 derniers mois, quel bilan traceriez-vous de votre pratique en tant qu'instructeur?
 - a. Avez-vous expérimenté différentes approches (routines, transitions, explications, démonstrations, échauffement, assiduité, évaluation, discipline, TEMPS)?
 - b. D'où vous est venue l'idée d'expérimenter?
 - c. Comment avez-vous évalué l'efficacité de ces expériences?
2. Quel bilan traceriez-vous pour la pratique de l'ensemble des instructeurs du dojo?
 - a. Sur quoi basez-vous vos propos?
3. Croyez-vous que votre pratique en tant qu'instructeur ait progressé au cours des 12 derniers mois?
 - a. En quoi?
 - b. Qu'est-ce qui a provoqué/stimulé ces apprentissages?
4. Qui ou qu'est-ce qui vous a incité à prendre part aux rencontres d'instructeurs?
 - a. D'après-vous, qu'est-ce qui a incité les autres instructeurs à participer?
5. Quelles étaient vos attentes?
 - a. Ont-elles été atteintes? Comment/pourquoi?
6. Avez-vous soutiré quelque chose du contenu des discussions de ces rencontres (pour votre pratique d'instructeur)?
 - a. Quoi?
 - b. Est-ce que cela a influencé votre pratique en tant qu'instructeur de karaté?
7. Est-ce que ces rencontres ont été bénéfiques pour vous (en tant qu'instructeur)?
 - a. En quoi?
8. Est-ce que vous croyez que les autres instructeurs ont bénéficié de ces rencontres?
 - a. En quoi?
9. Auriez-vous des suggestions à apporter pour améliorer ces rencontres?
 - a. Fréquence, contenu, structure, endroit, etc.
10. Quel bilan traceriez-vous pour l'ensemble de cette expérience?
11. Voudriez-vous continuer à prendre part à ce genre d'activité? Pourquoi?
 - a. Est-ce que vous croyez que les autres instructeurs soient intéressés à continuer à participer à ces rencontres? Pourquoi d'après-vous?

Annexe I

Exemple d'entrée de journal de bord avec l'étude à l'école N.-D.G.

Lundi le 12 septembre

Je suis allé à l'école N.-D.G. rencontrer le directeur (et ancien enseignant d'histoire et d'anglais). J'avais avec moi le document qu'il devait signer sur papier entête et ma permission du comité de déontologie. Il a tout de suite été emballé par le projet, il faut dire qu'il est lui-même entraîneur de soccer et joueur en même temps, il connaît donc bien le contexte. Je lui ai parlé des opinions partagées du PNCE et il connaît ce programme. Je lui ai ensuite parlé des bénéfices de l'apprentissage par expérience et de ses limites (que les entraîneurs ne communiquent pas entre eux, donc tout le monde fait les mêmes erreurs et les connaissances globales de la communauté se développent lentement). Sans même que j'aie à le demander, il a fait venir le responsable des sports de l'école. Lorsqu'il arrive au bureau, le directeur lui dit « Voici M Lemyre, un ancien élève, il veut faire un projet avec les entraîneurs qui est super intéressant. Je lui reste à te donner les détails. » Bref, le fait qu'ils n'aient rien à me donner, que j'ai tout mon équipement, que je viens fournir les outils aux entraîneurs, que je leur ai parlé des autres études de notre groupe (celle de Carl et celle de Diane), j'avais vendu ma salade. Le directeur m'a même invité à venir présenter mon projet aux entraîneurs lors de leur première rencontre, l'une d'elle se tiendra le 21 septembre (basket-ball). Ils m'ont également invité à venir à la rencontre de volley-ball. Le responsable des sports m'avise que ce sont leur deux plus grosses cohortes comprenant environ 16 à 18 entraîneurs (en incluant les adjoints). Évidemment, ceci est beaucoup trop grand, mais il serait un peu utopique de croire que tous les entraîneurs soient prêts à participer. En tout cas, si tel est le cas, il s'agira d'un heureux problème. Au moins, la glace est cassée, j'ai réussi à entrer dans une école secondaire et en plus, il s'agit de mon premier choix. J'ai même demandé au directeur si je pouvais faire une visite de l'école et le responsable des sports a décidé de m'accompagner. Nous sommes allés jusqu'à son bureau puis ensuite à la palestra. Il m'a donné son courriel afin que je puisse lui envoyer le mien afin que nous puissions communiquer de cette façon. Dès mon retour à la maison je lui ai envoyé mon courriel le remerciant de son appui au projet. Maintenant lorsqu'il va connaître la date de la rencontre des gens en volley-ball, il va pouvoir me la transmettre.

Annexe J

Guide d'entrevue profil

Introduction

1. De quelle organisation faites-vous partie (club, association)?
2. À quel niveau êtes-vous entraîneur(e) (participation, développement, élite)?
3. Quel âge avez-vous?
4. Avez-vous déjà pratiqué le (nom du sport)?
5. Depuis combien d'années êtes-vous entraîneur(e) en (nom du sport)?
6. Est-ce que vous êtes entraîneur(e) dans un autre sport?
7. Quel type d'emploi avez-vous? Quelle est votre formation académique?
8. Est-ce que votre formation académique est reliée à l'emploi que vous occupez présentement?

Questions concernant la formation dite formelle

9. Vous possédez quel niveau de certification du PNCE?
 - a. Quand avez-vous reçu ce niveau de certification?
 - b. Est-ce que vous croyez que cette certification vous a été utile?
10. Avez-vous d'autres formations en coaching que votre certification?
 - a. Est-ce que vous croyez que ces formations vous ont été utiles?

Questions concernant la formation dite informelle

11. Mis à part les cours dont nous venons de parler, quels sont les autres contextes qui vous permettent d'apprendre votre rôle d'entraîneur?
 - i. Propre bibliothèque (livres, vidéos,...)
 - ii. Est-ce que vous utilisez cette bibliothèque? À quelle fréquence?
 - iii. À quelle fin est-ce que vous utilisez ces livres? (pour de l'information sur la nutrition, la préparation mentale...)
 - iv. Est-ce que votre expérience en tant qu'athlète vous aide à remplir votre rôle d'entraîneur?
 - v. Un ou des amis que je consulte souvent (mentor)?
 - vi. Aviez-vous un ou des mentors lorsque vous étiez athlète? Aviez-vous un ou des mentors en début de carrière en tant qu'entraîneur?
 - vii. Utilisez-vous Internet pour votre coaching?

Questions générales

12. D'où provient votre intérêt pour le sport?
 - a. Qui a suscité cet intérêt?
13. D'où provient votre intérêt pour le coaching?
 - a. Qui a suscité cet intérêt?
14. Quel était votre philosophie comme entraîneur lors de cette première année?
 - a. Aviez-vous fixé des objectifs pour vous ou vos athlètes?
15. Lors des entraînements êtes-vous seul?
 - a. Quel est le rôle des autres?
16. Y a-t-il discussion avant, pendant ou après la séance entre les différentes personnes impliquées?
17. Cette année, avez-vous eu à faire face à un problème en particulier?

- a. Quel était ce problème?
 - b. Qu'avez-vous fait?
 - c. Avez-vous un autre problème que vous vous rappelez?
18. Vous m'avez donné un exemple (ou deux exemples) de problèmes auxquels vous avez dû faire face. Dans ces situations, règle générale, quelle était votre démarche pour régler le problème?
- a. Fouiller dans vos expériences passées?
 - i. Joueur?
 - ii. Entraîneur?
 - iii. Formation/emploi connexe (enseignant,.....)
 - b. Inventer une solution?
 - c. Consulter
 - i. des livres (acheté vs formation),
 - ii. Internet,
 - iii. regarder le hockey à la tv..?
 - d. Consulter l'adjoint?
 - e. Consulter un directeur technique fourni par l'association?
 - f. Consulter des membres de la famille?
 - g. Consulter des collègues de travail, des amis, des parents de joueurs?
 - h. Consulter d'autres entraîneurs? (ancien entraîneur vs entraîneur de la même ligue)
 - i. Observer d'autres entraîneurs pour « voler » leur manière de faire?
19. Pendant ou après la saison, est-ce que vous faisiez des analyses critiques de votre travail?
- a. Seul ou avec une autre personne?
 - b. Pouvez-vous donner un exemple sur quoi cette autocritique pouvait porter?
20. Est-ce qu'il y avait beaucoup d'interactions avec les entraîneurs des autres équipes ou clubs de votre ligue?
- a. Sur quoi portaient les discussions? (échanges sur le coaching ou formules de politesse?)
21. Est-ce qu'il y avait beaucoup d'interactions avec les membres de l'association de votre sport de votre ville?
- a. Sur quoi portaient les discussions ?
22. Est-ce que vous participez aux activités d'associations de votre sport à un niveau supérieur que celle de votre ville? (provincial, national,....)
23. Est-ce que certaines de vos obligations (travail, famille,...) entrent en conflit avec votre rôle d'entraîneur?

Questions synthèses :

24. Avez-vous l'intention de **continuer à entraîner**?
- a. Pour combien de temps?
 - b. À quel niveau?
 - c. Pourquoi?
25. Croyez-vous avoir **appris beaucoup** en ces X années comme entraîneur?
- a. Quel élément a contribué le plus à votre apprentissage?

- i. Stage de formation, travailler dans le milieu, une personne en particulier,...
- 26. Aurait-il été possible de **maximiser davantage** votre apprentissage?
 - a. Croyez-vous à la possibilité de participer à des réunions d'entraîneurs à toutes les deux semaines ou une fois par mois?
 - i. Les entraîneurs vont-ils y participer (temps, intérêt)?
 - ii. Quel devrait être le contenu de ces réunions?
- 27. Est-ce que vous croyez que votre sport contribue au **développement global** de la personne, à former un meilleur citoyen et acquérir de bonnes valeurs?
 - a. Comment un entraîneur peut-il contribuer à cela?
 - b. Lors de stages on vous a parlé de la technique et tactique et comment les enseigner mais vous a-t-on déjà dit comment faire pour enseigner des valeurs aux athlètes?

Annexe K

Exemples de fiches profil d'entraîneurs

Profil

Nom : Raymond

Sport : Volley-ball

Année d'expériences comme entraîneur: 2

Entraîne actuellement : Benjamines filles secondaire 2

Forces : Leadership, Communication, Cohésion

Veut travailler : Contact visuel avec les joueuses, gestion des sous-groupes



JOUEUR	1	2
▪ Ligue mixte à 30 ans, joue 6 ans ▪ Joue aussi du volley-ball de plage, mais arrête en raison de problèmes de dos ▪ Pas d'entraîneur dans les 2 cas ▪ Joue au hockey sur glace jusqu'à 30 ans, arrête à cause d'agressivité excessive. ▪ Influence d'entraîneurs de hockey + Entraîneurs qui tentent de faire jouer tout le monde. - Entraîneurs qui cherchent la victoire à tout prix, crient après les joueurs, sarcasme pour dénigrer.	▪ Benjamin 2 F et Benjamin 1 F à partir de décembre. ▪ A toujours des parents accompagnateurs (sa femme et une autre mère). ▪ A une de ses filles sur l'équipe benjamine 1 et l'autre sur l'équipe benjamine 2. ▪ A des qualités de leader, est un bon communicateur. ▪ Rétroactions positives des parents. ▪ A la même approche, ce qui en surprend plusieurs. ▪ Entraîneur de volley-ball de l'année. ▪ PNCE technique 1 ▪ Amène les benjamines 2 au provincial. ▪ Assistant, le père d'une fille (François), bonne communication. ▪ Facilité avec les femmes. ▪ Bonne implication des parents. ▪ Discipline au début. ▪ Bonne communication avec les autres entraîneurs de V-B de N.-D.G.. ▪ Doit prouver sa crédibilité auprès des filles. ▪ Règle un problème de critique sévère à son égard de ses joueuses qui a perturbé sa fille.	▪ Benjamin sec 2 F avec sa plus jeune ▪ PNCE pratique 1 ➤ Qualité de leader ➤ Travailler à mieux structurer les pratiques ➤ Renforcement positif d'un recruteur de l'équipe nationale ➤ Bon pour embarquer les jeunes ▪ PNCE technique 2 ▪ Va voir les entraîneurs des cadettes (donc de sa plus vieille) ▪ Pas d'adjoint, personne ne s'est présenté, donc plus difficile à gérer. ▪ Organise des sorties aux Gee-Gees et des matchs hors concours avec un souper après pour développer la cohésion tout en apprenant dans une atmosphère plus décontractée. ▪ PNCE technique 2 très redondant avec le technique 1.

Profil

Nom : Alexandre

Sport : Basket-ball

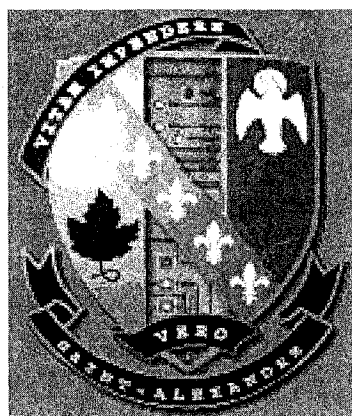
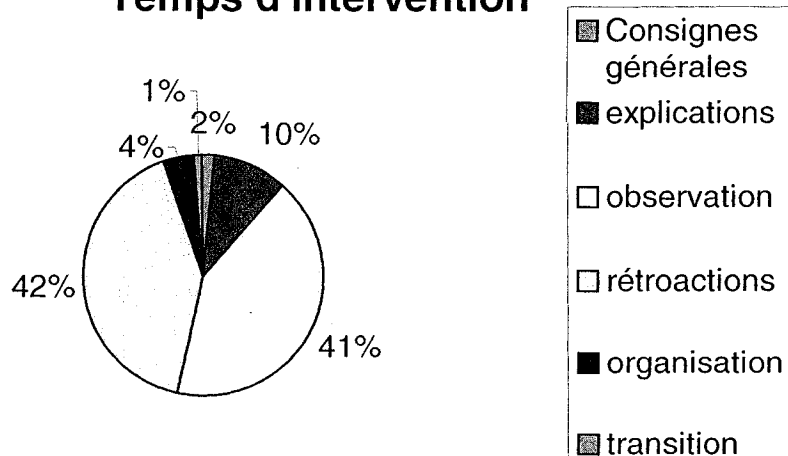
Années d'expérience comme entraîneur : 9

Entraîne actuellement : Benjamin garçon secondaire 1 et 2

Forces : enseigner la défensive, bon réseau de contacts

Veut travailler : décortiquer les mouvements à l'offensive, contrôler ses émotions, ne pas être trop dur avec les jeunes, distribution des rôles avec son adjoint, stratégies de gestion de stress avec ses joueurs.

