



National Library
of Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services Branch

Direction des acquisitions et
des services bibliographiques

395 Wellington Street
Ottawa, Ontario
K1A 0N4

395, rue Wellington
Ottawa (Ontario)
K1A 0N4

Your file *Voire référence*

Our file *Notre référence*

NOTICE

The quality of this microform is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us an inferior photocopy.

Reproduction in full or in part of this microform is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30, and subsequent amendments.

AVIS

La qualité de cette microforme dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de qualité inférieure.

La reproduction, même partielle, de cette microforme est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30, et ses amendements subséquents.

Canada

**Une analyse comparative des perceptions des entraîneurs internationaux
à l'égard des connaissances reliées au processus
de coaching* en gymnastique**

par
Abderrahim Baria

Thèse présentée à
l'École des Études Supérieures et de la Recherche
de l'Université d'Ottawa
en vue de l'obtention du grade de
Docteur en Éducation (Ph.D.)

Ottawa, Canada, 1994

©Abderrahim Baria, Ottawa, Canada, 1994



National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services Branch

395 Wellington Street
Ottawa, Ontario
K1A 0N4

Bibliothèque nationale
du Canada

Direction des acquisitions et
des services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa (Ontario)
K1A 0N4

Your file *Votre référence*

Our file *Notre référence*

THE AUTHOR HAS GRANTED AN
IRREVOCABLE NON-EXCLUSIVE
LICENCE ALLOWING THE NATIONAL
LIBRARY OF CANADA TO
REPRODUCE, LOAN, DISTRIBUTE OR
SELL COPIES OF HIS/HER THESIS BY
ANY MEANS AND IN ANY FORM OR
FORMAT, MAKING THIS THESIS
AVAILABLE TO INTERESTED
PERSONS.

L'AUTEUR A ACCORDE UNE LICENCE
IRREVOCABLE ET NON EXCLUSIVE
PERMETTANT A LA BIBLIOTHEQUE
NATIONALE DU CANADA DE
REPRODUIRE, PRETER, DISTRIBUER
OU VENDRE DES COPIES DE SA
THESE DE QUELQUE MANIERE ET
SOUS QUELQUE FORME QUE CE SOIT
POUR METTRE DES EXEMPLAIRES DE
CETTE THESE A LA DISPOSITION DES
PERSONNE INTERESSEES.

THE AUTHOR RETAINS OWNERSHIP
OF THE COPYRIGHT IN HIS/HER
THESIS. NEITHER THE THESIS NOR
SUBSTANTIAL EXTRACTS FROM IT
MAY BE PRINTED OR OTHERWISE
REPRODUCED WITHOUT HIS/HER
PERMISSION.

L'AUTEUR CONSERVE LA PROPRIETE
DU DROIT D'AUTEUR QUI PROTEGE
SA THESE. NI LA THESE NI DES
EXTRAITS SUBSTANTIELS DE CELLE-
CI NE DOIVENT ETRE IMPRIMES OU
AUTREMENT REPRODUITS SANS SON
AUTORISATION.

ISBN 0-612-00600-X

Canada



UNIVERSITÉ D'OTTAWA
UNIVERSITY OF OTTAWA

À la mémoire de mon père
À ma mère
À mon épouse Nadia et ma fille Camélia
et à tous ceux qui m'ont instruit

"Thinking without comparison is unthinkable. And, in the absence of comparisons, so is all scientific thought and all scientific research." (Swanson 1971, p. 145)

"With all its problems, comparative study is a most desirable way of approaching and understanding of education (and physical education and sport). The challenge is to do it in ways that are valid, persuasive, practically usable, and, above all, enlightening." (Noah, 1988, p. 561)

TABLE DES MATIÈRE

LISTE DES TABLEAUX.....	VIII
LISTE DES FIGURES.....	IX
REMERCIEMENTS.....	X
NOTES AU LECTEUR.....	XI
RÉSUMÉ.....	XII
CHAPITRE I: INTRODUCTION.....	1
La recherche comparative en éducation physique et le sport.....	2
La structure de la connaissance.....	3
Énoncé du problème.....	5
CHAPITRE II: CADRE CONCEPTUEL ET RECENSION DES ÉCRITS.....	10
CADRE CONCEPTUEL.....	10
Cadres conceptuels utilisés dans la recherche comparative.	12
Paradigmes et modèles conceptuels pour l'étude du processus de coaching.....	15
Paradigme processus / produit.....	15
Modèle pour l'étude de l'efficacité en coaching de Tinning.....	16
Modèle conceptuel du processus de coaching en gymnastique.....	17
Cadre conceptuel comparatif pour l'étude du processus international	20
RECENSION DES ÉCRITS.....	24
Rétrospective sur la recherche en coaching.....	24
Les études sur l'efficacité en coaching.....	25
Les études sur l'observation des comportements des entraîneurs.....	26
L'influence des comportements de l'entraîneur sur le développement psychologique des jeunes athlètes.....	29
L'influence des comportements de l'entraîneur sur le développement des valeurs morales chez les athlètes.....	34
Les comportements de leadership des entraîneurs.....	37
Le type de leadership préféré par les athlètes.....	39
Le profil des entraîneurs: un aperçu international.....	46

La formation des entraîneurs et les sources d'acquisition des connaissances.....	46
La vie professionnelle et personnelle des entraîneurs.....	57
Les stratégies psychologiques et les rôles adoptés par les entraîneurs.....	62
Le contenu et la structure de la connaissance des entraîneurs en gymnastique.....	67
Les femmes et le coaching.....	69
La représentation féminine dans le domaine du coaching.....	69
Les études sur les différences selon le sexe des entraîneurs.....	76
Les études comparatives et interculturelles en EPS.....	77
Les questions de la recherche.....	80
La pertinence et les contributions de l'étude.....	82
CHAPITRE III: LA MÉTHODOLOGIE.....	84
Les participants.....	85
Les échantillons internationaux.....	85
Comparaisons hommes-femmes.....	86
L'instrument de mesure.....	88
Le développement du questionnaire QCE.....	88
La description des échelles et des sous-échelles du QCE.....	89
1. Les connaissances de l'entraîneur.....	89
2. Les perceptions de l'entraîneur.....	92
3. Les préoccupations de l'entraîneur.....	92
4. Les relations de l'entraîneur.....	93
5. Les rôles de l'entraîneur.....	93
6. Les stratégies de l'entraîneur.....	93
La validité de contenu de la version originale de QCE.....	94
La traduction et la validation interculturelle du QCE.....	95
1. La traduction inversée (<i>back-translation</i>).....	96
2. L'approche par comité (committee approach).....	96
3. La formulation des questions.....	97
La fidélité et cohérence interne des items des différentes échelles.....	97
La procédure de la cueillette des données.....	98
Les analyses statistiques des données.....	99

CHAPITRE IV: LES RÉSULTATS.....	100
L'analyse de la cohérence interne.....	101
Les comparaisons selon la nationalité des entraîneurs.....	102
1. Les connaissances de l'entraîneur.....	105
Les déterminants endogènes de la performance.....	105
Les déterminants exogènes de la performance.....	106
2. Les perceptions de l'entraîneur.....	106
Les perceptions des entraîneurs à l'égard du coaching des hommes et femmes.....	106
Les perceptions des entraîneurs à l'égard des sources d'acquisition des connaissances.....	108
3. Les relations de l'entraîneur.....	108
Les relations spécifiques.....	111
Les relations personnelles de l'entraîneur vis-à-vis le gymnaste.....	111
Les relations de l'entraîneur avec les professionnels.....	112
4. Les préoccupations de l'entraîneur.....	112
Les préoccupations de l'entraîneur en compétition.....	112
Les préoccupations de l'entraîneur en entraînement.....	112
Autres préoccupations.....	113
a) Les conditions de travail.....	113
b) La reconnaissance professionnelle.....	113
c) Les préoccupations personnelles et familiales.....	113
5. Les rôles de l'entraîneur.....	113
Les rôles de l'entraîneur en entraînement.....	113
Les rôles de l'entraîneur en compétition.....	114
Autres rôles.....	114
6. Les stratégies de l'entraîneur.....	114
Les stratégies en compétition.....	116
Les stratégies en entraînement.....	116
a) Les stratégies pour vaincre la peur.....	116
b) Les stratégies de préparation du gymnaste à la compétition.....	117
c) Les stratégies de la planification de l'entraînement.....	117
d) Les stratégies d'enseignement des habiletés difficiles.....	117
e) Les stratégies d'évaluation des gymnastes.....	118

b) Les stratégies pour préparer le gymnaste à la compétition.....	154
c) Les stratégies pour la planification de l'entraînement.....	155
d) Les stratégies d'enseignement des habiletés difficiles.....	156
e) Les stratégies vis-à-vis les problèmes scolaires.....	157
Les stratégies d'enseignement et/ou intervention.....	158
a) Les stratégies pour maintenir la discipline.....	159
b) La rétroaction de l'entraîneur.....	159
Les comparaisons selon le sexe des entraîneurs internationaux.....	160
Les relations générales de l'entraîneur.....	162
Les relations spécifiques de l'entraîneur.....	163
Les rôles de l'entraîneur en compétition.....	164
Les préoccupations de l'entraîneur en compétition.....	165
CHAPITRE VI: CONCLUSION ET PERSPECTIVES FUTURES.....	166
RÉFÉRENCES:	172
ANNEXE A: QUESTIONNAIRE.....	190
ANNEXE B: TABLEAUX.....	218
ANNEXE C: DOCUMENTS.....	227

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAUX

1. Informations démographiques et antécédents des entraîneurs internationaux.....	84
2. Informations démographiques et antécédents des entraîneurs internationaux des deux sexes.....	87
3. Exemples illustrant la procédure pour l'élaboration des items du QCE à partir des unités de signification induites des transcriptions des entrevues.....	91
4. Alpha de Crombach, moyennes et résultats de l'ANOVA pour les sous-échelles du QCE selon la nationalité des entraîneurs.....	103
5. Comparaisons des moyennes des 128 items du QCE selon la nationalité des entraîneurs.....	209
6. Moyenne, écart type et degré de signification relatifs aux sous-échelles du QCE selon le sexe des entraîneurs.....	121
7. Comparaisons des moyennes des 128 items du QCE selon le sexe des entraîneurs.....	218

LISTE DES FIGURES

FIGURES

1. Modèle conceptuel du processus de coaching en gymnastique (Côté, 1993).....	18
2. Modèle conceptuel comparatif du processus international de coaching en gymnastique.....	21
3. Les six échelles et leurs sous-échelles correspondant aux différents types de connaissances des entraîneurs internationaux de gymnastique.....	90
4. Comparaison des moyennes des scores des items des cinq sous-échelles relatives aux "perceptions de l'entraîneur" selon les cinq nationalités des entraîneurs.....	107
5. Comparaison des moyennes des scores des items des cinq sous-échelles relatives aux "relations de l'entraîneur" selon les cinq nationalités des entraîneurs.....	109
6. Comparaison des moyennes des scores des items des cinq sous-échelles relatives aux "stratégies en entraînement" selon les cinq nationalité des entraîneurs.....	115
7. Comparaison des moyennes des scores des items des cinq sous-échelles relatives aux "stratégies en enseignement et/ou intervention" selon les cinq nationalités des entraîneurs.....	119

REMERCIEMENTS

La réalisation de cette thèse a été rendue possible grâce à la collaboration de plusieurs. Il devient toutefois difficile de rendre justice à tous et chacun dans le peu d'espace réservé à cette fin. Ainsi, dans un premier temps, je tiens à exprimer ma reconnaissance à mon directeur de recherche, le Docteur John H. Salmela pour son support continu, son amitié et ses conseils durant toute ma scolarité académique supérieure et notamment au cours de la réalisation de cette étude internationale.

Des remerciements s'adressent aux entraîneurs internationaux qui sans leur accord une telle recherche aurait été impossible. Ce travail est également redevable aux personnes ressources le Dr. Günter Beier d'Allemagne, le Dr. Luis Carlos Moraes du Brésil, Dr. Run Ping Wang de la Chine et le Dr. Margarita Pristavkina de la Russie qui ont contribué à la traduction et l'administration du questionnaire.

Je tiens également à remercier tous les membres de mon comité de recherche notamment le Dr. Geneviève Rail, et le Dr. Jean Paul Dionne qui, en dépit de leurs occupations professionnelles et académiques, ont toujours été prêts à consacrer le temps nécessaire pour lire et fournir les conseils et critiques constructives visant à améliorer les versions antérieures de cette thèse.

J'exprime également ma reconnaissance au Dr. Pierre Trudel au Dr. Leslie Laczko, au Dr. Roger Proulx et à Mr. Michel Brabant pour leur conseils et le partage de leur expertise en pédagogie sportive, en sociologie comparative et en statistiques.

Des remerciements tout particuliers s'adressent: à mon amie le Dr. Storm J. Russell pour sa précieuse collaboration et pour ses conseils quant à la confection et le développement du questionnaire original. Un grand merci, également, pour Bernard Petiot et Zehnya Kondratovski pour leur précieuse collaboration.

Et à mon ami le Dr. Jean Côté avec qui j'ai passé d'inoubliables moments, notamment dans l'analyse de contenu des transcriptions des entrevues à partir desquelles le questionnaire de la présente étude a été élaboré. Ma gratitude et mes hommages s'adressent aussi à la sympathique Kristin.

Enfin, des remerciements tout spéciaux s'adressent à mon épouse Nadia, pour sa patience, ses sacrifices, son abnégation et son support constant pendant ces quatre années d'études. Un grand merci pour toi et pour Camélia.

Des remerciements sont aussi adressés à l'Université d'Ottawa et au Gouvernement de l'Ontario pour leur bourse respective qui m'ont été octroyées.

NOTES AU LECTEUR

1). Afin d'alléger le texte, les mots relatifs aux personnes désignent aussi bien le masculin que le féminin.

2). * **Coaching**: Étant donné que le terme entraînement a une double signification (Le Robert, 1991; Larousse, 1993), l'une passive i.e., apprentissage par l'habitude et l'autre active i.e., dispositif pour préparer quelqu'un à une compétition. Cette dualité pourrait éventuellement être source d'ambiguïté. Le terme "coaching" paraît pour l'auteur plus adéquat désigner une action de faire, voire un processus pour préparer quelqu'un à une performance. Ce terme est, par ailleurs, fréquemment utilisé dans le contexte de la littérature sportive francophone nord-américaine.

RÉSUMÉ

Dans le domaine de la pédagogie sportive un intérêt particulier a été accordé aux études portant sur les variables du paradigme "processus-produit" telles que les rétroactions et les stratégies de renforcement émises par les entraîneurs dans des situations d'entraînement et de compétition. Des études récentes, utilisant des approches inductives ont fait cependant ressortir certaines perceptions qu'ont les entraîneurs nord-américains de certaines connaissances reliées au processus de coaching. Ces études, ont souvent été restreintes à une population culturellement et géopolitiquement homogène. Toutefois, bien qu'elles aient fourni d'importantes informations sur certains aspects du processus de coaching, aucune étude ne s'est, jusqu'à présent, intéressée à examiner de tels aspects dans une perspective comparative, voire internationale.

La présente étude se situe dans cette perspective. Elle a pour objectifs (a) de comparer et d'analyser les similitudes et les différences relatives aux perceptions qu'ont des entraîneur(e)s internationaux d'origine allemande (N= 17), brésilienne (N= 6), canadienne (N= 12), chinoise (N= 12), et russe (N= 16), des différents types de connaissances reliées au processus d'entraînement en gymnastique et (b) d'examiner si ces perceptions présentent des similitudes ou des différences selon le sexe des entraîneurs.

Pour actualiser ces objectifs, un questionnaire intitulé le Questionnaire de Connaissances des Entraîneurs (QCE) a été développé et traduit dans les différentes langues cibles selon la méthodologie de validation de questionnaire interculturel (Brislin, 1986; Vallerand & Halliwell, 1979). Les 360 items du questionnaire ont été identifiés et extraits inductivement de l'analyse de contenu de la littérature et notamment des unités de signification induites des transcriptions d'entrevues effectuées auprès des entraîneurs canadiens de gymnastique (Côté, 1993a; Salmela, Côté, Russell & Baria, 1992).

Les résultats des comparaisons selon la nationalité des entraîneurs ont révélé une homogénéité des perceptions des entraîneur(e)s à l'égard de certaines connaissances d'ordre déclaratif et théorique se rapportant aux déterminants de la performance gymnique. En revanche, les connaissances d'ordre métacognitif, contextuel, relationnel, professionnel et personnel et de type procédural relatifs aux stratégies utilisées en coaching se sont révélées comme des facteurs susceptibles de discriminer entre les entraîneurs du haut de l'échelle du classement mondial (e.g., Chinois et Russes) par rapport à ceux du bas de l'échelle (e.g., Allemands, Brésiliens et Canadiens).

Les résultats permettent de constater que les styles du coaching adoptés par les

entraîneurs internationaux reflètent les traits, les valeurs voire l'idéologie de leur pays respectif. Ainsi, l'importance accordée au travail de groupe, à l'autorité, à la formation et à la discipline caractérisant les pays socialistes et communistes s'est plus particulièrement reflétée dans les perceptions des entraîneurs chinois.

Pour les Chinois et les Russes si l'expérience paraît comme une condition nécessaire, elle ne semble pas suffisante pour le développement de l'expertise en coaching. L'observation, l'interaction et la discussion avec des entraîneurs chevronnés et expérimentés constituent des sources d'acquisition de connaissance fort appréciables quant à ce développement.

Les résultats des comparaisons selon le sexe des entraîneurs ont révélé deux importants aspects : le premier aspect consiste à dépeindre les préjugés et les stéréotypes sexistes et à démontrer que les femmes entraîneuses au niveau international disposent des mêmes qualifications et compétences professionnelles que leurs collègues masculins. Le deuxième aspect réfère à la sous-représentation de la femme dans le domaine du coaching de haut niveau. Les seules différences notées entre les entraîneurs des deux sexes se situent au niveau du style de coaching et au niveau psychologique, notamment lors de la compétition.

CHAPITRE I

INTRODUCTION

La fin des années 1980 et le début des années 1990 ont été marquées par un bouleversement à l'échelon international qui s'est traduit par l'effondrement du communisme, la destruction du Mur de Berlin et l'éclatement de l'empire soviétique. De tels événements ne sont certainement pas le fruit du hasard, mais résultent de l'aspiration et le désir qu'ont les individus de vouloir changer leurs conditions par d'autres substantiellement meilleures. Cette aspiration et ce désir de changement ne sont, en fait, que les conséquences d'une évaluation comparative de leur propre système par rapport à un autre. À titre d'exemple, pour l'unification de l'Europe, les responsables des pays de la communauté européenne cogitent, depuis quelques années, sur des méga-projets comparatifs dans différents secteurs afin d'en arriver à une meilleure connaissance et compréhension de leurs systèmes respectifs. Dans le domaine de l'éducation physique et du sport (EPS), ces études ont pour objectif d'assurer le maximum de cohérence à l'évolution du sport dans l'ensemble des états de la future communauté européenne et par conséquent d'en exploiter les points communs et de s'enrichir mutuellement des différences (Lyle, 1993; Nys & Bourg, 1993).

Dans la conjoncture du sport moderne on constate le même phénomène. Ainsi, plusieurs pays trouvent des moyens de faciliter l'accueil à certains entraîneurs, notamment ceux des pays de l'Est afin de bénéficier de leur savoir et de leur manière de faire, bref afin d'exploiter leur processus d'entraînement pour développer des athlètes talentueux. Le cas du renommé Roumain Bela Karoli actuellement entraîneur en gymnastique féminine aux États-Unis et ex-entraîneur des championnes Olympiques

telles que la Roumaine Nadia Comaneci et l'Américaine Mary Lou Retton, illustre de façon claire un tel phénomène.

Le point qui ressort de ces propos est que le processus d'étude et d'examen des systèmes (e.g., sportif ou éducationnel) de différents pays ne se limite pas seulement à leur compréhension, il permet aussi de tirer des leçons intéressantes pour notre propre système et, par voie de conséquence, d'éviter les erreurs des autres. C'est dans cette perspective que Michael Sadler (1861-1943), l'un des premiers comparatistes en éducation, en analysant les processus d'enseignement dans différents pays a souligné:

In studying foreign systems of education [of sport] we should not forget that the things outside the schools matter even more than things inside the schools, and govern and interpret the things inside. (cité par Bereday, 1964a, p. 310)

La recherche comparative en éducation physique et en sport

La recherche dans les sciences de l'activité physique semble également se situer dans cette ligne de pensée. En effet, depuis quelques années, l'importance des études comparatives et interculturelles a été mise en exergue par certains chercheurs dans le domaine de l'EPS comparée (Bennett, Howell, & Simri, 1983; Blair, Marsh, Krotee, Neuhaus, & Hardman, 1992) et notamment en psychologie et sociologie du sport comparées (Cox, Yijun, & Zhan, 1993; Duda & Allison, 1990; Harvey, Beamish & Defrance, 1993; Weinberg, Grove, & Jackson, 1992). Il faut cependant admettre que malgré les recommandations émises par ces chercheurs, peu de contributions à caractère comparatif ou interculturel ont été réalisées jusqu'à maintenant (Cox et al., 1993).

Certes, la recherche comparative et interculturelle en psychologie du sport devient de plus en plus pertinente dans la mesure où la participation aux sports n'est plus l'apanage d'une seule race ou d'une seule nation mais d'une diversité de

participantes et participants provenant de divers groupes ethniques et culturels. Ainsi, concentrer la recherche sur les athlètes ou les entraîneurs d'une seule nation ou sur un seul groupe homogène serait méconnaître, voire ignorer l'impact de certains facteurs (e.g., idéologiques, politiques, éducationnels et culturels) susceptibles d'être à l'origine des différences et constituerait ce que Atkinson, Delamont et Hammersley (1988) ont qualifié "d'ethnocentrisme académique." Ces avancés ne font, en définitive, que consolider le postulat d'ores et déjà souligné par Durkheim (1938) concernant l'importance de la recherche comparative à savoir qu'elle est: "Essential in order to move theoretical insights beyond particularistic views of the world." C'est là, en effet, la raison d'être de cette étude dont le but est d'examiner la structure de la connaissance reliée au processus du coaching international en gymnastique.

La structure de la connaissance dans le domaine du sport

La structure de la connaissance dans les domaines cognitif, verbal et moteur a été catégorisée par certains chercheurs (e.g., Anderson, 1976; Wall, McClements, Bouffard, Findlay, & Taylor, 1985) en trois types: (a) connaissances déclaratives (i.e., connaissances d'ordre factuel et conceptuel qui se rapportent aux règles et aux principes de base en entraînement en gymnastique), (b) connaissances procédurales (i.e., savoirs-faire tels que les stratégies de résolution de problèmes se rapportant aux situations d'enseignement et d'intervention en entraînement et/ou en compétition) et (c) connaissances métacognitives (i.e., connaissances d'ordre déclaratif et procédural avancées et sophistiquées qui se développent à un niveau de maturité et d'expertise assez élevé). Ces divers types de connaissance ont fait l'objet de plusieurs recherches dans des domaines variés comme les jeux d'échecs (Chase & Simon, 1973), la physique (Chi, Feltovich & Glaser, 1981), la musique (Ericsson, Krampe, &

Tesch-Römer, 1993) et notamment les sports tels que le baseball (Chiesi, Spilich, & Voss, 1979), le basketball (Allard, Graham, & Paarsalu, 1980; French & Thomas, 1987), la gymnastique (Imwold & Hoffman, 1983; Vickers, 1985) et le judo, le cyclisme, l'haltérophilie et le triathlon (Russell, 1990; Russell & Salmela, 1992). Le domaine du coaching en sport n'a pas cependant été épargné par ce courant. En effet, les récents travaux effectués par Salmela et ses collaborateurs (Côté, 1993; Côté, Salmela, Baria & Russell, 1993a; 1993b; Salmela, Côté, Baria, & Russell, 1992; Salmela, Draper & Laplante, 1993) sur l'identification et l'examen du contenu et la structure de la connaissance des entraîneurs canadiens de différentes disciplines, sont à l'avant-garde et constituent des références pertinentes relatives à la recherche sur la nature et la structure de la connaissance reliée au processus de coaching.

Dans la majorité des études passées en revue, un accent particulier a été mis sur la comparaison de la performance verbale et motrice entre des individus ayant un niveau élevé de connaissance et étant appelés des "experts" par rapport à des personnes qui en ont moins, appelées "novices". Les résultats de ces études illustrent de façon significative que les experts, comparés aux novices, possèdent un contenu diversifié de connaissances, consacrent énormément de temps à la pratique soutenue "deliberate practice" (Ericsson et al., 1993), traitent l'information et résolvent les problèmes selon une approche différente de celle adoptée par les novices. Si tel est le cas, les entraîneurs opérant à l'échelle mondiale en gymnastique auraient-ils le même profil? Possèderaient-ils les mêmes types de connaissances déclaratives, procédurales et métacognitives reliées aux processus de coaching? Adopteraient-ils le même style de coaching? Bref, disposeraient-ils du même profil en coaching?

Énoncé du problème

Dans l'optique de ces interrogations, la présente étude se propose de comparer et d'analyser les similitudes et les différences relatives aux perceptions qu'ont des entraîneurs internationaux de gymnastique des diverses connaissances reliées au processus de coaching. Dans le contexte de la présente recherche, par connaissance on entend le corpus de savoirs, de savoirs-faire et de savoirs-être relatifs aux différentes dimensions endogènes et exogènes du métier d'entraîneur. Ces diverses facettes du savoir spécifique au processus de coaching en gymnastique ont récemment été identifiées par un groupe de chercheurs de l'Université d'Ottawa (Côté, 1993; Côté, Salmela, Baria, & Russell, 1993a; 1993b; Salmela et al, 1992) à partir de l'analyse des transcriptions d'entrevues effectuées auprès des entraîneurs canadiens de gymnastique.

L'analyse inductive du contenu de ces transcriptions a mis en évidence six grandes catégories de connaissance en coaching, regroupant 29 sous-catégories qui respectivement illustrent les connaissances reliées au processus de coaching en gymnastique. Ces connaissances sont: (a) les connaissances de l'entraîneur des déterminants de la performance, c'est-à-dire, des connaissances de type déclaratif et factuel se rapportant aux déterminants endogènes et exogènes de la performance du gymnaste; (b) les perceptions de l'entraîneur, il s'agit de perceptions à l'égard des différents aspects du coaching; (c) les relations de l'entraîneur, relations vis-à-vis du gymnaste, des parents, et des professionnels;(d) les préoccupations de l'entraîneur, il s'agit des préoccupations et des problèmes que l'entraîneur rencontre au niveau de l'entraînement et de la compétition ainsi que d'autres préoccupations; (e) les rôles de l'entraîneur, il s'agit des rôles joués par l'entraîneur en situations d'entraînement et de compétition ainsi que d'autres rôles connexes; et finalement (f) les stratégies de

l'entraîneur, il s'agit là de connaissances d'ordre procédural qui se rapportent aux stratégies que l'entraîneur utilise dans les situations de compétition, d'entraînement et d'enseignement et/ou intervention. Dans la présente recherche, ces catégories et leurs sous-catégories constitueront les variables dépendantes à partir desquelles les comparaisons entre les entraîneurs internationaux de gymnastique seront faites.

Un autre aspect qui sous-tend cette problématique et qui mérite également d'être mis en exergue est celui de la place qu'occupe certains pays dans cette discipline sportives. En effet, si on se réfère aux résultats des plus importantes rencontres internationales en gymnastique, telles que les Championnats du Monde ou les Jeux Olympiques, on constate que les meilleurs gymnastes qui ont marqué et continuent de marquer l'histoire de cette discipline appartenaient à l'ex-Union Soviétique, la Roumanie, la Chine et récemment aux Etats-Unis. Lorsqu'un tel phénomène se répète de façon régulière, il est utile de se questionner à propos des raisons qui sous-tendent un tel succès. Ce succès résulte-t-il d'une disposition génétique particulière à ces gymnastes? Devons-nous plutôt déduire qu'il résulte d'un processus de coaching spécial adopté par les entraîneurs de ces pays? Le succès des entraîneurs est-il simplement tributaire de la performance de leurs gymnastes, ou au contraire résulte-t-il d'un style de coaching particulier? Autrement dit, y-a-t-il une relation entre un tel succès et le corpus de connaissances que possèdent ces entraîneurs? Si oui, quels types de connaissances ces entraîneurs possèdent-ils, quel genre de stratégies, de rôles adoptent-ils dans leurs tâches quotidiennes? Bref, que savent et font ces entraîneurs pour atteindre une telle expertise?

Si l'identification du talent en gymnastique a fait couler beaucoup d'encre dans différents pays (Petiot, Salmela, & Hoshizaki, 1987; Salmela & Régnier, 1983) et plus particulièrement dans les ex-pays de l'Europe de l'est (Bompa, 1985; Xiong,

1988), l'identification des connaissances reliées au processus d'entraînement en sport de haut niveau et notamment en gymnastique ne semble pas avoir retenu l'attention de plusieurs chercheurs (Côté, 1993; Salmela et al., 1992).