Temps d'intervention



JOUEUR	1	2	3-4-6	5	7	8	9
■ Ancien de N.-D.G. ■ Regarde des matchs à la télévision. ■ A joué juvénile sec 4-5 ■ Belle expé. ■ Camaraderie ■ Entr = ancien, joueur des Griffons ■ + lancé ■ - déf.	■ Pause de 10 ans, génie mécanique ■ Recruté par Alain Dupon diplômé de son année. ■ PNCE obligatoire ■ + technique ■ Benj. M. ■ Assistant, J.Lestage ■ Ami avec les gars ■ Obser. des autres entr. ■ Rétroactions d'un arbitre ■ Parent mécontent, temps de jeu ■ Implication des parents	■ Ben M, nouvelle équipe. ■ Jonathan assistant ■ Obj pers, contrôle ■ émotion ■ Belle chimie ■ Implication des parents ■ Belle chimie ■ Joueurs travaillants ■ Temps de jeu réglementé ■ benj. ■ Lui-même arbitre ■ Capitaine, choix de l'entr. et de l'ass ■ Entr. fait pratiques	■ Même équipe que 2 ■ Cad, cad, juv ■ PNCE ■ Éd ■ ucatifs ■ psy	■ Prend un autre club ■ Fait comprendre ses attentes	■ Juvénile ■ Année difficile ■ Mauvaise cohésion, deux sous-groupes, les 4 et les 5. ■ Un joueur plus difficile à coacher que les autres ■ Joueurs prennent de la boisson en tournoi ■ Équipe trop talentueuse, difficile à motiver ■ D.Cossette assistant ■ Conseils d'Alain Roy ■ Plrs. cliniques	■ Juvénile ■ Très belle saison	■ Benjamin AA ■ Communication avec Isabelle ■ Un parent mécontent du temps de jeu ■ Adjoint ancien de l'an passé. ■ Fait encore beaucoup d'observation ■ Fait attention avant de critiquer un jeune ■ Apprend à les laisser à eux ■ Souhaite plus d'inter. entre entraîneurs ■ Jeunes énergiques
■ 3 ans au CÉGEP (AA et AAA) ■ Entr. Gaston ■ Parent un éducateur physique. ■ Bon gars, technique +/-							

Annexe L

Exemples de guide d'entrevue de mi-saison

Guide d'entrevue mi-saison: Raymond

1. Comment ça se passe au niveau de l'équipe cette année?
 - a. Comparativement à l'an passé?
2. Est-ce qu'elles progressent tel que prévu?
3. Est-ce que ça rejoint tes attentes? Pourquoi?
4. Quel serait ton bilan de mi-saison?
5. Comment c'est déroulé ta sortie au match des Gee-Gees?
 - a. Comment se passe la cohésion au sein du groupe?
 - b. Tes nouvelles chansons ont-elles fonctionné?
6. Est-ce que la nouvelle capitaine joue bien son rôle? Est-ce que l'ancienne capitaine à tout de même pris sa place au sein de l'équipe? Quel rôle as-tu joué là-dedans?
7. Est-ce qu'il y a eu des situations conflictuelles reliées à la présence de ta fille dans l'équipe? D'après toi, pourquoi?
8. Est-ce que l'absence d'un adjoint commence à se faire sentir davantage?
9. Est-ce que tu as pensé à travailler davantage en sous-groupe ou identifier d'autres stratégies pour optimiser le temps de pratique des filles?
 - a. *La chose que je vais faire la prochaine fois c'est de demander aux six qui regardent d'encourager les autres lorsqu'elles voient quelque chose de bien, pour les garder plus dedans. L'autre chose que je pourrais faire aussi c'est de mettre cinq filles à la réception puis une au service, puis là, avoir une fille qui peut recevoir la contre attaque, puis elles font une rotation. Mais des fois ça peut être plus lent parce qu'il peut y avoir de la confusion. Mais c'est des choses qui valent la peine d'essayer.*
10. *Puis je leur ai fait remplir une feuille sur mes attentes et les comportements que j'exigeais pendant les entraînements, puis je leur demandais quels comportements elles devraient avoir et quelles sont leurs attentes, j'ai reçu six feuilles puis il m'en manque cinq. La plupart m'ont dit vouloir aller au provincial. Est-ce que tu les as tous eus? Comment as-tu utilisé cet outil? Est-ce que tu vas répéter l'expérience l'an prochain?*

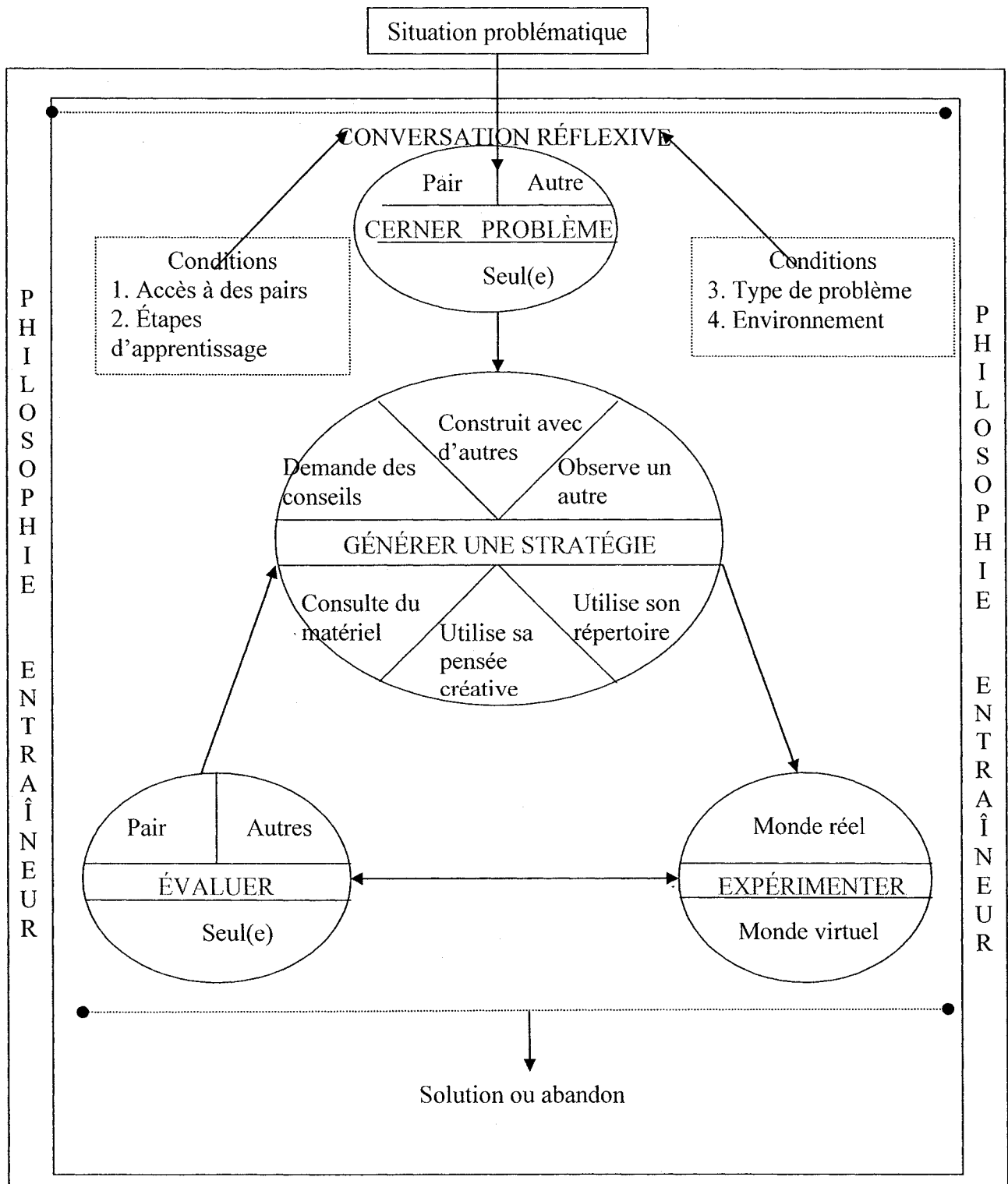


Figure 5. Processus d'apprentissage par l'approche réflexive Tirée de Gilbert et Trudel (2001)

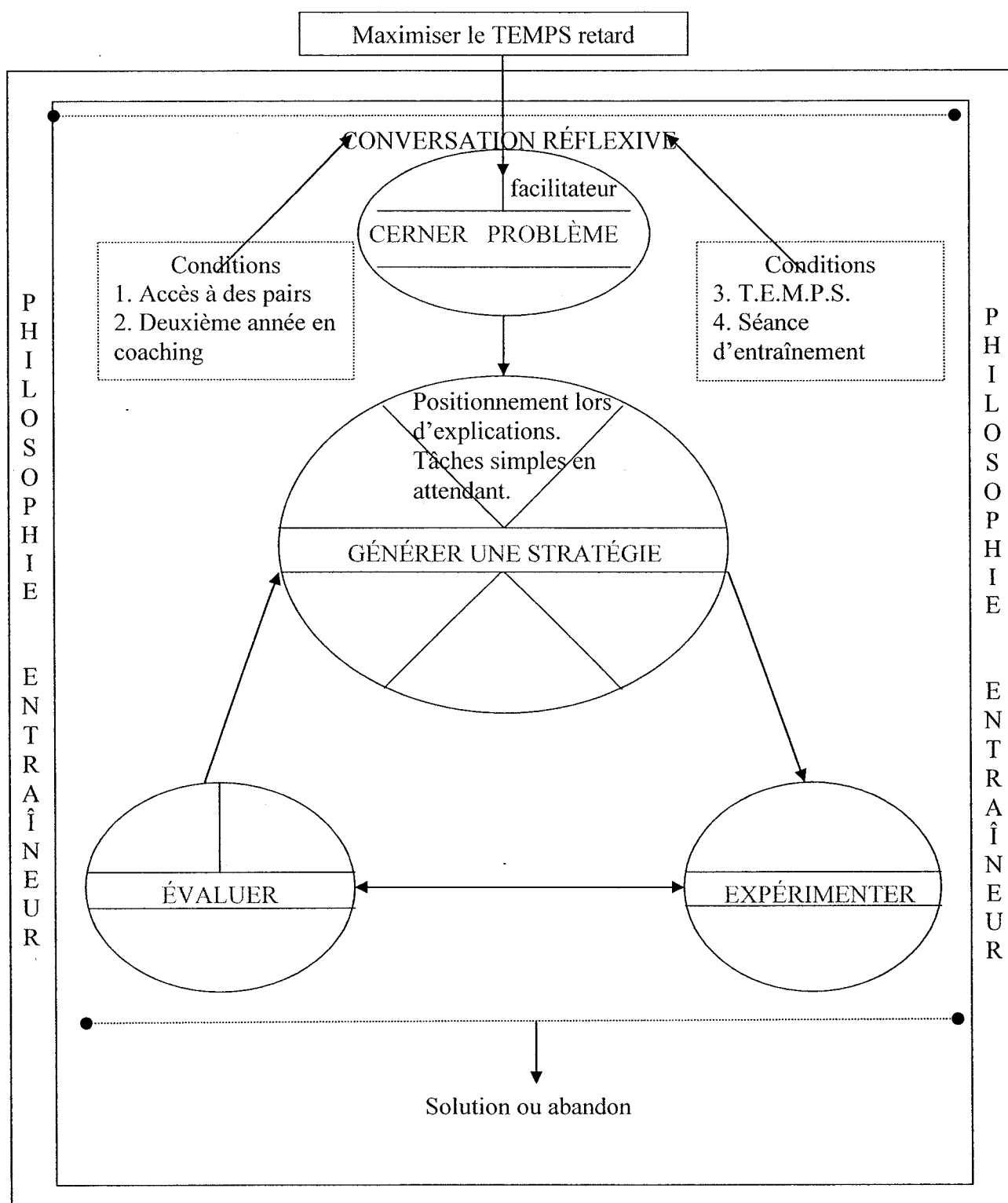


Figure 8. Raymond: conversation réflexive antérieure (inspirée de Gilbert et Trudel, 2001)

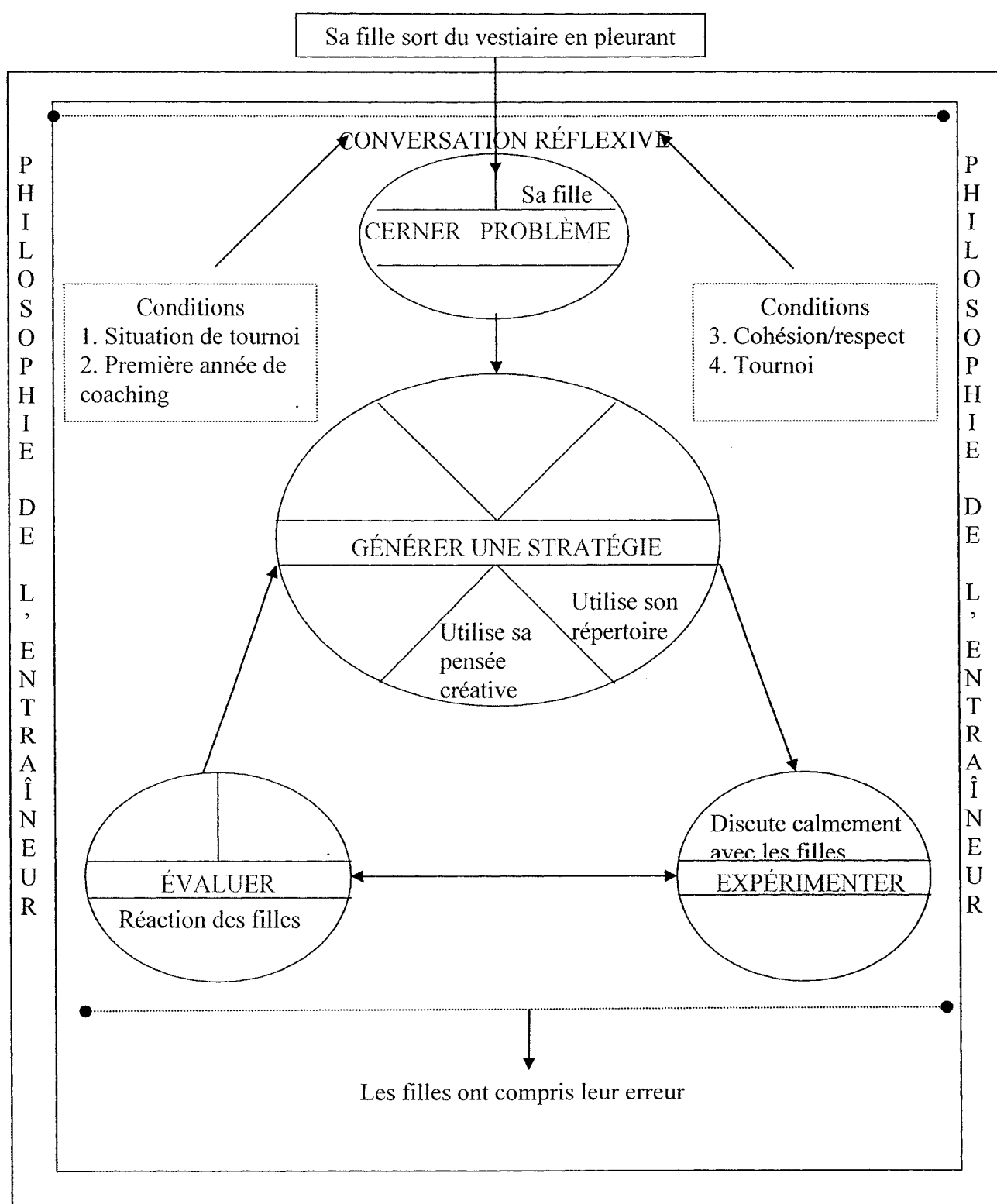


Figure 9. Raymond: conversation réflexive actuelle (inspirée de Gilbert et Trudel, 2001)

Guide d'entrevue mi-saison: Alexandre

Quel bilan traces-tu de ta première moitié de saison?

Est-ce que c'est ce à quoi tu t'attendais?

Est-ce que vous vous fixez toujours des objectifs en début d'année, en fonction de quoi?

Est-ce que vous vous fixez des objectifs personnels comme entraîneur? L'avez-vous déjà fait dans le passé?

À quel point est-ce qu'un entraîneur doit se justifier auprès de ses joueurs (ex. lors de substitutions ou choisir le cinq partants)

Avez-vous toujours eu cette opinion? Qu'est-ce qui a fait que cela a changé?

Est-ce que vous mettez toujours les meilleurs au début d'un match?

Y a-t-il des occasions particulières ou votre approche n'est pas la même? Pourquoi?

Est-ce que cela a toujours été le cas?

Quels sont les rôles de l'entraîneur chef et de l'adjoint lors de matchs et lors des séances d'entraînements? Comment les assigner?

Avez-vous toujours fonctionné de cette façon? Pourquoi?

Quel est le rôle du capitaine, comment le sélectionner?

Avez-vous essayé d'autres méthodes? Pourquoi?

Objectivation clinique: Alexandre

Les pseudonymes de tes joueurs, est-ce que c'est toi qui leur a donné?

Est-ce qu'ils en ont tous un?

Trouves-tu qu'ils répondent mieux à cela?

Est-ce que cela est particulier à cette année?

Est-ce que tu as toujours autant d'activités différentes dans tes séances d'entraînements?

Est-ce que tu reprends les mêmes?

En as-tu essayées des nouvelles cette année? Pourquoi?

Position des jeunes lors des explications.

Où as-tu développé cette méthode?

En as-tu déjà essayées d'autres?

Est-ce que les sanctions sont toujours sous forme d'entraînement?

Est-ce que tu crois que cela pourrait leur donner une mauvaise image de l'activité physique?

Est-ce que tu as déjà expérimenté d'autres types de sanction?

Quelle pourrait-elle être? Est-ce que tu crois que cela pourrait être efficace?

Lorsque tu fais des activités deux par deux, est-ce que tu les laisses choisir leurs coéquipiers tout le temps?

Est-ce que les jeunes ont tendance à bien comprendre tes rétroactions (verbaliser davantage)?

Est-ce que tu t'y prends généralement de la même façon?

Est-ce que tu expliques semblablement de la même façon, avec les mêmes mots clés.

Que penses-tu de ces chiffres?

Est-ce que c'est ce à quoi tu t'attendais?

As-tu des stratégies pour hausser le TEMPS de tes joueurs?

Quel rôle joue ton adjoint auprès de l'équipe?

Est-ce que dans le passé, tes adjoints ont toujours les mêmes responsabilités?

Arrive-t-il toujours au milieu des pratiques?

Vient-il lors des matchs? Quel est son rôle?

Est-ce qu'il t'arrive de travailler en sous-groupe, ton adjoint pourrait en prendre un sous-groupe en charge et cela pourrait optimiser ton TEMPS?

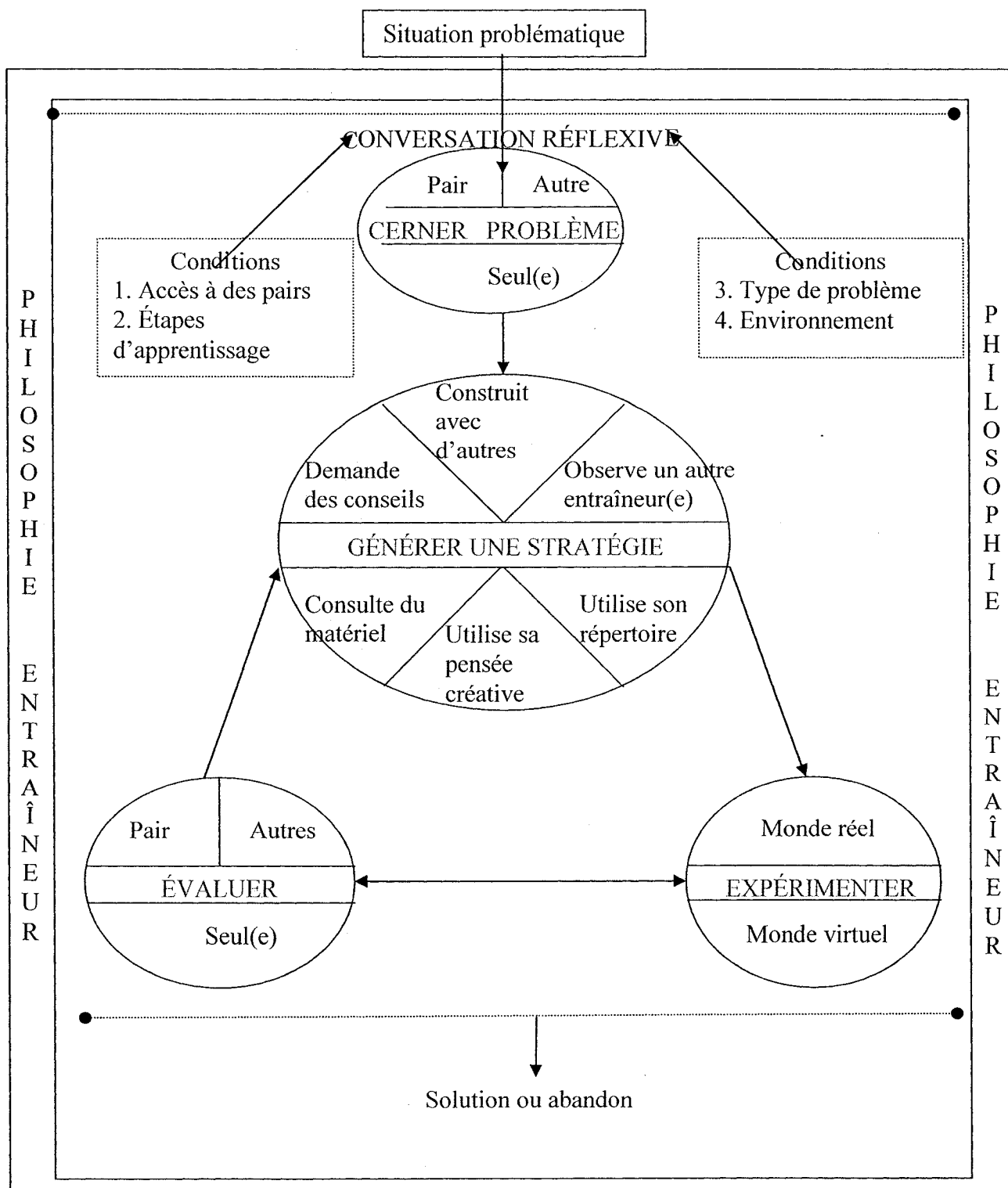


Figure 5. Processus d'apprentissage par l'approche réflexive Tirée de Gilbert et Trudel (2001)

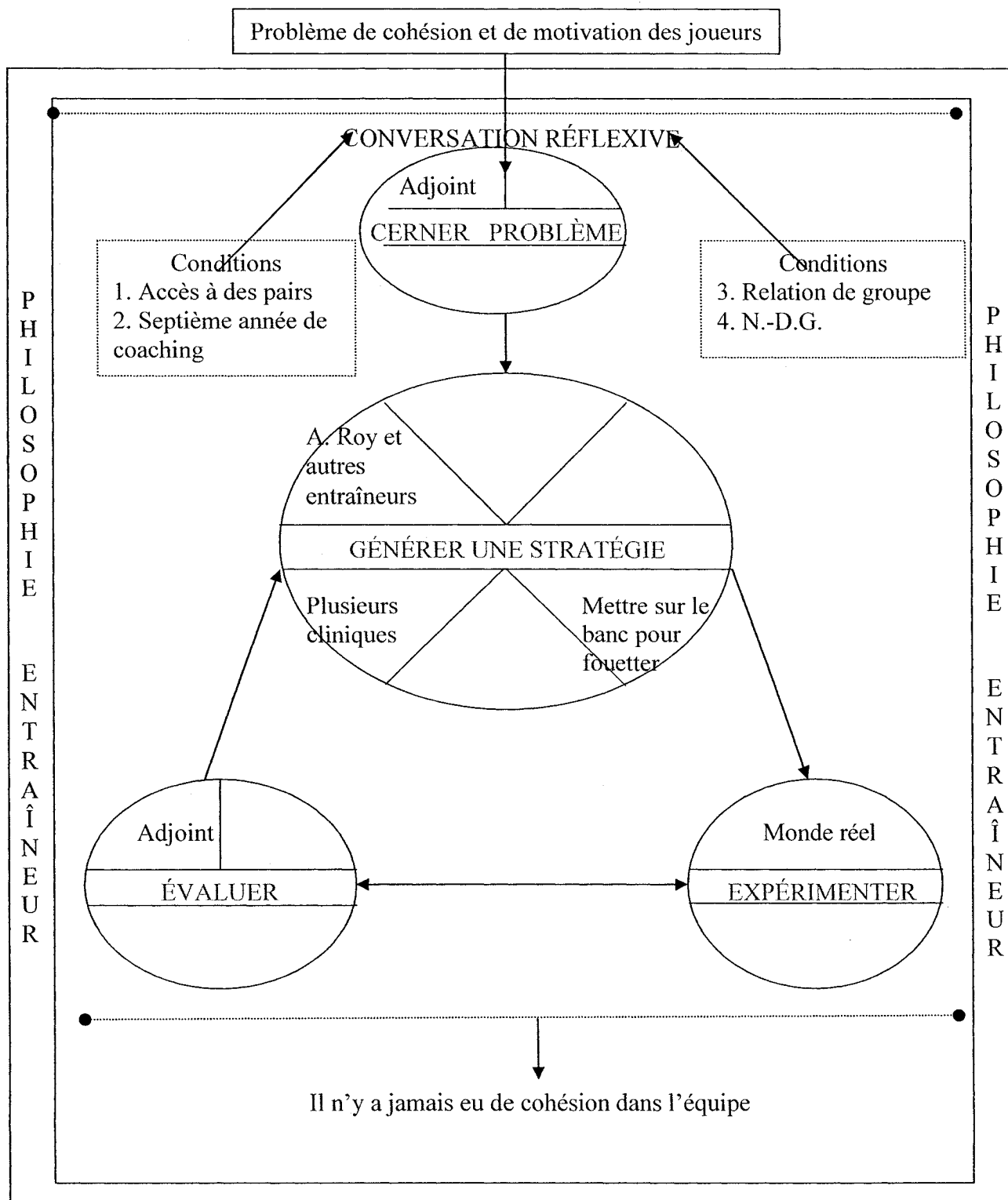


Figure 10. Alexandre: conversation réflexive antérieure (inspirée de Gilbert et Trudel, 2001)

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24

Annexe M

25 Guide d'entrevue: rencontre de groupe avec les entraîneurs de volley-ball

26

27 **Échauffement**

- 28 • Qu'est-ce que vous visez avec cette période de vos séances d'entraînement?
- 29 • Combien de temps dure vos échauffements, quel genre d'exercices?
- 30 • Est-ce que vous avez essayé quelque chose de nouveau cette année? Pourquoi?