Certes, les analyses de contenu des entrevues réalisées par Salmela et ses collègues (1992) et par Côté (1993) auprès des entraîneurs canadiens de gymnastique, ont fourni des informations nouvelles sur les différentes facettes du contenu et de la structure de la connaissance en entraînement de la gymnastique. Ces études, bien qu'elles aient apporté un nouvel éclairage sur le contenu et la structure de la connaissance des entraîneurs de gymnastique, restent cependant restreintes à une population culturellement et géopolitiquement homogène, à savoir, le Canada. Par conséquent, les généralisations des résultats constituent un problème dans la mesure où elles n'ont jamais été testées ni évaluées chez d'autres populations. À ce propos, les entraîneurs d'autres pays, partagent-ils les mêmes perceptions à l'égard des connaissances reliées au processus de coaching en gymnastique? Ont-ils les mêmes perceptions vis-à-vis ce processus que celles dévoilées par leurs collègues canadiens? (Côté, 1993; Salmela et al., 1992). La présente étude tente de répondre à ces questions à partir des perceptions que les entraîneurs internationaux ont à l'égard de ces différentes facettes du processus de coaching en gymnastique.

À l'instar de ces considérations, la présente étude a pour objectifs:

- 1) De comparer et d'analyser les similitudes et les différences concernant les perceptions qu'ont les entraîneurs, allemands, brésiliens, canadiens, chinois et russes à l'égard des différents types de connaissances reliées au processus de coaching en gymnastique.
- 2) D'examiner si ces perceptions présentent des similitudes ou des différences selon le sexe des entraîneurs.

Toutefois, avant de présenter les questions spécifiques reliées à chacun de ces objectifs et afin de situer la présente étude dans un cadre de référence adéquat, il s'avère nécessaire, dans un premier temps, de la doter d'un cadre conceptuel et interprétatif susceptible de déterminer qui et quoi, sera ou non étudié et, dans un deuxième temps, de faire une mise au point sur l'état des connaissances concernant la recherche sur le coaching et la recherche comparative dans les domaines de l'éducation physique et du sport.

À cet égard, le Chapitre II sera composé de deux parties distinctes. La première consistera en une analyse, d'une part, de quelques-uns des cadres conceptuels utilisés dans la recherche comparative en éducation comparée et en EPS comparés; et d'autre part, en l'examen de certains paradigmes et modèles conceptuels en coaching. Ceci permettra l'identification de certaines dimensions conceptuelles à partir desquelles un cadre conceptuel comparatif, pour l'étude des perceptions des entraîneurs internationaux à l'égard du processus de coaching en gymnastique, sera conceptualisé.

La deuxième partie de ce chapitre sera composée de quatre sections. La première section sera consacrée à une rétrospective de la recherche en coaching. La deuxième consistera en un aperçu international sur le profil des entraîneurs. La troisième section traitera de la représentation féminine dans le coaching. Pour comprendre la dimension comparative et interculturelle inhérente à cette étude, la quatrième section, traitera de certains écrits se rapportant à la recherche comparative et interculturelle dans le domaine de l'éducation physique et le sport. Certains écrits comparatifs et interculturels relevant des domaines de la psychologie interculturelle, de la sociologie comparative, seront également présentés et discutés. Ces deux sections conduiront le lecteur aux questions spécifiques de l'étude et à sa pertinence.

La méthodologie adoptée dans la présente étude sera décrite au Chapitre III. Ce chapitre sera consacré à la description des participants, l'élaboration et la validation de l'instrument de mesure, la procédure et les analyses de données. Le Chapitre IV consistera en la présentation et l'illustration des résultats. Ces derniers seront discutés au Chapitre V à la lumière des assises théoriques et empiriques présentées au chapitre deux. La conclusion sera consacrée à une récapitulation des points saillants de l'étude. Des implications et quelques suggestions pour des avenues de recherches futures seront également présentées.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL ET RECENSION DES ÉCRITS

Le but du présent chapitre consiste à présenter les paramètres conceptuels ainsi que les écrits pertinents se rapportant aux variables dépendantes et indépendantes investiguées dans la présente étude. Plus spécifiquement, ce chapitre sera composé de deux parties distinctes. La première partie sera consacrée à l'élaboration d'un cadre conceptuel comparatif pour l'étude et l'analyse du processus international du coaching. Pour ce faire, la littérature sur la procédure d'élaboration de cadres conceptuels dans la recherche en éducation physique et en sport comparés et les écrits sur les paradigmes et modèles conceptuels utilisés en pédagogie sportive quant à l'étude du coaching seront respectivement présentés et discutés. La deuxième partie sera consacrée à la recension des écrits en coaching à l'échelon international. La dimension comparative et interculturelle se rapportant au sport et notamment en coaching sera également mise en évidence. Ce chapitre conduira le lecteur aux questions spécifiques de la présente recherche et à la pertinence de cette dernière.

CADRE CONCEPTUEL

À la lumière des recommandations émises par certains chercheurs quant à l'importance de la recherche comparative et interculturelle dans les domaines de l'éducation physique et du sport (Cox et al., 1993; Duda & Allison, 1990; Weinberg, Grove, & Jackson, 1992), la comparaison des perceptions à l'égard des connaissances reliées au processus du coaching entre des entraîneurs internationaux constitue une avenue de recherche à explorer. Toutefois, avant d'entreprendre une telle étude, il paraît nécessaire de la doter de certaines assises conceptuelles susceptibles de déterminer les dimensions et les composantes à partir desquelles les résultats obtenus

pourraient être analysés, voire interprétés. Pour ce faire, deux problématiques doivent être considérées: la première réfère à la spécificité de l'étude, c'est-à-dire, une étude comparative et la seconde se rapporte à l'objet de l'étude, à savoir l'étude des connaissances reliées au processus de coaching en gymnastique.

Concernant la spécificité de l'étude, la première section de la première partie de ce chapitre sera consacrée à la présentation et la discussion de certains écrits relatifs aux cadres conceptuels développés dans la recherche comparative en éducation et notamment en EPS comparés. L'examen de ces écrits fera ressortir certains éléments qui constitueront les dimensions périphériques d'un cadre conceptuel comparatif général (voir Figure 2).

Concernant l'objet de l'étude, l'examen de la littérature permet de constater que jusqu'à date, et à l'exception de certains modèles conceptuels, il n'existe pas encore de cadre théorique, comme tel, quant à l'étude du processus de coaching en sport en général (Côté, Trudel, & Salmela, 1993d; Lyle, 1993) et en gymnastique en particulier (Côté, 1993). À cet égard, la seconde section de la première partie de ce chapitre consistera en la présentation de certains paradigmes et modèles conceptuels, développés en pédagogie sportive et notamment en gymnastique, quant à l'étude des aspects du coaching. Ces assises conceptuelles fourniront à leur tour un certain nombre de composantes représentant les différents aspects du processus de coaching qui constitueront le noyau du cadre conceptuel comparatif.

Ces composantes, conjuguées aux éléments extraits des cadres utilisés en EPS comparés, constitueront donc le cadre conceptuel comparatif général à partir duquel les perceptions des entraîneurs internationaux à l'égard des connaissances reliées au processus de coaching en gymnastique seront comparées et analysées.

Cadres conceptuels utilisés dans la recherche comparative

Étant donné que sa préoccupation majeure est la comparaison internationale, cette étude fait appel aux cadres conceptuels d'ores et déjà élaborés par certains chercheurs en éducation comparée et notamment en EPS comparés (Bennett, 1970; Bereday, 1964b; Morrison, 1979).

Certes, la méthodologie utilisée en EPS comparés a toujours été calquée sur celle de l'éducation comparée. Depuis les premières tentatives de recherche dans ces deux domaines, plusieurs cadres conceptuels, pour l'analyse de l'éducation physique et le sport dans différents pays, ont été utilisés. L'ouvrage de Bereday (1964b) marquera une nouvelle ère en ce qui a trait à la méthodologie en éducation comparée et en EPS comparés. Bereday estime qu'afin de comprendre l'éducation et/ou le sport dans différents pays, il est nécessaire d'adopter un cadre éclectique et multidisciplinaire qui prend en considération certains facteurs comme l'économie, la sociologie, l'histoire, la culture et la politique respectives à chacun des pays.

Dans le domaine de l'EPS comparés, plusieurs cadres conceptuels ont également été développés (voir Howell & al., 1983, pour une liste plus exhaustive de ces cadres). Selon Morrison (1979), le cadre conceptuel:

"consists of the essential or important concepts employed to delineate the aspects of reality with which a subject deals. It serves as a classification scheme and body of definitions which tells the researcher what variables are important for him to pay attention when he views the types of phenomena which fall in the subject area" (p. 90).

Cependant, chaque chercheur ou groupe de chercheurs semble leur attribuer une appellation personnelle. Ainsi, comme le notait Semotiuk (1970), "les termes comme schème de classification, de structure conceptuelle, et de cadre théorique ont été souvent utilisés afin de décrire, d'analyser, d'interpréter et de comparer certains phénomènes entre différents pays" (p. 42).

À titre d'exemple, le cadre conceptuel développé par Bennett (1970) quant à la comparaison de l'éducation physique et du sport dans deux ou plusieurs pays, consiste en 12 dimensions à savoir: (a) les buts de l'EPS dans les pays en question, (b) la place de l'EPS, (c) le curriculum en EPS, (d) les infrastructures et les équipements en sport, (e) l'organisation de l'EPS, (f) la préparation des enseignants et des entraîneurs, (g) les méthodes d'enseignement et du coaching, (h) le taux de participation dans les sports, (i) la participation des deux sexes dans les sports, (j) la place de l'amateurisme et du professionnalisme, (k) la place de la recherche et les études en sport, et (l) les organisations professionnelles.

Bennett (1970) identifie également sept facteurs additionnels d'ordre politique, éducationnel, scientifique, religieux, économique, géographique et climatique, qu'il considère importants dans la mesure où ils sont susceptibles de déterminer les différences et les similitudes entre les pays investigués. Ainsi, pour effectuer une étude comparative sur les systèmes d'EPS dans différents pays, Bennett recommande que chacune des 12 dimensions sus-mentionnées soit analysée à la lumière de ces sept facteurs. À titre d'exemple, si on s'intéresse à comparer l'EPS dans deux ou plusieurs pays, il est vraisemblable, estime l'auteur, que le type d'organisation économique dans chacun des pays, ait des effets importants sur chacune des 12 dimensions. À cet effet, le développement économique pourrait avoir une influence sur les ressources humaines comme le taux de participation dans les sports, le nombre d'athlètes de haut niveau, le nombre d'entraîneurs, les ressources matérielles comme les infrastructures et l'équipement en matière de sport et les ressources techniques allouées aux sports.

Certes, le facteur économique est étroitement lié au facteur politique, et les deux jouent, conjointement, un rôle crucial dans la dynamique sportive de chaque pays.

En effet, Gärtner (1989) en comparant le succès sportif entre les occidentaux et les pays socialistes, considère que: "les succès occidentaux aux jeux olympiques sont étroitement liés au revenu global dans le pays considéré. Cette explication, ajoute Gärtner n'est pas valable pour les performances socialistes, étant donné que l'aspect public des succès sportifs internationaux y est essentiellement fonction de décisions (politiques) prises au niveau central en matière d'allocation plutôt que des résultats du marché" (p. 212).

En résumé, il ressort de ces propos que la structure sportive de chaque pays dépendra de la structure et de l'orientation politique, économique et culturelle, du pays en question. À cet égard, pour une compréhension des différences et des similitudes, concernant la structure sportive, entre différents pays, il faut que les facteurs économiques, politiques et culturels propres à chaque pays soient pris en considération.

Certes, la présente étude se situe dans cette perspective, cependant, elle présente une certaine particularité dans la mesure où son objectif ne vise pas uniquement la comparaison d'un système éducatif ou sportif par rapport à un autre, comme c'est le cas dans la majorité des études comparatives en éducation et en EPS, mais la comparaison de connaissances reliées au processus de coaching en gymnastique, et ce, entre des individus, c'est-à-dire, entre des entraîneurs provenant de différents pays. Pour cette fin, le recours à un cadre conceptuel comparatif multidimensionnel qui tient compte des facteurs économiques, politiques et culturels, propres à chaque pays et des aspects du processus de coaching, s'impose. La conceptualisation de ce "cadre hybride" se fera à partir des modèles développés en EPS comparés et des paradigmes et modèles pour l'étude du coaching en pédagogie sportive.

Paradigme et modèles conceptuels pour l'étude du processus de coaching

Paradigme "processus/produit". La notion de l'efficacité dans l'enseignement en EPS est née au début des années 1970 à partir du paradigme corrélationnel "processus-produit". Ce paradigme a contribué à l'identification de certaines variables en relation avec les acquisitions des élèves. Il a pour but d'étudier la relation entre l'enseignement et les gains en apprentissage. Selon ce paradigme, un enseignant est efficace si ses élèves acquièrent les apprentissages désirés. Ce paradigme a largement été utilisé en pédagogie sportive spécialement pour l'étude des entraîneurs et instructeurs efficaces. Dans ces études, un accent particulier a été mis sur les variables de "processus" telles que les rétroactions et les renforcements émis par les instructeurs et les entraîneurs dans des situations d'entraînement et/ou d'intervention et de compétition (Claxton, 1988; Horn, 1985; Langsdorf, 1979; Lucas, 1980; Peterson & Gould, 1987; Smith, Smoll, Hunt, Curtis, & Coppel, 1979; Tharp & Gallimore, 1976). D'après les résultats de ces études, les instructeurs et les entraîneurs efficaces sont considérés comme ceux qui fournissent plus fréquemment des renforcements positifs, utilisent le questionnement et gèrent efficacement l'environnement où ils exercent afin d'accomplir efficacement leurs tâches.

Ce paradigme a dominé la recherche sur l'enseignement en général et le sport, et ce, jusqu'aux années 1980. Toutefois, pour certains chercheurs, ce paradigme reste restreint et présente certaines limites dans la mesure où il ne prend pas en considération d'autres variables susceptibles de contribuer à l'efficacité de l'enseignement ou du coaching telles que les variables de présage, par exemple l'expérience et les connaissances des intervenants et de contexte, telles que les caractéristiques des athlètes: athlètes amateurs/professionnels, contraintes matérielles et sociales, etc. (Douge et Hastie, 1993; Doyle, 1977; Piérron, 1990;

Tousignant, 1990). Dans cette optique, Piéron (1990) a déclaré qu'en utilisant le paradigme processus-produit comme cadre conceptuel en enseignement, il faut éviter de tomber dans le piège et de considérer les données qu'il fournit comme élément d'évaluation de l'élève ou de l'enseignant. "L'efficacité et les compétences de l'enseignant, ajoute l'auteur, ne doivent pas nécessairement être associées, de façon absolue, avec les acquis des élèves" (p. 17).

Ces propos ont été récemment appuyés par Douge et Hastie (1993), qui l'importance des variables de présages que : "L'efficacité de l'entraînement ne se limite pas uniquement aux comportements de l'entraîneur, d'autres facteurs tels que l'habileté d'observer, d'analyser, de synthétiser et de modifier les stratégies et la manière de faire, pour répondre aux besoins des personnes impliquées dans le processus, sont autant d'éléments dont il faut tenir compte dans le processus d'entraînement" (p.14). Ces auteurs recommandent également, que dans l'étude de l'efficacité en entraînement, il faut que l'athlète, en tant que membre impliqué dans le processus du coaching, soit pris en considération. Dans ce sens, le modèle préconisé par Tinning (1982) semble se situer dans cette perspective dans la mesure où il couvre certaines variables personnelles et contextuelles se rapportant aux différents membres impliqués dans le processus d'entraînement.

Modèle pour l'étude de l'efficacité en coaching de Tinning. En s'inspirant du modèle développé par Duncan et Biddle (1974) pour l'étude de l'efficacité en enseignement, Tinning (1982) a élaboré un cadre conceptuel pour l'étude et l'analyse de l'enseignement efficace en entraînement. Tinning considère que : "l'efficacité en coaching est intimement reliée à l'efficacité d'enseignement" [A coach's effectiveness is in part related to instructional effectiveness (p. 37)].

En effet, contrairement au paradigme "process-produit", ce modèle comprend des variables supplémentaires à savoir les variables de présage (e.g., l'expérience de l'entraîneur et ses connaissances) et de contexte (e.g., caractéristiques de l'athlète, son expérience, sa personnalité, les ressources humaines et matérielles, etc.). Plus spécifiquement ce modèle, signale Tinning, prend en considération l'effet d'autres variables de nature écologique, personnelle et contextuelle, qui, par leur interaction, sont susceptibles d'affecter la performance de l'athlète de façon positive ou négative.

Bien que les dimensions de ce modèle conceptuel ne couvrent pas tous les aspects du processus de coaching, la dimension relative à la compétition est absente, elles demeurent cependant pertinentes quant à la problématique de la présente étude. À cet égard, le modèle développé récemment par Côté (1993), semble plus intéressant dans la mesure où il couvre la presque totalité des aspects endogènes et exogènes du processus du coaching en gymnastique. De ce fait, il constitue la pierre angulaire sur laquelle repose la présente étude.

Modèle conceptuel du processus de coaching en gymnastique de Côté. À partir de l'analyse de contenu d'entrevues effectuées auprès de 17 entraîneurs canadiens de gymnastique d'élite, Côté et ses collaborateurs (Côté, 1993; Côté et al., 1993a; 1993b) ont identifié six dimensions autour desquelles gravitent quelques 1155 unités de signification se rapportant aux différentes dimensions des connaissances reliées au processus du coaching en gymnastique. Il s'agit des connaissances reliées à: (a) la compétition, (b) l'entraînement, (c) l'organisation, (d) les caractéristiques personnelles de l'entraîneurs, (e) les caractéristiques personnelles du gymnaste et (f) les facteurs contextuels (voir Figure 1).

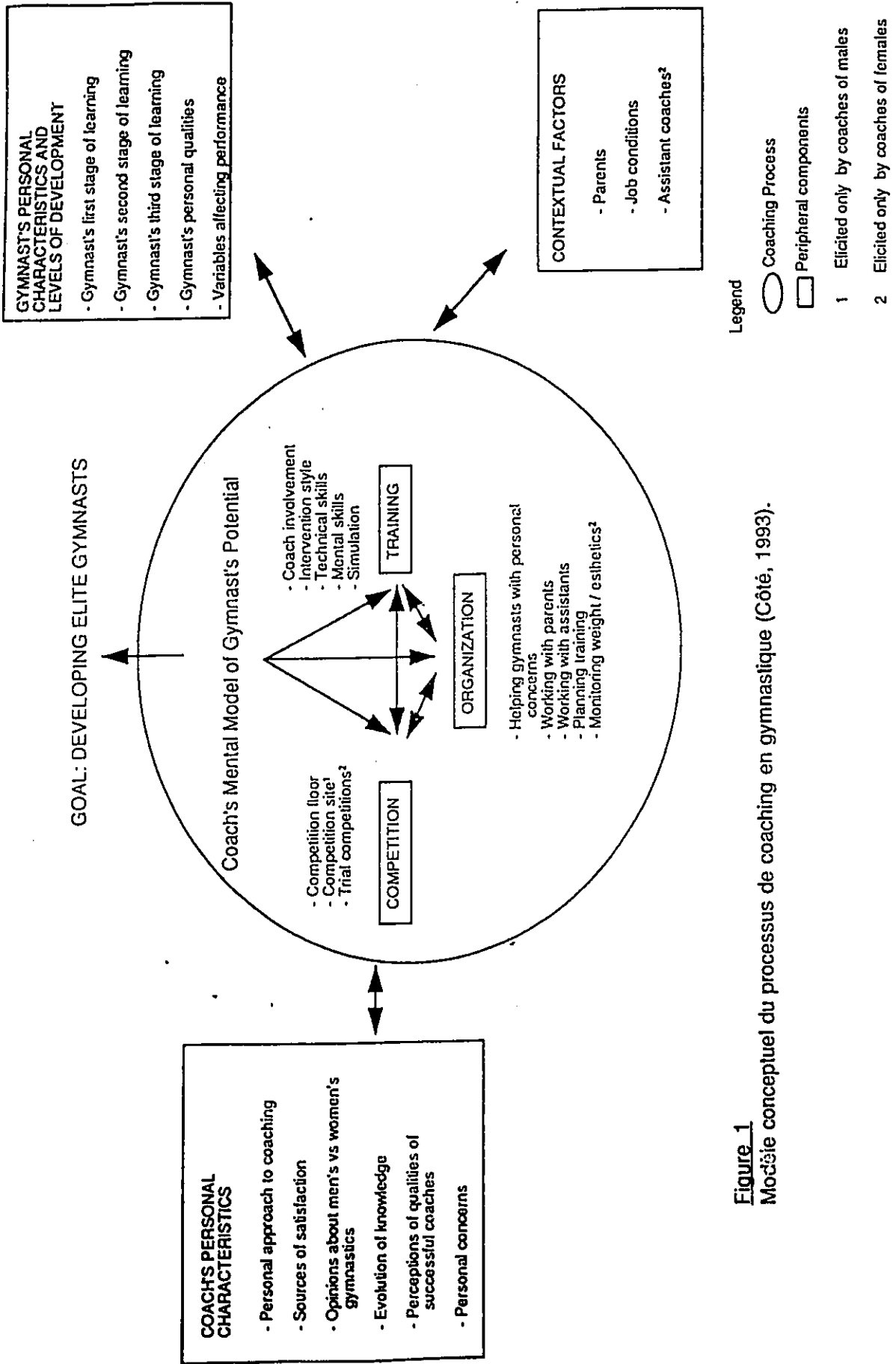


Figure 1
Modèle conceptuel du processus de coaching en gymnastique (Côté, 1993).

Le modèle mental résultant de ces dimensions consiste en trois dimensions centrales à savoir la compétition, l'entraînement et l'organisation, qui constituent le noyau du modèle. Ces trois dimensions en perpétuelle interaction sont cependant influencées par trois dimensions périphériques se rapportant aux caractéristiques personnelles de l'entraîneur comme l'approche personnelle ou la philosophie adoptées par l'entraîneur, les opinions de l'entraîneur sur les déterminants de la performance, sur la manière d'entraîner les hommes et les femmes, ses perceptions et ses croyances à propos du métier d'entraîneur, de l'acquisition des connaissances en coaching, des caractéristiques personnelles du gymnaste et des facteurs contextuels comme les conditions de travail et les relations avec les parents, le personnel, les assistants et l'administration.

Ainsi, dans la dynamique du développement d'un gymnaste, ces six dimensions interagissent continuellement. Cette continue interaction se traduit par des va-et-vient et des réajustements constants que l'entraîneur déploie à l'intérieur des trois dimensions centrales sans, pour autant, négliger ou minimiser l'importance et l'impact des dimensions périphériques quant à l'atteinte de cet objectif.

Certes, la vérification de ce modèle auprès d'entraîneurs internationaux de gymnastique paraît une avenue de recherche pertinente à explorer. Néanmoins, son adoption dans des études comparatives et internationales présente un handicap dans la mesure où il reste restreint à une population géopolitiquement et culturellement homogène, à partir de laquelle et pour laquelle il a été conceptualisé et développé. À cet égard, sa généralisation à d'autres populations devient problématique, vue l'implication d'autres variables micro et macrosociales inhérentes à chaque pays d'origine des entraîneurs. Ainsi, et au risque de se répéter, pour l'actualisation de cette étude comparative, un cadre conceptuel comparatif qui incorpore les facteurs

utilisés dans la recherche comparative et les différents éléments du modèle conceptuel des connaissances en gymnastique (Côté, 1993) devient légitime.

Cadre conceptuel comparatif pour l'étude du processus international du coaching en gymnastique. L'élaboration du cadre conceptuel comparatif pour l'étude du processus international du coaching en gymnastique (voir Figure 2) se fera en deux étapes, et ce, en fonction de la spécificité et de l'objet de l'étude.

Lors de la première étape, le modèle récemment développé par Côté (1993) sera retenu pour l'étude des connaissances reliées au processus du coaching en gymnastique. Ce modèle constituera le noyau du cadre conceptuel comparatif pour l'étude du processus international de coaching en gymnastique, autour duquel six dimensions périphériques graviteront et à la lumière desquelles les différences et les similitudes escomptées entre les entraîneurs internationaux seront analysées. Ces dimensions seront déterminées lors de la deuxième étape dont voici la description.

En s'inspirant du modèle de Bennett (1970) en EPS comparés, le cadre conceptuel comparatif pour l'étude du processus international de coaching en gymnastique comprendra trois dimensions reliées à la gymnastique, en tant que discipline sportive, conjuguées à trois facteurs d'ordre culturel, politique et économique.

Les trois premières dimensions de ce cadre conceptuel réfèrent à: (a) la place du sport dans le pays, (b) la place de la gymnastique par rapport aux autres sports, et (c) les informations sur les entraîneurs. Chacune de ces trois dimensions regroupe respectivement un certain nombre de composantes. Ainsi, la dimension, se rapportant à la place du sport comprend: (a) les antécédents historiques du sport dans chacun des pays investigués, et (b) l'organisation du sport dans le pays. La deuxième dimension, qui est relative à la place de la gymnastique par rapport aux autres sports, réfère aux

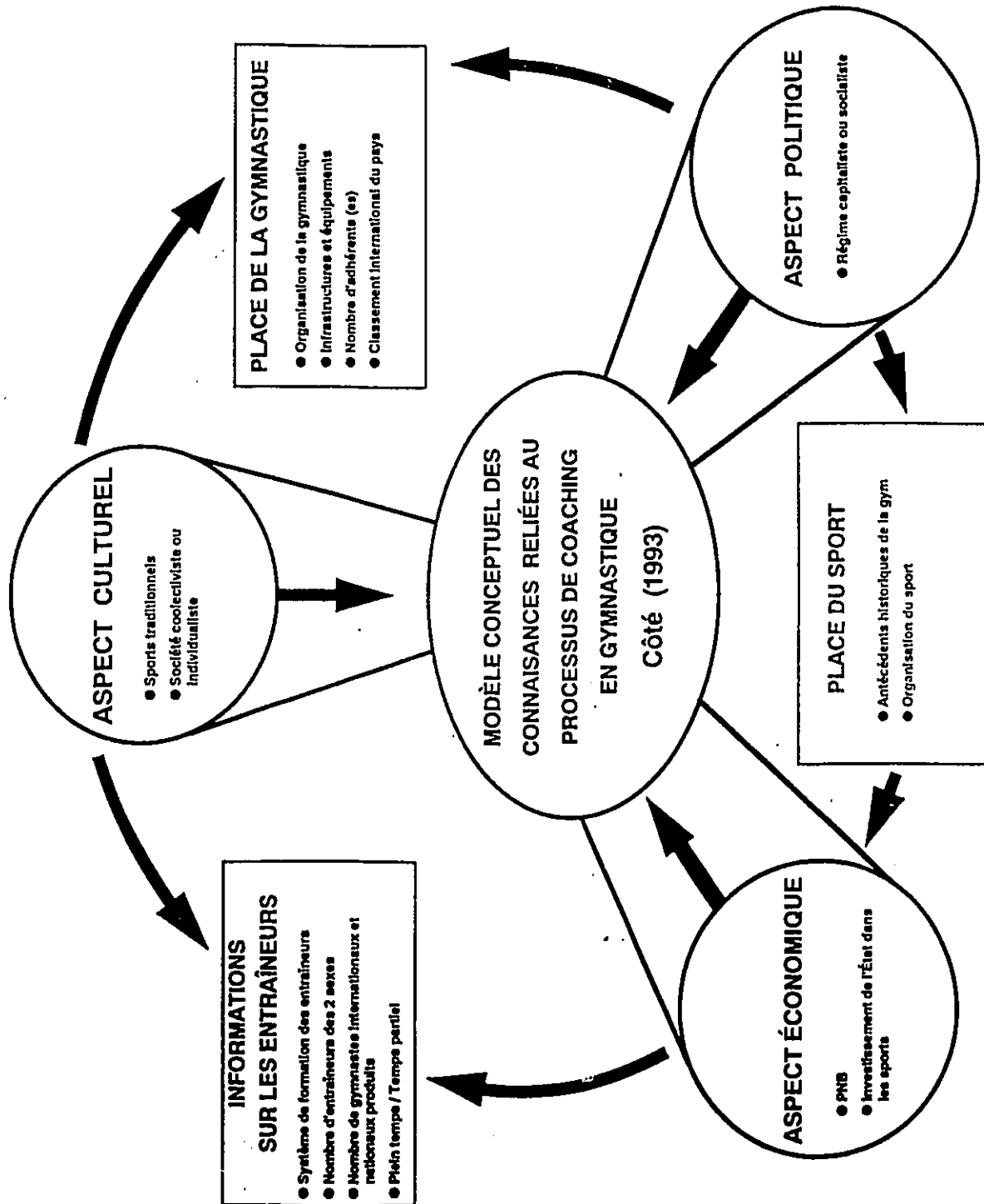


Figure 2
Cadre conceptuel comparatif pour l'étude du processus international de coaching en gymnastique.

informations sur: (a) l'organisation de la gymnastique, i.e., organisé en fédération ou en clubs de gymnastique, (b) l'infrastructure en termes d'équipement et d'installations sportives, (c) le nombre des adhérents et adhérentes en gymnastique et (d) le classement du pays à l'échelon international dans les sports en général et en gymnastique en particulier. La troisième dimension se rapporte aux diverses informations sur les entraîneurs. Il s'agit d'examiner: (a) le système de formation des entraîneurs dans chacun des pays, (b) le nombre d'entraîneurs masculins et féminins en gymnastique, (c) le nombre de gymnastes nationaux et internationaux produits, et (d) le phénomène de l'amateurisme par rapport au professionnalisme (entraîneurs à plein-temps ou à temps partiel).