31

32 **Cohésion**

- 33 • Par où commencer?
- 34 • Comment la développer?
 - 35 ○ Avez-vous essayé d'autres approches?
 - 36 ○ Qu'est-ce qui fonctionne le mieux pour vous? Pourquoi selon vous?
 - 37 ▪ Forcer les paires ou faire des activités trois par trois.
- 38 • Comment impliquer les joueurs sur le banc pendant les matchs?
 - 39 ○ Qu'avez-vous essayé?
 - 40 ▪ Qu'est-ce que cela a donné?
 - 41 ○ Avez-vous essayé autres choses?
- 42 • Comment travailler la communication entre les joueurs?
- 43 • Est-ce que ou à quel point est-ce qu'un entraîneur doit justifier ses actions auprès
- 44 des joueurs?
- 45 • Est-ce mieux de faire jouer les meilleurs ou tout le monde?
 - 46 ○ Quels sont les pous et les contres de chaque aspect?
 - 47 ○ Y a-t-il des exceptions?
 - 48 ○ Comment explique-t-on cela aux joueurs?
- 49 • Créer une rivalité entre les joueurs pour une place sur le six partants, est-ce une
- 50 bonne approche?
 - 51 ○ Comment un entraîneur doit gérer cela?
 - 52 ○ Avez-vous essayer d'autres approches, pourquoi?
- 53 • Est-ce que l'on spécialise les joueurs, à partir de quel moment?
 - 54 ○ Avez-vous toujours eu cette opinion?

55

56 **Intensité**

- 57 • Sous-groupes, comment garder l'intensité de tout le monde?
 - 58 ○ Mieux définir les tâches (Carl, l'important c'est de le prévoir,
 - 59 différents défis)
 - 60 ○ Quels sont vos démarches pour garder les jeunes motivés?
 - 61 ○ En connaissez-vous d'autres?
- 62 • Est-ce que l'on peut exiger 100% d'intensité pour chaque séance d'entraînement?
 - 63 ○ Comment on gère ça?
 - 64 ○ Comment le maximiser?
- 65 • Activités au 5-10 minutes
- 66 • Positionnement sur le terrain des entraîneurs
- 67 • Comment un entraîneur doit réagir lorsqu'un joueur se frustre lorsqu'il manque
- 68 un coup, lorsqu'un joueur se fâche lorsque l'équipe perd?

69 • Comment voir et faire en sorte qu'un athlète est conscient de ce qu'il fait, qu'il
70 effectue un travail cognitif?

71 • Un joueur qui met les efforts mais n'a pas le talent vs un joueur qui ne travaille
72 pas, mais qui est très talentueux, qu'est-ce qu'un entraîneur fait?

73

74 **Sanctions**

75 • Quelle est votre opinion sur les sanctions par l'entraînement?

76 • Est-ce que les sanctions sont toujours sous forme d'entraînement?

77 ○ Est-ce que vous croyez que cela pourrait leur donner une mauvaise
78 image de l'activité physique?

79 ○ Est-ce que vous avez déjà expérimenté d'autres types de sanction?

80 ○ Quelle pourrait-elle être? Est-ce que vous croyez que cela pourrait être
81 efficace?

82

83 **Rôle et sélection d'un capitaine**

84 • Est-ce que c'est toujours la même chose?

85 • Avez-vous essayé d'autres méthodes? Pourquoi?

86 • Est-ce que le leadership est quelque chose qui s'enseigne?

87 ○ Quelles stratégies utilisez-vous pour développer votre capitaine?

88 ○ Sont-elles efficaces?

89 ○ En avez-vous essayé d'autres?

90

91 **Explication**

92

93 • Est-ce normal qu'après 2 minutes, plusieurs joueurs tombent dans la lune?

94 ○ Est-ce que c'est simplement parce qu'ils sont des ados?

95 ○ Est-ce qu'il y a des approches efficaces pour remédier à ça?

96 ○ Quelles sont vos approches? Sont-elles efficaces?

97 ○ Avez-vous tenté autres choses?

98 • Durée, positionnement (se placer dos à un mur, prendre quelques pas de recul une
99 fois que les jeunes sont placés), clarté, concis (moins de points à la fois), être
100 attentif au non-verbal.

101 • Comment enseigner les tactiques collectives sans prendre trop de temps pour
102 expliquer et garder les éducatifs intéressants?

103 ○ Quels sont vos éducatifs qui selon vous, sont les plus efficaces?

104 ■ Pourquoi?

105 ■ Comment les avez vous appris?

106 ■ Croyez-vous qu'il pourrait y avoir d'autres moyens?

107 ○ Est-ce que ça fonctionne des exercices sans ballon?

108

109

- 110 Motivation
- 111
- 112 Rétroaction
 - 113 ○ Quand?
 - 114 ○ Comment?
 - 115 ○ Rester pour voir l'amélioration.
 - 116 ○ Comment vérifier la compréhension?
 - 117 ○ Si le message ne passe pas, qu'est-ce que l'on fait?
 - 118 ■ Punir
 - 119 ■ Le faire pratiquer devant le groupe
 - 120 ■ Faire répéter
 - 121 ■ Laisse tomber
 - 122 ■ Mettre sur le banc
 - 123
- 124 Attention des jeunes
 - 125 • Parler au 'TU'
 - 126 • Méthode par questionnaire
 - 127 • Contact visuel
 - 128
- 129 Sport vs. Étude rôle et implication de l'entraîneur?
 - 130 • Quel message envoyer?
 - 131 • Différence entre gars et filles?
 - 132
- 133 Est-ce que vous gardez en notes les pratiques que vous donnez, les explications afin
- 134 de fournir un suivi adéquat?
- 135

136
137
138
139
140
141
142
143
144
145
146
147
148
149
150
151
152
153
154
155
156
157
158
159

Annexe N

160 Guide d'entrevue: rencontre de groupe avec les entraîneurs de basket-ball

161

162 **Bilan de mi-saison et de l'étude**

- 163 • Êtes-vous là où vous croyiez être selon vos objectifs de début d'année? Pourquoi?
- 164 • Est-ce que l'étude jusqu'à présent a eu quelconques impacts sur votre pratique
- 165 d'entraîneur? Comment, pourquoi?
- 166 • Présentation du modèle de Gilbert et Trudel.
- 167 • Parler de réflexion en action et sur l'action.

168

169 **Échauffement (match et séance d'entraînement)**

- 170 • Qu'est-ce que vous visez avec cette portion de l'entraînement?
- 171 • Combien de temps y accordez-vous? Quel genre d'exercices vos athlètes font-ils?
- 172 • Est-ce que vous avez essayé quelque chose de nouveau cette année? Pourquoi?

173

174 **Cohésion**

- 175 • Par où commencer?
- 176 • Comment la développer?
 - 177 ○ Avez-vous essayé d'autres approches?
 - 178 ○ Qu'est-ce qui fonctionne le mieux pour vous? Pourquoi selon vous?
 - 179 ○ Lorsque vous faites des activités deux par deux, est-ce que vous les
 - 180 laissez choisir leurs coéquipiers tout le temps? Quelle est la réaction
 - 181 des joueurs face à cela? Avez-vous essayé une autre méthode?
 - 182 ○ Les pseudonymes de vos joueurs, est-ce vous qui leur avez donné?
 - 183 ○ Est-ce qu'ils en ont tous un?
 - 184 ○ Trouvez-vous qu'ils répondent mieux à cela?
- 185 • Comment impliquer les joueurs sur le banc pendant les matchs?
 - 186 ○ Qu'avez-vous essayé?
 - 187 ■ Qu'est-ce que cela a donné?
 - 188 ○ Avez-vous essayé autres choses?
- 189 • Comment travailler la communication entre les joueurs?
- 190 • Est-ce que, ou à quel point est-ce qu'un entraîneur doit justifier ses actions auprès
- 191 des joueurs?
- 192 • Est-ce mieux de faire jouer les meilleurs ou tout le monde?
 - 193 ○ Quels sont les pour et les contres de chaque aspect?
 - 194 ○ Y a-t-il des exceptions?
 - 195 ○ Comment explique-t-on cela aux joueurs?
- 196 • Créer une rivalité entre les joueurs pour une place sur le six partants, est-ce une
- 197 bonne approche?
 - 198 ○ Comment un entraîneur doit gérer ça?
 - 199 ○ Avez-vous essayé d'autres approches, pourquoi?
- 200 • Est-ce que l'on spécialise les joueurs, à partir de quel moment?
 - 201 ○ Avez-vous toujours eu cette opinion?
- 202 • Athlète à problème (Maïka)

203

204 **Rôle des adjoints (match et pratique)**

- 205 • Lors des séances d'entraînement, comment distribuez-vous les rôles?
- 206 • Est-ce que cela fonctionne bien?
- 207 • Avez-vous déjà essayé autres choses?

208

209 **Façon d'aider les athlètes à gérer leur stress lors des compétitions**

- 210 • Que faites-vous en général? Avez-vous d'autres moyens? Avez-vous expérimenté
- 211 d'autres choses? Pourquoi?
- 212 • Comment faites-vous pour gérer vos émotions lors des matchs?

213

214 **Sanctions**

- 215 • Quelle est votre opinion sur les sanctions par l'entraînement?
- 216 • Avez-vous l'impression d'être trop sévère avec vos athlètes? Est-ce une bonne
- 217 chose?
- 218 • Est-ce que les sanctions sont toujours sous forme d'entraînement?
- 219 ○ Est-ce que vous croyez que cela pourrait leur donner une mauvaise
- 220 image de l'activité physique?
- 221 ○ Est-ce que vous avez déjà expérimenté d'autres types de sanction?
- 222 ○ Quelle pourrait-elle être? Est-ce que vous croyez que cela pourrait être
- 223 efficace?

224

225 Quelles sont vos approches pour garder l'intensité de vos joueurs lors des séances

226 d'entraînement? Lors des matchs?

- 227 • D'après-vous sont-elles efficaces? Lorsqu'elles ne fonctionnent pas, que faites-
- 228 vous? En avez-vous expérimenté de nouvelles?
- 229 • Réaction émotive de l'entraîneur? (Alexandre)

230

231 **Rôle et sélection d'un capitaine**

- 232 • Est-ce que c'est toujours la même chose?
- 233 • Avez-vous essayé d'autres méthodes? Pourquoi?
- 234 • D'après-vous, est-ce que le leadership est quelque chose qui s'enseigne?
- 235 ○ Quelles stratégies utilisez-vous pour développer votre capitaine?
- 236 ○ Sont-elles efficaces?
- 237 ○ En avez-vous essayé d'autres?

238

239 **Moments clés pour donner des interactions**

- 240 • Selon vous, quel est le moment le plus propice pour donner des interactions?
- 241 Pourquoi? Est-ce toujours le cas? Avez-vous expérimenté autres choses?
- 242 • Importance de bien verbaliser.
- 243 • Positionnement des jeunes.
- 244
- 245 • *Décortiquer les mouvements à l'offensive (Alexandre)*

246

247

248
249
250
251
252
253
254
255
256
257
258
259
260
261
262
263
264
265
266
267
268
269
270
271

Annexe O

Exemples de guide d'entrevue bilan

Nicolas

1. Au cours de la dernière saison, quel bilan tracerais-tu de ta pratique comme entraîneur de volley-ball?
 - D'après-toi quels ont été tes points forts?
 - Y aurait-il des aspects que tu voudrais améliorer?
- Tu avais fait mention de la mentalité individualiste des joueurs liée peut-être au style autocratique de l'entraîneur. Est-ce que tu as réussi à changer cette mentalité, à impliquer tes joueurs sur le banc lors des matchs et améliorer la communication sur le terrain?
 - As-tu fait le discours à tes joueurs de leur rôle sur le banc comme Paul avait expliqué lors de la rencontre de groupe?
 - As-tu pu tester des stratégies pour créer différentes dyades et faire des exercices trois par trois?
 - Est-ce que tu as atteint tes objectifs quant au bassin de joueur que tu as réussi à garder?
- Dynamisme, ton de voix, engagement de l'entraîneur lors des matchs?
- As-tu l'impression que tu as réussi à être plus clair et concis dans tes explications?
 - As-tu pris conscience du positionnement des joueurs pendant les explications?
 - Limité les explications de ton adjoint à deux ou trois éléments techniques.
- Est-ce que tu as aimé ton expérience avec un adjoint? As-tu l'intention de la répéter?
 - Est-ce que son rôle a évolué lors de la saison?
 - Diagonale avec son adjoint?
- Comment ça été avec l'intégration des statistiques? Est-ce que tu as l'intention d'utiliser encore plus les ressources informatiques l'an prochain?
 - Qu'est-ce qui te permet d'apprendre le plus?
 - Est-ce que tu as fait une auto-analyse de ta dernière saison?
 - Quel en est le bilan?
 - Tu m'avais parlé de tes difficultés de motivation en début de saison, est-ce que ça duré?
 - Comment as-tu géré cette situation?
 - En as-tu parlé à tes joueurs, les parents, ton adjoint?
 - Est-ce que tu crois que cela a eu un impact sur l'équipe?

- 317 2. Là c'est juste une question d'opinion. Quelle est ton impression par rapport à la
318 qualité de l'enseignement général en volley-ball à l'école N.-D.G. au cours des 12
319 derniers mois?
320
- 321 3. Maintenant si nous embarquons dans l'étude en tant que tel, nous avons fait une
322 entrevue biographique, j'ai filmé un match une séance d'entraînement, nous les
323 avons visionnées puis tracé un bilan de mi-saison, nous avons fait une rencontre
324 de groupe, puis nous avons cette entrevue finale. Alors, qu'est-ce qui t'a incité à
325 prendre part à cette étude?
326
- 327 a. Parmi les différentes approches, qu'est-ce qui t'a été le plus
328 bénéfique?
329 i. Pourquoi?
330 b. Est-ce qu'il y a des approches qui t'ont semblé inutiles?
331 i. Lesquelles et pourquoi?
332
- 333 4. Puis d'après toi, qu'est-ce qui a poussé les trois autres entraîneurs à participer?
334 a. Qu'est-ce qui a poussé les autres à s'abstenir?
335
- 336 5. Est-ce que tu avais des attentes particulières lorsque tu as décidé de t'impliquer?
337 a. Est-ce que tu as l'impression que tes attentes ont été atteintes?
338
- 339 6. Est-ce que tu as l'impression que ça été bénéfique pour toi?
340 a. Est-ce que tu as des exemples concrets de thèmes qui t'ont été utiles?
341
- 342 7. Est-ce que tu avais l'impression que les autres entraîneurs aimaient participer à
343 ces rencontres, qu'il y avait une belle énergie dans le groupe?
344
- 345 8. Est-ce que tu as l'impression que ces rencontres là ont modifié la relation entre
346 l'ensemble des entraîneurs?
347
- 348 9. Est-ce que tu aurais des suggestions à apporter pour améliorer l'étude?
349
- 350 10. Dans l'ensemble, quel bilan tracerais-tu de l'étude?
351
- 352 11. Quelle serait la suite logique à cette étude?
353
- 354 12. Est-ce que tu as l'impression que les autres entraîneurs aussi voudraient
355 continuer?
356
357

Alexandre

358
359
360
361
362
363
364
365
366
367
368
369
370
371
372
373
374
375
376
377
378
379
380
381
382
383
384
385
386
387
388
389
390
391
392
393
394
395
396
397
398
399
400
401
402

2. Au cours de la dernière saison, quel bilan est-ce que tu tracerais de ta pratique comme entraîneur de basket-ball?
 - D'après-toi quels ont été tes points forts?
 - Y aurait-il des aspects que tu voudrais améliorer?
 - Est-ce que tu as plus de facilité à enseigner l'offensive?
 - Est-ce que tu as impliqué davantage ton adjoint dans les séances d'entraîneur?
 - As-tu été capable de lui laisser un peu plus de place?
 - As-tu pensé à l'impliquer pour diminuer le temps d'explication, comme quand vient le temps de répondre aux questions?
 - As-tu pensé à varier tes angles d'observation lors des éducatifs de groupe?
 - Est-ce que cela a été bénéfique?
 - Qu'est-ce qui te permet d'apprendre le plus?
 - Est-ce que tu es encore allé voir des matchs universitaires et autre pour avoir de nouvelles idées? Ont-elles fonctionné?
 - Est-ce que tu as fait une auto-analyse de ta dernière saison?
 - Quel en est le bilan?
 - Tu m'avais parlé de tes difficultés de motivation en début de saison, est-ce que ça duré?
 - Comment as-tu gérer cette situation?
 - En as-tu parlé à tes joueurs, les parents, ton adjoint?
 - Est-ce que tu crois que cela a eu un impact sur l'équipe?
 - As-tu expérimenté des approches de préparation mentale?
 - Est-ce que tu as fait de la raisonnement avec eux?
 - T'est-il arrivé d'être trop demandant envers tes jeunes cette année?
 - Comment t'en es-tu rendu compte?
 - Qu'est-ce que tu as fait par la suite?
 - Est-ce que tu as des fois des commentaires des joueurs ou des parents?
13. Là c'est juste une question d'opinion. Quelle est ton impression par rapport à la qualité de l'enseignement général en basket-ball à l'école N.-D.G. au cours des 12 derniers mois?
 14. Maintenant si nous embarquons dans l'étude en tant que tel, nous avons fait une entrevue biographique, j'ai filmé un match une séance d'entraînement, nous les avons visionnées puis tracé un bilan de mi-saison, nous avons tenté de faire une rencontre de groupe, puis nous avons cette entrevue finale. Alors, qu'est-ce qui t'a incité à prendre part à cette étude?

- 403 a. Parmi les différentes approches, qu'est-ce qui t'a été le plus
404 bénéfique?
405 i. Pourquoi?
406 b. Est-ce qu'il y a des approches qui t'ont semblé inutiles?
407 i. Lesquelles et pourquoi?
408
- 409 15. Puis d'après toi, qu'est-ce qui a poussé Maïka à participer?
410 a. Qu'est-ce qui a poussé les autres à s'abstenir?
411
- 412 16. Est-ce que tu avais des attentes particulières lorsque tu as décidé de t'impliquer?
413
414 a. Est-ce que tu as l'impression que tes attentes ont été atteintes?
415
- 416 17. Toi personnellement, est-ce que tu as l'impression que ça été bénéfique pour toi?
417
418 a. Est-ce que tu as des exemples concrets de thèmes qui t'ont été utiles?
419
- 420 18. Est-ce que tu avais l'impression que les autres entraîneurs aimaient participer à
421 ces rencontres, qu'il y avait une belle énergie dans le groupe?
422
- 423 19. Est-ce que tu as l'impression que ces rencontres là ont modifié la relation entre
424 l'ensemble des entraîneurs?
425
- 426 20. Est-ce que tu aurais des suggestions à apporter pour améliorer l'étude?
427
- 428 21. Dans l'ensemble, quel bilan tracerais-tu de l'étude?
429
- 430 22. Ce qui fait que tu continuerais à prendre part à ça?
431
- 432 23. Est-ce que tu as l'impression que les autres entraîneurs aussi voudraient
433 continuer?
434
-
- 435
- 436 Souper de Noël et de fin d'année des entraîneurs de N.-D.G.?
437
- 438 As-tu encore organisé des rencontres avec des équipes des autres ligues?
439

440
441
442
443
444
445
446
447
448
449
450
451
452
453
454
455
456
457
458
459
460
461
462

Annexe P

Entrevue suivi: Carl

UN AN APRÈS LE DÉBUT DE TOUT LE PROCESSUS QUE L'ON A FAIT EN
SEPTEMBRE PASSÉ, TU AS ENCORE SIMPLEMENT DONNÉ TON NOM À
MICHEL VÉZINA POUR CONTINUER À ENTRAÎNER?

Pas vraiment Michel Vézina, mais Michel Guérin. C'est surtout lui qui s'occupe du
volley-ball, puis on s'est déjà entendu que je montais avec mon équipe au moins au
niveau benjamin secondaire 1, secondaire 2. L'an prochain on verra, mais j'ai bien
l'intention de continuer avec eux autres avec le beau travail qu'ils font.

PUIS LÀ VOUS AVEZ EU UNE RENCONTRE AVEC TOUS LES
ENTRAÎNEURS DE VOLLEY-BALL EN SEPTEMBRE, PUIS C'EST TOUT?

On en a eu une avant le mois de septembre, au mois d'août parce que l'on organise
toujours une activité de camp d'été au volley-ball... je ne m'en rappelle plus des dates
exactement. Après ça justement pour déterminer à quel moment faire la sélection: qui
va coacher quelle équipe, quels joueurs peuvent chevaucher deux niveaux, qui va
aller à quel niveau, mais surtout quel coach va coacher quelle équipe... c'est là que
l'on détermine ça. Bref, c'est juste de l'administration.

EST-CE QU'IL Y A QUELQU'UN QUI A PROPOSÉ OU QUI A PARLÉ DE
FAIRE D'AUTRES RENCONTRES AVEC LES COACHS; PARTIR SUR CE QUE
NOUS AVIONS FAIT L'ANNÉE PASSÉE?

Non, ce n'est pas venu au sujet quelque part de se rencontrer pour faire des cliniques
inter-coachs si on veut. Moi, je sais que ce que j'ai organisé de mon côté pour la
région un stage pratique niveau 2. C'était la première fois que ça se donnait en région
parce que j'allais le chercher à Montréal. Le cours s'est rempli super vite, il a eu lieu
au mois de décembre, puis trois entraîneurs de N.-D.G. sont allés chercher cette
formation-là dont moi, Ben et Raymond. Ça a été un gros plus, mais les rencontres
entre coachs pour parler tactiques, techniques, ainsi de suite... On se croise des fois
d'un entraînement à l'autre, mais non... pas vraiment... c'est une question de temps
probablement.

EST-CE QUE TU SAIS SI L'ÉCOLE A DES CRITÈRES DE SÉLECTION POUR
SES ENTRAÎNEURS?

Pas vraiment pour la sélection... Toutefois, pour les entraîneurs non-expérimentés, on
leur suggère plus que fortement d'aller suivre la formation Niveau 1, au moins
technique niveau 1 pour qu'ils sachent quoi montrer aux jeunes. En fait, c'est exigé
mais on ne peut pas être trop difficile. Si tu veux coacher, c'est beau. On te paie, mais
si tu as déjà un petit background puis que l'on a pas d'entraîneur et qu'il y a une
équipe qui veut en avoir un, je pense qu'on serait peut-être moins pointilleux pour
une année.

509 EST-CE QUE TU ES FAMILIER AVEC LA MISSION DE L'ÉCOLE?

510

511 Sur son excellence académique, sportive et un petit peu... moi j'essaie... ici la
512 mission n'est peut-être pas véhiculée outre mesure. Tu voudrais que j'en dise plus là-
513 dessus?

514

515 NON, C'EST JUSTE PARCE QUE...

516

517 Je suis allé sur, parce qu'elle est listée sur le site web...

518

519 C'EST ÇA, J'ALLAIS TE DEMANDER : EST-CE QUE TU AS L'IMPRESSION
520 D'ÊTRE BIEN ENCADRÉ POUR POUVOIR RÉPONDRE À LA MISSION DE
521 L'ÉCOLE OU EST-CE QUE TU TROUVES QUE C'EST UNE TÂCHE QUI EST
522 COMPLEXE À RÉALISER?

523

524 Souvent dans les sports, nous nous sommes souvent sentis négligés. Parce que ça va
525 bien, il y a du succès au soccer, au basket-ball puis au volley-ball...on dirait en fait
526 que ça va bien, puis là on regarde pas pourquoi ça va bien, ça pourrais-tu aller mieux?
527 Comment peut-on supporter les entraîneurs, comment peut-on les féliciter? Ce n'est
528 pas là, puis ça paraît juste quand on demande des avantages financiers de reconnaître
529 nos heures puis notre argent dépensé comme des dépenses au bénévolat plutôt que
530 comme étant sur un travail, puis que l'on est obligé de payer des impôts là-dessus. Tu
531 travailles fort, on a juste 500\$. Il y en a qui ont plus pour beaucoup moins. Nous
532 avons juste 500\$ puis on trouve le moyen de nous donner un T4 là-dessus. Il y a
533 moins de support. Il semble y avoir une petite ouverture, Michel Vézina parle bien
534 fort pour que, si il y a un professeur qui est responsable, pas juste coach, mais
535 responsable d'un programme comme directeur technique par exemple, qu'il se fasse
536 créditer une période dans son horaire. Je disais ça à Paul puis il part à rire, il dit :
537 « Moi j'en ai six. » Tu sais, il est responsable d'un programme sportif à Harmidas-
538 Gamelin puis, il a six périodes de libérées. C'est ça qui a au niveau de
539 reconnaissance, il y a un peu de retard. On prend ça pour acquis.

540

541 MAIS JUSTEMENT EN PARLANT DES ÉCHANGES AVEC MICHEL VÉZINA
542 ET MICHEL GUÉRIN EST-CE QUE TU AS DES FOIS LA CHANCE
543 D'ÉCHANGER AVEC DES GENS DE L'ARSEO?

544

545 Je m'entends super bien avec Jean Mercier. Je ne sais pas, lui, ce qu'il en dirait, mais
546 je me sens bien ouvert d'y proposer des choses. Je pense que j'ai des bonnes qualités
547 de communicateur à la base. Je suis plus capable de faire passer des messages
548 comparativement à Monsieur Guérin qui est plus raide dans ses propos. J'en ai eu la
549 preuve cette année. J'ai eu une bonne discussion avec Jean Mercier pour faire
550 renverser une décision sur un système de pointage. Il m'a dit c'est final. J'ai eu une
551 bonne entente avec Jean, je dirais qu'il est bien accessible: courriel, téléphone
552 toujours courtois. Puis il semblait ouvert à mes suggestions.

553

554 EST-CE QUE CETTE ANNÉE TES JOUEURS ONT DES ATTENTES
555 PARTICULIÈRES FACE À LEURS EXPÉRIENCES DANS LE SPORT?

556

557 Bonne question ça, je vais même leur demander tantôt. Je sais qu'ils savent qu'on
558 s'en va aux provinciaux, puis on s'en va performer aux provinciaux. Moi je pense
559 qu'on peut aller chercher la bannière, mais il reste encore du travail à faire. Mais leurs
560 objectifs personnels, ça serait bon de leur demander.

561

562 PUIS EST-CE QUE LES PARENTS VIENNENT TOUJOURS ASSISTER AUX
563 MATCHS?

564

565 Pas tous les parents, mais plusieurs.

566

567 PUIS EST-CE QUE DES FOIS, ILS TE PARLENT DE LEURS ATTENTES...
568 C'EST QUOI QU'ILS S'ATTENDENT À CE QUE LEUR ENFANT RETIRE DE
569 LEUR EXPÉRIENCE?

570

571 Côté attente, pas beaucoup, mais ils me vouent une grande confiance. Il y en a
572 plusieurs qui m'ont dit : « nous autres, on ne connaît pas beaucoup le volley-ball, on
573 est là pour la game. » Puis ils disent à leur jeune : « Écoute ce que ton coach dit, il
574 connaît la game. » À chaque tournoi, ils voient la progression, ils voient où est-ce
575 qu'ils sont rendus, puis ils commencent à connaître les joueurs, donc les autres
576 joueurs, les autres enfants, les autres parents, puis à apprécier de reconnaître leur
577 potentiel. Puis ils savent quand ils perdent un match si c'est parce qu'ils se sont
578 pognés le bacon. Il y a une bonne complicité.

579

580 TU PARLAIS JUSTEMENT QUE TU TROUVES QUE L'ÉCOLE DEVRAIT
581 FAIRE UN PETIT PEU PLUS POUR ENCOURAGER SES ENTRAÎNEURS, EST-
582 CE QU'IL Y A DES ACTIVITÉS ORGANISÉES PAR L'ÉCOLE POUR LES
583 ENTRAÎNEURS

584

585 Il y a un bon souper à la fin de l'année...(rires)...Il y a le gala sportif aussi où les
586 entraîneurs sont un petit peu reconnus.