Ces dimensions sont en interaction avec trois facteurs: un facteur d'ordre culturel, à savoir les caractéristiques uniques d'un groupe social comme par exemple une société collectiviste par rapport à une société individualiste; un facteur d'ordre politique, à savoir le type de régime politique en place, par exemple un régime socialiste par rapport à un régime capitaliste; et facteur d'ordre économique tenant compte entre autres du produit national brut et des investissements de l'État en matière de sport. Ces dimensions et ces facteurs constitueront une base à partir de laquelle les perceptions des connaissances des entraîneurs internationaux à l'égard du processus du coaching seront discutées et interprétées.

Certes, les perceptions cognitives des entraîneurs internationaux sont influencées par des interactions politiques, économiques et culturelles qui conditionnent et contrôlent, en partie ou en totalité. Ainsi, de concert avec les études comparatives et interculturelles en sport, il est vraisemblable que les types de perceptions que chaque groupe d'entraîneurs aura à l'égard des connaissances reliées au processus de coaching soient affectés par ces interactions. À titre d'exemple, si on

s'intéresse à l'analyse des similitudes et des différences entre les entraîneurs quant à leurs perceptions à l'égard des sources d'acquisition des connaissances en gymnastique, le système de formation des entraîneurs dans chacun des pays étudiés, l'investissement de l'État et la politique sportive de l'État seront autant de facteurs susceptibles d'apporter des éléments d'explication à ces similitudes et différences.

L'importance accordée aux composantes sus-mentionnées a été mise en évidence par plusieurs chercheurs. Plus spécifiquement, dans le domaine de la recherche sur le coaching à l'échelon international, certains auteurs (e.g., Baria & Salmela, 1988; Campbell, 1990; 1993; Chelladurai, Malloy, Imamura & Yamaguchi, 1987; Chelladurai, Imamura, Yamaguchi, Oinuma, & Miyauchi, 1988; Salmela et al., 1980; Woodman, 1993) s'entendent pour dire que dans la plupart des pays, la structure du sport et *a fortiori* la structure du coaching semble dépendre de la place qu'occupe le sport dans la culture du pays (comme c'est le cas du hockey au Canada, du soccer au Brésil et des arts martiaux en Chine et au Japon), du niveau de la performance du pays à l'échelon international et de la considération politique accordée au sport.

Chelladurai et ses collègues (1988) considèrent que les styles de coaching sont généralement influencés par l'interaction du type du sport dans lequel l'athlète et/ou l'entraîneur sont engagés et la culture du pays. Dans la même optique, d'autres chercheurs ont constaté que les styles de coaching adoptés par les entraîneurs de différentes sociétés semblent refléter les traits, la culture, la politique et l'idéologie de leurs sociétés respectives. À titre d'exemple, les entraîneurs des pays socialistes ont tendance à adopter un style de coaching autocratique, alors que leurs collègues capitalistes semblent manifester un style plus démocratique (Baria & Salmela, 1988; Chelladurai et al., 1987; Chelladurai et al., 1988; Salmela et al., 1980).

Les résultats de ces études fournissent un appui incontestable aux énoncés du cadre comparatif proposé et surtout une justification scientifique quant au choix de ses dimensions.

À l'instar de ces considérations, ce cadre, qui se veut dynamique, organisé et systématique, constituerait donc un support conceptuel qui ouvrira une voie nouvelle et acceptable quant à la compréhension des similitudes et des différences des perceptions des entraîneurs internationaux à l'égard des connaissances reliées au processus du coaching dans les sports en général et en gymnastique en particulier. Ceci est congruent avec le postulat d'Ericsson et ses collègues (1993) selon lequel: "To better understand expert and exceptional performance, we must require that the account specify the different environmental factors that could selectively promote and facilitate the achievement of such performance" (p. 363).

RECENSION DES ÉCRITS

Rétrospective sur la recherche en coaching

Au cours des deux dernières décennies, il y a eu un développement considérable dans le nombre de publications portant sur la pédagogie et la psychologie du coaching. Un recensement informatisé à l'aide de la base sport révèle que, depuis 1980, 10 215 articles sur le coaching ont été publiés dont 15% se rapportent à la psychologie du coaching. La majorité de ces études ont cependant été effectuées en Amérique du Nord. Ces études ont privilégié diverses approches méthodologiques, aussi bien quantitatives que qualitatives, afin d'examiner différents aspects du coaching. Quatre aspects du coaching sont particulièrement pertinents: (a) les études sur l'efficacité en coaching, (b) les études sur le profil des entraîneurs dans le monde, (c) les études sur la représentation féminine dans le coaching et (d) les études comparatives et

interculturelles en éducation physique et sport. La considération de ces aspects permettra de brosser un portrait assez exhaustif des diverses dimensions du processus de coaching en général et de celui de la gymnastique en particulier. C'est précisément de l'examen de ces dimensions que découleront les différentes variables dépendantes qui constitueront les items du questionnaire utilisé dans la présente étude.

Les études sur l'efficacité en coaching. La notion de l'efficacité de l'enseignement en éducation physique et en sport est née au début des années 1970 à partir du paradigme "processus-produit" auquel s'est ajouté par la suite les variables de présage, de contexte et de programmation (Brunelle, Drouin, Godbout, & Tousignant, 1988; Tinning, 1982). La recherche sur l'efficacité en coaching a souvent été articulée autour de ces composantes. À partir des années 1970, un intérêt particulier a été accordé aux études portant sur les variables de "processus" telles que les interactions et les stratégies de renforcement à savoir les rétroactions émises par les instructeurs et les entraîneurs dans des situations d'entraînement et de compétition (e.g., Barnett, Smith & Smoll, 1992; Claxton, 1988; Horn, 1985; Langsdorf, 1979; Lucas, 1980; McKenzie & King; 1982; Peterson & Gould, 1987; Rushall, 1977; Smith, Smoll, & Curtis, 1978; Smith, Smoll, Hunt, Curtis, & Coppel, 1979; Tharp & Gallimore, 1976; Trudel & Brunelle, 1985). L'actualisation de ces études est rendue possible grâce à la mise au point d'un certain nombre d'instruments d'observation des comportements des entraîneurs et des instructeurs tels que le Coaching Behavior Assessment System (CBAS) par Smith, Smoll et Hunt (1977), l'Arizona State University Observation Instrument (ASUO), l'Academic Learning Time-Physical Education (ALT-PE) par Siendentop, Tousignant et Parker (1982), et sa version française le Système d'Évaluation du Temps d'Apprentissage (SETA) par Brunelle, Tousignant et Spallanzani (1985).

Les études basées sur l'observation avaient pour but de décrire les différents types de comportements émis par les entraîneurs. Elles ont également montré l'impact des feedback quant à l'apprentissage et l'acquisition des habiletés sportives, ainsi que le développement psychologique (e.g., la motivation et l'estime de soi) des jeunes athlètes. D'autre part, des études utilisant des instruments psychométriques, comme le Leadership Scale for Sport (Chelladurai & Saleh, 1978; 1980), ont surtout été centrées sur l'examen des différents styles de coaching (e.g., style démocratique versus autocratique) adoptés par les entraîneurs et préférés par les athlètes. Ces aspects seront respectivement présentés et discutés dans les sections qui suivent.

Les études sur l'observation des comportements interactionnels des entraîneurs. L'intérêt croissant pour l'analyse du comportement interactionnel en situation d'intervention et d'entraînement a contribué au développement de plusieurs systèmes d'observation. Ces systèmes d'analyse appliquée des comportements verbaux et non-verbaux émis par les entraîneurs et les instructeurs avaient pour but, dans un premier temps, de décrire les comportements des entraîneurs ou instructeurs et dans un deuxième temps, de les aider à modifier certains de leurs comportements. Tharp et Gallimore (1976) ainsi que Smith, Smoll et leurs collègues (1978, 1979) sont considérés comme les pionniers en ce qui a trait à l'observation directe des comportements des entraîneurs.

À l'aide d'un instrument d'observation qu'ils ont eux-même développé Tharp et Gallimore (1976) ont analysé les comportements interactionnels du fameux entraîneur de l'équipe de basket-ball de l'Université de Californie à Los Angeles, John Wooden, avec ses joueurs. L'analyse des données recueillies durant 15 séances de d'entraînemnt révèle que 50% des feedbacks émis par Wooden se rapportent à l'enseignement. En plus, 75% des rétroaction verbales et non-verbales émises par

Wooden. D'après Tharp et Gallimore, Wooden adopte une approche interactionnelle "positive-négative-positive" qui consiste à démontrer aux joueurs ce qu'il faut faire et comment le faire. Un tel constat est congruent avec les propos d'un entraîneur en gymnastique récemment interviewé par Côté (1993, p. 89).

[When I give feedback] usually I start with the part that was good or I'll ask them what part was good. Then I'll ask them what they think was wrong or tell them what was wrong. Then we'll talk about what they have to do to make it better.

Des versions modifiées de l'instrument de Tharp et Gallimore ont par la suite été utilisés par plusieurs chercheurs afin d'observer les comportements des entraîneurs dans différents sports (e.g., Lacy & Darst; 1985; Lacy & Goldston, 1990; Langsdorf, 1979; Segrave & Ciancio, 1990). À titre d'exemple, Lacy et Darst (1985), ont observé les comportements de 10 entraîneurs de football universitaires durant trois pratiques. Les résultats indiquent que 42.5% des comportements de ces entraîneurs se rapportent à l'instruction verbale. L'importance de ces comportements semble cependant varier au cours de la saison sportive. Ainsi, au début de la saison, les entraîneurs semblent donner plus fréquemment d'instruction aux joueurs qu'à la fin de celle-ci. Ces résultats, ainsi que ceux obtenus dans d'autres recherches semblent aller dans le même sens que ceux obtenus par Tharp et Gallimore dans la mesure où ils révèlent que le comportement se rapportant essentiellement à l'instruction verbale (enseigner) domine et représente de 35% à 50% des comportements enregistrés (Trudel & Côté, 1994). Suite à une analyse inductive du contenu des transcriptions d'entrevues auprès d'entraîneurs en gymnastique, Côté et ses collègues (1993) notent la même tendance. En effet, les entraîneurs considèrent également la rétroaction instructive comme le type d'information le plus approprié à émettre aux athlètes notamment dans les situations d'entraînement. À cet égard, l'un des entraîneurs interviewés signale que:

The feedback I give is about how to improve yourself. I try to get the guy to care about what they do and not what they score. It's very performance oriented rather than score oriented. You are capable of doing this with this technique.

Certes, la plupart des études passées en revue fournissent des indices sur les rétroactions émises par les entraîneurs lors des situations d'entraînement. Les études se rapportant à l'analyse des comportements des entraîneurs en situation de compétition sont, cependant, peu nombreuses. Récemment, Trudel, Côté et Donohue (1993) en ont recensé neuf portant sur l'observation des différents types de rétroactions émises par les entraîneurs dans les situations de compétition (Chaumeton & Duda, 1988; Dubois, 1981; Hastie & Saunders, 1992; Horn, 1985; McKenzie & King, 1982; Smith, Zane, & Smoll, 1983; Strong, 1992; Trudel, Bernard, Boileau & Marcotte, 1991; Wandzilak, Ansoorge & Potter, 1988). Les résultats de ces études révèlent, entre autre, que le type de rétroactions le plus fréquemment enregistré est celui se rapportant aux renforcements positifs. Les rétroactions de nature négative, bien qu'elles soient peu nombreuses, sont toutefois notées dans la majorité de ces études.

En résumé, les études colligées sont généralement centrées sur la description des comportements des entraîneurs dans des situations d'entraînement et quelques-unes lors de compétition. Dans les situations d'intervention, les entraîneurs tendent à utiliser des rétroactions et qui sont à prédominance positive. D'autres chercheurs ont cependant tenté d'aller au delà de la simple description des comportements des entraîneurs et de voir si ceux-ci ont un impact sur le développement psychologique des athlètes et la persistance dans l'activité physique. Ces aspects seront traités conjointement dans la section qui suit.

L'influence des comportements de l'entraîneur sur le développement psychologique des jeunes athlètes. L'efficacité en coaching pourrait être décrite comme

cette habileté que possède l'entraîneur de pouvoir réagir aux caractéristiques psychologiques et aux besoins de ses athlètes (Douge & Hastie, 1993; Launder, 1991; Pyke, 1992). À cet effet, la manière dont l'entraîneur interagit avec ses athlètes aura un impact aussi bien sur leur développement psychologique que sur leur persistance dans l'activité sportive et leur éducation morale. Dans cette perspective, les contributions de Smith et ses collègues illustrent de façon remarquable ces propos et constituent certes des références clés qui méritent d'être signalées dans cette revue de la littérature.

En effet, Smith et ses collègues sont parmi les premiers chercheurs à examiner systématiquement les comportements interactionnels des entraîneurs et leurs effets sur les attitudes et l'estime de soi chez les jeunes athlètes (voir Smoll & Smith, 1989, pour une revue de littérature exhaustive). Leur projet de recherche s'est étalé sur plusieurs années et était centré sur le développement et l'évaluation d'un programme susceptible d'améliorer certaines habiletés en coaching en l'occurrence la rétroaction efficace dans des situations d'entraînement et de compétition.

La première phase du projet de Smith et ses collaborateurs (1977) était consacrée à l'élaboration du CBAS. Cet instrument est destiné à observer et à coder systématiquement les comportements "réactifs" comme les réponses immédiates verbales ou non-verbales à des comportements de joueurs et les comportements "spontanés" comme les rétroactions pertinentes ou non-pertinentes à l'égard du jeu, manifestés par les entraîneurs dans des situations d'entraînement et de compétition. Cet instrument comprend 12 catégories dont huit se rapportent aux comportements réactifs et quatre aux comportements spontanés.

En utilisant le CBAS, Smith, Smoll et Curtis (1978) ont observé les comportements interactionnels de 51 entraîneurs de trois ligues mineures de base-

ball. À la fin de la saison, l'étude fut complétée par des entrevues individuelles avec les 542 joueurs y participant. Ces entrevues portaient d'une part sur les perceptions qu'ont les joueurs à l'égard des comportements de leurs entraîneurs et, d'autre part, sur les attitudes reliées aux réactions des jeunes joueurs.

Les résultats de cette étude ont révélé, entre autres, qu'approximativement les deux tiers des rétroactions émises par les entraîneurs se rapportent à des renforcements de nature positive. Quant aux rétroactions négatives, elles s'avèrent moins nombreuses et seulement 1.8% sont de nature punitive, tandis que 1% se rapportent à l'instruction technique punitive. En ce qui a trait aux entrevues avec les jeunes joueurs, celles-ci semblent apporter d'importantes informations en relation directe avec les comportements observés chez les entraîneurs. Ainsi, les plus jeunes joueurs (de huit à neuf ans) apparaissent très sensibles aux rétroactions négatives émises par les entraîneurs. Ceux d'âge intermédiaire (10 à 12 ans) semblent plus affectés par les rétroactions positives. Quant aux plus vieux (13 à 15 ans), ils semblent plus préoccupés par les rétroactions informatives ou les instructions techniques provenant de leurs entraîneurs.

Les résultats de l'étude de Smith et ses collaborateurs (1978) révèlent par ailleurs deux phénomènes qui méritent d'être mentionnés. Le premier réfère au fait que la majorité des joueurs interprètent l'absence de rétroaction comme une sanction négative. Le deuxième phénomène se rapporte au fait que les joueurs qui sont dirigés par des entraîneurs qui émettent plus de rétroaction positive semblent entretenir une estime de soi plus élevée et sont plus motivés que ceux dirigés par les entraîneurs plus négatifs. Une telle position est congruente avec la théorie de l'évaluation cognitive de Deci (1975) et les écrits empiriques (Halliwell, 1978; Vallerand, Reid, & Marisi, 1979) selon lesquels les renforcements positifs augmenteraient la motivation

intrinsèque et le sentiment de compétence alors que les feedbacks négatifs entraîneraient une baisse.

La deuxième phase du projet de Smith et ses collègues consiste en l'implantation d'un programme de formation concernant l'efficacité en coaching. Pour ce faire, 31 entraîneurs de la ligue mineure de base-ball furent répartis aléatoirement en deux groupes. Le groupe expérimental, composé de 18 entraîneurs, a bénéficié d'un certain nombre de séances d'entraînement sur l'efficacité en coaching à savoir le "Coaching Effectiveness Training " (CET) dans lesquelles les chercheurs transmettent aux entraîneurs certaines habiletés en l'occurrence la manière de rétroagir, de communiquer et d'encourager les jeunes joueurs. Le groupe témoin, composé de 13 entraîneurs, n'a pas reçu de formation. Les entraîneurs des deux groupes furent respectivement observés à l'aide du CBAS durant quatre pratiques.

Les résultats de cette étude indiquent que les entraîneurs qui ont participé au programme de formation semblent manifester des comportements différents de ceux qui n'ont pas reçu de formation. À cet égard, les premiers semblent émettre plus de feedback positifs et d'encouragements à leurs joueurs que les derniers. Les chercheurs ont également constaté certains changements dans les attitudes des joueurs entraînés par le groupe expérimental. Ces modifications de comportement se caractérisent par un attachement des joueurs envers leurs entraîneurs et par une évaluation plus favorable de ces derniers, à tel point qu'ils les considèrent comme les meilleurs entraîneurs. De tels comportements semblent également avoir un impact sur l'estime de soi, notamment chez les joueurs dirigés par les entraîneurs formés. Cet impact, estiment les auteurs, est cependant plus prononcé chez les joueurs dont l'estime de soi est faible. De tels changements de comportement chez les jeunes athlètes ont été plus tard confirmés par les résultats des études effectuées par Smith, Zane et Smoll

(1983) et Smith et Smoll (1990) qui ont constaté que les jeunes joueurs dont l'estime de soi est faible, manifestent généralement un certain penchant voire une attraction envers les entraîneurs qui leur fournissent des encouragements et des feedback instructifs positifs.

Dans la même optique, Barnett, Smoll et Smith (1992) ont récemment examiné si le fait de participer ou non au CET affecte la relation entraîneur-athlète. Les résultats de cette étude révèlent qu'à la fin de la saison sportive en baseball, 95% des athlètes dirigés par les entraîneurs ayant reçu la formation en CET souhaitent retourner à la ligue l'année d'après. Par contre, seulement 74% des athlètes dirigés par les entraîneurs n'ayant pas reçu cette formation souhaitent ce retour. Les raisons de l'abandon émises par les athlètes de ce groupe se rapportent au manque de plaisir, à la pression continue et au favoritisme de l'entraîneur en faveur de certains joueurs. De telles raisons estiment Barnett et ses collègues, pourraient éventuellement affecter de façon positive ou négative la motivation et l'estime de soi des joueurs.

Cependant les résultats obtenus par certains chercheurs essayent de mesurer l'apport du renforcement positif sur l'estime de soi (e.g., Black & Weiss, 1992; Horn, 1985; Wester & Weiss, 1991). En utilisant le CBAS, Horn (1985) a examiné le lien entre la rétroaction des entraîneurs et le changement des perceptions à l'égard des sentiments de compétence chez des athlètes féminines. Les résultats révèlent que les critiques affectent de façon positive la performance et la compétence, alors que les éloges affectent de façon négative ces derniers. Plus spécifiquement, les joueuses qui reçoivent des renforcements positifs suite à une bonne performance semblent avoir une baisse quant à leur perception de compétence que les joueuses qui reçoivent des renforcements négatifs et des critiques. Des résultats similaires à ceux obtenus par

Horn sont également rapportés dans des études récentes (Black & Weiss, 1992; Wester & Weiss, 1991).

Bien que ces résultats laissent un peu perplexe et paraissent contradictoires avec certains écrits empiriques (Smith et al., 1978, 1979; Vallerand, Reid, & Marisi, 1979) et théoriques tels que la théorie de l'évaluation cognitive (Deci, 1975), ils semblent cependant trouver un appui dans certaines études portant sur l'effet des éloges et des reproches envers les attentes et les perceptions des habiletés chez les élèves (e.g., Cooper & Good, 1983; Meyer et al., 1979). Les résultats de ces études révèlent que certains enseignants utilisent les éloges uniquement comme moyen d'augmenter la motivation et de maintenir la discipline et non pas comme technique d'amélioration et d'évaluation de la performance des élèves. C'est dans cette optique que Horn (1985), en discutant davantage ses résultats souligne que les renforcements devraient être appropriés et contingents à la performance de l'athlète. Ce qui va produire, en conséquence, des attentes pour de meilleures performances conjuguées à une élévation des auto-perceptions de compétence. Un tel état est remarquablement illustré par les propos de Janice Fowler, entraîneure canadienne de gymnastique, qui, interviewée par Pridhman et Hauswirth (1993, p. 5) considère que:

When correcting a skill, my objective is to separate it from the person. I don't want to erode confidence or self-esteem. I make sure the athletes understand I still love them, but hate how the skill is being performed.

Le rationnel de ces études est que les comportements des entraîneurs ont un impact important sur le développement psychologique notamment celui des jeunes athlètes. Certes, d'après ces considérations empiriques, les interactions entraîneur-athlète n'influencent pas uniquement les attitudes et l'estime de soi des jeunes athlètes mais également la participation et la persistance dans le sport. Un tel constat est congruent avec la prémisse de Horn et Carron (1985) qui stipule que l'habileté de

communication, ou la rétroaction, est une composante essentielle dans la compatibilité de la dyade coach/athlète. Toutefois, l'information véhiculée par cette rétroaction devrait être précise et appropriée. Dans cette ligne de pensée, Petlichkoff (1993) souligne que: "The quality of coaching behaviors as well as the contingency and appropriateness of the information are crucial to the psychological development of the young athletes" (p. 57).

L'influence des comportements de l'entraîneur sur le développement des valeurs morales chez les athlètes

The kids I coach are people first, athletes second. Their time in sport has to be an overall positive experience (Fowler, 1993, interviewée par Pridham & Hauswirth, 1993, p. 5).

Le message véhiculé par ces propos laisse entendre que le coaching exige de celui qui le pratique non seulement des savoirs-faire ou des compétences dans la discipline, mais également un savoir-être qui lui permet de développer des personnes saines d'esprit et de corps. À cet effet, la création d'un environnement d'apprentissage des valeurs morales dans le milieu sportif et notamment en entraînement s'avère fort nécessaire (Brustad, 1993; Harre, 1982; Coakley, 1993; Pyke, 1992). Cet environnement, bien que recommandé par plusieurs chercheurs, n'est cependant pas exempt de critique (Dubois, 1986; Kleiber & Roberts, 1981). À titre d'exemple, Dubois (1986) considère que la participation aux sports notamment aux sports de haute compétition tend à augmenter les comportements d'agressivité au détriment de certaines valeurs morales comme le partage et l'aide à autrui. D'autres chercheurs ont toutefois constaté que, durant les compétitions, les rétroactions émises par certains entraîneurs de jeunes athlètes contenaient plus d'information sur la manière de gagner plutôt que sur le développement d'actions sociales (Chaumeton & Duda, 1988; Hastie & Saunders, 1992; Strong, 1992). Dans cette perspective, d'autres chercheurs

(Bredemeier, Weiss, Shields, & Shewchuk, 1986; Romance, Weiss, & Bockovan, 1986) suggèrent que le contexte de l'entraînement soit structuré de telle sorte que, parallèlement à l'enseignement des habiletés sportives, soient également enseignées les valeurs morales.

Certes, pour l'accomplissement d'une telle tâche, l'entraîneur est la première personne concernée. En ce sens, sa tâche consistera non pas uniquement à former et à produire des champions, mais également à éduquer et à développer la personnalité et les qualités morales chez ses athlètes. Cette double tâche a été remarquablement soulignée par Dick (1989) qui estime que: "The coach-athlete relationship is not only a matter of preparing for achievement in the arena; it is also a matter of shaping attitude, and being an educator in the broadest sense" (p. 3). Ces opinions sont également partagées par Walton (1992) et Harre (1982), qui considèrent conjointement que les grands entraîneurs ne sont pas uniquement experts en apprentissage de tâches motrices, ils sont également des champions en ce qui a trait à la sagesse et la compréhension des autres, c'est-à-dire leurs athlètes.

Bien qu'œuvrant dans cette perspective humaniste, certains entraîneurs se trouvent parfois dans des situations embarrassantes voire confuses. En effet, il arrive parfois que certains comportements des entraîneurs soient mal interprétés par les athlètes; ce qui par conséquent encourage ces derniers à enfreindre les règlements et à manifester des comportements malveillants. Les études effectuées par Trudel et ses collègues (1991) et par Côté et ses collaborateurs (1993e) sur l'observation des rétroactions reliées à l'usage de la rudesse et de l'agressivité en hockey, illustrent de façon claire une telle situation. En effet, les analyses des matchs filmés par Trudel et ses collaborateurs révèlent que les entraîneurs incitent énormément leurs joueurs à utiliser les contacts physiques (mise en échec corporelle); cependant, ils leurs

recommandent de se contrôler et d'éviter les pénalités. Poursuivant l'étude de Trudel et ses collaborateurs, Côté et ses collègues rapportent que plus une équipe tire de l'arrière dans un match, plus les entraîneurs ont tendance à rouspéter suite aux directives rendues par l'arbitre et à inciter leurs joueurs à être plus combattifs et plus agressifs, sans pour autant commettre des infractions. Les comportements comme ceux notés par Trudel et ses collaborateurs pourraient être compris, par certains joueurs, comme une directive ou tout simplement un feu vert quant à l'utilisation de la rudesse excessive (Husman & Silva, 1984).

En résumé, ce bilan de recherche sur l'efficacité en coaching révèle que dans la dynamique du coaching, l'entraîneur joue un rôle prépondérant. Ainsi, la manière de rétroagir et de communiquer avec ses athlètes est d'une telle importance qu'elle devient l'élément-clé de l'efficacité en coaching. Cette communication, comme il a été signalé, a un impact significatif aussi bien sur le développement psychologique (Smith et al., 1979), que sur la persistance dans le sport (Barnett et al., 1992) et l'éducation morale des athlètes. Cependant, pour l'atteinte de ces objectifs, la qualité, la précision et la clarté de la communication ou de la rétroaction sont de rigueur (Black & Weiss, 1992; Horn, 1985; Weiss, 1993).

Certes, dans la majorité des études passées en revue, les données ont été recueillies à l'aide d'instruments d'observation qui selon Smith et Smoll (1990) ne sont pas exempts de contraintes et de limitations méthodologiques. Faisant allusion aux faiblesses du CBAS, Smith et Smoll déclarent que cet instrument: "est un système qui malheureusement ne permet pas de distinguer d'autres aspects potentiels relatifs aux comportements des entraîneurs tels que les réponses verbales et non-verbales, l'ampleur des renforcements, la qualité et la durée de l'instruction" (p. 991). Ces propos laissent supposer que la littérature portant sur l'observation des entraîneurs,

bien qu'elle ait apporté des informations pertinentes sur les comportements des entraîneurs doit être considérée avec beaucoup de prudence et les résultats ne doivent pas être considérés comme généralisables à d'autres contextes. À cet égard, d'autres instruments à caractère psychométrique ont été développés afin de fournir des informations supplémentaires sur ce que font les entraîneurs et notamment sur leur style de coaching. Ce style de coaching a précisément fait l'objet de certaines investigations afin de déterminer les comportements de leadership des entraîneurs.

Les comportements de leadership des entraîneurs

Le leadership est défini par Barrow (1977, p. 232) comme "un processus comportemental susceptible d'influencer des individus ou des groupes d'individus afin d'atteindre certains objectifs". Plus particulièrement en sport, House (1971) considère que le leadership est instrumental dans la mesure où il augmente l'état de motivation de l'athlète et/ou de l'équipe.

La littérature sur le leadership permet de constater qu'il existe plusieurs modèles théoriques quant à l'étude du leadership dans différents domaines. Le modèle ayant trait à l'activité sportive est celui développé par Chelladurai et Saleh (1978) et Chelladurai (1980) et est intitulé le "Modèle Multidimensionnel du Leadership". Ce modèle cherche à mesurer la relation entre les comportements de l'entraîneur et la motivation des athlètes. Plus spécifiquement, ce modèle suggère que le type ou le style de coaching adopté par l'entraîneur aura un impact sur la performance de l'athlète et notamment sur son développement psychologique en l'occurrence sa motivation et son bien-être. Ce modèle préconise cependant que le comportement de leadership de l'entraîneur peut être considéré à partir de trois perspectives interactives à savoir: (a) le type de leadership préféré par l'athlète, (b) le type de leadership requis et/ou approprié à la situation ou le contexte et (c) le leadership manifesté par l'entraîneur.