587

588 SUR QUOI SE BASENT-ILS POUR RECONNAÎTRE LES ENTRAÎNEURS?

589

590 Bien comme l'entraîneur de l'année par programme.

591

592 QUI VOTE ÇA?

593

594 C'est les autres entraîneurs à l'intérieur du club...au club de volley-ball, on vote pour
595 les entraîneurs de l'année.

596

597 PUIS VOUS VOUS BASEZ SUR...AU CHAMPIONNAT PROVINCIAL OU...

598 Oui, aussi mais la réussite de l'équipe tout au long de l'année, le travail, l'implication
599 de l'entraîneur aussi...c'est beaucoup basé sur la réussite...la progression de l'équipe.

600

601 LES ENTRAÎNEURS VOTENT ENTRE EUX UN ENTRAÎNEUR DE L' ANNÉE,
602 VOTENT-ILS POUR AUTRES CHOSES?

603

604 Oui, il vote aussi pour l'équipe de l'année. C'est pas toujours facile du côté du
605 volley-ball parce qu'il y a souvent plusieurs équipes championnes. C'est toujours un
606 choix intéressant.

607

608 C'EST UN HEUREUX PROBLÈME.

609

610 Oui, oui c'est ça... Donc on ne sait pas d'avance qu'est-ce qui va se passer. Les
611 provinciaux tranchent un peu là- dessus.

612

613 QUEL EST TON OPINION SUR L'ENCADREMENT OU LES RESSOURCES
614 QUI TE SONT FOURNIS PAR L'ÉCOLE?

615

616 Les ressources...

617

618 ON A PARLÉ DE SALAIRE PUIS...

619

620 Bien l'école donne la permission de suivre des formations, c'est eux autres qui ont
621 payé l'inscription pour ma formation Niveau 2.

622

623 L'ÉQUIPEMENT, PUIS TOUT ÇA...

624

625 Non, tu sais c'était le problème d'avoir des espadrilles parce que tu es en gymnase.
626 Même des fois pour la disponibilité des gymnases, quand il y avait des activités
627 autres dans l'école ils disaient : « On ferme le gymnase, on ne veut pas qu'il y ait de
628 mouvements d'autos dans le stationnement. » Encore une fois, j'ai été voir la
629 direction pour dire : « Ok, je comprends qu'il y a une activité à 19h ce soir qui va
630 accaparer beaucoup de monde, beaucoup de places dans le stationnement, mais
631 l'entraînement est jusqu'à 6h30, je pense qu'on pourrait le garder à l'horaire. » On a
632 eu une petite entente. Tu présentes ton point, tu dis que tu les comprends, fait qu'il y
633 a une certaine ouverture, mais je trouve que la solution facile c'est toujours on va
634 annuler les séances d'entraînement.

635

636 LÀ QUAND TU PARLES DE PARLER À LA DIRECTION, TU PARLES DE
637 MARIO VACHON?

638

639 Oui, directement je lui parle pour mon équipe, mais je sais que le basket-ball puis le
640 soccer vont en profiter aussi. Je ne veux pas qu'un règlement soit fait juste pour moi.
641 Comme les journées pédagogiques, si mon équipe manquait un entraînement donc je
642 décide d'en faire un malgré le congé, je ne vois pas pourquoi on me pénaliserait. Ils
643 veulent que l'on ait du succès, vous êtes bien contents quand on affiche toutes les
644 bannières en haut... bien c'est le résultat de notre travail. Il faut nous permettre de

645 travailler avec les jeunes. C'est cette ouverture-là des fois qui est plate. C'est nous
646 autres qui devons aller négocier.

647
648 PUIS LE DOSSIER DES ESPÈCES DE MURS OU DES FILETS, EST-CE QUE
649 CELA A AVANCÉ?

650
651 Ah, ça...j'ai plus de chance de gagner le million. Ce n'est pas proche d'être réglé.

652
653 AS-TU L'INTENTION DE CONTINUER À ENTRAÎNER ENCORE PENDANT
654 QUELQUES ANNÉES?

655
656 L'an prochain, je dirais que oui. Encore quelques années, mais là, il y a le climat
657 familial de mon côté qui s'enlène à se développer, je vais mettre ma priorité là-
658 dessus.

659
660 SI ON FAIT LE BILAN DE L'ENSEMBLE DE TES ANNÉES D'EXPÉRIENCES,
661 QU'EST-CE QUI A CONTRIBUÉ LE PLUS À TON APPRENTISSAGE?

662
663 Je pense que ce qui m'a donné la meilleure base, si on veut, pour partir, je pense que
664 ça a été ma propre expérience en tant que joueur. J'ai eu la chance d'avoir de super de
665 bons coachs avec des bonnes méthodes, puis je suis un gars qui observe qui apprend
666 facilement. Alors j'ai appris beaucoup de ça. Il y a l'expérience aussi de pratique en
667 pratique, mes formations, mon Niveau 2 l'an passé. Ça m'a aidé à structurer mes
668 entraînements.

669
670 EST-CE QUE TU CROIS QUE LE VOLLEY-BALL CONTRIBUE AU
671 DÉVELOPPEMENT GLOBAL DE LA PERSONNE: FORMER UN MEILLEUR
672 CITOYEN, CRÉER DES BONNES VALEURS?

673
674 Oui, parce que c'est une chose sur laquelle j'insiste quand on va à l'extérieur, je leur
675 dis: « On est un groupe, tu n'es pas tout seul avec ta famille. Là, tu es un groupe, tu
676 représentes ta région, ton école, alors agit en conséquence. »

677
678 TU AS MENTIONNÉ QUAND TU PARS EN TOURNOI, ILS DOIVENT BIEN SE
679 TENIR, Y A-T-IL D'AUTRES FAÇONS QUE L'ENTRAÎNEUR PEUT
680 DÉVELOPPER LES BONNES VALEURS CHEZ SES ATHLÈTES?

681
682 Par exemple, dans un tournoi à Joliette, on jouait contre une équipe qui avait trois
683 équipes inscrites à ce tournoi-là. Donc pendant qu'on jouait contre une de ces
684 équipes-là, les deux autres les encourageaient. En fait, c'était fait spécial, c'était
685 comme si nous autres on était sur un deuxième étage du gymnase. C'était comme si
686 tu avais un ring d'aréna, qui était autour, une espèce de bande avec une passerelle
687 autour. Donc les spectateurs peuvent voir d'en haut, partout autour du gymnase. Puis
688 ils encourageaient, puis un moment donné, il y a trois ou quatre jeunes de l'autre club
689 qui sont allés se mettre au-dessus de la tête de mon serveur puis qui continuaient à
690 niaiser après que le coup de sifflet soit sonné. J'ai trouvé ça absolument anti-sportif.

691 On a gagné le set pareil, les joueurs sont restés concentrés, ils étaient dans leur bulle.
692 En changeant de côté, l'entraîneur de l'autre côté me dit : « bon match! » J'ai dit :
693 « tu trouves toi? Moi, je ne trouve pas pantoute, de faire envoyer des joueurs de
694 l'autre équipe déranger mes joueurs au service, c'est extrêmement anti-sportif. Je
695 trouve ça ridicule comme situation, c'est inacceptable. » Puis, il dit: « Bien c'est pas
696 mon équipe. » J'ai dit : « C'est ton club. Même chandail, même nom, vous êtes tous
697 dans la même gang pour moi. » Là j'ai changé de côté. Il a dû passer le message
698 parce que ça s'est calmé le deuxième set. En lui serrant la main à la fin du set, il m'a
699 dit : « Excuse-moi, c'est vraiment pas de ma faute. » Je lui ai dit : « Je m'en suis
700 rendu compte après, j'ai remarqué la différence, merci. » Puis là, c'est là que j'ai
701 parlé à mes jeunes: « L'esprit de club, de ton chandail. Tu représentes le club. Tu fais
702 une niaiserie. C'est un gars de N.-D.G. qui fait une niaiserie, N.-D.G. c'est des
703 niaiseux. » C'est pour ça que je dis que l'esprit de club c'est l'image que tu
704 représentes, c'est la tradition, c'est le respect ou bien le non-respect que tu vas avoir
705 avec ça. Vous voyez pourquoi j'insiste face à votre comportement, puis votre
706 attitude. Là, ils ont plus compris.

707
708
709
710
711
712
713
714
715
716
717
718
719
720
721
722
723
724
725
726
727
728
729
730
731
732
733
734
735
736

737
738
739
740
741
742
743
744
745
746
747
748
749
750
751
752
753
754
755
756

Annexe Q

Feuillets d'information aux entraîneurs

Information aux entraîneur(e)s (karaté)

Aux entraîneur(e)s,

M. François Lemyre, candidat au doctorat à l'Université d'Ottawa, mène actuellement une recherche auprès d'entraîneur(e)s de karaté. Ce projet a pour but de nourrir la présence d'un contexte d'apprentissage chez un groupe d'entraîneur(e)s de karaté d'un même dojo à partir d'activités guidées par les événements contextuels. En d'autres mots, il cherche à faire grandir une communauté d'entraîneur(e)s de karaté à partir d'une collaboration entre tous les entraîneur(e)s et à partir d'événements qui ont déjà lieu dans le club.

Pour réaliser cette étude, M. François Lemyre doit rencontrer chaque entraîneur(e) individuellement à la fin d'une séance de pratique afin de présenter les grandes lignes du projet et de proposer de participer à une entrevue. Ces entrevues, d'une durée approximative d'une heure, auront lieu à un endroit et un moment convenus entre chaque entraîneur(e) et le chercheur. Il y aura ensuite une première rencontre de groupe, d'une durée approximative de deux heures, où M. François Lemyre présentera les grandes lignes du concept des communautés de pratique. Il présentera également le fruit de ses observations au dojo. S'ensuivra une discussion avec tout le groupe afin d'établir d'un plan d'action pour faire grandir la communauté. Après, les entraîneur(e)s s'engageront à suivre le plan d'action sur une période d'environ un an. La dernière étape du processus sera de passer une entrevue individuelle avec le chercheur d'environ une heure afin de dresser un bilan du processus.

Toutes les entrevues et rencontres de groupe seront enregistrées et la participation est volontaire.

Il est important de souligner que le but de cette étude n'est pas d'évaluer les compétences des entraîneur(e)s, mais bien de documenter le processus de création et de croissance d'une communauté de pratique. L'objectif, à moyen et à long terme, est d'utiliser l'information provenant de plusieurs entraîneur(e)s pour améliorer les programmes de formation des entraîneur(e)s.

J'ai donné la permission à M. François Lemyre de venir vous visiter. Par conséquent, il est possible que vous soyez sollicités pour participer à cette étude.

Merci.

Si vous désirez plus d'informations, vous pouvez contacter M. Lemyre au numéro de téléphone suivant: (613) 562-5800 (poste 4274) ou par courriel: flemy076@uottawa.ca

Information aux entraîneur(e)s (école)

Aux entraîneur(e)s,

M. François Lemyre, candidat au doctorat à l'Université d'Ottawa, mène actuellement une recherche auprès d'entraîneur(e)s de basket-ball de sport scolaire. Ce projet a pour but de nourrir la présence d'un contexte d'apprentissage chez un groupe d'entraîneur(e)s d'une même école secondaire à partir d'activités guidées par les événements contextuels. En d'autres mots, il cherche à faire créer une communauté d'entraîneur(e)s à partir d'une collaboration entre les entraîneur(e)s et à partir d'événements qui ont déjà lieu à l'école.

Pour réaliser cette étude, M. François Lemyre doit rencontrer chaque entraîneur(e) individuellement à la fin d'une séance de pratique afin de présenter les grandes lignes du projet et de proposer de participer à une entrevue. Ces entrevues, d'une durée approximative d'une heure, auront lieu à un endroit et un moment convenus entre chaque entraîneur(e) et le chercheur. Il y aura ensuite des rencontres individuelles (environ une heure) avec le chercheur afin de faciliter la réflexion de chaque entraîneur(e) sur sa pratique. Si les entraîneur(e)s croient qu'il serait avantageux de faire de la réflexion en paires, il y aura des rencontres, d'environ une heure, à trois (le chercheur et deux entraîneur(e)s). Si les entraîneurs perçoivent l'utilité d'avoir des réunions avec tous les entraîneurs de basket-ball de l'école, quelques rencontres de ce genre pourraient avoir lieu (durée à déterminer par le groupe). La dernière étape sera de passer une entrevue individuelle (durée 60 minutes) avec le chercheur afin de dresser un bilan du processus. L'ensemble du processus durera une année scolaire. J'ai été informé que M. François Lemyre fera de l'observation non-participante.

Toutes les entrevues et rencontres de groupe seront enregistrées et la participation est volontaire.

Il est important de souligner que le but de cette étude n'est pas d'évaluer les compétences des entraîneur(e)s, mais bien de documenter le processus de création et de croissance d'une communauté de pratique. L'objectif, à moyen et à long terme, est d'utiliser l'information provenant de plusieurs entraîneur(e)s pour améliorer les programmes de formation des entraîneur(e)s.

J'ai donné la permission à M. François Lemyre de venir vous visiter. Par conséquent, il est possible que vous soyez sollicités pour participer à cette étude.

Merci.

Si vous désirez plus d'informations, vous pouvez contacter M. Lemyre au numéro de téléphone suivant: (613) 562-5800 (poste 4274) ou par courriel: flemy076@uottawa.ca

846
847
848
849
850
851
852
853
854
855
856
857
858
859
860
861
862
863
864
865
866
867
868
869

Annexe R

Formulaires de consentement

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (karaté)

La réflexion et les communautés de pratique pour faciliter
l'apprentissage par expérience des entraîneurs

Chercheur : François Lemyre, candidat au doctorat
Superviseur : Dr Pierre Trudel
Numéro de téléphone : (613) 562-5800 (poste 4268)
Courriel électronique : ptrudel@uottawa.ca
Université d'Ottawa, Faculté d'Éducation, concentration psychopédagogie
Numéro de téléphone: (
Courriel électronique: f

Je, _____, accepte de participer à cette recherche qui est
menée par François Lemyre de la Faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa et qui
est supportée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Le
projet est supervisé par le Dr Pierre Trudel de l'École des sciences de l'activité
physique de l'Université d'Ottawa. L'objectif de cette recherche est de nourrir la
présence d'un contexte d'apprentissage chez un groupe d'entraîneurs de karaté d'un
même dojo à partir d'activités guidées par les événements contextuels.

Ma participation consistera essentiellement à m'engager sur une période d'environ un
an à (a) participer à une entrevue de type culturel au début du processus d'une durée
approximative de 60 minutes pendant laquelle je discuterai de mes expériences dans
le contexte sportif, (b) prendre part à une rencontre de groupe (d'une durée
approximative de 2 heures) avec les autres instructeurs au dojo afin de me faire
expliquer le concept des communautés de pratique et de décider des activités de
groupe à faire afin de faciliter l'apprentissage de notre groupe, (c) participer aux
activités déterminées lors de cette rencontre et (d) participer à une entrevue (60
minutes) à la fin du processus pour tracer un bilan de l'expérience. Toutes les
entrevues et rencontres de groupe seront enregistrées.

Je comprends que la réflexion sur ma pratique ainsi que le partage de mes
expériences avec les autres entraîneurs du dojo pourraient m'amener à ressentir un
certain degré d'inconfort et que je suis libre de contrôler jusqu'à quel point un sujet
est approfondi. Je comprends que les résultats seront utilisés pour l'avancement des
connaissances reliées à la pratique d'entraîner, incluant la mienne.

Je comprends que cette étude demande du temps et de l'effort de ma part et que je
suis libre de me retirer du projet en tout temps, en plus d'être libre de refuser de
participer aux activités ou de répondre aux questions sans aucun préjugé. Je sais que
j'ai le droit de vérifier les transcriptions de mes entrevues et d'y faire des ajouts,
modifications, ou de retirer de l'information. J'ai l'assurance du chercheur que les
informations que je vais partager vont rester strictement confidentielles. Si je décide

913 d'être cité, l'anonymat sera garanti par l'emploi de pseudonymes et la modification
914 de détails mineurs contextuels dans la publication des résultats. Les enregistrements
915 des entrevues et les autres données recueillies seront gardés dans un classeur
916 verrouillé et détruits cinq (5) ans après la publication de l'étude. Le classeur se trouve
917 dans un laboratoire verrouillé à l'Université d'Ottawa auquel seuls les membres du
918 groupe de recherche du Dr Trudel ont accès. De plus, le Dr Pierre Trudel et M.
919 Lemyre seront les seuls à avoir accès aux données puisqu'ils seront les seuls à avoir
920 les clés du classeur. En ce qui concerne l'utilisation d'extraits de mes entrevues :

921
922 • Je désire être cité(e), mais je veux qu'un pseudonyme soit utilisé. ____

923
924 • Je ne désire pas être cité(e) du tout. ____

925 Ma collaboration est donnée librement. Je peux refuser de participer et même si
926 j'accepte de participer, je peux me retirer en tout temps pour n'importe quelle raison
927 sans conséquence.

928 Pour toute question se rapportant à la conduite éthique de cette recherche, je peux
929 m'adresser à la Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon
930 Tabaret, 550 rue Cumberland, pièce 159, Ottawa, ON, K1N 6N5, tél.: (613) 562-
931 5841, courriel : ethics@uottawa.ca. Il y a deux copies de cette formule de
932 consentement, dont une que je peux garder. Je comprends que les chercheurs ci-
933 dessus sont disponibles pour répondre à mes questions.

934 • Si je me retire de l'étude, je veux que les données soient détruites et ne
935 soient pas utilisées. ____

936
937 • Même en cas de retrait de ma part, j'accepte que les données recueillies
938 soient utilisées. ____

939
940

941 Signature de l'entraîneur(e) _____ Date _____

942

943

944 Signature du chercheur _____ Date _____

945

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (école)

La réflexion et les communautés de pratique pour faciliter
l'apprentissage par expérience des entraîneurs

Chercheur : François Lemyre, candidat au doctorat
Superviseur : Dr Pierre Trudel
Numéro de téléphone : (613) 562-5800 (poste 4268)
Courriel électronique : ptrudel@uottawa.ca
Université d'Ottawa, Faculté d'Éducation, concentration psychopédagogie
Numéro de téléphone :
Courriel électronique :

Je, _____, accepte de participer à cette recherche qui est
menée par François Lemyre de la Faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa et qui
est supportée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Le
projet est supervisé par le Dr Pierre Trudel de l'École des sciences de l'activité
physique de l'Université d'Ottawa. L'objectif de cette recherche est de nourrir la
présence d'un contexte d'apprentissage chez un groupe d'entraîneurs d'une même
école secondaire à partir d'activités guidées par les événements contextuels.

Ma participation consistera essentiellement à m'engager sur une période d'environ un
an à (a) participer à une entrevue de type culturel au début du processus d'une durée
approximative de 60 minutes pendant laquelle je discuterai de mes expériences dans
le contexte sportif, (b) participer aux activités de réflexion déterminées lors de la
première rencontre, (c) répéter l'expérience de réflexion avec la présence d'un autre
entraîneur de l'école si j'en perçois le désir et l'utilité, (d) m'engager dans une
communauté de pratique d'entraîneurs de l'école afin de partager mes connaissances
avec les autres si j'en perçois le désir et l'utilité et (e) participer à une entrevue (60
minutes) à la fin du processus pour tracer un bilan de l'expérience. Toutes les
entrevues et rencontres de groupe seront enregistrées. J'ai été informé que M.
François Lemyre fera de l'observation non-participante.

Je comprends que la réflexion sur ma pratique ainsi que le partage de mes
expériences avec les autres entraîneurs de l'école pourraient m'amener à sentir un
certain degré d'inconfort et que je suis libre de contrôler jusqu'à quel point un sujet
est approfondi. Je comprends que les résultats seront utilisés pour l'avancement des
connaissances reliées à la pratique d'entraîner, incluant la mienne.

Je comprends que cette étude demande du temps et de l'effort de ma part et que je
suis libre de me retirer du projet en tout temps, en plus d'être libre de refuser de
participer aux activités ou de répondre aux questions sans aucun préjugé. Je sais que
j'ai le droit de vérifier les transcriptions de mes entrevues et d'y faire des ajouts,
modifications, ou de retirer de l'information. J'ai l'assurance du chercheur que les
informations que je vais partager vont rester strictement confidentielles. Si je décide
d'être cité, l'anonymat sera garanti par l'emploi de pseudonymes et la modification

989 de détails mineurs contextuels dans la publication des résultats. Les enregistrements
 990 des entrevues et les autres données recueillies seront gardées dans un classeur
 991 verrouillé et détruits cinq (5) ans après la publication de l'étude. Le classeur se trouve
 992 dans un laboratoire verrouillé à l'Université d'Ottawa auquel seuls les membres du
 993 groupe de recherche du Dr Trudel ont accès. De plus, le Dr Pierre Trudel et M.
 994 Lemyre seront les seuls à avoir accès aux données puisqu'ils seront les seuls à avoir
 995 les clés du classeur. En ce qui concerne l'utilisation d'extraits de mes entrevues :

- 996
- 997 • Je désire être cité(e) mais je veux qu'un pseudonyme soit utilisé. _____
 - 998
 - 999 • Je ne désire pas être cité(e) du tout. _____

1000 Ma collaboration est donnée librement. Je peux refuser de participer et même si
 1001 j'accepte de participer, je peux me retirer en tout temps pour n'importe quelle raison
 1002 sans conséquence.

1003 Pour toute question se rapportant à la conduite éthique de cette recherche, je peux
 1004 m'adresser à la Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon
 1005 Tabaret, 550 rue Cumberland, pièce 159, Ottawa, ON, K1N 6N5, tél. : 613-562-5841,
 1006 courriel : ethics@uottawa.ca. Il y a deux copies de cette formule de consentement,
 1007 dont une que je peux garder. Je comprends que les chercheurs ci-dessous sont
 1008 disponibles pour répondre à mes questions.

- 1009 • Si je me retire de l'étude, je veux que les données soient détruites et ne
 1010 soient pas utilisées. _____
- 1011
- 1012 • Même en cas de retrait de ma part, j'accepte que les données recueillies
 1013 soient utilisées. _____
- 1014
- 1015

1016 Signature de l'entraîneur(e) _____ Date _____

1017

1018

1019 Signature du chercheur _____ Date _____

1020

1021

1022

1023

1024

1025

1026

1027

1028

1029

1030

1031

1032

Annexe S

1033

Approbation éthique

Le 9 juin 2005

Dr Pierre Trudel
École des sciences de
l'activité physique
Université d'Ottawa
125 Université, pièce 350
Ottawa, ON K1H 8M5

M. François Lemyre

**Objet: La réflexion et les communautés de pratique pour faciliter
l'apprentissage par expérience des entraîneurs (dossier H 04-05-04)**

Chers chercheurs,

**Vous trouverez ci-joint le certificat d'approbation éthique du Comité
d'éthique de la recherche (CÉR) en Sciences de la Santé et Sciences pour votre
projet.**

Veuillez noter que les responsabilités des chercheurs sont les suivantes :

- a) Informer le Comité d'éthique de tout changement dans la recherche; et
- b) dans un an, soumettre un Rapport Annuel à la Responsable de l'éthique

en recherche, lequel rapport se trouve à l'adresse suivante :

[http://web9.uottawa.ca/services/rgessrd/deontologie/formulaires/rapport_annuel_pr
ojets_francais.doc](http://web9.uottawa.ca/services/rgessrd/deontologie/formulaires/rapport_annuel_pr
ojets_francais.doc)

Une copie de cette approbation sera soumise aux Services de la Recherche, si
nécessaire.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me contacter au poste 5387.

Veuillez agréer mes sentiments les meilleurs.

**Rita D'Alessandro
Responsable de l'éthique en recherche
Pour le Dr Daniel Lagarec, Président du CÉR**

COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE
EN SCIENCES DE LA SANTÉ ET SCIENCES

ATTESTATION D'APPROBATION ÉTHIQUE

La présente attestation certifie que le Comité d'éthique de la recherche en Sciences de la Santé et Sciences de l'Université d'Ottawa a examiné la demande d'approbation éthique pour le projet intitulé **La réflexion et les communautés de pratique pour faciliter l'apprentissage par expérience des entraîneurs (dossier H 04-05-04)** présentée par François Lemyre qui est supervisé par le Dr Pierre Trudel, tous deux de l'École des sciences de l'activité physique. Le Comité d'éthique a déterminé que la demande respectait les principes éthiques établis par l'Énoncé de politique des trois conseils et par les règles de procédure des Comités d'éthique de l'Université d'Ottawa. Le Comité d'éthique a donc accordé une catégorie 1a (approbation) à ce projet. La présente attestation est valide pour un an à partir de la date indiquée ci-dessous.

Rita D'Alessandro
Responsable de l'éthique en recherche
Pour le Dr Daniel Lagarec, Président du CÉR en
Sciences de la Santé et Sciences

9 juin 2005
Date

1117
1118
1119
1120
1121
1122
1123
1124
1125
1126
1127
1128
1129
1130
1131
1132
1133
1134
1135
1136
1137
1138
1139
1140

Annexe T

Lettres d'autorisation

J'autorise M. François Lemyre, candidat au doctorat à l'Université d'Ottawa, à mener sa recherche ayant pour but de nourrir la présence d'un contexte d'apprentissage chez un groupe d'entraîneurs d'une même école secondaire à partir d'activités guidées par les événements contextuels.

J'accepte que M. François Lemyre travaille avec les entraîneurs sur une période d'environ un an ce qui implique les entraîneurs: (a) participeront à une entrevue de type culturel au début du processus d'une durée approximative de 60 minutes pendant laquelle je discuterai de mes expériences dans le contexte sportif, (b) participeront aux activités de réflexion déterminées lors de la première rencontre, (c) répéteront l'expérience de réflexion avec la présence d'un autre entraîneur de l'école si ils en perçoivent le désir et l'utilité, (d) s'engageront dans une communauté de pratique d'entraîneurs de l'école afin de partager leurs connaissances avec les autres si ils en perçoivent le désir et l'utilité et (e) participeront à une entrevue (60 minutes) à la fin du processus pour tracer un bilan de l'expérience

J'ai été informé et j'accepte que toutes les entrevues et rencontres de groupe soient enregistrées. J'ai été avisé que la participation de chaque entraîneur(e) est volontaire.

M. François Lemyre m'a assuré que le but de cette étude n'est pas d'évaluer les compétences des entraîneur(e)s, mais bien de documenter le processus de création et de croissance d'une communauté de pratique.

Je donne donc la permission à M. François Lemyre de conduire son étude dans une école secondaire de la région.

Signature : _____
(directeur de l'ARSEO)

Date : _____

1183
1184
1185
1186
1187
1188
1189
1190
1191
1192
1193
1194
1195
1196
1197
1198
1199
1200
1201
1202
1203
1204
1205
1206
1207
1208
1209
1210
1211
1212
1213
1214
1215
1216
1217
1218
1219
1220
1221
1222
1223
1224
1225

J'autorise M. François Lemyre, candidat au doctorat à l'Université d'Ottawa, à mener sa recherche ayant pour but de nourrir la présence d'un contexte d'apprentissage chez un groupe d'entraîneurs d'une même école secondaire à partir d'activités guidées par les événements contextuels.

J'accepte que M. François Lemyre travaille avec les entraîneurs sur une période d'environ un an ce qui implique que les entraîneurs: (a) participeront à une entrevue de type culturel au début du processus d'une durée approximative de 60 minutes pendant laquelle je discuterai de mes expériences dans le contexte sportif, (b) participeront aux activités de réflexion déterminées lors de la première rencontre, (c) répéteront l'expérience de réflexion avec la présence d'un autre entraîneur de l'école si ils en perçoivent le désir et l'utilité, (d) s'engageront dans une communauté de pratique d'entraîneurs de l'école afin de partager leurs connaissances avec les autres si ils en perçoivent le désir et l'utilité et (e) participeront à une entrevue (60 minutes) à la fin du processus pour tracer un bilan de l'expérience

J'ai été informé et j'accepte que toutes les entrevues et rencontres de groupe soient enregistrées. J'ai été avisé que la participation de chaque entraîneur(e) est volontaire.