Ces différents types de comportement de leadership sont déterminés voire influencés par certains antécédents tels que les caractéristiques de la situation (e.g., type de sport et le contexte socio-culturel), du chef ou leader (e.g., sexe, âge, années d'expérience, caractéristiques psychologiques), et des membres (e.g., sexe, âge, niveau d'habileté, caractéristiques psychologiques).

Afin de vérifier et de tester la mise en application de ce modèle théorique, Chelladurai et Saleh (1978; 1980) ont développé un instrument psychométrique intitulé le Leadership Scale for Sport (LSS) qui mesure les comportements de leadership exhibés par les entraîneurs. Le LSS consiste en cinq sous-échelles dont deux évaluent le style de prise de décision de l'entraîneur (i.e., adoption d'un style démocratique ou autocratique, permissif ou autoritaire), deux mesurent les comportements se rapportant au soutien social (i.e., les relations interpersonnelles, les rétroactions positives et le bien-être des athlètes) et une mesure les comportements se rapportant à l'enseignement et l'entraînement. Le LSS pourrait être administré en trois versions et pour trois fins: (a) pour évaluer les préférences des athlètes quant au style de coaching adopté par l'entraîneur, (b) pour recenser les perceptions qu'ont les athlètes à l'égard des comportements de leur entraîneur et (c) pour évaluer les perceptions des entraîneurs vis-à-vis leurs propres comportements.

Le modèle multidimensionnel de leadership de Chelladurai a été testé dans plusieurs recherches afin de déterminer le type de leadership préféré par les athlètes. Dans la majorité des études qui seront recensées dans cette section sur le leadership, le LSS a été utilisé, et ce, pour déterminer les comportements de leadership adoptés par les entraîneurs ainsi que le style de prise de décision en coaching. Ce dernier a cependant été évalué par un autre instrument élaboré par Chelladurai et Haggerty (1978) et intitulé le Normative Model of Decision Style in Coaching.

Dans une revue de la littérature portant sur 24 études sur les styles de leadership en sport, Kuklinski (1990) identifie trois variables qui influencent les styles de leadership de l'entraîneur et qui sont susceptibles de contribuer à la satisfaction des athlètes et à l'amélioration de la performance. Ces variables, qui sont similaires à celles énoncées par Chelladurai, se rapportent: (a) à l'athlète, incluant le sexe de l'athlète, son expérience, son niveau (débutant/élite) son âge, et sa maturité; (b) à la situation qui comprend les variations de la tâche ou du sport, et la culture ou la nationalité, et (c) au coaching, incluant l'expérience de l'entraîneur, son âge, et ses records en termes de victoires et défaites. Dans les sections qui suivent certaines études ayant décrit et/ou identifié le type de leadership que les athlètes souhaitent que leur entraîneur manifeste seront présentées. Ces études seront recensées en fonction des trois variables identifiées par Chelladurai et Kuklinski.

Le type de leadership préféré par les athlètes. Les études ayant décrit ou identifié les styles de leadership exhibés en coaching et préférés par les athlètes gravitent autour des trois variables sus-mentionnées. En effet, depuis la mise au point du LSS, un intérêt particulier a été accordé aux études portant sur les caractéristiques des athlètes et le type de leadership qu'ils préfèrent. Les données de ces études ont généralement été ventilées selon le sexe, l'âge et/ou la maturité, le type de sport et la culture.

Les préférences des athlètes quant aux types de leadership adoptés par les entraîneurs semblent varier selon le sexe des athlètes. Contrairement à Terry et Howe (1984) qui n'ont pas noté de différence selon le sexe des athlètes étudiés, Chelladurai et Saleh (1978) ont constaté que les athlètes masculins universitaires pratiquant différents sports préfèrent que leurs entraîneurs manifestent un style de coaching plus autocratique accompagné par plus de soutien social. En revanche, les athlètes

féminines semblent avoir plus de préférence pour un style démocratique ne nécessitant pas beaucoup de soutien social. Ces résultats sont congruents avec ceux obtenus par Erle (1981) où, encore une fois, les athlètes masculins ont plus tendance à opter pour un style autocratique et pour le soutien social que les athlètes féminines. En répliquant son étude sur des athlètes d'élite, Terry (1984b) a abouti aux mêmes résultats que ceux obtenus dans les études sus-mentionnées à savoir que les athlètes masculins d'élite préfèrent plus du soutien social et moins de comportements démocratiques que leurs collègues féminines. En résumé, ces études indiquent que les athlètes féminines ont tendance à préférer que leurs entraîneurs exhibent un type de leadership qui soit caractérisé par la démocratie alors que leurs pairs masculins favorisent un style autocratique comprenant également le soutien social.

L'âge et l'expérience des athlètes sont également considérés comme des variables susceptibles d'influencer les préférences envers un type de leadership exhibé par l'entraîneur (Chelladurai & Carron, 1983; Kuklinski, 1990). Chelladurai et Carron (1983), ont utilisé le LSS afin d'identifier le type de leadership préféré par quatre groupes d'âge de joueurs de basket-ball du pré-secondaire, du secondaire junior, du secondaire senior et de l'université. Les résultats révèlent que les joueurs les plus expérimentés comme les plus âgés, contrairement aux jeunes et aux moins expérimentés, préfèrent que leurs entraîneurs démontrent plus de soutien social et d'autorité. Des résultats similaires ont été également obtenus par Weiss et Fredreicks (1986) qui considèrent que l'âge et la maturité affectent les préférences des athlètes envers le style de leadership manifesté par les entraîneurs. Leurs résultats indiquent qu'au niveau collégial, les jeunes basket-balleurs souhaitent que leurs entraîneurs soient plus démocratiques et manifestent un certain soutien social. Ces résultats ne semblent toutefois pas être partagés par tous les chercheurs. En effet, contrairement

aux chercheurs sus-mentionnés, Terry (1984a) estime que l'âge et la maturité n'affectent pas de telles préférences. Similairement, Terry et Howe (1984) et Terry (1984 b) ont obtenu des résultats indiquant une certaine homogénéité quant aux préférences des athlètes à l'égard du type de leadership exhibé par les entraîneurs et ce, quel que soit l'âge des athlètes.

Les caractéristiques situationnelles comme le type de sport et la culture ou la nationalité, semblent également affecter les préférences des athlètes envers le type de leadership exhibé par les entraîneurs (Carron, 1988). La synthèse qui se dégage des études faites dans ce sens (Chelladurai, 1980; Chelladurai & Saleh, 1978; Chelladurai & Carron, 1982) est que les athlètes des sports d'équipe préfèrent que leurs entraîneurs manifestent plus de rétroactions positives et d'instruction que les athlètes des sports individuels. En reproduisant les études de Chelladurai et Saleh (1978), Terry et Howe (1984) ont obtenu des résultats qui ne vont pas dans le même sens que ceux obtenus par les premiers chercheurs. En terme de la variabilité de la tâche (soit ouverte ou fermée), Terry et Howe considèrent que les comportements des entraîneurs ne devraient en aucun cas être attribués à la variabilité de la tâche. En revanche, les résultats révèlent que les athlètes participant à des sports qui requièrent une certaine indépendance entre les membres du groupe, démontrent une certaine préférence quant au style de coaching de type autocratique, contrairement aux athlètes impliqués des sports indépendants.

Un autre aspect relié aux caractéristiques de la situation et dont l'impact n'est pas à négliger quant au choix du type de leadership exhibé par les entraîneurs est celui de la culture ou de la nationalité (Terry, 1984; Chelladurai et al., 1987; 1988). En administrant le LSS à 160 athlètes d'élite de 10 sports provenant de l'Angleterre, du Canada et des États-Unis, Terry (1984) a comparé leurs préférences envers le style

de leadership adopté par leurs entraîneurs. Les résultats n'ont pas révélé de différence entre les groupes. Terry explique cette homogénéité par l'existence d'affinités culturelles et par la similitude de l'idéologie et la politique sportives dans ces pays.

En revanche, les études comparatives effectuées par Chelladurai et ses collègues (1987; 1988) ont apporté d'importantes informations sur les différences entre des athlètes d'origine canadienne et japonaise, et ce, au niveau de leurs préférences vis-à-vis les styles de coaching adoptés par leurs entraîneurs. Dans la première étude, le LSS a été administré à 156 étudiants universitaires d'éducation physique de sexe masculin d'origine canadienne ainsi qu' à 106 étudiants d'origine japonaise. Certains étudiants de l'échantillon japonais participaient à des sports identifiés comme étant des sports modernes (e.g., athlétisme, rugby, volley-ball et soccer) alors que d'autres participaient à des sports identifiés comme étant des sports traditionnels. Les auteurs ont prédit que les préférences des sujets à l'égard des styles de coaching refléteraient les valeurs, les attitudes et les croyances relatives à chacune des deux cultures. En outre, les styles de coaching préférés seraient également influencés par l'interaction du type du sport, moderne ou traditionnel et la culture. Les résultats obtenus ont effectivement confirmé ces hypothèses en ce sens que la culture et le type du sport ont respectivement influencé les préférences relatives au style de coaching adopté par les entraîneurs. À titre d'exemple, les deux groupes d'athlètes japonais, contrairement aux canadiens, semblent opter pour un style de coaching caractérisé par le soutien social. Par ailleurs, les étudiants japonais pratiquant des sports modernes préfèrent un style de coaching plus démocratique que les étudiants canadiens. Cependant, et en accord avec la culture japonaise, les étudiants japonais participant aux sports traditionnels semblent opter pour un style de coaching autocratique. En revanche, les

étudiants canadiens préfèrent plus de rétroactions positives que les japonais participant aux sports traditionnels.

Dans une deuxième étude, Chelladurai et ses collègues (1988) ont comparé les styles de coaching préférés par des athlètes universitaires d'origine canadienne et japonaise. Les résultats révèlent que les athlètes japonais tendent à favoriser un style de coaching autocratique et souhaitent plus de soutien social de la part de leur entraîneur. Les canadiens, en revanche, préfèrent que leur entraîneur donne plus d'instruction et de renforcement à l'entraînement.

Les résultats de ces études comparatives et interculturelles mettent en évidence que les comportements ou les perceptions à l'égard des préférences de style de leadership des athlètes semblent refléter directement ou indirectement les traits, les valeurs, les croyances, bref la culture de leur société respective. Ces évidences empiriques démontrent que pour acquérir une certaine perspicacité et compréhension du comportement ou des perceptions des individus à l'égard d'un phénomène, il faut tenir compte des contributions, voire de l'influence des facteurs socio-culturels propres à chaque pays (Baria, 1987).

Finalement, les caractéristiques de l'entraîneur semblent également influencer aussi bien le style de leadership adopté par l'entraîneur que la performance et la satisfaction des athlètes (Kuklinski, 1990). Weiss et Freidrichs (1986) ont examiné un certain nombre de caractéristiques se rapportant au coaching et ce, afin de comparer des entraîneurs. Ces caractéristiques sont l'expérience de l'entraîneur, son expérience avant qu'il devienne entraîneur, son âge et ses exploits. Dans cette étude, 251 joueurs de basket-ball collégial ont été invités à évaluer le style de coaching de leur entraîneur et à indiquer leur degré de satisfaction. Les auteurs ont constaté que le degré de satisfaction est très élevé chez les joueurs qui sont dirigés par des

entraîneurs expérimentés ayant commencé le coaching très tôt et qui ont des exploits en terme de victoires. Les joueurs semblent également satisfaits des entraîneurs qui adoptent un style de coaching démocratique et qui fournissent du soutien social et des renforcements positifs. Ces résultats vont dans le même sens que le postulat de Chelladurai (1984) selon lequel les perceptions des préférences des athlètes à l'égard du type de leadership adopté par les entraîneurs sont généralement associées au degré de satisfaction des athlètes. Ce postulat a été appuyé par d'autres chercheurs ayant examiné la compatibilité entraîneur / athlète et la satisfaction des athlètes (Horne & Carron, 1985; Schliesman, 1987). Ces auteurs ont mis en lumière que les divergences entre les athlètes concernant leurs perceptions et leurs préférences pour les éloges, l'entraînement et le soutien social sont reliées à leur satisfaction. D'après les résultats de ces études, on peut constater l'existence d'une corrélation assez élevée entre les éloges, l'enseignement, la rétroaction positive, le soutien social émis par l'entraîneur et la satisfaction des athlètes.

En résumé, l'examen de la littérature sur le leadership a fait ressortir que les caractéristiques des athlètes, de la situation et du coaching semblent influencer voire affecter les préférences, les perceptions et la satisfaction des athlètes à l'égard du leadership adopté par l'entraîneur. Les résultats de certaines études passées en revue semblent démontrer que ces préférences diffèrent selon le sexe des athlètes (Chelladurai & Saleh, 1978; Erle, 1981). En revanche, les résultats d'autres études ne semblent pas confirmer de telles différences (Terry, 1984a; 1984b; Terry & Howe, 1984). À cet égard, d'autres recherches sont à effectuer afin de vérifier si de telles différences sont réelles ou non.

L'âge, la maturité et l'expérience ont également été considérés comme facteurs susceptibles d'affecter de telles préférences (Chelladurai & Carron, 1983; Erle,

1981; Weiss & Fredrichs, 1986). Certains chercheurs ne semblent pas encore une fois partager cet avis (Terry, 1984 a; 1984 b; Terry & Howe, 1984). Il faut cependant noter que dans la majorité de ces études, le facteur âge a souvent été confondu à celui de l'expérience dans le sport en question.

L'impact des attributs de la variabilité et la dépendance de la tâche sont aussi des facteurs susceptibles d'influencer les préférences de style de leadership (Chelladurai & Carron, 1982; Terry, 1984a). Terry et Howe (1984) ne semblent pas partager cette affirmation et suggèrent que d'autres études soient effectuées afin de clarifier ces différences.

Des différences significatives à caractère interculturel ont été notées par Chelladurai et ses collègues (1987, 1988) concernant les préférences des athlètes canadiens et japonais au sujet du type de leadership émis par leur entraîneur. L'étude effectuée par Terry (1984b) sur les athlètes de quatre pays anglo-saxons n'a pas, cependant, révélé de différence à cause de certaines affinités culturelles et idéologiques constatées par le chercheur chez les populations étudiées.

Le degré de satisfaction des athlètes semble également être influencé voire attribué au type de leadership adopté par l'entraîneur (Chelladurai, 1984; Horne & Carron, 1985; Schliesman, 1987; Weiss & Freidrichs, 1986). Cette corrélation entre le type de leadership adopté par l'entraîneur et la satisfaction des athlètes nécessite cependant plus d'études afin qu'elle soit élucidée.

Certes, la littérature sur le leadership a fourni d'importantes informations sur les styles de coaching adoptés par les entraîneurs de certains pays. Elle reste, néanmoins, restreinte à une population d'athlètes novices ou intermédiaires dont les caractéristiques ne sont pas similaires à celles des athlètes experts. Or, dans ces

études, les caractéristiques de l'athlète ont été fortement considérées. À ce propos, leurs résultats sont-ils généralisables?

Le profil des entraîneurs: un aperçu international

Cette section consiste à présenter certaines informations portant sur le profil des entraîneurs en l'occurrence, leur formation, leur vie professionnelle et personnelle ainsi que les différents types de connaissance, stratégie, et rôle qu'ils et elles adoptent dans les situations d'entraînement et de compétition. Ces différents aspects du coaching seront examinés dans une perspective internationale. Certaines caractéristiques comme le statut, les conditions de travail et la représentation des femmes dans le domaine de l'entraînement seront également exposées et discutées.

La formation des entraîneurs et les sources d'acquisition des connaissances.

Martens (1987) a signalé que la majorité des entraîneurs aux États-Unis manquent de formation en entraînement. En outre, moins de 30% des entraîneurs impliqués dans les programmes de sport universitaire semblent avoir obtenu une formation systématique ou formelle en entraînement (American Coaching Effectiveness Program, 1987). Une telle situation a conduit certains chercheurs à enquêter sur les besoins éducationnels et de formation chez des entraîneurs masculins et féminins de différents niveaux d'expertise (Fowlkes, Coons, Bomner, & Koppein, 1987; Gould, Giannini, Krane, & Hodge, 1990; Sisley, Weiss, Barber, & Ebbeck, 1990; Weiss, Barber, Sisley, & Ebbeck, 1991). À titre d'exemple, les résultats de l'étude de Gould et al. (1990) indiquent que les connaissances expérientielles et la "formation informelle" occupent une place importante quant au développement d'un bon entraîneur. En outre, lorsque les entraîneurs ont été interrogés sur les sources d'acquisition de connaissance et plus particulièrement sur leur style d'entraînement, ils ont répondu que ce dernier

était beaucoup plus influencé par l'interaction et l'observation d'autres entraîneurs que par la "lecture" et la "participation aux cours et stages sur l'entraînement" (p. 341). La première partie de la réponse de ces entraîneurs semble rejoindre les propos de Dave King, entraîneur de l'équipe professionnelle de hockey les Flames de Calgary, qui considère la subtilisation du savoir d'autres entraîneurs comme un moyen d'acquisition de connaissance. À ce sujet, il déclare que: "Stealing good ideas is part of a coach's learning process" (Pridham & Hauswirth, 1993).

En revanche, la deuxième partie de la réponse semble supporter les propos de Prerau, Adler et Gunderson (1992) qui estiment que: "Book learning is not considered to be as reliable nor as strong as knowledge gathered through experience because the information contained in books may not always represent a real situation." Par contre, la confrontation des connaissances expérientielles avec le milieu et leur évaluation dans des situations réelles et spécifiques contribueraient à leur amélioration et à leur consolidation, ajoutent les auteurs. Cette valorisation de l'expérience a également été mise en exergue par l'un des entraîneurs canadiens de gymnastique qui, lorsque interrogé par Côté (1993, p. 99) signale que:

It is important to educate coaches, not only in the educational system, but really in experience. When you have more experience, you've already seen all these problems and you've learned how to deal with them. When they haven't had that experience, some of these coaches just don't know what to do. International experience gives you a big insight into what you have to do.

Un autre point qui se situe dans la même ligne de pensée et qui mérite d'être signalé est celui relié à la comparaison des entraîneurs certifiés par rapport à ceux qui ne sont pas certifiés. En effet, Gould, Hodge, Peterson et Petlichkoff (1987) et Gould et ses collègues (1990) ont constaté des différences significatives en comparant ces deux types de population. Dans la première recherche, les auteurs rapportent que les entraîneurs certifiés, contrairement aux non-certifiés, utilisent avec succès les

habiletés et les stratégies psychologiques dans leurs interventions et estiment que ces utilisations affectent la performance. Dans la même optique, les résultats obtenus par la seconde étude révèlent que, contrairement aux non-diplômés, les entraîneurs diplômés en éducation physique disposent de plus de connaissances notamment en ce qui a trait à la psychologie du sport. Les auteurs semblent cependant attribuer ces différences à la formation des entraîneurs et notamment à la lecture et aux cours en psychologie du sport que ces entraîneurs ont suivis lors du stage de certification en escrime.

Sur le plan international, la formation des entraîneurs a toujours constitué une préoccupation majeure pour les responsables sportifs (Douge & Hastie, 1993), notamment ceux des pays communistes et socialistes comme la Chine et l'Union Soviétique (Howard, Knuttgen, Qiwei & Zhongyuan, 1990; Riordan, 1987, 1988; Rizak, 1989; Xiong, 1989). Cette formation, comme le souligne Campbell (1993), est cependant "déterminée par la culture, les traditions et notamment la politique de chaque pays" (p. 62). Certes, le coaching en tant que fonction, n'est pas perçu ni valorisé de la même façon dans tous les pays. Dans les pays de l'Est comme la Chine et l'ex-URSS, contrairement aux pays occidentaux tels que le Brésil, le Canada et l'Allemagne, le sport et la politique sont inséparables et le premier n'est qu'un outil de propagande de la seconde. Dans cette ligne de pensée, certaines autorités en recherche comparative sur les systèmes sportifs soviétiques (Riordan, 1988) et chinois (Rizak, 1989; Xiong, 1989) considèrent que, dans ces deux pays, l'entière direction du mouvement sportif est assurée par des comités centraux rattachés directement au gouvernement central comme le Comité Central de la Culture Physique et du Sport en URSS et la Commission d'État pour la Culture Physique et les Sports en Chine. En revanche, dans les pays occidentaux où le sport a plus une connotation de "sport pour

tous", donc accessible à tous, la fonction d'entraîneur, partout sauf au sein de certains sports tels que le football, le basket-ball, le hockey et le soccer dans certains pays, occupe une place moins privilégiée et est généralement considérée comme une fonction "bouche-trou" moins payante et souvent effectuée par des volontaires ou bénévoles (Hall, Cullen, & Slack, 1990; Laberge, 1992; Mackay, 1991). Cette différence est remarquablement illustrée par les propos d'un entraîneur canadien d'origine russe, qui, interviewé par Côté (1993, p. 109), déclare que:

It's a very demanding job and it is a low paying job. When you compare Russia or a socialist country with Canada and you ask why there's a high level of sport. As a coach in Russia, I earned twice the salary of a lawyer or doctor. In Canada I get 10 times less than a lawyer or a doctor.

En effet, la littérature consacrée à l'EPS comparés laisse entrevoir que les pays, selon leur système politique, économique et social, adoptent différents systèmes d'éducation, d'enseignement et de formation sportive (Bennett & al., 1983; Campell, 1993; Xiong, 1988). Ainsi, en comparant le système chinois de formation en sport à ceux d'autres pays, Xiong (1988) a identifié trois types de système. Le premier, généralement adopté par les pays socialistes est surtout centré sur la spécialisation. Dans ce système, l'État joue un rôle actif en termes d'investissement, de prise en charge et de formation des athlètes et des entraîneurs. Dans un tel système, la production d'athlètes et d'entraîneurs de haut niveau est très élevée, estime l'auteur.

Le deuxième système est celui basé sur l'entraînement en temps libre (spare-time training) que l'on retrouve dans certains pays occidentaux comme le Canada, les États-Unis et le Brésil, par exemple. Dans ce système, les universités et les commandites privées jouent un rôle important dans le développement du sport de haut niveau. Les entraîneurs sont généralement pris en charge par les universités et par les clubs.

Le dernier système appelé "trois-en-un" ou "three-in one training system" par Xiong, est celui adopté par la France, l'Allemagne et la Suisse. Dans ce système la formation des sportifs les études académiques et la recherche scientifique en sport sont combinées. L'Institut National du Sport et de l'Éducation Physique en France illustre bien un tel système. Dans celui-ci, l'implication et l'investissement de l'État sont faibles, les entraîneurs sont généralement engagés par les instituts ou par les clubs et le pourcentage de production d'athlètes et d'entraîneurs est faible. Considérant cette diversité de systèmes sportifs, il est vraisemblable que le processus d'entraînement adopté par un pays ait une orientation congruente avec le système politique en place.

Dans l'optique d'atteindre la haute performance sportive, certains pays ont commencé à se doter de programmes ou stages nationaux de certification des entraîneurs. Les premières tentatives de formation des entraîneurs ont été notées en Angleterre vers les années 1960 (Broom, 1990). Au début, ces programmes avaient pour objectif la formation d'entraîneurs volontaires et à temps partiel. Désormais, dans plusieurs pays, et notamment dans ceux de l'Est, une certaine qualification académique et expérientielle des entraîneurs est requise pour participer à ces programmes de formation (Chambers, 1976; Howard, et al., 1990; Riordan, 1980, 1988; Rizak, 1989)

Le contenu des programmes de certification ou de formation des entraîneurs, selon la connotation que chaque pays lui attribue, est généralement réparti en quatre ou cinq niveaux et s'articule autour de deux pôles se rapportant à: (a) des cours sur les habiletés techniques, tactiques et les stratégies utilisées dans le sport, et (b) des modules d'étude portant sur les sciences du sport comme la biomécanique, la physiologie, la pédagogie sportive et la psychologie du sport. Ces cours ont pour but

d'améliorer les connaissances des entraîneurs et de perfectionner certaines habiletés susceptibles de rehausser leur confiance vis-à-vis leur tâche.

D'autres initiatives ont également vu le jour dans différents pays notamment au Canada où le Programme National de Certification des Entraîneurs (PNCE) a été établi en 1974 sous les auspices de l'Association Canadienne des Entraîneurs (ACE). Un programme similaire à celui du Canada a été adopté par les Australiens en 1976, il s'agit du National Coaching Accreditation Scheme of Australia. Aux États-Unis, l'American Coaching Effectiveness Program a été inauguré en 1979; il n'est devenu opérationnel qu'en 1981, où les premiers programmes ont été offerts. Ce programme est désormais considéré comme l'un des programmes de certification les plus complets dans le monde (Douge & Hastie, 1993).

En Allemagne, la formation continue revêt un caractère fondamental dans la formation générale des entraîneurs. Ainsi, le programme allemand de certification des entraîneurs, développé à l'Académie de Coaching (Trainerakademie) à Cologne, bien qu'il soit inspiré de celui de l'Union Soviétique, paraît comme l'un des meilleurs en Europe. Ainsi, dans l'optique de l'harmonisation de la formation des entraîneurs en Europe, ce programme serait probablement retenu comme le programme de certification des entraîneurs à l'échelon de la communauté européenne (Campbell, 1990, 1993).

Le programme allemand de formation des entraîneurs comprend quatre niveaux incluant des cours non-universitaires et des cours universitaires. À titre d'exemple, pour être éligible au niveau quatre, l'entraîneur doit: (a) détenir une licence "A" en coaching, (b) avoir fait dix années de scolarité, (c) avoir une expérience d'au moins deux années en coaching après l'obtention de sa licence "A" et (d) réussir une entrevue avec une commission de sélection qui évalue également le curriculum vitae du candidat

(Campbell, p. 70). Une fois admis, l'entraîneur doit suivre 18 mois de formation. Le programme de formation comporte des cours théoriques et des cours pratiques se rapportant à tous les aspects du coaching. En plus, les entraîneurs en formation sont également appelés à entraîner deux heures par semaine dans un club local. Ces séances sont généralement supervisées et évaluées par une équipe d'experts de l'Académie du Coaching (Campbell, 1993).

Au Canada, le PNCE sanctionne trois composantes de la formation des entraîneurs, soit les composantes théorique, technique et pratique, chacune ayant cinq niveaux. Il est à noter que les derniers niveaux ne sont pas encore dispensés par toutes les fédérations sportives. De plus, le contenu et le matériel de formation ne sont pas également parachevés pour tous les sports (Haslam, 1990; Laberge, 1992). D'après Laberge, bien que la certification professionnelle constitue un critère d'embauche pour certains employeurs comme les organisations nationales sportives, elle n'est pas cependant obligatoire pour exercer la fonction d'entraîneur. En revanche, en gymnastique, pour qu'un entraîneur soit éligible à entraîner dans un club, il doit avoir au moins le niveau 1 de certification. Quelques provinces exigent désormais le niveau 2. À partir de juin 1992, Sport Canada a exigé que les entraîneurs qui accompagnent une équipe nationale aient le niveau 4 (Paradis & Fink, 1992).

Dans les pays communistes notamment la Chine et l'ex-URSS, la formation des entraîneurs occupe une place privilégiée dans la structure sportive et est parrainée par l'État. D'après certains auteurs, la formation des entraîneurs en Chine et en ex-URSS est essentielle, voire obligatoire, dans la mesure où elle est considérée comme la clé du succès et de l'excellence dans le sport (Adam, 1979; Chambers, 1976; Campbell, 1993). En effet, dans ces pays, la majorité des entraîneurs de haut niveau sont à plein-temps. Ces entraîneurs sont généralement des anciens athlètes et leurs

connaissances en coaching découlent principalement de leurs expériences en tant qu'athlètes. Toutefois, bien que l'expérience demeure l'une des principales exigences pour l'éligibilité en coaching, que ce soit en Chine ou en ex-URSS, la formation des entraîneurs constitue cependant une préoccupation majeure des responsables sportifs dans ces pays. Dans ce sens, Riordan (1980) souligne que: "non seulement la plupart des entraîneurs sont d'éminents spécialistes dans leur sport, pourvus de connaissances approfondies, mais ils sont également responsables de la conduite morale de leur fonction" (p. 66).

À cet égard, plusieurs entraîneurs chinois se recyclent en entraînement, et ce, par le biais de la participation à des stages organisés par des experts dans différentes disciplines. Les stages qui sont considérés comme des "in-service" sont généralement pris en charge par l'État (Glassford & Clumpner, 1980; Howard et al., 1990). Récemment, la Commission d'État pour la Culture Physique et les Sports qui gère toutes les affaires reliées aux sports et à la culture physique en Chine et qui s'occupe entre autres du classement des entraîneurs et de leur formation, mettant en application le principe suivant "pour qu'un entraîneur soit éligible à entraîner aux sports de haut niveau, il doit avoir un niveau de scolarité collégiale ou universitaire; sans une telle qualification, il est impossible d'obtenir un emploi d'entraîneur" (Howard et al., 1990, p. 141).

En ex-Union Soviétique, il existe plusieurs types de formation des entraîneurs qui varient selon l'âge, les compétences et l'expérience des candidats. Plus particulièrement, pour être candidat ou candidate à l'École Supérieure des Entraîneurs de Moscou, il faut "être professeur d'éducation physique ou entraîneur, avoir atteint le niveau international, se retirer de la compétition et réussir un entretien avec un jury d'experts en sport (Adam, 1979; Hargreaves & Kingston, 1979). Ces entraîneurs,

comme c'est le cas en Chine, sont pris en charge par l'État qui paie tous leurs frais. La durée des études est de deux années et le programme est établi sur cinq jours de la semaine. Le contenu du programme porte sur l'approfondissement des connaissances théoriques se rapportant aux sciences du sport et sur la formation pratique en coaching. Durant leur stage ces entraîneurs sont également appelés à entraîner des équipes nationales ou des équipes de première division. Comme en Allemagne, ces stages sont supervisés par une équipe d'experts en sport.

Au Brésil, le sport est géré par le Ministère de l'Éducation et la Culture (MÉC) qui fournit également les moyens financiers et matériels pour la promotion de l'éducation physique et du sport. Les entraîneurs des différents sports sont généralement des diplômés des écoles et des départements de l'EPS (Figueiredo, 1976). À l'exception de certains entraîneurs qui dirigent les équipes de soccer de première division, ces dernières étant généralement composées de professionnels, la plupart des entraîneurs travaillent à temps partiel ou sont des bénévoles. La formation des entraîneurs est prise en charge par le MÉC et par le Conseil National du Sport.

Si la structure, le contenu et l'efficacité de tels programmes semblent bénéficier d'une certaine crédibilité, voire une reconnaissance de la part des entraîneurs et experts en sport de certains pays, notamment ceux du bloc socialiste (Kostka, Svoboda, & Choutkova, 1980; Renner, 1980; Rizak, 1989), ce n'est pas encore le cas pour ceux des pays de l'ouest comme le Canada, où ces programmes ont rencontré une résistance, notamment de la part de quelques experts en entraînement de haut niveau (Haslam, 1990; Salmela, 1992). En effet, comme le mentionnent Douge et Hastie (1993), jusqu'à présent, peu d'études se sont intéressées à évaluer le contenu des programmes de certification et à vérifier si ce contenu correspond effectivement aux besoins des entraîneurs. Dans une remise en question du modèle utilisé pour

l'élaboration des programmes de certification en coaching, Saunders (1983) estime que ces programmes sont généralement développés par des experts en sciences de l'activité physique qui ignorent certaines bases pédagogiques essentielles en coaching.

En utilisant la technique Delphi, Haslam (1990) a interrogé 75 experts dans la formation des entraîneurs afin de vérifier si les objectifs pédagogiques du programme théorique de certification des entraîneurs canadiens englobent les habiletés principales requises et nécessaires pour effectuer la tâche d'entraîneur d'une façon efficace. Les résultats révèlent un certain consensus au sein des 75 experts concernant les objectifs pédagogiques élaborés pour les niveaux de certification 1, 2 et 3. Ces experts recommandent cependant qu'on s'attarde davantage aux aspects socio-psychologiques dans l'élaboration des objectifs se rapportant à ces niveaux. Il est à noter que dans l'étude de Haslam, seuls les niveaux de certification 1, 2 et 3 ont été pris en considération. Mais qu'en est-il des objectifs des programmes de certification les plus avancés comme ceux des niveaux 4 et 5? Répondent-ils aux besoins des entraîneurs de ces niveaux? La question reste ouverte.

Certes, l'élaboration de ces programmes de certification devrait être conceptualisée selon les besoins, les exigences et les préoccupations inhérents à chaque niveau d'entraîneur. Pour ce faire, la participation conjointe des théoriciens en sport et des personnes de terrain est d'une extrême importance. Or, pour la réalisation de tels programmes, l'identification des connaissances reliées au processus de coaching dans chaque sport s'avère une condition *sine qua non*. Dans cette optique, les études portant sur l'identification de telles connaissances chez les entraîneurs de différents sports et de différents niveaux d'expertise s'imposent et deviennent urgentes afin d'apporter les éléments de base à partir desquels des programmes de formation ou de certification pourraient être envisagés.

En résumé, il ressort des études passées en revue que l'expérience constitue un atout majeur dans la carrière des entraîneurs. Contrairement à la formation formelle et à la lecture de manuels sportifs, l'expérience demeure la source principale quant à l'acquisition des connaissances en coaching chez les entraîneurs nord-américains (Gould et al., 1990; Côté, 1993). Cette conception nord-américaine n'est pas totalement congruente avec celle des pays de l'Est (e.g., Chine et URSS) qui préconisent que l'expérience conjuguée à la formation constituent la clé pour l'atteinte de l'excellence en sport (Howard, 1992; Riordan, 1988; Xiong, 1989).

Cette formation varie d'un pays à l'autre et semble, selon les termes de Campbell (1993), être déterminée par la culture, la politique et les traditions de chaque pays. En plus, bien que le contenu des programmes de certification ou de formation dans le monde semble s'articuler autour des mêmes composantes de connaissances en coaching (Douge & Hastie, 1993), leur application, leur durée, leurs exigences et les modalités de recrutement des candidats à la formation des entraîneurs, sont cependant loin de faire consensus entre les pays et plus particulièrement entre ceux de l'est et de l'ouest.

La vie professionnelle et personnelle des entraîneurs. La vie professionnelle et personnelle des entraîneurs n'a pas été épargnée par la curiosité intellectuelle des chercheurs occidentaux (Côté, 1993; Cox & Noble, 1989; Pridham & Hauswirth, 1993; Theberge, 1987; Taylor, 1992; Zitzelsberger, 1991). La littérature se rapportant à ces aspects dans les pays de l'Est est cependant très rare (Hargreaves & Kingston, 1979; Howard et al., 1990; Riordan, 1980, 1988).

Les résultats de ces études laissent entrevoir que l'accomplissement de la tâche d'entraîneur de niveau élite comporte des exigences parfois assez stressantes et controversées, qui se traduisent par un travail intense auprès des athlètes, la

production d'athlètes talentueux et l'abnégation conjugués au maintien d'un certain équilibre au niveau de la vie familiale. De telles exigences, estiment certains chercheurs (e.g., Côté, 1993; Pridham & Hauswirth, 1993; Zitzelsberger, 1991; Taylor, 1992) en plus de leur effet psychologique (e.g., anxiété et stress), affectent également la vie professionnelle et familiale des entraîneurs.

En effet, dans l'optique d'élaborer un modèle pour la gestion du stress en coaching, Taylor (1992) a identifié trois principales sources de stress chez les entraîneurs: (a) sources personnelles, (b) sources sociales, et (c) sources organisationnelles. Les premières sources de stress se rapportent au manque de confiance en soi, à la santé physique et à l'incompétence de l'entraîneur. Les deuxièmes sources réfèrent au manque de soutien social, aux conflits interpersonnels au sein de l'équipe et aux différentes pressions causées par les supporters, les média et les parents. Les dernières sources se rapportent aux aspects organisationnels comme les différents types de responsabilité, l'administration, les voyages et le respect des échéanciers.

Quelques-unes des sources de stress identifiées par Taylor correspondent à certains types de "préoccupations" exprimées par les entraîneurs canadiens de gymnastique d'élite (Côté, 1993; Salmela et al., 1992). Ainsi, le manque de confiance en soi, l'implication exagérée des parents, le manque de communication entre l'équipe d'entraîneurs, les conditions de travail et l'absence de reconnaissance et d'estime envers les efforts des entraîneurs constituent les principales préoccupations induites des transcriptions des entrevues des entraîneurs canadiens de gymnastique. Les citations suivantes, tirées de l'étude de Côté (1993), représentent un échantillon d'unités de significations qui illustrent de façon claire les différentes préoccupations comme:

Le manque de confiance en soi:

I lost my own personal confidence several times. I had doubt about the ability to convey those messages; the ability to be able to carry it out if they did decide to go through it. I had been very concerned with my ability to spot and conduct the practice. It was kind of brought back to me when I spotted and saved a lot of kids. So it's one of the things I've realized; I'm not infallible and I can lose my confidence as well (p. 99).

Le manque de communication entre le staff des professionnels:

Quelque fois on est peut-être un petit peu trop isolé dans nos petits coins, ça devient un peu difficile, la clé c'est la communication autant avec les enfants qu'entre nous. C'est un petit peu une de nos lacunes, on n'échange pas beaucoup, par exemple je ne lui donne pas beaucoup de commentaires sur ces engins et elle ne me donne pas de commentaires sur les miens. C'est comme si on est rendu tellement spécialisé dans nos engins qu'on les a appropriés (p. 108).

L'implication des parents:

Parents' involvement in club activities changes from year to year; that's anotherthing that adds to stress because you work with the kid and the parents (p.107).

Les conditions de travail et l'absence de reconnaissance des efforts des entraîneurs:

It's hard in our country, in our situation, because we work with large numbers. We have more athletes than the coaches from the east block (p. 109).

We are very reluctant [in Canada] to commit ourselves. It's the worst coaching system I have ever seen. I find coaching right now to be a very frustrating profession (p. 108).

All social aspects [are limited for coaches] in Canada. People who work in sport organize meetings and dinners and they invite the best athletes - not coaches. That's why the media never talks about who is behind the athlete with success (p. 109).

Le statut de travail revêt également un caractère d'importance dans la vie professionnelle et personnelle des entraîneurs. Bennett et ses collègues (1983) et Campbell (1993) considèrent que l'emploi à plein temps des entraîneurs dépend de la structure du sport dans chaque pays. De l'avis de plusieurs chercheurs, et à l'exception des pays de l'Est, l'emploi d'entraîneur à plein temps dans les pays occidentaux et notamment dans ceux en voie de développement demeure très rare et ne

semble pas être à la portée de tous (Bennett et al., 1983; Campbell, 1993; Laberge, 1992). Plus particulièrement, Bennett et ses collaborateurs considèrent que dans "les pays nouveaux ou en voie de développement seulement 1% des entraîneurs est à plein temps" (p. 103). Campbell estime qu'en Allemagne, quelque 120 entraîneurs d'équipes nationales sont à plein temps; le reste est à temps partiel ou bénévole. L'auteur ajoute qu'à l'exception des entraîneurs de soccer et de tennis qui sont considérés comme des professionnels indépendants, les entraîneurs des équipes nationales sont généralement rémunérés par la Fédération Allemande des Sports.

Au Canada, le sondage effectué par Laberge (1992) auprès de 440 entraîneurs canadiens révèle un certain pluralisme occupationnel. Les résultats de cette enquête révèlent que seulement la moitié (49%) des répondants au sondage travaillent à plein temps (<30 heures/semaine et sur >8 mois/an). En outre, "le tiers d'entre eux occupe un autre emploi à temps partiel ou à plein temps, dans le domaine du sport ou à l'extérieur de ce secteur. Ceci ramène à 33% le taux de répondants qui occupent un seul emploi d'entraîneur, lequel est à plein temps" (p. 40).

En ce qui concerne la rémunération des entraîneurs, les résultats de Laberge indiquent des écarts très importants au niveau des revenus des entraîneurs canadiens, allant de 14% qui sont des bénévoles à 7% dont le traitement annuel est supérieur à 50 000\$. En outre, l'estimation moyenne pour un poste d'entraîneur, signale Laberge, est de 24 442\$ laquelle estimation "est inférieure de 18% au revenu moyen estimé des travailleurs canadiens en 1988" (p. 42).

L'embauche des entraîneurs que ce soit en Allemagne, au Brésil ou au Canada est similaire. En effet, les établissements scolaires comme les collèges et les universités représentent la plus importante catégorie d'employeurs des entraîneurs suivie par les organismes provinciaux et régionaux du sport et par les organismes nationaux du sport

et par les clubs (Bennett et al, 1983; Campbell, 1993; Figueiredo, 1976; Laberge, 1992).

Le statut de travail et les préoccupations des entraîneurs des pays communistes et socialistes (Chine et URSS) ne sont pas similaires à ceux des entraîneurs occidentaux. En effet, les entraîneurs soviétiques et chinois sont considérés comme la plus grande autorité en matière de sport dans leur pays respectif. Dans cette optique, ils bénéficient de plusieurs privilèges et sont hautement estimés, respectés et reconnus par tous (Howard et al., 1990; Riordan, 1980, 1988; Rizak, 1989). En Chine comme en Union Soviétique, les entraîneurs sont engagés à plein temps par l'État et reçoivent des salaires et des primes. Le salaire d'un entraîneur dépend de ses qualifications, de son expérience, de ses exploits et de ses titres honorifiques. Ainsi, comme le mentionne Riordan (1980), "en URSS, le salaire d'un entraîneur de haut niveau varie de 300 à 400 roubles par mois, respectivement juste un peu plus du double et du triple du salaire moyen dans l'industrie" (p. 68).

En Chine, le salaire d'un entraîneur équivaut à celui d'un enseignant universitaire (Rizak, 1989). En plus, l'entraîneur bénéficie d'une sécurité sociale, reçoit des primes et dispose du privilège de voyager à l'étranger. De telles conditions lui permettent de mener une vie assez confortable de telle sorte qu'il "ne devienne jamais esclave de l'argent" (Howard et al., 1990, p. 137).

En terme de leur estime sociale, les entraîneurs chinois sont considérés comme "les fils et les sœurs de tout le peuple chinois". Les propos de Howard et ses collègues illustrent de façon remarquable une telle estime et une telle reconnaissance envers les efforts des entraîneurs et des athlètes chinois. À cet égard, ils soulignent: "If we describe China's outstanding athletes as a cluster of bright stars, we can depict the excellent coaches as rosy clouds shining in brilliance" (p. 139). En effet, en Chine, le

succès et la défaite en compétition sont généralement partagés par l'entraîneur et l'athlète, les deux sont considérés sur le même pied d'égalité et bénéficient des mêmes privilèges, mérites et honneurs. Ceci, n'est pas le cas dans les pays occidentaux où une telle estime et une telle reconnaissance sociale de l'entraîneur sont souvent ponctuelles et dépendent la plupart du temps des résultats du moment.

Le maintien d'une vie familiale équilibrée constitue également l'une des préoccupations majeures des entraîneurs de haut niveau. L'examen de la littérature, du moins occidentale, permet de constater une certaine incompatibilité de la profession d'entraîneur d'élite et le maintien d'une vie familiale équilibrée (Cox & Noble, 1989; Theberge, 1987; Zitzelsberger, 1991). En effet, le temps passé à l'extérieur du foyer et les voyages fréquents hors du pays et loin des membres de la famille sont perçus par les entraîneurs d'élite (Côté, 1993; Theberge, 1987; Zitzelsberger, 1991) et par les entraîneurs débutants (Weiss et al., 1991) comme des facteurs susceptibles d'affecter leurs relations familiales et conjugales. Les propos exprimés par l'entraîneur de hockey Dave King sont, dans ce sens, forts révélateurs. À ce sujet il signale: "When you start coaching full-time, your family life can be affected. But the more you coach, the more you can separate the two" (Pridham & Hauswirth, 1993). Dans la même optique, un des entraîneurs canadiens de gymnastique interviewés par Côté (1993, p. 100) déclare que:

La carrière d'entraîneur, ça t'oblige à faire des concessions avec ton conjoint, ça c'est pas drôle non plus. Les fins de semaines, les compétitions et on travaille tous les soirs. Souvent on part une semaine là, une fin de semaine là; on est assez souvent parti. Mon ami n'est pas ici il travaille sur les chiffres. Ça dépend toujours des conjoints qu'on a, mais le mien est particulier, alors, ça pose beaucoup de problèmes. Ce sont des inconvénients mais c'est ma job et ça va l'être pour pas mal longtemps.

Les stratégies psychologiques et les rôles adoptés par les entraîneurs. Les années 1980 et le début des années 1990 ont vu fleurir les études se rapportant aux

stratégies psychologiques et aux rôles adoptés par les entraîneurs dans les situations d'entraînement et de compétition, et ce, dans différents sports et à différents niveaux (Côté, 1993; Côté et al., 1993; Gould et al., 1987; Gould et al., 1990; Hall & Rogers, 1989; Mechikoff & Kozar, 1983; Pridham & Hauswirth, 1993; Weinberg & Jackson, 1990; Weinberg, Grove & Jackson, 1992). En effet, Gould et ses collaborateurs (1987) ont interrogé 101 entraîneurs d'escrime au sujet de leurs perceptions à l'égard de l'efficacité et l'utilité de 21 stratégies mentales. Les entraîneurs interrogés considèrent la pensée mentale, les attitudes positives, la motivation individuelle et l'attention-concentration, comme les habiletés les plus importantes à développer chez leurs athlètes afin d'atteindre le succès. En outre, l'application des stratégies relatives à la fixation d'objectifs, à la cohésion et à la pratique de l'imagerie mentale ne semblent pas présenter de difficulté chez tous les entraîneurs interrogés. Les résultats révèlent en plus que le groupe des entraîneurs certifiés attribue beaucoup plus d'importance aux stratégies mentales et encourage plus leur utilisation dans l'entraînement que le groupe des entraîneurs non-certifiés.

D'autres chercheurs se sont intéressés à l'examen des stratégies psychologiques susceptibles d'améliorer la confiance en soi chez les athlètes (Gould et al., 1989; Weinberg, Grove & Jackson, 1992; Weinberg & Jackson, 1990). Dans cette série de recherches, le même questionnaire fut utilisé et ce dernier comprend 13 stratégies psychologiques généralement utilisées par les entraîneurs afin d'améliorer la confiance en soi des athlètes (Gould et al., 1989). Dans les études sus-mentionnées, les auteurs demandent aux entraîneurs d'indiquer avec quelle fréquence ils utilisent de telles stratégies et à quel point elles sont efficaces quant à l'amélioration de la confiance en soi de leurs athlètes. Les résultats des trois études semblent unanimes, en ce sens que les 13 stratégies, bien qu'elles ne soient pas toutes utilisées de façon

régulière, ont toutefois, à un moment donné, été adoptées par les entraîneurs interrogés. Pour ce qui est de l'efficacité de ces stratégies, quatre d'entre-elles ont été identifiées comme les stratégies les plus efficaces. Il s'agit (a) du dialogue interne positif, (b) la confiance en soi, (c) l'instruction "drill" et (d) les énoncés de renforcement. Des résultats similaires ont également été rapportés par l'étude comparative effectuée par Weinberg, Grove et Jackson (1990), auprès des entraîneurs américains et australiens de tennis concernant l'efficacité de ces stratégies mentales quant à l'amélioration de la confiance en soi chez les athlètes.

D'autres chercheurs ont par ailleurs utilisé les entrevues individuelles auprès d'entraîneurs experts afin d'examiner certains aspects psychologiques reliés à l'entraînement d'élite (Côté, 1993; Côté et al., 1993; Hauswirth & Pridham, 1993; Kimiecik & Gould, 1987; Walton, 1992; Wrisberg, 1990). James "Doc" Counsilman, entraîneur de l'équipe olympique de natation des États-Unis, considère la dimension psychologique en coaching comme facteur déterminant dans ce sport. À ce propos il souligne:

It [sport psychology] can help with making coaches be more aware of how to set up a good practice environment[.]both mentally and physically. Coaches should never forget that coaching psychology is not only concerned with getting athletes to perform better but also how to meet their needs as people.
(Kimiecik & Gould, 1987, p. 344-45)

Pour leur part, Mechikoff et Kozar (1983) ont recueilli d'importantes informations sur l'utilisation des méthodes et stratégies psychologiques auprès de 22 entraîneurs de divers sports. À titre d'exemple, Francis Allen, l'entraîneur de gymnastique de l'Université du Nebraska, n'utilise pas de rétroaction immédiate à l'égard d'une mauvaise prestation exécutée par l'un de ses gymnastes; il préfère plutôt attendre un ou deux jours après la performance, jusqu'à ce que l'athlète soit plus relâché, pour lui fournir les corrections et les rétroactions nécessaires.

L'éclairage nouveau qu'apportent les études qualitatives effectuées auprès d'entraîneurs canadiens d'élite dans différents sports (Pridham & Hauswirth, 1993; Salmela, 1994) et notamment en gymnastique (Côté, 1993; Salmela et al., 1993) est cependant riche d'informations.

Élaboré à partir d'entrevues individuelles auprès de 17 entraîneurs experts canadiens des deux sexes et de différents sports, l'ouvrage de Pridham et Hauswirth (1993) constitue une référence d'importance en ce qui a trait aux secrets de la réussite en coaching. Cet ouvrage consiste en des segments de texte induits de transcriptions d'entrevues effectuées par les auteurs auprès de ces entraîneurs. Il s'agit en effet de récits de réussite "success stories" de ces entraîneurs. Ces récits s'articulent autour de sept composantes inhérentes au coaching, en l'occurrence la philosophie, le leadership, les rôles, le style de coaching, la motivation, la communication et les stratégies adoptées par ces entraîneurs dans les situations d'entraînement et de compétition. D'après ces récits, la maîtrise de l'art du coaching ne s'acquière pas du jour au lendemain, plutôt, elle est le fruit de plusieurs années d'expérience et de pratique conjuguées à des savoirs, des savoirs-faire et des savoirs-être se rapportant aux sept composantes sus-mentionnées.

Plus spécifiquement, en ce qui a trait à la communication, les entraîneurs sont unanimes sur le fait que l'ancienne école d'entraînement, l'école dure et inflexible où l'entraîneur dicte et impose toutes les directives et où l'athlète n'a pas le droit de réagir ni de s'exprimer est désormais dépassée. La communication, d'après ces entraîneurs canadiens, est d'une importance cruciale. Elle ne devrait pas être à sens unique; plutôt, elle est "une voie à double sens" dans la mesure où l'athlète, comme l'entraîneur, a également le droit de s'exprimer et de donner son avis. À ce propos, Ken Shields, entraîneur-chef de l'équipe nationale de basket-ball masculin déclare

qu'il aimerait que ses athlètes "se sentent libres de s'exprimer". Pour sa part, Dave King considère que "les athlètes peuvent également fournir d'importantes rétroactions et qu'il faut les écouter non seulement avec les oreilles mais également avec les yeux" (p. 11). Dans la même ligne de pensée, Tim Frick estime que: "Athletes have incredible resources, knowledge, experience and ideas. It's foolish not to seek their input" (Pridham & Hauswirth, 1993, p. 9).

En termes de relations entraîneur/athlètes, la majorité des entraîneurs interviewés par Pridham et Hauswirth (1993) considère d'abord leurs athlètes "comme des individus" et en deuxième lieu "comme des athlètes" et, leur grande satisfaction est de les voir grandir non seulement comme des athlètes, mais surtout comme des individus à la fois responsables et éduqués. Pour ces entraîneurs, le respect et la confiance mutuels sont les éléments clés pour la réussite de la relation entraîneur/athlète. Les propos de Janice Fowler illustrent la philosophie à employer afin d'aboutir à une telle relation. À ce sujet elle déclare: "If I expect the kids to behave in a certain manner, I have to set the example" (p. 5).

La relation entraîneur/athlète n'est cependant pas perçue de la même façon par tous les entraîneurs. Certains entraîneurs optent pour un style autoritaire et disciplinaire, alors que d'autres sont plus paternalistes et considèrent l'athlète comme leur propre enfant voire un ami; enfin d'autres préfèrent adopter un style plus modéré (fine line system). En effet, pour Glenn Wurtele, entraîneur-chef de l'équipe nationale du ski alpin, "l'entraîneur ne doit pas être trop attaché à ses athlètes, une certaine distance est cependant à prendre à leur égard" il suggère encore que:

"you have to be nasty sometimes, just to keep people on their toes. A little mystery is also good. If athletes get to know you too well, they read you too easily, and that can create difficult situations" (p. 29).

Dave King ne semble pas favoriser une telle approche. Pour lui être dictatorial, montrer sa colère et sa frustration, surtout en présence de tous les athlètes, sont des choses que l'entraîneur doit éviter. Bobby Lenarduzzi, entraîneur olympique de soccer canadien, partage cet avis. Néanmoins, il souligne que: "Some players require constant encouragement, others need a regular kick in the pants. But discipline should be private, nobody likes criticism in front of a group" (p. 15).

Les récits de ces entraîneurs sont également riches d'information sur les stratégies utilisées aussi bien dans les situations de compétition que dans celles d'entraînement. En terme de stratégies psychologiques lors des situations de compétition, certains des entraîneurs encouragent leurs athlètes à utiliser les techniques mentales comme la visualisation, l'imagerie mentale et le dialogue positif interne afin de mieux se concentrer. À titre d'exemple, Janice Fowler estime que:

At a competition, I try to stop contagious anxiety before it spreads. Each athlete goes to a quieter area of the gym to do centering exercises and focusing away from the other athletes. If athletes are nervous, I pull them aside and ask them to go through relaxation exercises and mental rehearsal to help them calm down (Pridham & Hauswirth, 1993, p. 5)

D'autres stratégies se rapportant à la fixation des objectifs, la préparation à la compétition, la simulation, l'enseignement d'habiletés sportives difficiles, le maintien de la motivation et de la discipline, etc., sont également citées par cet échantillon d'entraîneurs experts canadiens.

Le contenu et la structure de la connaissance des entraîneurs en gymnastique.

Dans le domaine de l'entraînement en gymnastique, les études réalisées par Côté (1993) Côté et ses collègues (1993 a, 1993 b) et par Salmela et ses collaborateurs (1992) auprès des entraîneurs canadiens experts en gymnastique fournissent des informations nouvelles sur les différentes facettes du contenu et de la structure de la

connaissance reliée au processus de coaching chez les entraîneurs experts canadiens des deux sexes.

Lors d'une première étape, Salmela et ses collaborateurs ont utilisé l'approche de la "théorie ancrée" (Glasser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990) afin d'examiner les différents types de connaissance qu'ont les entraîneurs à l'égard du processus général de coaching en gymnastique. Pour ce faire, des entrevues non-structurées ont été effectuées auprès de 17 entraîneurs d'élite. Ces derniers ont été invités à s'exprimer sur leur approche et leur vision en entraînement ainsi que sur les différents rôles et stratégies qu'ils adoptent que ce soit dans les situations d'entraînement ou de compétition: bref, de s'exprimer sur les clés et les secrets de leur succès en entraînement.

En suivant les étapes de l'analyse inductive des données qualitative non-structurées telle que décrites par Côté, Salmela, Baria, et Russell (1993c), six grandes catégories de connaissances, de nature déclarative, procédurale et métacognitive ont été induites des transcriptions des entrevues puis codifiées comme suit: (a) les connaissances de l'entraîneur, (b) les perceptions de l'entraîneur, (c) les relations de l'entraîneur, (d) les préoccupations de l'entraîneur, (e) les rôles de l'entraîneur et (f) les stratégies de l'entraîneur. Ces six grandes catégories regroupent 29 sous-catégories représentant les différentes facettes du processus du coaching. Dans la présente recherche, ces catégories et leurs sous-catégories constitueront les variables dépendantes à partir desquelles la comparaison entre les entraîneurs internationaux de gymnastique sera faite. Les définitions opérationnelles de chacune de ces dimensions seront présentées au chapitre trois.

Les différentes catégories de connaissance en entraînement de la gymnastique identifiées dans la première étape ont servi d'ingrédients à partir desquels le modèle

conceptuel représentant les différentes dimensions endogènes et exogènes du processus de coaching en gymnastique d'élite (Côté, 1993) a été élaboré. Le modèle mental résultant de ces dimensions consiste en trois dimensions centrales et interactionnelles à savoir la compétition, l'entraînement et l'organisation, influencées par trois dimensions périphériques se rapportant aux (a) caractéristiques personnelles de l'entraîneurs, (b) aux caractéristiques personnelles du gymnaste et (c) aux facteurs contextuels.

Ainsi, dans la dynamique du développement d'un gymnaste, ces six dimensions interagissent continuellement. Cette continuelle interaction se traduit par des va-et-vient et des réajustements constants que l'entraîneur déploie à l'intérieur des trois dimensions centrales (i.e., organisation, entraînement, et compétition) sans, pour autant, négliger ou minimiser l'importance et l'impact des dimensions périphériques quant à l'atteinte de cet objectif.

Les résultats des études de Côté et de Salmela et ses collaborateurs révèlent respectivement qu'une grande partie (37.8%) des unités de signification induites des transcriptions des entrevues se rapportent aux connaissances de type procédural, notamment aux différentes stratégies utilisées par les entraîneurs dans les situations d'entraînement et de compétition. Les savoirs d'ordre déclaratif comme les connaissances sur les déterminants de la performance en gymnastique et sur les facteurs susceptibles d'affecter la performance du gymnaste viennent en second lieu (18.6%), suivis par les connaissances d'ordre métacognitif qui réfèrent, d'une part, aux différents types de relation que l'entraîneur adopte envers le gymnaste, les parents et le staff professionnel (13.2%) et, d'autre part, aux connaissances relatives aux différentes préoccupations de l'entraîneur (10%). Les entraîneurs ont cependant été moins bavards en ce qui a trait aux connaissances se rapportant aux perceptions des

styles de coaching appropriés pour les gymnastes des deux sexes, des sources d'acquisition des connaissances et du coaching à l'échelon international (9,3%) ainsi que sur leurs différents rôles (7.6%). Il importe toutefois de noter que les pourcentages et le nombre des segments de texte induits des transcriptions des entrevues ne constituent nullement un indice susceptible de refléter l'importance de chacune des catégories.