M. François Lemyre m'a assuré que le but de cette étude n'est pas d'évaluer les compétences des entraîneur(e)s, mais bien de documenter le processus de création et de croissance d'une communauté de pratique.

Je donne donc la permission à M. François Lemyre de conduire son étude à l'école N.-D.G..

Signature : _____
(directeur général)

Date : _____

1226

1227

1228

1229

1230

1231

1232

1233

1234

1235

1236

1237

Annexe U

1238 Plans généraux prévus pour les deux études

1239 Plan général prévu de l'étude 1

1240 L'étape 1, dans le contexte du karaté, consiste à établir la santé de la CdP du
1241 club (basée sur le potentiel d'apprentissage) avant la collaboration. Puisque le
1242 chercheur y était déjà pleinement intégré, ce dernier a d'abord procédé à une analyse
1243 constructiviste rétrospective à partir de son vécu. Il a documenté les événements
1244 marquants de la communauté depuis son entrée et a complété cet historique en notant
1245 ses observations participantes avec des notes de terrain et inscrivant ses réflexions
1246 dans un journal de bord pendant environ quatre mois. Le chercheur y a inclus ses
1247 constats, ses interactions avec les autres karatékas, ses réflexions et ses impressions.
1248 Le chercheur a présenté l'idée du projet de recherche au sensei, propriétaire de
1249 l'école, et a demandé son approbation avant d'approcher les autres instructeurs.
1250 Pendant les quatre premiers mois, le chercheur est seul à travailler sur le projet. Les
1251 flèches de la figure 1 sont donc en pointillés, la co-participation n'ayant pas encore
1252 débuté.

1253

1254

1255

Modes d'apprentissage	Niveau individuel		Niveau collectif	
	Formes de connaissances Explicite	Tacite	Formes de connaissances Explicite	Tacite
Théorique	Conceptualisation	Expérimentation	Science appliquée	<i>Action learning</i>
Pratique	Réflexion	Expérience	<i>Action science</i>	Communauté de pratique

1256

1257

1258

1259

1260

1261

1262

1263

1264

1265

1266

1267

1268

1269

1270

1271

1272

1273

1274

1275

1276

1277

1278

1279

1280

1281

1282

1283

1284

1285

Étape 1

Analyse 1

Étape 2

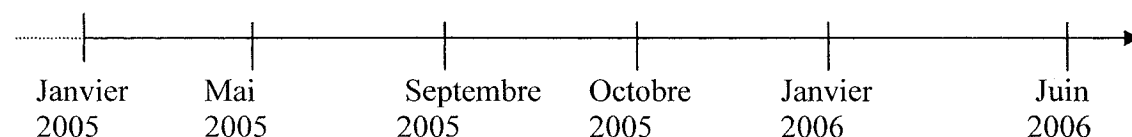
Analyse 2

Étape 3

Analyse 3

Étape 4

Analyse 4



Étape 1. Établir la santé de la CdP du club

Étape 2. Première rencontre

➤ Explication d'une CdP

➤ Bénéfices et limites

➤ La santé actuelle du club/CdP

➤ Discussion/négociation des moyens à prendre

Étape 3. Documenter le processus

➤ Enregistrer les rencontres

➤ Observation participante

➤ Documents de la CdP (site Web, livres)

Étape 4 Bilan du processus

➤ Entrevues à la fin du processus

1286

1287

1288

Figure 11. Cadre théorique et procédures de recherche en karaté de la proposition de thèse (Raelin, 2000; Wenger, 1998a)

1289 L'étape 2 est la première rencontre de groupe. Lors de celle-ci, le chercheur
1290 expliquera les grandes lignes de ce qu'est une CdP en parlant des trois dimensions et
1291 des trois modes d'appartenance. Le chercheur présentera ensuite le fruit des analyses
1292 des entrées de son journal de bord en présentant le constat actuel de la CdP du dojo,
1293 en notant, entre autres, ce qui pourrait être amélioré. Suivra une
1294 discussion/négociation sur les points soulevés par le chercheur ainsi que sur les
1295 moyens à prendre pour parvenir à nos fins (démarche d'analyse de participation). Le
1296 chercheur propose donc un plan général du processus de recherche, ce plan n'étant ni
1297 fixe, ni imposé tel que recommandé par Bray et al. (2000).

1298 Pour l'étape 3, il reste à documenter le processus sur une période d'environ un
1299 an: (a) en transcrivant les enregistrements des rencontres, (b) en notant mes réflexions
1300 dans un journal de bord, (c) en consultant les documents produits/distribués de la CdP
1301 et (d) en prenant des notes de terrain à partir d'observations participantes. Lors de
1302 cette troisième étape, le chercheur poursuivra ses analyses narratives constructivistes
1303 tandis que les analyses de participation devront être négociées avec les participants.

1304 L'étape 4 consiste à interviewer chacun des participants à la fin du processus,
1305 afin d'avoir leurs impressions sur le projet. Le chercheur fera ensuite une quatrième
1306 analyse afin de tracer un bilan du processus.

1307 Tout au long de l'étude, la principale difficulté du chercheur sera de pondérer
1308 son rôle de chercheur et son rôle de facilitateur. En tant que facilitateur, il devra
1309 alimenter les réflexions et faciliter les interactions (e.g., *action learning* ou *action*
1310 *sciences*) des autres co-participants selon les procédures négociées.

1311 Pour le second contexte, nous allons contacter des entraîneurs d'un même sport
1312 d'équipe (le basket-ball) à l'intérieur d'une même école secondaire. Le milieu du
1313 sport scolaire est compétitif et se situe au niveau développement. Le chercheur
1314 n'étant pas impliqué directement dans ce milieu, ce contexte est donc propice à
1315 documenter une participation partielle.

1316 Avant le début de l'année scolaire, nous rencontrerons le directeur et le
1317 responsable des sports de l'école en question afin d'établir le contexte, de leur
1318 présenter l'étude, d'obtenir leur autorisation de contacter les entraîneurs et même
1319 obtenir leur collaboration. Une analyse de ces informations nous permettra de
1320 préparer les étapes suivantes.

1321 Lors de l'étape 2 (environ un mois plus tard), nous travaillerons un à un, avec
1322 chacun des entraîneurs. En se basant sur l'étude de Culver (2004), le premier
1323 entretien avec les entraîneurs sera une entrevue culturelle (Rubin et Rubin, 1995) où
1324 le chercheur tentera d'en savoir davantage sur l'expérience et le contexte des
1325 participants, leur philosophie sur le coaching, s'ils font de la réflexion et à quel
1326 niveau etc.

1327

1328

1329

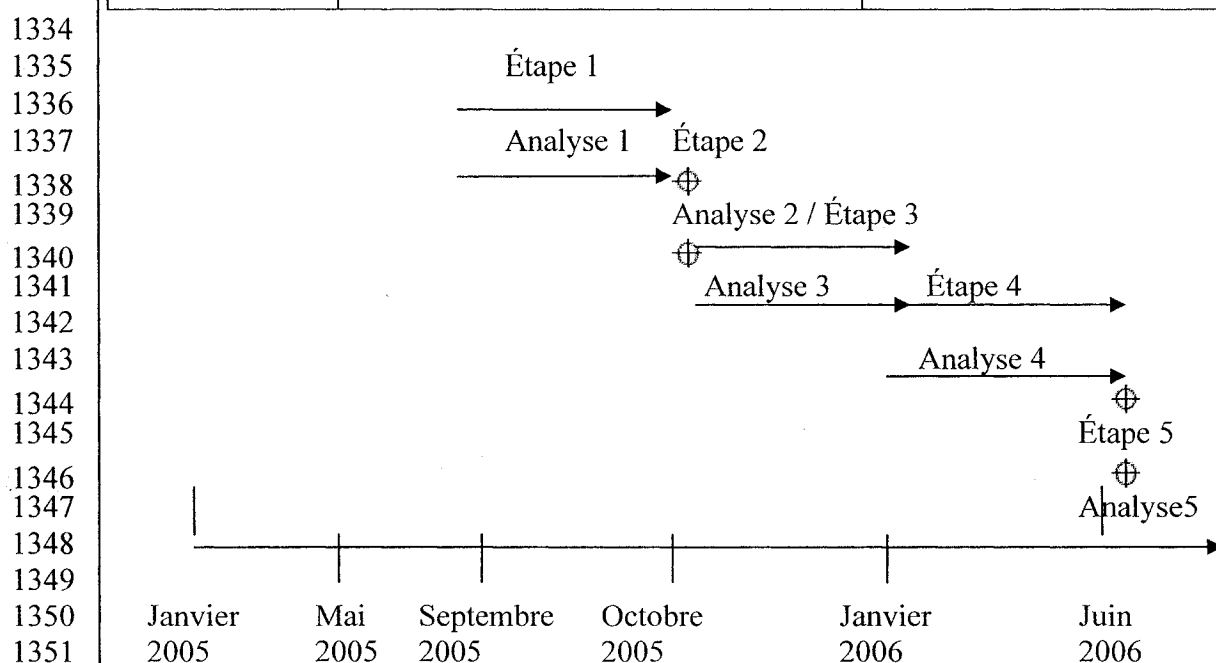
1330

1331

1332

1333

Modes d'apprentissage	Formes de savoir			
	Niveau individuel		Niveau collectif	
	Explicite	Tacite	Explicite	Tacite
Théorique	Conceptualisation	Expérimentation	Science appliquée	<i>Action learning</i>
Pratique	Réflexion	Expérience	<i>Action science</i>	Communauté de pratique
	----- Schön -----			



Étape 1. Établir le contexte avec le directeur et le responsable des sports

Étape 2. Connaissances individuelles des entraîneurs

- Entrevues culturelles

Étape 3 Initiation à la réflexion; niveau 1 (Farrel, 2004)

- Entrevues de rappel stimulé

Étape 4.1 Rassembler les entraîneurs en paires

- Entrevue de rappel stimulé; niveau 2 (Farrel)

Étape 4.2 Rassembler les entraîneurs en groupe (Niveau 3 de Farrel) et documenter le processus

Étape 5 Bilan du processus

- Entrevues à la fin du processus

Figure 12. Cadres théoriques et procédures d'expérimentation en milieu scolaire de la proposition de thèse (Raelin, 2000; Wenger, 1998a)

1370

1371 De plus, lors de ce premier échange, le chercheur discutera avec chacun des
1372 participants du processus de conversation réflexive (Schön). Il s'agit de conscientiser
1373 les participants au potentiel (ou à la présence) d'une pratique réflexive dans l'action.
1374 Une analyse de ces entrevues sera ensuite réalisée afin d'en savoir davantage sur le
1375 contexte ainsi que sur le profil de chaque entraîneur.

1376 À l'étape 3, le chercheur stimule une réflexion consciente chez chacun des
1377 participants à l'aide de la technique du rappel stimulé. La procédure exacte à utiliser
1378 devra être 'négociée' avec les entraîneurs, mais les différentes possibilités
1379 d'utilisation de la vidéo telles que proposées par Tochon (2002) et Trudel, Gilbert et
1380 Tochon (2001) seront discutées. Le but de l'activité sera de rendre leurs
1381 connaissances sur leur pratique plus explicites à l'aide de la réflexion (voir figure 3).
1382 Cette étape, où le chercheur travaillera individuellement avec chacun de ces
1383 entraîneurs, est essentielle puisque le chercheur ne veut pas imposer une
1384 collaboration, mais bien amener les entraîneurs à réaliser eux-mêmes le potentiel de
1385 pratiquer l'exercice de réflexion avec un collègue. Suite à l'analyse des données,
1386 principalement les transcriptions des rencontres de rappel stimulé, le chercheur
1387 proposera aux participants de passer à l'étape suivante après quatre mois, bien que ce
1388 laps de temps soit purement hypothétique.

1389 Le chercheur proposera donc aux entraîneurs de les jumeler avec un autre
1390 entraîneur impliqué dans l'étude afin d'initier un rapprochement. La technique du
1391 rappel stimulé est toujours utilisée, mais nous sommes trois à prendre part aux
1392 rencontres et non deux. Le but de cette étape est de les amener à réfléchir au second

1393 niveau. Le passage de l'étape 4.1 à l'étape 4.2 aura lieu lorsque le chercheur, suite à
1394 l'analyse de ses données (transcriptions d'entrevues, journaux de bord et notes de
1395 terrains) jugera opportun de proposer aux participants de se regrouper. Lors de cette
1396 dernière étape, le chercheur présentera le concept des CdP et documentera le
1397 processus et ce, jusqu'à la fin de l'année scolaire (répétition des étapes 2 et 3 du
1398 contexte de karaté). Les techniques de collecte et d'analyse de données seront
1399 sensiblement les mêmes que celle du contexte de karaté.

1400 L'étape 5, soit la dernière étape, implique d'interviewer chaque entraîneur
1401 afin qu'il commente l'ensemble du processus. L'analyse qui s'ensuit consiste donc à
1402 tracer un bilan du processus de recherche pour ce contexte.

1403 Tel que mentionné précédemment, l'AC est une méthodologie très flexible.
1404 Alors, nos stratégies de collecte et d'analyse de données seront multiples et
1405 dépendront des participants et de leurs activités. Culver (2004) a utilisé cette
1406 approche et elle y rapporte pas moins de 12 différentes techniques de collecte de
1407 données dont l'observation participante, un journal de bord, des groupes de
1408 discussion, des entrevues informelles, des entrevues culturelles, des lettres
1409 d'entraîneurs et des courriels. En ce qui concerne les courriels, Wright (2004)
1410 présente des résultats indiquant que les entraîneurs utilisent les technologies de
1411 l'information et de la communication dans différents buts; il serait donc intéressant de
1412 proposer cette piste aux participants.

1413