Un ensemble d'items du questionnaire utilisé dans le présente étude provient des "unités de signification" induites des transcriptions de ces entrevues (cf. Chapitre III).

Les femmes et le coaching

La représentation féminine dans le domaine du coaching. La sous-représentation des femmes dans les professions constitue depuis quelques années un centre d'intérêt pour les chercheurs dans différents domaines incluant celui du sport. Bien que la littérature sur la participation de la femme en coaching dans le monde soit un sujet peu documenté (Bennett et al., 1983; Woodman, 1993), les quelques recherches réalisées sont cependant riches d'information (Hall et al., 1990; Lay, 1990; Knoppers, 1989; Laberge, 1992; Reynolds & Otago, 1991; West & Brackenridge, 1990). L'examen de cette littérature permet de constater l'existence d'un problème d'équité entre les hommes et les femmes dans plusieurs fonctions sportives et notamment en coaching. En plus, bien que des efforts quant au besoin d'équité, d'impartialité et de non-discrimination aient été fournis, le système patriarcal qui accorde de la valeur et du pouvoir aux hommes en vertu de leur sexe continue de prédominer dans notre société contemporaine. Dans cette optique, Hall et ses collègues (1990) considèrent que "bien que la proportion des femmes occupant des postes de direction au niveau national (ou international) dans les associations sportives gouvernementales et non-gouvernementales varie d'un pays à l'autre, en

règle générale, elles sont sous-représentées" (p. 1). Les enquêtes réalisées par certaines chercheuses (e.g., Hall et al., 1990; Lay, 1989; Laberge, 1992) et par Sport Canada (voir rapports 1981; 1986; 1988) auprès des professionnels en sport, confirment ces propos et apportent des informations statistiques pertinentes notamment sur la situation de l'emploi des entraîneurs des deux sexes et sur certains motifs et raisons qui, vraisemblablement, expliquent la sous-représentation des femmes chez les entraîneurs canadiens.

Concernant la situation de l'emploi, Lay (1989) estime qu'au Canada, il existe environ 400 000 entraîneurs. L'auteure précise ensuite qu'au "niveau 1 du PNCE, on retrouve 35% de femmes, au niveau 3, le chiffre tombe à 16% et à 7% dans les rôles de chefs entraîneurs au niveau national" (p. 48). L'enquête nationale effectuée en 1985 sur les femmes dans le leadership sportif (Condition Physique et Sport Amateur, 1986) indique un taux de 18% de femmes entraîneurs. Par ailleurs, le sondage effectué par Hall et ses collègues (1990) sur la structure selon les sexes dans les associations sportives canadiennes, révèle les mêmes tendances que celles indiquées dans l'étude de Lay. Plus spécifiquement, les résultats de ce sondage indiquent qu'au sein de la structure professionnelle, presque 70% des Associations Sportives Nationales (ASN), environ la moitié des postes de premier échelon (coordonateurs de programme) sont occupés par des femmes, alors que "cette proportion diminue à 28% chez les directeurs administratifs, à 23% chez les directeurs techniques et à moins de 10% chez les entraîneurs nationaux" (p. 2).

L'enquête récemment effectuée par Laberge (1992) révèle plutôt le statu quo quant au nombre des entraîneuses femmes (19%) au Canada. L'auteure considère que les femmes sont toujours sous-représentées parmi la population d'entraîneurs à emploi unique (14%), par contre elles sont sur-représentées chez la population

d'entraîneurs à emplois multiples ainsi que chez la population d'entraîneurs ayant un autre emploi à plein temps dans le domaine sportif (p. 37). En ce qui a trait à la rémunération, les résultats de Laberge indiquent que le milieu sportif et notamment celui des entraîneurs n'est pas exempt de discrimination salariale. À ce propos, l'auteure rapporte que "les femmes sont moins bien rémunérées pour leur travail d'entraîneur, et ce, selon un taux de l'ordre de 17% inférieur aux hommes" (p. 39).

La situation des femmes au sein du système canadien est comparable à celle notée dans différents pays occidentaux (Sport Information Bulletin, 1989) où on relève à peu près les mêmes tendances. En France par exemple, les femmes sont payées à un taux de 30% de moins que les hommes, et ce, toutes professions confondues (Bulletin d'information d'Antenne 2, le 8 Mars, 1993). Par ailleurs, on constate que dans la majorité des pays européens, le pourcentage de femmes tend à diminuer lorsque l'on passe du niveau régional au niveau national, généralement occupé par des hommes (Condition Physique et Sport Amateur, 1986).

En ce qui concerne les raisons de la sous-représentation des femmes entraîneuses, la documentation existante fait ressortir un ensemble de raisons d'ordre personnel, professionnel (e.g., les femmes n'ont pas la compétence, la formation et la motivation requises) et social (e.g., les obligations familiales) susceptibles d'expliquer cette sous-représentation. Cette documentation reste, toutefois, restreinte à la population nord-américaine.

Trois stratégies méthodologiques ont été adoptées par les chercheurs afin de déterminer les raisons qui pourraient expliquer la sous-représentation des femmes entraîneuses. La première stratégie découle de l'enquête effectuée par Hart, Hasbrook et Mathes (1986). Ces auteurs ont demandé à 256 entraîneuses en exercice et à 105 ex-entraîneuses d'indiquer les motifs et les raisons qui les poussent à abandonner leur

métier. Les résultats révèlent que les entraîneuses en exercice peuvent éventuellement quitter leur métier si elles constatent que "leur performance en tant qu'entraîneuse devient inadéquate" autrement dit si elles se sentent incompetentes. En outre, les ex-entraîneuses justifient leur abandon par la dualité de carrière et par les conflits que provoque leur métier au niveau de leur vie personnelle. Ce point est partagé par Lay (1989) qui le considère comme facteur explicatif de la sous-représentation des femmes; en ce sens que les femmes doivent souvent partager leur horaire entre leur travail, leur famille et le coaching (p. 48).

La seconde stratégie utilisée par les chercheurs quant à l'examen de la sous-représentation des femmes en coaching consiste à évaluer les attitudes et les opinions des athlètes des deux sexes à l'égard de leur entraîneur. En effet, les résultats de l'étude de Parkhouse et Williams (1986) révèlent des différences significatives entre les joueurs et les joueuses de basket-ball du secondaire en ce qui a trait à leurs attitudes vis-à-vis leur entraîneur. Bien que les entraîneurs des deux sexes aient les mêmes compétences et adoptent la même philosophie, les joueurs des deux sexes considèrent cependant les entraîneuses féminines moins informées, moins expérimentées, incapables de motiver et moins attrayantes pour le coaching que leurs collègues masculins. Ces résultats ne sont, cependant, pas tout à fait congruents avec ceux obtenus par Weinberg, Reveles et Jackson (1984) selon lesquels les attitudes des joueuses de basket-ball des niveaux collégial, secondaire et secondaire junior, paraissent similaires quelque soit le sexe de l'entraîneur. Néanmoins, les joueurs semblent démontrer certaines opinions sexistes à l'égard des entraîneuses féminines. Ce résultat est également obtenu par Williams et Parkhouse (1988), cette fois chez les joueuses de basket-ball du secondaire. Ces biais sexistes semblent cependant être médiatisés par le sexe de l'entraîneur et le niveau de la performance en terme du

succès de l'équipe. À ce propos, les opinions et les attitudes sexistes envers les entraîneur(e)s semblent dépendre de la victoire et/ou de la défaite de l'équipe. Ainsi, lorsque l'équipe dirigée par un entraîneur gagne, les joueuses et les joueurs ont tendance à préférer davantage l'entraîneur masculin que l'entraîneuse féminine et vice versa.

La troisième stratégie susceptible d'expliquer la sous-représentation féminine dans le domaine du coaching consiste à enquêter auprès des personnes responsables du recrutement des entraîneurs. En effet, les statistiques sur la représentation féminine dans le leadership sportif que ce soit au Canada (Laberge, 1992; Halle et al., 1990), aux États-Unis, (Sisley, Weiss, Barber & Ebbeck, 1990; Cox & Noble, 1989; Weiss, Barber, Sisley, & Ebbeck, 1991) ou en Europe (Sport Information Bulletin, 1989), ou dans le monde (Bennett et al., 1983), révèlent que les possibilités d'embauche de femmes entraîneuses sont très limitées. Cette absence d'équité hommes-femmes dans le recrutement des entraîneuses est remarquablement illustrée par le postulat "homologous reproduction" avancé par Stangl et Kane (1991). Le rationnel de ce postulat est qu'on a tendance à recruter ou à faire appel à des personnes de notre sexe qui partagent des intérêts, des objectifs, des perceptions et des préjugés similaires aux nôtres. Comme dans la conjoncture sportive actuelle, les hommes sont plus nombreux à décider du recrutement du personnel, il y a de fortes chances qu'un plus grand nombre d'hommes soient invités à combler les postes disponibles ou à poser leur candidature; ce qui, par conséquent, renforce leur sur-représentation. Dans cette optique, Hall et ses collègues (1990, p. 19) considèrent que "les élites veillent au maintien du statu quo de leurs pouvoirs en sélectionnant des personnes qui leur ressemblent."

Afin de d'identifier les raisons de la sous-représentation des femmes entraîneuses, Acosta et Carpenter (1985) ont demandé aux directeurs sportifs intercollégiaux de classer une série de raisons susceptibles d'expliquer la sous-représentation des femmes entraîneuses. Les quatre premières raisons identifiées par les directeurs se réfèrent: (a) au manque d'entraîneuse féminine qualifiée, (b) au peu de femmes disposées à recruter et à voyager, (c) au manque d'expérience et de formation pour appliquer à des postes d'entraîneuses et (d) à la présence de contraintes familiales (i.e., conflit de deux carrières). Pour leur part, Hasbrook, Hart, Mathes et True (1990) considèrent ces raisons comme de simples préjugés et stéréotypes sexistes. Ainsi, en testant leur validité auprès de 256 entraîneuses et 296 entraîneurs, les auteurs constatent qu'en terme d'expérience en coaching, notamment en ce qui a trait à l'entraînement des équipes féminines, les entraîneuses féminines démontrent plus de compétences que leurs collègues masculins. Ces résultats vont dans le même sens que ceux obtenus par Anderson et Gill (1983) selon lesquels les entraîneuses des équipes féminines disposent de qualifications professionnelles supérieures à celles notées chez les entraîneurs masculins. En revanche, les entraîneurs hommes semblent également avoir des contraintes familiales et semblent autant préoccupés par le maintien de l'équilibre familial que leurs collègues femmes.

Les études passées en revue ne laissent planer aucun doute sur le fait que l'équité hommes-femmes est loin encore d'être établie dans le domaine du coaching. Moins rémunérée, considérée comme incompetente et victime de préjugés et stéréotypes sexistes, la femme est certes sous-représentée dans le leadership sportif et notamment en coaching (Laberge, 1992; Hall et al., 1990). Conscientes de cette situation, les organisations et les associations sportives de plusieurs pays commencent

à se pencher sur ce problème et des changements importants sont anticipés. En effet, plusieurs programmes et initiatives concrètes ont commencé à voir le jour, ceux-ci visant à encourager et à promouvoir l'accès égal des femmes pour les postes d'entraîneuses. À titre d'exemple, le programme des Femmes dans le Leadership Sportif (FLS) développé au Canada a pour objectif "d'augmenter les occasions pour les femmes d'acquérir de l'expérience pouvant les conduire à des positions nationales et internationales techniques et d'entraîneuses" (Lay, 1989, p. 49). L'École Nationale des Entraîneurs, lancée par Betty Baxter, ex-entraîneuse nationale de volley-ball féminin, est également une initiative visant à former des femmes entraîneuses. Des programmes de certification des entraîneurs généralement conçus par des associations gouvernementales sont également établis dans différents pays et plusieurs s'attardent à promouvoir l'équité hommes-femmes en terme de formation sportive.

Les études sur les différences selon le sexe des entraîneurs. La littérature consacrée à l'étude des différences concernant les traits de personnalité entre les athlètes des deux sexes, bien qu'elle soit abondante, demeure toutefois contradictoire, peu concluante et comporte d'énormes faiblesses aussi bien méthodologiques que théoriques (Martens, 1975, 1979). La littérature sur les comportements interpersonnels adoptés par les femmes et les hommes dans des situations d'accomplissement comme le sport, indique, toutefois, certaines différences. À cet égard, Alderman (1974) considère que les différences d'attitude entre les hommes et les femmes en situation de compétition ne sont probablement pas de nature biologique, mais plutôt sont dues au fait que les processus de la socialisation des hommes et des femmes en sport ne sont pas les mêmes. En se basant sur l'aspect de socialisation en sport, Bardwick (1971) suggère que le fait que les femmes ne soient pas socialisées en sport de la même façon que les hommes, les pousse à adopter certaines attitudes de

nature non-sociable, voire de rejet et de rivalité envers leurs paires. En effet, les résultats des études de Baria (1987) et Salmela et ses collègues (1980) sur les comportements interpersonnels pré et post-compétitifs des gymnastes olympiques et arabes semblent confirmer ces propos dans la mesure où ils révèlent que lors de la phase pré-performance, les gymnastes féminines, contrairement aux gymnastes masculins, ont tendance à passer plus de temps en présence de leurs entraîneurs avec qui elles semblent interagir. Cependant, après leur performance, elles ne reçoivent que peu de rétroaction de leurs coéquipières comparativement de leurs entraîneurs.

La recherche sur les différences de style de coaching entre les entraîneurs des deux sexes est cependant très rare, voire inexistante. Les quelques recherches effectuées par certains chercheurs (e.g., Chelladurai & Saleh, 1978; Erle, 1981; Terry, 1984b; Terry & Howe, 1984) ont été centrées sur la comparaison des préférences des athlètes à l'égard du type de leadership adopté par les entraîneurs des deux sexes. Un certain consensus semble se dégager des résultats de ces études à savoir que les athlètes masculins de différents sports préfèrent que leur entraîneurs manifestent un style de coaching plus autocratique. En revanche, les athlètes féminines semblent avoir plus de préférence pour un style démocratique ne nécessitant pas beaucoup de soutien social. D'après ces résultats, peut-on déduire que les entraîneuses femmes ont tendance à être plus autoritaires que leurs collègues masculins? La littérature actuelle ne permet cependant pas de le confirmer. Les résultats de la présente thèse apporteront éventuellement une amorce de réponse à ce phénomène.

Les études comparatives et interculturelles en EPS

Bien que l'importance des études comparatives et interculturelles ait été mise

en évidence par certains chercheurs en EPS comparés (Blair et al., 1992; Bennett et al., 1983) et en psychologie de sport interculturelle (Cox et al., 1993; Duda & Allison, 1990), le nombre de contributions comparatives réalisées jusqu'à date reste très minime et restreint à une population nord-américaine. Dans cette ligne de pensée, Weinberg et ses collègues (1992) ont noté que la majorité des recherches publiées dans le domaine de la psychologie du sport provenaient de l'Amérique du Nord, et qu'il est: "unclear whether results are generalizable to other populations because few comparative studies have appeared in the literature" (p. 4).

Certes, les domaines des sciences sociales comme la sociologie comparative, la politique comparative et la psychologie interculturelles constituent le royaume des études comparatives et interculturelles. Dans le domaine des sciences du sport, les contributions des premiers comparatistes, tels que Marc-Antoine Jullien (1775-1848); Leopold Berchtold, et Cesar August Basset consistaient généralement en des comparaisons descriptives de l'EPS entre les pays du nord et du sud de l'Europe.

Les travaux de certains anthropologues (Sutton-Smith & Roberts, 1970) et sociologues du sport (Allison, 1979; Allison & Lüshen, 1979) ont, pour leur part, été centrés sur l'analyse des aspects culturels des jeux chez différentes sociétés et sur les phénomènes d'acculturation et d'assimilation des minorités en sport.

Par ailleurs, des recherches sur les différences raciales et ethniques en sport ont été effectuées et ont touché aux différences reliées aux capacités physiques (Bouchard, 1988), au développement moteur (Coakley, 1986a; Malina, 1988) et à la participation dans les sports compétitifs (Koch & Vander Hill, 1988) et de loisir (Dragon, 1986; Edwards, 1981). Ces différences ont été associées à des variables telles que les différences biologiques et génétiques entre les athlètes de race blanche et noire. Toutefois, l'impact des facteurs culturels, de socialisation et de renforcements

sociaux quant à l'explication de ces différences a été fortement mis en évidence par certains auteurs (Coakley, 1986; Edwards, 1973)

Certes, les études en psychologie du sport comparée sont très rares, mais l'examen de la littérature laisse entrevoir des contributions ethnographiques (Duda, 1985; 1986a; 1986b) et comparatives/interculturelles (Baria, 1987; Baria & Salmela, 1988; Chelladurai et al., 1988; Salmela et al., 1980; Weinberg et al., 1992).

Les études de Duda sont centrées sur la comparaison de la motivation d'accomplissement chez les athlètes adolescents navajo et américains. Les résultats de ces études semblent supporter la théorie de Maehr et Nicholls (1980), selon laquelle les conceptions de l'accomplissement sont multidimensionnelles et dépendent de la culture. Ils indiquent également que la définition du succès et de l'échec dans des situations d'accomplissement, notamment en sport, varient selon le contexte et la culture.

Les études interculturelles de Baria et de Salmela et ses collaborateurs ont permis de réaliser des analyses comparatives des comportements compétitifs des gymnastes et entraîneurs d'élite appartenant à plusieurs sociétés. Les résultats de ces études permettent de constater que les comportements individuels et interpersonnels pré et post-compétitifs des gymnastes olympiques (Salmela et al., 1980) et arabes (Baria & Salmela, 1988) présentent des différences significatives selon le sexe, le niveau de performance et la société d'origine des gymnastes. En outre, le style de coaching adopté aussi bien par les entraîneurs olympiques que par les entraîneurs arabes semble refléter les stéréotypes, les valeurs et la culture de leur société d'origine. À cet égard, les entraîneurs des pays occidentaux et des pays arabes, contrairement à ceux des pays de l'est, semblent moins autoritaires et manifestent plus de soutien social se traduisant

par une présence continue auprès de leurs gymnastes avant la performance et par un taux de rétroactions post-performance, positives et négatives élevé.

Les conclusions de ces études semblent corroborer celles déjà rapportées dans la littérature en sociologie comparative et en psychologie interculturelle, à savoir que les interactions verbales, les attitudes et la manière de se comporter varient d'une société à l'autre et d'une culture à l'autre (e.g., Bochner, 1982; Brislin, 1990; Triandis, 1990). Ces auteurs considèrent que dans les pays de l'est, contrairement aux pays occidentaux où l'individualisme prédomine, le régime politique et notamment la culture semblent renforcer l'aspect collectiviste.

Cet aspect culturel qu'on retrouve généralement dans les pays socialistes et communistes comme la Chine et l'ex-Union Soviétique, se caractérise par une orientation et une emphase envers le groupe et par la présence de l'autorité dans les différentes relations interpersonnelles (Hofstede & Bond, 1984; Lau & Wong, 1992) incluant celles relatives au sport (Salmela & al., 1980; Lüschen, 1970). En évoquant les études faites en psychologie sur les Chinois, Lau et Wong (1992) estiment que: "Studies on the psychology and personality of Chinese as opposed to Westerners postulate that Chinese are primarily collectivist, with emphasis on the group and authority and not on the individual" (p. 3). Dans la même ligne de pensée, Salmela et ses collaborateurs (1980) considèrent que les pays: "Collectivists emphasize hierarchy. Usually the father is the boss and men are superordinate to women" (p. 41). Pour sa part, Triandis (1990) suggère que: "Collectivists often do not take credit for their accomplishment, and do not boast" (p. 45).

Certes, de tels aspects constituent un enjeu crucial dans la présente étude dans la mesure où certaines amorces de réponse quant aux différences et similitudes concernant les perceptions qu'ont les entraîneurs provenant de culture individualiste

et collectiviste à l'égard de leur propre système de coaching. À cet effet, partagent-ils les mêmes perceptions? Ont-ils les mêmes visions et les mêmes préoccupations?

C'est à ce genre de questions que le présent projet tente de trouver des réponses.

Les questions de la recherche

Certes, la littérature sur le coaching a fourni d'importantes informations sur certains aspects du processus d'entraînement. Elle compte cependant peu de recherches de nature comparative réalisées auprès d'entraîneurs appartenant à d'autres cultures. À ce propos, leur validité interculturelle demeure inconnue.

Cette série de recherches a fait également ressortir certaines perceptions qu'ont les entraîneurs nord-américains de certains savoirs, savoirs-faire et savoirs-être reliés à l'entraînement dans différentes disciplines et notamment en gymnastique. Or, ces perceptions ne semblent pas faire l'unanimité auprès des entraîneurs étudiés. Elles semblent plutôt présenter certaines variations selon le sport et l'expertise (Gould et al., 1987; Gould et al., 1990).

La formation des entraîneurs, le statut de travail, l'estime, et l'équité hommes/femmes en terme de recrutement et de rémunération dans les sports en général et le coaching en particulier semblent être déterminés par les orientations politiques, économiques et également par la culture et les traditions de chaque pays (Bennett et al., 1983; Campbell, 1993; Gärtner, 1989; Laberge, 1992; Xiong, 1989)

La littérature interculturelle permet également de constater que les relations interpersonnelles, les attitudes, le tempérament et l'espace personnel varient selon les cultures. En plus, les perceptions cognitives des individus en général et des entraîneurs internationaux (dans le cas de la présente étude) en particulier ne

peuvent en effet se passer de la prise en compte des interactions politiques et culturelles qui, semble-t-il, conditionnent et déterminent ces perceptions.

À l'instar de ces considérations, la présente étude a pour objectif d'examiner et de comparer les similitudes et les différences relatives aux perceptions qu'ont les entraîneurs allemands, brésiliens, canadiens, chinois et russes, des différents types de connaissances reliées au processus de coaching en gymnastique. Pour actualiser cet objectif, la présente recherche se propose de répondre aux questions suivantes:

1) Quelles perceptions ces entraîneurs ont-ils des savoirs en entraînement?

Il s'agit d'examiner les opinions que ces entraîneurs ont des connaissances reliées aux déterminants endogènes de la performance et aux déterminants exogènes susceptibles d'affecter la performance du gymnaste.

2) Quelles perceptions ces entraîneurs ont-ils des qualités d'un bon entraîneur, des sources d'acquisition des connaissances en gymnastique, de la manière d'entraîner les gymnastes des deux sexes et des systèmes de coaching dans le monde?

3) Quels types de relations ces entraîneurs adoptent-ils vis-à-vis de leurs gymnastes, des parents des gymnastes et des professionnels avec qui ils travaillent?

4) Quels rôles ces entraîneurs assument-ils dans les situations d'entraînement de compétition et dans leur quotidien?

5) Quels genres de problèmes préoccupent ces entraîneurs dans les situations d'entraînement, de compétition et dans leur vie quotidienne?

6) Quelles perceptions ces entraîneurs ont-ils des stratégies utilisées dans les situations d'enseignement, d'entraînement et de compétition?

Cette étude tente également de répondre à la question suivante: Les entraîneurs féminins et masculins ont-ils et elles les mêmes perceptions à l'égard des connaissances reliées au processus de coaching en gymnastique?

La pertinence et les contributions de l'étude

La présente thèse aura des contributions à la fois méthodologiques, théoriques et pratiques au domaine du sport comparé et notamment au domaine de la psychologie de l'entraînement.

La contribution à caractère méthodologique consistera en l'identification des similitudes et des différences concernant les perceptions qu'ont des entraîneurs internationaux des deux sexes à l'égard des connaissances reliées aux processus de coaching en gymnastique. Une telle identification sera rendue possible grâce aux "questionnaires multilingues" élaborés à partir d'opinions et de perceptions exprimées "in vivo" par des entraîneurs. Une pertinence similaire et à caractère international se rapporte aux populations choisies pour cette étude. En effet, l'identification des différences et similitudes se rapportant aux connaissances reliées au processus de coaching en gymnastique chez des entraîneurs de différentes nationalités et chez des entraîneurs masculins et féminins est une première. À cet égard, les données recueillies pourraient être utilisées non seulement à des fins de comparaisons intersociétales ou interculturelles, mais également à des fins d'information, au plan intrasociétal, des entraîneurs, athlètes et responsables de sport, sur le contenu et la structure de la connaissances du coaching en gymnastique.

La contribution à caractère théorique et conceptuel de la présente étude se situe au niveau du cadre conceptuel et des résultats de l'étude. Ainsi, et en concert avec le cadre conceptuel comparatif, les données recueillies fourniront des informations pertinentes qui pourraient contribuer à l'identification de certaines variables susceptibles de différencier les entraîneurs internationaux quant à leur degré d'expertise et de connaissance. De tels résultats pourraient également permettre de mieux évaluer les conclusions de certains écrits empiriques relatifs aux différences

entre les experts et les novices dans différents domaines et notamment en sport de haut niveau.

Finalement, on ne saurait traiter des contributions de cette étude sans mentionner ses implications pratiques. En effet, avant que les responsables sportifs pensent à développer des programmes de certification et de formation des entraîneurs, il serait préférable qu'ils aient une vision et une idée sur les différentes composantes du processus d'entraînement en gymnastique. Certes, les données récemment induites des entrevues auprès des entraîneurs canadiens de gymnastique (Côté, 1993; Salmela et al., 1992) pourraient constituer les éléments clés d'un programme de certification des entraîneurs. À ce propos, les données recueillies par la présente étude pourraient éventuellement enrichir davantage ce processus de formation des entraîneurs, dans la mesure où ils constitueront une base conceptuelle, à partir de laquelle des programmes d'entraînement à caractère international pourraient être envisagés. Ces programmes seraient donc conceptualisés et élaborés à partir de données empiriques émanant de la réalité du coaching telle qu'exprimée, perçue et vécue par un échantillon d'entraîneurs et d'entraîneuses internationaux de différents niveaux d'expertise.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre décrit la méthodologie générale utilisée et porte sur les thèmes suivants: les participants, l'instrument de mesure et sa validation, la procédure et les analyses statistiques.

Les participants

L'échantillon de la présente étude est constitué de 63 entraîneurs de gymnastique, dont 11 femmes et 52 hommes d'origines allemande, brésilienne, canadienne, chinoise et russe. Tous ces entraîneurs travaillent ou ont travaillé au niveau des équipes nationales ou olympiques de leur pays respectif. Le Tableau 1 présente certaines informations démographiques de ces entraîneurs en termes de sexe, d'âge, ainsi qu'un aperçu de leurs antécédents en termes d'expérience et de production de gymnastes de calibre national ou international. La première partie du questionnaire utilisé dans la présente étude est consacrée à la collecte de ces informations.

Tableau 1

Informations démographiques et antécédents des entraîneurs internationaux

Échantillon	Sexe		Âge M (année)	Expérience M (année)	Gymnastes Produits	
	F	H			National	International
Allemand	00	17	39.5	15.4	29.8	5.3
Brésilien	00	6	36.6	11.0	21.8	5.5
Canadien	3	9	37.2	17.3	23.2	10.0
Chinois	5	7	42.1	15.8	15.6	6.4
Russe	3	13	39.5	17.0	Q.S.R	Q.S.R

Q.S.R: Questions sans réponses

Les échantillons internationaux. Les cinq échantillons se présentent comme suit: l'échantillon allemand est constitué de 17 entraîneurs tous de sexe masculin avec une moyenne d'âge de 39.5 ans (ET= 12.3). De ces entraîneurs, 15 travaillent à plein temps et deux sont des enseignants en EPS. Ils sont tous des ex-gymnastes soit au niveau national (N=7) soit au niveau international (N=10). Leur expérience en tant qu'entraîneur varie de quatre ans à 36 ans avec une moyenne de 15.4 ans. Ces entraîneurs travaillent en moyenne 22 heures par semaine. Tous entraînent des gymnastes de sexe masculin. En ce qui a trait à leur niveau d'instruction, neuf ont le niveau des études secondaires, deux le niveau collégial, cinq le niveau universitaire et un est détenteur d'une maîtrise.

L'échantillon brésilien est composé de six entraîneurs, tous de sexe masculin avec une moyenne d'âge de 36.5 ans (ET= 10.1). Leur expérience varie de sept à 16 ans avec une moyenne de 11 années. Ils sont tous des ex-gymnastes soit au niveau national (N=4) ou au niveau international (N=1). Actuellement ils enseignent l'éducation physique dans des établissements scolaires. Ces entraîneurs consacrent en moyenne 11.2 heures par semaine à l'entraînement. Deux d'entre eux entraînent des gymnastes masculins, trois entraînent des gymnastes féminines et un entraîne les gymnastes des deux sexes. Tous sont détenteurs d'un baccalauréat en éducation physique.

L'échantillon canadien est constitué de 12 entraîneurs dont trois femmes et neuf hommes. Leur âge est en moyenne de 37.2 ans (ET= 7. 2). Quatre d'entre-eux entraînent à plein temps, deux sont à temps partiel et six sont des enseignants. Ils consacrent une moyenne de 28.6 heures par semaine à l'entraînement. Deux d'entre eux entraînent des gymnastes masculins, cinq entraînent des gymnastes féminines et quatre entraînent les gymnastes des deux sexes. Parmi les 12 entraîneurs de cet

échantillon seulement six ont été des ex-gymnastes dont deux au niveau international.

En termes d'instruction, deux ont un niveau collégial, neuf sont détenteurs d'un baccalauréat et un dispose d'une maîtrise.

L'échantillon chinois est composé de 12 entraîneurs à plein temps dont cinq femmes et sept hommes avec une moyenne d'âge de 42.1 ans (ET= 8.1). Tous ces entraîneurs sont des ex-gymnastes au niveau national (N=1) et international (N=11). Leur niveau d'instruction se situe entre le niveau collégial (N=7) et le baccalauréat (N=5). Deux d'entre eux entraînent des gymnastes masculins, sept entraînent des gymnastes féminines et trois entraînent les gymnastes des deux sexes. Ces entraîneurs ont accompagné leur équipe nationale aux Championnats Mondiaux de gymnastique de 1991 à 1994 et aux derniers Jeux Olympiques de Barcelone en 1992.

L'échantillon russe est composé de 16 entraîneurs dont trois femmes et 13 hommes. La moyenne d'âge est de 39.5 ans (ET= 13.6). De ces entraîneurs, 14 sont à plein temps et deux sont à temps partiel. Ils sont tous des ex-gymnastes soit au niveau national (N=15) soit au niveau international (N=2). Sept d'entre-eux entraînent des gymnastes masculins, six entraînent des gymnastes féminines et trois entraînent les gymnastes des deux sexes. Leur niveau d'instruction est substantiellement élevé par rapport à celui des autres échantillons; en ce sens, neuf ont un niveau collégial et sept sont détenteurs de l'équivalent d'une maîtrise.

Comparaisons hommes-femmes: Comme il a été mentionné ci-dessus, l'échantillon de la présente étude est constitué de 63 entraîneurs de gymnastique, dont 52 hommes et 11 femmes répartis comme suit: Allemagne (17 hommes), Brésil (6 hommes), Canada (9 hommes et 3 femmes), Chine (7 hommes et 5 femmes) et la Russie (13 hommes et 3 femmes). Le Tableau 2 présente certaines informations démographiques sur ces deux échantillons.

Tableau 2

Informations démographiques et antécédents des entraîneurs internationaux des deux sexes

Échantillon	N	Informations démographiques et antécédents				
		Âge M (année)	Expérience M (année)	Gymnastes produits		P
				National	International	
Hommes	52	40.1	16.0	23.4	6.8	NS
Femmes	11	39.0	15.3	17.7	4.5	NS

Neuf des entraîneures féminines exercent à plein temps et deux sont des enseignantes. Ces entraîneures consacrent une moyenne de 30.8 heures par semaine au coaching. Parmi les 11 entraîneures de cet échantillon neuf ont été des ex-gymnastes dont 5 avec le niveau international. Elles ont produit en moyenne 17.7 gymnastes de calibre national et 4.5 gymnastes de calibre international. En terme d'instruction, quatre ont un niveau collégial, six ont le niveau universitaire et une dispose d'une maîtrise.

Trente six des entraîneurs masculins travaillent à plein temps, quatre sont à temps partiel et 10 sont des enseignants. Ces entraîneurs consacrent en moyenne 26.1 heures par semaine au coaching. Leur expérience en entraînement est de 16.0 ans en moyenne. Parmi les 52 entraîneurs de cet échantillon 48 ont été des ex-gymnastes dont 19 avec le niveau international, 16 de niveau national et 10 de niveau provincial. En terme d'instruction, 24 ont un niveau collégial, 19 ont un niveau universitaire et huit disposent d'une maîtrise. Un des entraîneurs masculins n'a pas rapporté son niveau d'instruction.

L'instrument de mesure

L'instrument qui est utilisé dans la présente étude est intitulé le Questionnaire des Connaissances des Entraîneurs (QCE) et il est divisé en deux sections (voir Annexe A). La première section comporte deux parties. La première partie est consacrée aux informations d'ordre général et démographique à savoir le nom, l'adresse, la nationalité, le sexe, l'âge, et le statut professionnel de l'entraîneur (i.e., entraîneur à plein temps, à temps partiel ou enseignant). La deuxième partie porte sur l'expérience antérieure de l'entraîneur à savoir l'expérience comme gymnaste, le nombre d'années d'expérience comme entraîneur, le sexe des gymnastes entraînés, le calibre des gymnastes, le nombre d'heures par semaine consacrées à l'entraînement, le nombre de gymnastes de calibre national ou international produits, et le niveau d'instruction.

La deuxième section du QCE porte sur les connaissances reliées au processus de coaching en gymnastique. Elle comprend 360 items de type Likert cotés sur une échelle de six points allant de 1 à 6 (1 fortement en désaccord, 2 en désaccord, 3 légèrement en désaccord, 4 légèrement en accord, 5 en accord et 6 fortement en accord). Les participants ont été invités à répondre aux questions en pensant à ce qui se passe le plus souvent dans les situations d'entraînement et/ou de compétition. Ceci est en fait différent de ce qu'ils pensent ou croient devoir faire dans ces situations. Dans la présente thèse, 128 items ont cependant été retenus, et ce, à partir des procédures d'épuration et de validation du questionnaire dont voici un aperçu.

Le développement du questionnaire (QCE) "The validity of a psychometric instrument can be enhanced with the construction of a questionnaire using items elicited from interviews with experts (Olson & Biolsi, 1991). Deux étapes ont donc marqué le développement du QCE. Dans une première étape, des entrevues semi-

structurées ont été effectuées auprès de 17 entraîneurs canadiens de gymnastique d'élite (Côté, 1993; Salmela et al., 1992). Une analyse qualitative interprétative des transcriptions des entrevues (Côté et al., 1993 c) a permis l'identification de six grandes catégories regroupant 29 sous-catégories qui se rapportent aux connaissances d'ordre déclaratif, procédural et métacognitif reliées au processus de coaching en gymnastique (Figure 3).

Lors de la deuxième étape, une sélection d'items a été effectuée à partir d'une analyse de contenu de la littérature se rapportant au coaching. C'est précisément de ces deux analyses de contenu que découlent la totalité des 360 items. Des exemples sont rapportés dans le Tableau 3, illustrant la procédure suivie quant à l'élaboration des items du questionnaire.

Le QCE permet de mesurer les perceptions des entraîneurs internationaux à l'égard des connaissances reliées au processus de coaching en gymnastique. En effet, chaque groupe d'items du questionnaire est relié à une sous-catégorie qui correspond à l'une des six grandes catégories de la taxonomie sur le contenu et la structure de la connaissance en gymnastique telle que présentée par Salmela et ses collègues (1992). Ces catégories et leurs sous-catégories respectives constituent les échelles et les sous-échelles du Q.C.E. La description de chacune des échelles et leur sous-échelles ainsi que le nombre d'items qu'elles comportent sont présentés dans la section qui suit.

La description des échelles et sous-échelles du QCE

1. Les connaissances de l'entraîneur. Cette première échelle comprend 14 items répartis sur deux sous-échelles à savoir (a) les connaissances de l'entraîneur sur les déterminants endogènes de la performance et (b) les connaissances de l'entraîneur des déterminants exogènes. Les items de la première sous-échelle

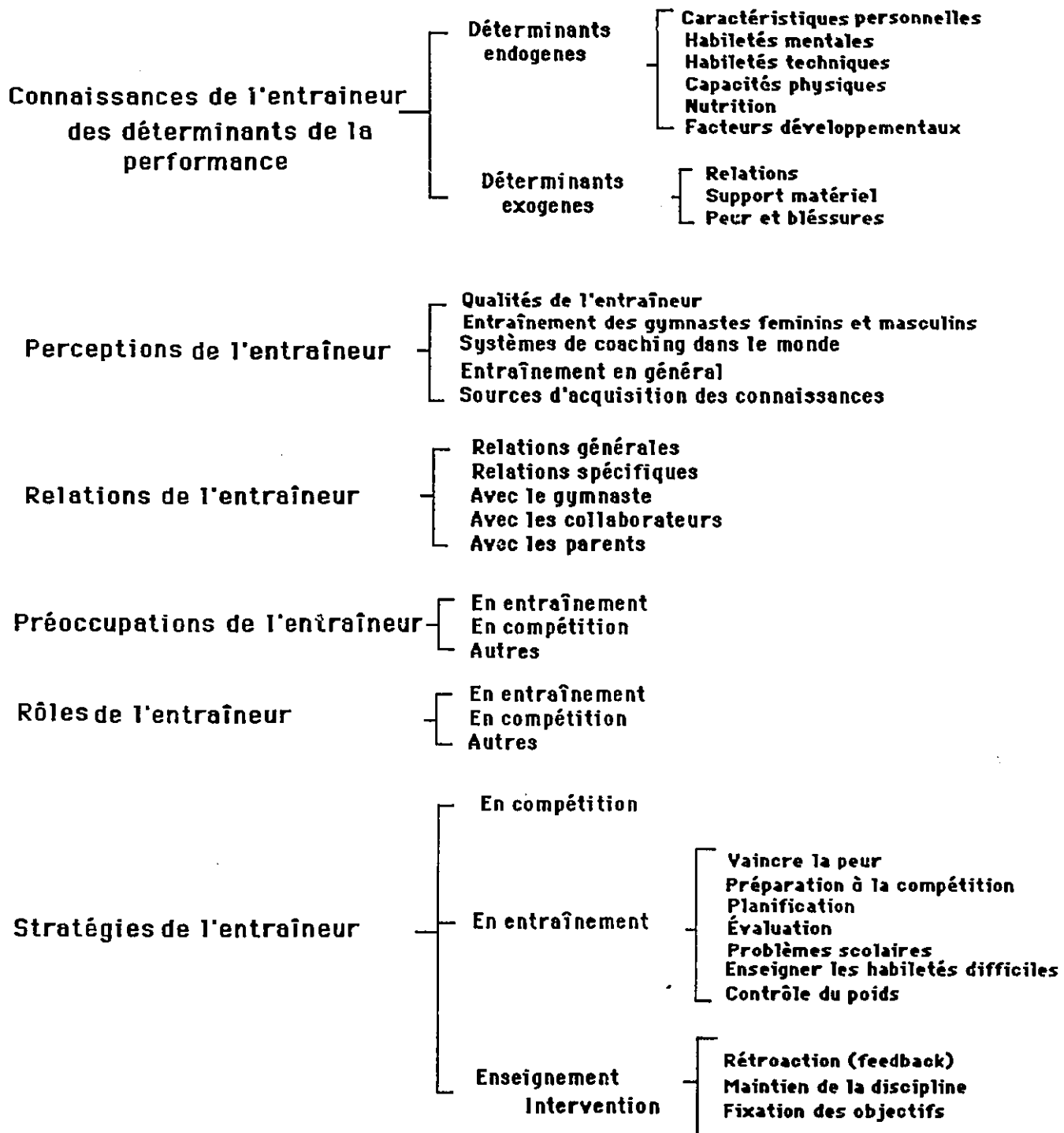


Figure 3

Les six échelles et leurs sous-échelles correspondant aux différents types de connaissances des entraîneurs de gymnastique (Salmela, Côté, Russell et Baria, 1992)

Tableau 3

Exemples illustrant la procédure pour l'élaboration des items du QCE à partir des unités de signification induites des transcriptions des entrevues

Echelles et items	Unités de signification
<i>Préoccupations de l'entraîneur</i>	
47. I feel under a lot of pressure to produce high level gymnasts	"The expectations on us are so immense We have to produce a lot of athletes to survive." (Côté, 1993, Salmela et al., 1992)
<i>Qualités d'un bon entraîneur</i>	
260. I believe that coaches must be very goal oriented.	"Good coaches are very disciplined and goal oriented. They totally understand the process that produces a high performance athletes" (Côté, 1993, Salmela et al., 1992)
<i>Rôles de l'entraîneur en compétition</i>	
212. During competitions, I assume the role of spectator.	"Moi de la façon que j'agis avec mes filles je, elle sait ce qu'elle a à faire. Quelle fasse n'importe quoi, je l'ai en ligne presque tout le temps" (Côté, 1993)
<i>Perceptions de l'entraînement des gymnastes des deux sexes.</i>	
195 I believe I could teach gymnasts of either sex. equally well	"There's no difference [between coaching men and women]. I approach it the same. My success in coaching both was really very similar" (Côté, 1993; Salmela et al., 1992)
<i>Stratégies utilisées durant la compétition</i>	
73. I have a particular coaching strategies I have developed specifically to deal with gymnasts' fears.	"At a competition, I try to stop contagious anxiety before it spreads. Each athlete goes to a quieter area of the gym to do centering exercises and focusing away from the other athletes (Pridham & Hauswirth, 1992, p. 6)
59. I encourage my gymnasts to use imagery	
<i>Fixation et contrôle des objectifs</i>	
332. I set the goals for my younger gymnasts.	"We set challenging goals, if an athlete doesn't reach his or her goal it isn't failure. It means they need a little more work on that goal" (Pridham & Hauswirth, 1992, p. 7)
130. My older gymnasts participate in goal setting	

évaluent les savoirs théoriques et déclaratifs de l'entraîneur concernant l'importance des déterminants de la performance tels que les variables mentales, physiques, techniques et nutritionnelles reliées à la performance gymnique. Quant aux items de la deuxième sous-échelle, ils évaluent à quel point l'entraîneur est conscient de l'impact de certaines variables exogènes qui constituent des inquiétudes pour le gymnaste et qui sont susceptibles d'affecter sa performance en entraînement et/ou en compétition. Les problèmes d'ordre relationnel notamment avec les coéquipiers ou les parents, le manque de support financier et la peur des blessures en sont autant d'exemples d'inquiétude qui illustrent cette sous-échelle.

2. Les perceptions de l'entraîneur. Cette deuxième échelle comprend également 14 items répartis sur cinq sous-échelles se rapportant aux: (a) perceptions de l'entraîneur à l'égard des qualités d'un bon entraîneur, (b) perceptions de l'entraîneur à l'égard de l'entraînement des gymnastes des deux sexes, (c) perceptions de l'entraîneur à l'égard des sources d'acquisition des connaissances, (d) perceptions de l'entraîneur à l'égard du système du coaching à l'échelon international et (e) perceptions de l'entraîneur à l'égard du coaching en général. Les items de ces cinq sous-échelles évaluent les cognitions et les perceptions que possède l'entraîneur sur certaines qualités personnelles et professionnelles requises chez un bon entraîneur, sur la manière d'entraîner les gymnastes des deux sexes, sur les moyens d'acquisition des connaissances en gymnastique, sur les systèmes de coaching dans le monde et sur l'entraînement en général.

3. Les préoccupations de l'entraîneur. La troisième échelle comporte 19 items répartis sur trois sous-échelles. Ces préoccupations sont définies comme étant des inquiétudes, des soucis ou des appréhensions susceptibles de causer à l'entraîneur des difficultés dans l'accomplissement de ses tâches que ce soit dans les situations, (a) de

compétition ou (b) d'entraînement. D'autres préoccupations d'ordre personnel (e.g., la compétence), professionnel (e.g., les conditions de travail), relationnel et de reconnaissance sociale sont évaluées par la troisième sous-échelle intitulée "*autres préoccupations*."

4. Les relations de l'entraîneur. Cette quatrième échelle comprend 24 items qui évaluent les perceptions de l'entraîneur à l'égard de ses diverses relations avec les personnes qu'il côtoie dans son environnement immédiat. Cette échelle comprend cinq sous-échelles. La première, se rapportant aux "relations d'ordre général", évalue la philosophie relationnelle adoptée par l'entraîneur en coaching. La deuxième sous-échelles réfère aux "relations spécifiques de l'entraîneur"; elle évalue l'approche que l'entraîneur adopte vis-à-vis des jeunes gymnastes par rapport aux vieux, des plus expérimentés par rapport aux moins expérimentés, etc. La troisième sous-échelle évalue les "relations personnelles de l'entraîneur à l'égard du ou de la gymnaste." La quatrième sous-échelle se rapporte aux "relations de l'entraîneur avec les professionnels" comme le psychologue, le diététicien, et le chorégraphe. La dernière sous-échelle évalue les "relations de l'entraîneur avec les parents."

5. Les rôles de l'entraîneur. Cette cinquième échelle comprend 12 items répartis sur trois sous-échelles qui évaluent les différents rôles ou "fonctions" assumés par l'entraîneur dans (a) les situations de compétition, (b) les situations d'entraînement et (c) les autres situations telles que l'administration et le club.

6. Les stratégies de l'entraîneur. La sixième échelle est composée de 45 items distribués sur trois sous-échelles. Ces dernières évaluent les connaissances procédurales de l'entraîneur se rapportant aux situations: (a) de compétitions, (b) d'entraînement et (c) d'enseignement et/ou d'intervention. Ces stratégies sont considérées par Bodgan et Bicklen (1982) comme des méthodes, des tactiques, des

plans et des manœuvres utilisés par l'entraîneur afin de créer les conditions adéquates quant à l'atteinte de l'excellence en entraînement.

La première sous-échelle évalue les perceptions de l'entraîneur quant à ses connaissances à l'égard des stratégies psychologiques utilisés en compétition, et ce, avant le début de la performance du gymnaste. La seconde sous-échelles évalue les connaissances de l'entraîneur concernant les stratégies utilisées en entraînement. Plus spécifiquement, les sept sous-parties de cette sous-échelle évaluent les perceptions de l'entraîneur quant à la manière et la procédure adoptées pour "vaincre la peur," pour "la préparation à la compétition," pour "enseigner les habiletés difficiles," pour "la planification de l'entraînement," pour "l'évaluation de l'entraînement," pour "le contrôle du poids," et pour "les problèmes scolaires."

La troisième sous-échelle intitulée stratégies "d'enseignement et/ou d'intervention," comme son nom l'indique, évalue les connaissances procédurales de l'entraîneur à l'égard des styles d'enseignement et d'intervention. Il s'agit d'évaluer les perceptions de l'entraîneur envers la manière de "donner la rétroaction," de "fixer les objectifs" et de "maintenir la discipline."

La validité de contenu de la version originale du questionnaire. La validité de contenu réfère au jugement subjectif et non quantitatif à l'effet que le questionnaire utilisé mesure effectivement ce qu'il est sensé mesurer (Vallerand & Halliwell, 1989). Étant donné que les items sélectionnés proviennent de l'analyse de contenu des entrevues effectuées auprès des entraîneurs canadiens de gymnastique, en majorité anglophones (Côté, 1993; Salmela et al, 1992) et de la littérature en coaching, en grande partie en anglais, la première version du QCE a été élaborée dans la langue anglaise. Selon Olson et Biolsi (1991) cette procédure inductive d'élaboration de questionnaire, notamment, à partir d'entrevues auprès d'experts, augmente la validité

d'un instrument psychométrique. Un total de 360 items formaient la première version du QCE, laquelle version fut envoyée aux entraîneurs internationaux.

Cette version a ensuite été soumise à un panel de trois experts qui ont jugé de la validité de contenu et de la clarté de l'outil. Ces trois personnes sont des universitaires qui, en plus de leur expertise dans le domaine de la recherche en sciences du sport, possèdent également une bonne connaissance de la discipline sportive investiguée.

De concert avec la démarche de validation de questionnaire préconisée par Vallerand (1989) et Vallerand et Halliwell (1983), ces experts avaient également la tâche de lire chacun des items et de l'associer à la sous-échelle particulière correspondante (voir la Figure 3). Une sélection d'items a été effectuée sur la base de cette procédure de validité; en ce sens, les items qui présentent une certaine ambiguïté, qui ne correspondent pas à la description de l'échelle ou la sous-échelle, ou qui sont redondants, sont donc éliminés; ce qui a permis une première réduction du nombre d'items de 360 à 181.

La traduction et la validation interculturelle du QCE. Un des problèmes auquel est confrontée la recherche comparative et interculturelle est celui de la validation interculturelle d'un questionnaire. Une telle démarche se devait d'être rigoureuse pour conserver le plus possible la validité de l'instrument original.

En effet, le processus d'élaboration et de traduction d'un questionnaire en vue d'obtenir une version comparable et fidèle dans deux langues ou plus, nécessite l'adoption de plusieurs étapes méthodologiques. Des autorités en recherche interculturelle (e.g., Brislin, 1986; Brislin, Lonner, & Thorndike, 1973; Spielberger & Sharma, 1976; Vallerand, 1989; Vallerand & Halliwell, 1983) ont développé des méthodologies susceptibles d'assurer la validité et la fidélité des questionnaires destinés à des populations de langues différentes. Trois procédures de

traduction de questionnaire se dégagent de ces travaux: (a) la traduction inversée; (b) l'approche par comité et (c) le prétesting. Dans la présente étude, les deux premières techniques ont été utilisées pour la traduction du QCE.

1. La traduction inversée "back-translation". Avec cette technique, la version originale en langue anglaise du QCE est traduite par une personne bilingue, native du pays en question, dans la langue cible (i.e., en allemand, en chinois, en français, en portugais et en russe). La première version traduite est à son tour remise à une autre personne bilingue qui la retraduit dans la langue originale. Cette dernière traduction doit se faire sans l'aide de la version originale (Brislin et al., 1973; Vallerand, 1989; Vallerand & Halliwell, 1983). Cette procédure peut être répétée plusieurs fois jusqu'à ce que les deux versions soient équivalentes au niveau du sens et de la formation syntaxique des items. Cette procédure a largement été utilisée dans la littérature interculturelle et semble, selon l'avis des autorités sus-mentionnées, idéale pour établir une version préliminaire d'un instrument comparatif ou interculturel.

2. L'approche par comité "committee approach". Cette technique consiste en l'évaluation et la comparaison des items de la version traduite à ceux de la version originale et ce, par des personnes tierces considérées comme des experts bilingues dans le domaine étudié. Selon les termes de Vallerand (1989, p. 665), cette technique "est très utile car, justement, elle offre une certaine garantie contre les biais du chercheur seul". Ceci pourrait par conséquent constituer une validité de contenu interculturelle de l'instrument de mesure en question. Dans la présente étude, les versions traduites ont été respectivement soumises à des personnes bilingues, œuvrant dans le domaine du sport, notamment des étudiants étrangers en Maîtrise et au Doctorat à l'École des sciences de l'activité physique de l'Université d'Ottawa.

3. La formulation des questions. Pour que les réponses au QCE soient valides, le chercheur doit faire en sorte que les répondants comprennent bien les questions. A ce propos, Brislin (1986) a suggéré certaines règles à considérer lors de la formulation de questions destinées à des individus parlant différentes langues à savoir: (a) l'utilisation d'une terminologie appropriée qui consiste à ce que les items aient un sens pour les populations étudiées; (b) le respect de l'éthique; les items utilisés ne doivent en aucun cas toucher aux valeurs et mœurs des sujets; (c) l'utilisation des phrases simples et courtes; (d) l'emploi de la voix active et non la voix passive; (e) l'évitement des métaphores qui n'auraient pas d'équivalent dans d'autres langues; (f) l'évitement de la forme subjonctive; (g) l'évitement de l'utilisation des termes trop spécifiques et non généraux; et (h) l'évitement des doubles questions ou phrases avec deux verbes différents qui indiquent, respectivement, différentes actions.

L'élaboration du QCE utilisé dans la présente recherche s'est faite à la lumière de ces règles (voir l'Annexe B). A titre d'exemple, l'item 120 "A good coach must have political "smarts" to succeed in the gymnastic community" fut éliminé à cause de l'absence d'équivalent du terme "smarts" dans les autres langues.

La fidélité et la cohérence interne des items des différentes échelles. La fidélité d'un test psychologique concerne la précision de l'instrument peu importe ce qu'il mesure (Vallerand, 1989). En effet, dans la présente étude, les diverses sous-échelles regroupent un certain nombre d'items jugés comme ayant le même construit ou la même description. Afin de vérifier la fidélité ou la cohérence interne le coefficient alpha de Cronbach (Cronbach, 1951) a été utilisé. Il est à noter que les valeurs de l'alpha devraient être substantiellement élevées pour se prononcer sur la cohérence interne des échelles. Dans cette optique, Nunnally (1978) considère que les valeurs de .70 sont généralement acceptables quant à l'estimation de la fidélité d'un

instrument psychologique. Nunnally estime, cependant, qu'un coefficient alpha variant entre .50 et .60 est acceptable pour des études exploratoires. Par ailleurs, l'examen de la littérature en psychologie interculturelle rapportée dans les périodiques comme le "Journal International de Psychologie" et le "Journal of Cross-Cultural Psychology," permet de constater que des valeurs alpha oscillant autour des valeurs .60 sont généralement considérées comme acceptables (Vallerand, 1989).

Toutefois, il faut admettre que, contrairement à un inventaire psychologique susceptible de mesurer des tendances générales (e.g., anxiété, motivation etc), lesquelles tendances sont généralement assujetties à des percentiles ou des scores, l'instrument utilisé dans la présente étude est un outil qui est sensé mesurer une diversité de perceptions reliées aux différents aspects du processus de coaching en gymnastique. À l'instar de ces considérations, un ensemble d'items dont la valeur d'alpha était inférieure à .60 ont cependant été éliminés. Cette procédure a constitué une seconde réduction du QCE et ce, à 128 items.

La procédure de la cueillette des données

En ce qui a trait à l'accès à cette population internationale d'entraîneurs, il est effectué par l'intermédiaire de personnes ressources dans les différents pays étudiés. Ces personnes ont été contactées directement ou par écrit afin de leur expliquer le but d'une telle étude. Ces personnes ressources sont des responsables sportifs en gymnastique, des psychologues du sport et/ou des entraîneurs dans la discipline en question. La tâche des personnes ressources consiste en la distribution des questionnaires aux entraîneurs concernés. Ces personnes ressources ont également participé à la traduction et la traduction inversée du questionnaire.

Une étude pilote (Baria, Salmela, Côté, Russell, Wang, Moraes, Beïer, & Pristavkina, 1993) a été préalablement effectuée auprès des cinq échantillons

d'entraîneurs internationaux et présentée sous forme de symposium au 8ème congrès international de psychologie du sport à Lisbonne au Portugal. Les personnes ressources, co-auteurs, ont, également, été invitées à participer à ce symposium afin d'apporter quelques commentaires susceptibles d'expliquer les similitudes et les différences obtenues entre les entraîneurs des cinq pays (Voir Annexe C). Quelques-uns de ces commentaires seront rapportés dans la discussion des résultats de la présente étude.

Les analyses statistiques des données

Il est à rappeler que cette étude tente d'explorer et de découvrir les différences et les similitudes concernant les perceptions à l'égard des connaissances reliées au processus de coaching en gymnastique, et ce, entre les entraîneurs de différentes nationalités et des deux sexes. Afin de mettre à l'épreuve ces différences et ces similitudes, l'utilisation des procédures statistiques descriptives telles que les moyennes et les écarts types ainsi que des analyses de variance univariées, (ANOVA) à l'aide du "General Linear Model Procedure" (GLMP) se sont avérées adéquates. Il importe de noter que si l'ANOVA soit considérée comme une analyse objective pour des tests d'hypothèse et comme un outil d'inférence et de généralisation, les résultats obtenus dans la présente étude restent cependant restreints et généralisables à la population étudiée.

Les données relatives aux informations démographiques et aux antécédents des entraîneurs, selon la nationalité et selon le sexe; sont analysées à l'aide de statistiques descriptives à savoir les moyennes et les écarts-types.

Afin de déterminer les différences et les similitudes entre les cinq groupes d'entraîneurs concernant leurs perceptions à l'égard des connaissances reliées au processus de coaching, une première analyse de variance suivie d'une analyse comparative à posteriori avec un test Scheffé ont été effectuées dans un premier temps

sur chacun des items et, dans un deuxième temps, en grappe d'items "cluster analysis", notamment sur l'ensemble des items de chaque sous-échelle.

Finalement, pour mettre à l'épreuve les similitudes et les différences de ces perceptions selon le sexe des entraîneurs, des tests-t sont effectués, d'une part, sur chacun des items et, d'autre part, sur l'ensemble des items de chaque sous-échelle.

Certes, lorsque plusieurs test-t ou analyses de variances sont effectués sur plusieurs variables (e.g., items et groupe d'items), le seuil de l'erreur de type 1 devient important. À cet égard, des degrés d'alpha de .01 et .001 ont été considérés comme seuils de signification pour les analyses de variance, et de .02 et .01 pour les tests-t.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

En fonction des questions de l'étude préalablement énoncées et de la visée exploratoire de la présente recherche, ce chapitre sera divisé en trois parties. Dans la première partie, les résultats de l'analyse de la cohérence interne des items des six échelles sont présentées. La seconde partie est consacrée aux analyses de variance univariées portant, d'une part, sur les comparaisons des items des sous-échelles des six principales échelles et, d'autre part, sur les items individuels et ce, en fonction de la nationalité des entraîneurs. Pour les analyses de variance, un test Scheffé *a posteriori* servira à comparer les moyennes lorsqu'un effet principal s'avère significatif.

La troisième partie consiste en la présentation des résultats des tests-t qui serviront à mettre à l'épreuve les différences et/ou les similitudes des perceptions à l'égard des connaissances reliées au processus de coaching en gymnastique en fonction du genre des entraîneurs.

L'analyse de la cohérence interne

Afin d'apprécier la fidélité des six échelles et de justifier l'élimination d'un certain nombre d'items, des analyses de consistance interne (alpha de Cronbach) sont effectuées pour chacune des six échelles du QCE. Les valeurs alpha apparaissent en face de chacune des six échelles dans le Tableau 4. L'évaluation de ces valeurs révèle une consistance interne des échelles qui varie entre .61 et .90, ce qui permet de suggérer une cohérence interne acceptable pour une étude comparative et exploratoire (Nunnally, 1978; Vallerand, 1994).

Les comparaisons selon la nationalité des entraîneurs

Afin de déterminer si les cinq échantillons des entraîneurs internationaux présentent des différences et/ou des similitudes quant à leurs perceptions à l'égard des connaissances reliées au processus de coaching en gymnastique, deux analyses statistiques sont effectuées. En premier lieu, à l'aide du GLMP, des analyses de variance univariées sont effectuées sur l'ensemble des scores des items de chacune des sous-échelles des six principales échelles. Les analyses qui présentent des différences sont soumises à des tests Scheffé de comparaison *a posteriori* afin de situer les différences et les similitudes entre les cinq échantillons.

Ensuite, chacun des 128 items retenus est soumis aux mêmes types d'analyses afin de déterminer quel(s) item(s) est (sont) susceptible(s) de discriminer significativement entre les cinq groupes d'entraîneurs.

Le Tableau 4 présente les moyennes des scores des différents items correspondant aux sous-échelles ainsi que les critères de signification en fonction de la nationalité des entraîneurs. L'inspection de ce tableau met en relief deux aspects fondamentaux qui méritent d'être soulignés.

Le premier aspect consiste en une homogénéité des réponses des entraîneurs internationaux concernant certains ensembles d'items se rapportant aux connaissances d'ordre déclaratif comme les connaissances de l'entraîneur notamment celles qui se rapportent aux "déterminants exogènes", "les rôles de l'entraîneur en entraînement et en compétition" et les "préoccupations de l'entraîneur en entraînement et en compétition". Les stratégies adoptées par les entraîneurs internationaux notamment en compétition semblent également similaires (Tableau 4).

Tableau 4

Alpha de Chronbach, moyennes et résultats de l'ANOVA pour les échelles et sous-échelles du QCE selon la nationalité des entraîneurs

Connaissances de l'entraîneur	Allemagne		Brésil		Canada		Chine		Russie	
	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P
Connaissance de l'entraîneur	Alpha: .64		Alpha: .85		Alpha: .75		Alpha: .75		Alpha: .70	
des déterminants de la performance										
Déterminants endogènes	3.62	**	3.60		3.15		4.47		3.86	**
Déterminants exogènes	3.24		3.43		3.87		3.75		3.47	NS
Perceptions de l'entraîneur	Alpha: .74		Alpha: .80		Alpha: .74		Alpha: .71		Alpha: .73	
Qualités de l'entraîneur	4.20		4.16		3.93		4.22		4.15	NS
Coaching des femmes vs des hommes	3.26		3.25		3.13		4.88		3.53	**
Systèmes de coaching	4.05		4.66		4.75		5.08		4.50	NS
Coaching en général	4.61		4.08		4.37		5.59		5.06	**
Acquisition des connaissances	4.60		4.80		4.15		5.58		4.47	**
Relations de l'entraîneur	Alpha: .78		Alpha: .85		Alpha: .81		Alpha: .78		Alpha: .79	
Relations générales	3.67		3.69		3.46		4.09		3.54	NS
Relations spécifiques	3.61		4.26		4.16		5.30		4.33	**
Relations avec le gymnaste	3.62		3.36		3.73		4.58		3.56	**
Relations avec les professionnels	5.05		5.00		3.83		5.50		3.87	**
Relations avec les parents	3.34		2.96		3.38		3.50		3.38	NS

Tableau 4 (Suite)

Connaissance en coaching	Allemagne		Brésil		Canada		Chine		Russie	
	M	Alpha	M	Alpha	M	Alpha	M	Alpha	M	Alpha
Préoccupations de l'entraîneur		Alpha: .73		Alpha: .78		Alpha: .78		Alpha: .77		Alpha: .83
En compétition	2.50		2.58		2.62		2.95		3.06	NS
En entraînement	3.91		4.03		3.41		3.41		4.10	NS
Autres préoccupations	3.67		3.73		3.38		4.15		3.64	**
Rôles de l'entraîneur		Alpha: .61		Alpha: .84		Alpha: .70		Alpha: .64		Alpha: .62
En compétition	3.39		3.83		3.72		4.15		3.39	NS
En entraînement	4.75		4.46		4.73		5.11		4.83	NS
Autres rôles	4.23		2.91		3.33		3.50		3.10	*
Stratégies de l'entraîneur		Alpha: .86		Alpha: .92		Alpha: .88		Alpha: .91		Alpha: .80
En Compétition	4.16		3.86		4.00		4.51		4.40	NS
En entraînement										
Vis-à-vis la peur	3.07		2.87		3.33		3.29		3.89	**
Préparation à la compétition	4.17		4.25		4.01		5.01		4.06	**
Enseignement des habiletés	4.16		3.83		4.39		5.33		4.48	**
Planification	3.51		3.66		3.94		4.40		3.70	**
Contrôle du poids	3.38		3.50		3.41		3.50		3.21	NS
Évaluation	3.94		4.75		4.12		4.33		4.12	NS
Problèmes scolaires	3.68		2.38		3.75		3.97		3.22	*
En enseignement/Intervention										
Rétroaction	4.54		4.75		4.12		5.52		4.56	**
Fixation des objectifs	4.90		5.16		4.58		4.80		4.52	NS
Maintien de la discipline	3.33		3.58		3.39		3.89		3.46	NS

* p <.01

** p <.001

Le deuxième aspect qui se dégage de l'analyse des données met en exergue que les connaissances des entraîneurs, notamment celles d'ordre métacognitif et procédural, sont loin de faire consensus entre les cinq échantillons d'entraîneurs. Ces différences sont particulièrement concentrées dans les sous-échelles des échelles relatives aux "perceptions de l'entraîneur", aux "relations de l'entraîneur", aux "autres préoccupations de l'entraîneur" et aux "stratégies de l'entraîneur" notamment celles adoptées en entraînement et en enseignement et/ou intervention (Figures 4 et 5). Les sections qui suivent présentent respectivement les résultats des analyses statistiques relatives à chacune des six principales échelles.

1. Les connaissances de l'entraîneur.

Les déterminants endogènes de la performance. Bien que l'analyse de variance révèle une différence significative [$F(4, 55) = 11.80, p < .0001$] de cette sous-échelle, notamment entre les Chinois et les autres échantillons, la différence des moyennes semble aller dans la même direction. En effet, comme en attestent les moyennes des items individuels du Tableau 5 (voir Annexe B), relatifs à cette sous-échelle, les entraîneurs chinois semblent significativement plus sûrs de leurs réponses, et ce, en leur accordant plus d'importance que leurs collègues allemands et canadiens. Plus spécifiquement, les analyses des items individuels révèlent que tous les entraîneurs s'entendent sur le fait que les bons gymnastes ont des traits de personnalité (item 227) et des caractéristiques mentales (item 243) similaires. Cependant, les moyennes des entraîneurs chinois sont significativement supérieures ($M = 5.45$ et 5.81 , respectivement) aux moyennes des autres nationalités.

Par ailleurs, les entraîneurs canadiens, contrairement à leurs collègues internationaux, ne semblent pas d'accord à ce qu'un jeune gymnaste soit placé dans des conditions compétitives le plus tôt possible (item 277) et ne considèrent pas que la

gymnastique féminine soit techniquement plus difficile à entraîner que la gymnastique masculine.

Les déterminants exogènes de la performance. À propos des facteurs exogènes susceptibles d'affecter la performance du gymnaste, les entraîneurs internationaux s'entendent sur le fait que pour réussir, le gymnaste doit avoir le support des parents (item 285). Ils affirment également que les blessures constituent une phobie majeure chez les gymnastes. En revanche, lorsque les entraîneurs sont interrogés sur les facteurs relatifs au support financier, les entraîneurs canadiens estiment de façon significative [$F(4, 55) = 11.80, p < .0001$] que leurs athlètes ont de la difficulté à supporter leur carrières financièrement (item 159, $M = 4.33$). Ce problème ne semble pas se poser chez les Chinois ($M = 2.09$) et il est moyennement important chez les Russes ($M = 3.25$).

2. Les perceptions de l'entraîneur. Cette échelle présente plus de différences que de similitudes entre les cinq groupes. En effet, la Figure 4 permet de visualiser ces résultats. En terme de similitudes, on y constate que les cinq groupes ne diffèrent pas quant aux représentations qu'ils se font d'un bon entraîneur et des systèmes du coaching dans le monde. En revanche, les sous-échelles se rapportant au "coaching des hommes et des femmes", des "sources d'acquisition des connaissances" et du "coaching en général" présentent cependant des différences significatives entre les cinq groupes d'entraîneurs.

Les perceptions des entraîneurs à l'égard du coaching des hommes et des femmes. L'analyse univariée suivie du test Scheffé *a posteriori* révèlent que les Chinois diffèrent significativement des autres entraîneurs [$F(4, 50) = 6.45, p < .0001$]. L'analyse des items individuels de cette sous-échelle (Tableau 5) révèlent

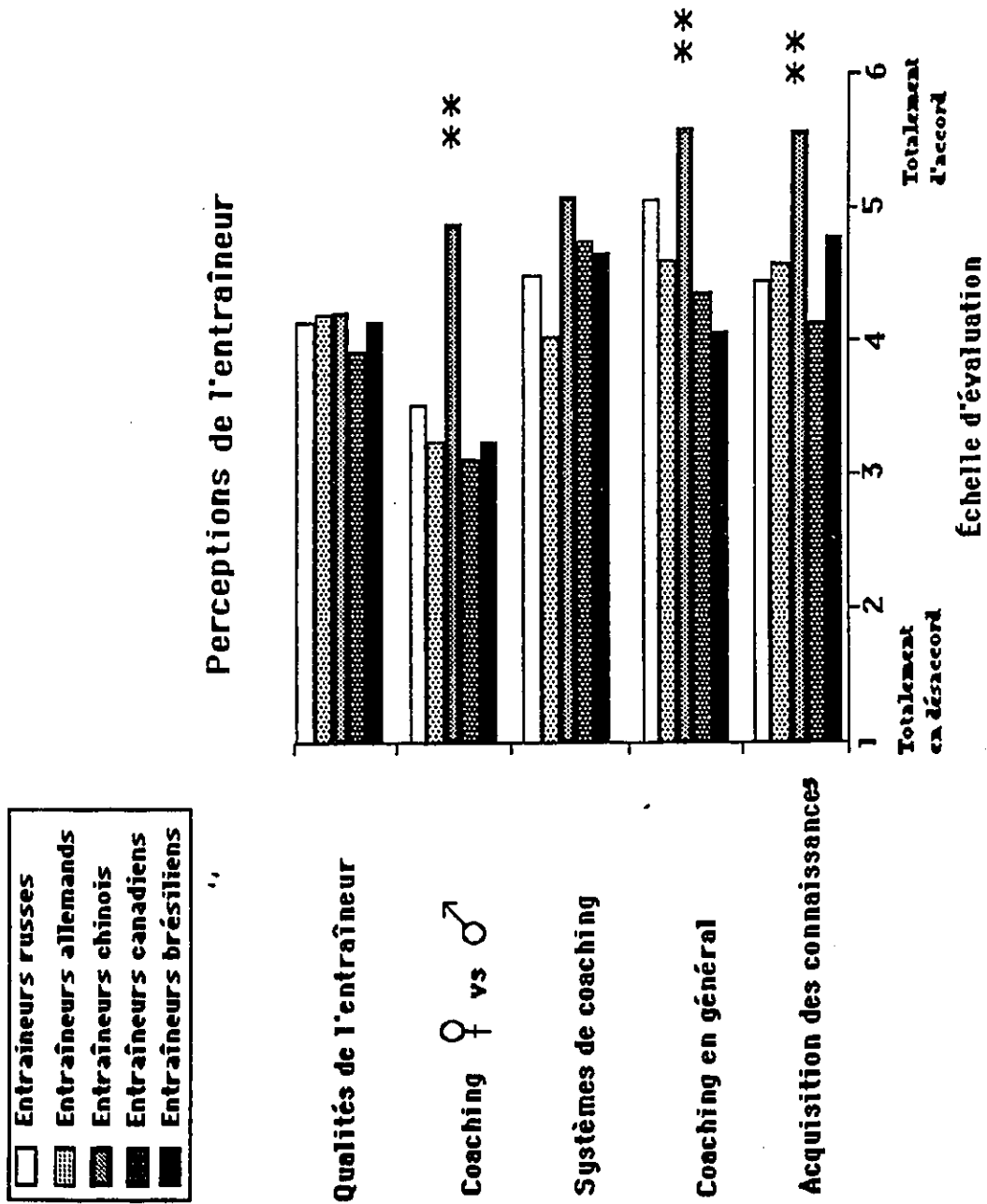
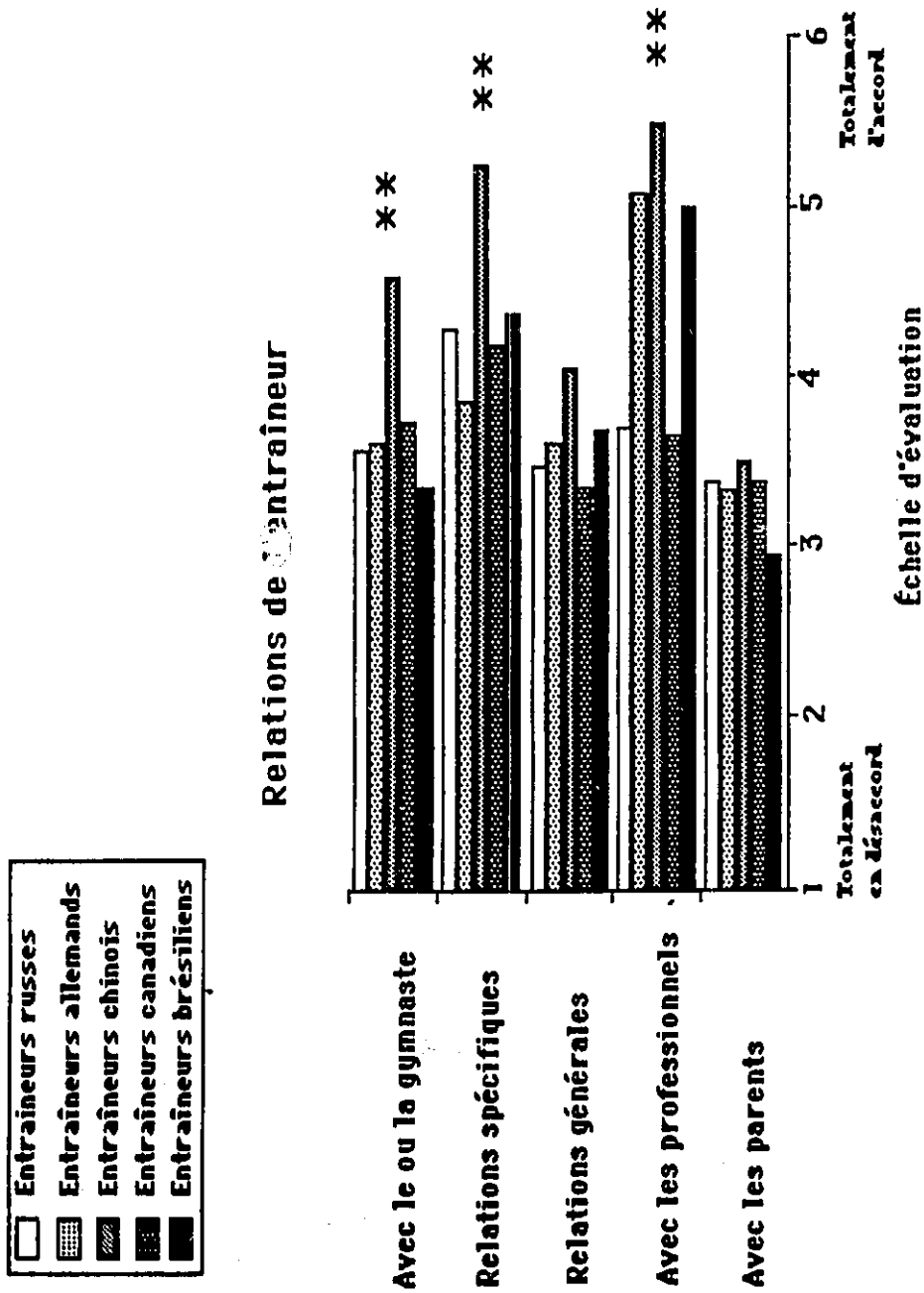


Figure 4 Comparaison des moyennes des scores des items des cinq sous-échelles relatives aux perceptions de l'entraîneur selon les cinq nationalités des entraîneurs.

que contrairement à leurs collègues des autres pays, les Chinois semblent plus polyvalents et capables d'entraîner aussi bien la gymnastique féminine que masculine (item 195). Les entraîneurs chinois affirment significativement que leur approche quant à l'entraînement des gymnastes des deux sexes est différente (item 355).

Les perceptions des entraîneurs à l'égard des sources d'acquisition des connaissances. L'analyse de variance, suivie du test Scheffé *a posteriori* indique que les entraîneurs chinois et brésiliens diffèrent significativement de leurs collègues allemands, canadiens et russes [$F(4, 58) = 9.65, p < .0001$]. En consultant l'analyse des items individuels (Tableau 5), on constate que les Chinois et les Brésiliens semblent apprendre plus de la lecture des livres et des documents sur la gymnastique (item 27) ainsi que de la participation à des séminaires et ateliers en gymnastique (item 51), que leurs collègues, canadiens allemands et russes. Les entraîneurs chinois accordent cependant plus d'importance à la discussion avec d'autres entraîneurs expérimentés (item 55, $M = 5.83$) qu'ils considèrent comme une importante source d'acquisition des connaissances en coaching. Finalement, la totalité des entraîneurs internationaux s'entend sur l'importance de l'expérience quant à l'apprentissage et l'acquisition des connaissances en gymnastique (item 39).

3. Les relations de l'entraîneur. Comme on peut le constater à la Figure 5, des cinq sous-échelles qui forment cette échelle, trois diffèrent significativement entre les entraîneurs internationaux (Figure 4) à savoir les "relations spécifiques" [$F(4, 57) = 21.24, p < .0001$], les "relations personnelles avec le gymnaste" [$F(4, 58) = 10.29, p < .0001$] et les "relations avec les professionnels" [$F(4, 58) = 5.43, p < .0009$]. Les relations de l'entraîneur vis-à-vis les parents ne semblent pas présenter de différence entre les cinq groupes.



** p < .001

Figure 5 Comparaison des moyennes des scores des items des cinq sous-échelles relatives aux "relations de l'entraîneur" selon les cinq nationalités des entraîneurs.

En effet, bien que les cinq échantillons d'entraîneurs semblent adopter les mêmes relations d'ordre général et les mêmes relations envers les parents des gymnastes, les analyses des items individuels révèlent cependant quelques différences significatives (Tableau 5).

Les entraîneurs Chinois, Russes et Allemands, semblent encourager les parents à suivre l'évolution de leur enfant (item 326). Tous les entraîneurs rapportent qu'ils n'évitent pas les discussions avec les parents des gymnastes (item 302). Les entraîneurs chinois, contrairement aux autres, semblent cependant moins disponibles pour les discussions avec eux (item 14, $M = 2.91$) et ne considèrent pas nécessaire de les mettre au courant de leur programme d'entraînement (item 198, $M = 1.75$). En revanche, ils sont significativement différents [$F(4, 58) = 13.76, p < .0001$] en ce sens qu'ils semblent davantage fournir aux parents des rapports écrits sur les progrès et l'évolution de leur enfant (item 76, $M = 4.91$) que les autres entraîneurs.

Les analyses des réponses concernant les relations interpersonnelles d'ordre général révèlent que les entraîneurs internationaux sont des personnes qui plaisantent rarement avec leurs gymnastes (item 108). En entraînement les Chinois, les Russes et les Allemands considèrent que certains gymnastes doivent être plus poussés que d'autres (item 146). Par ailleurs, les entraîneurs chinois, contrairement aux autres, bien qu'ils ne soient pas trop exigeants envers leurs gymnastes (item 165, $M = 2.25$), ont des relations interpersonnelles en entraînement de type dictatorial (item 306, $M = 4.66$) et la colère demeure un élément nécessaire pour l'accomplissement de leur tâche (item 235, $M = 5.09$).

Les relations spécifiques. Les analyses univariées des items individuels de cette sous-échelle présentent plus de différences que de similitudes. Comme on peut le constater dans le Tableau 5, les relations spécifiques adoptées par les entraîneurs à

l'égard des gymnastes talentueux et des jeunes gymnastes par rapport aux plus âgés, diffèrent significativement. Ces différences sont cependant dans la même direction. En effet, les Chinois, les Brésiliens et les Russes affirment de façon convaincante que leur approche relationnelle diffèrent selon l'âge des gymnastes (item 62, $M= 5.72$, $M= 5.33$, et $M= 5.12$ respectivement) et que les gymnastes talentueux devraient être abordée différemment (item 99, $M= 5.83$, $M= 4.83$, et $M= 5.37$ respectivement). Cependant, les Chinois et les Canadiens, contrairement aux trois autres nationalités croient que l'entraînement des jeunes gymnastes ne doit pas être préparé en fonction des enchaînements obligatoires (item 312, $M= 4.50$ et $M= 4.16$ respectivement).

Les relations personnelles de l'entraîneur vis-à-vis du gymnaste. Si les résultats de cette sous-échelle diffèrent significativement [$F(4, 58)=, 10.29$, $p<.0001$] entre les entraîneurs (Figure 5), ceux des analyses des six items individuels qui la composent reflètent cependant certaines similitudes qui s'avèrent intéressantes. A l'exception des brésiliens, les autres entraîneurs s'entendent sur le fait que l'entraîneur ne devrait pas être considéré comme un ami du gymnaste (item 38) et qu'une distance vis-à-vis de ce dernier devrait être maintenue (item 85).

Concernant les différences, les résultats du test Scheffé pour les comparaisons à *posteriori*, indiquent, d'une part, que les Chinois, et les Canadiens semblent plus au courant de la vie personnelle et familiale de leurs gymnastes (item 103) que les Allemands et les Brésiliens. D'autre part, les Chinois semblent entretenir des relations intenses vis-à-vis leurs gymnastes (item 156). Ces derniers, selon les réponses des Chinois, des Brésiliens et des Russes, considèrent leur entraîneur comme un père ou une mère (item 252).

Les relations de l'entraîneur avec les professionnels. Bien que tous les entraîneurs internationaux soient d'accord pour travailler conjointement avec des

professionnels comme le ou la chorégraphe, le psychologue du sport et le nutritionniste, les entraîneurs chinois, allemands et russes leur accordent significativement plus d'importance [$F(4, 58) = 5.43, p < .0009$] que les Canadiens et les Brésiliens (Tableau 5).

4. Les préoccupations de l'entraîneur. Comme on peut le constater dans le Tableau 4, les analyses de variance portant sur les sous-échelles relatives aux préoccupations de l'entraîneur en entraînement et en compétition ne présentent pas de différence significative entre les cinq groupes d'entraîneurs. Cependant, les items de la sous-échelle "autres préoccupations" semblent différer selon la nationalité des entraîneurs [$F(4, 55) = 6.08, p < .0004$].

Les préoccupations de l'entraîneur en compétition. Tous les entraîneurs internationaux semblent peu préoccupés par un gymnaste anxieux ou stressé (item 208). Cependant, lorsqu'ils étaient interrogés sur la façon dont ils se sentaient en compétition, les entraîneurs chinois et russes affirment qu'ils éprouvent plus de nervosité (item 238, $M = 3.54, M = 3.37$ respectivement) que les autres entraîneurs.

Les préoccupations de l'entraîneur en entraînement. Les résultats indiquent que tous les entraîneurs se préoccupent également de sécurité de leurs gymnastes (item 172) mais que les chinois se préoccupent davantage du maintien de leur motivation (item 199). Les entraîneurs affirment également qu'ils sont contraints à travailler avec plusieurs gymnastes en même temps (item 95). Cette préoccupation est cependant de moindre importance chez les Chinois par rapport aux autres groupes.

Autres préoccupations. Comme on peut le constater au le Tableau 4, l'analyse de variance portant sur la sous-échelle présente une différence significative entre les entraîneurs des cinq nationalités.

a) Les conditions de travail. Les résultats des analyses des items individuels indiquent que les entraîneurs chinois brésiliens et allemands considèrent de façon significative que le fait d'être entraîneur ne leur cause aucun problème financier (item 213). Les chinois et les brésiliens semblent en bénéficier davantage (item 290). À la différence des autres entraîneurs, le manque de ressources matérielles et de personnel ne semble pas préoccuper les entraîneurs allemands (item 341).

b) La reconnaissance professionnelle. En ce qui a trait aux préoccupations d'ordre sociale des entraîneurs, les entraîneurs chinois et brésiliens se sentent significativement plus estimés, respectés par leur communauté (item 316, M= 5.00) et appréciés dans l'accomplissement de leur tâche (item 150, M= 5.00) que leur collègues des autres pays.

c) Les préoccupations personnelles et familiales. Ces préoccupations ne semblent pas trop différer entre les entraîneurs internationaux. En effet, tous les entraîneurs reconnaissent que le temps passé à l'entraînement empiète sur leur vie familiale (item 170). Ils affirment cependant, mais de "façon timide" que le fait d'être entraîneur ne semble pas leur créer de problème dans leur vie familiale (item 81). Toutefois, tous considèrent qu'ils mènent une vie sociale équilibrée (item 327).

5. Les rôles de l'entraîneur.

Les rôles de l'entraîneur en entraînement. Les analyses de variance portant sur cette sous-échelle ne présentent pas de différence significative entre les cinq groupes d'entraîneurs (Tableau 4). En effet, les résultats du Tableau 5 en annexe B laissent entrevoir que tous les entraîneurs s'accordent pour dire qu'en entraînement, leur devoir est de développer de bons individus ainsi que de bons gymnastes (item 40). Ils affirment également qu'ils sont responsables du développement moral (item 269)

et personnel (item 121) de leurs gymnastes ainsi que de l'enseignement des habiletés gymniques (item 185).

Les rôles de l'entraîneur en compétition. Aucun groupe des entraîneurs internationaux n'a affirmé qu'il joue un rôle de spectateur lors de ces moments (item 212). Ils semblent aussi interagir fréquemment avec leurs gymnastes (item 54). Les chinois, les canadiens et les brésiliens s'occupent davantage des problèmes matériels et d'équipement (item 244) de leurs gymnastes. Les entraîneurs canadiens, à la différence de leurs collègues internationaux, ne considèrent pas tellement que leurs gymnastes d'élite aient besoin d'eux en compétition (item 357).

Autres rôles. Les résultats des analyses de variance relatifs aux items de cette sous-échelle présentent des différences significatives entre les cinq groupes [$F(4, 55) = 3.39, p < .01$]. En outre, les résultats de la comparaison *a posteriori* des items indiquent que les entraîneurs chinois, contrairement aux autres entraîneurs, consacrent leur temps uniquement aux activités reliées à l'entraînement (item 78) et semblent aider leurs gymnastes à organiser des activités d'aide de fond (item 193).

6. Les stratégies de l'entraîneur. D'après le Tableau 4, il y a une certaine similitude entre les cinq groupes d'entraîneurs quant à la sous-échelle relative aux stratégies adoptées par l'entraîneur en compétition. En revanche, celles correspondant aux stratégies utilisées en entraînement et en enseignement et/ou intervention présentent plus de différences que de similitudes (Figures 6, 7 et Tableau 5).

Les stratégies en compétition. Bien que tous les entraîneurs internationaux semblent d'accord quant à l'utilisation de certaines stratégies mentales susceptibles de calmer un gymnaste anxieux (item 36); les chinois, les canadiens et les allemands utilisent davantage de telles stratégies. Tous les entraîneurs encouragent leurs gymnastes à utiliser l'imagerie mentale (item 59) et le dialogue interne

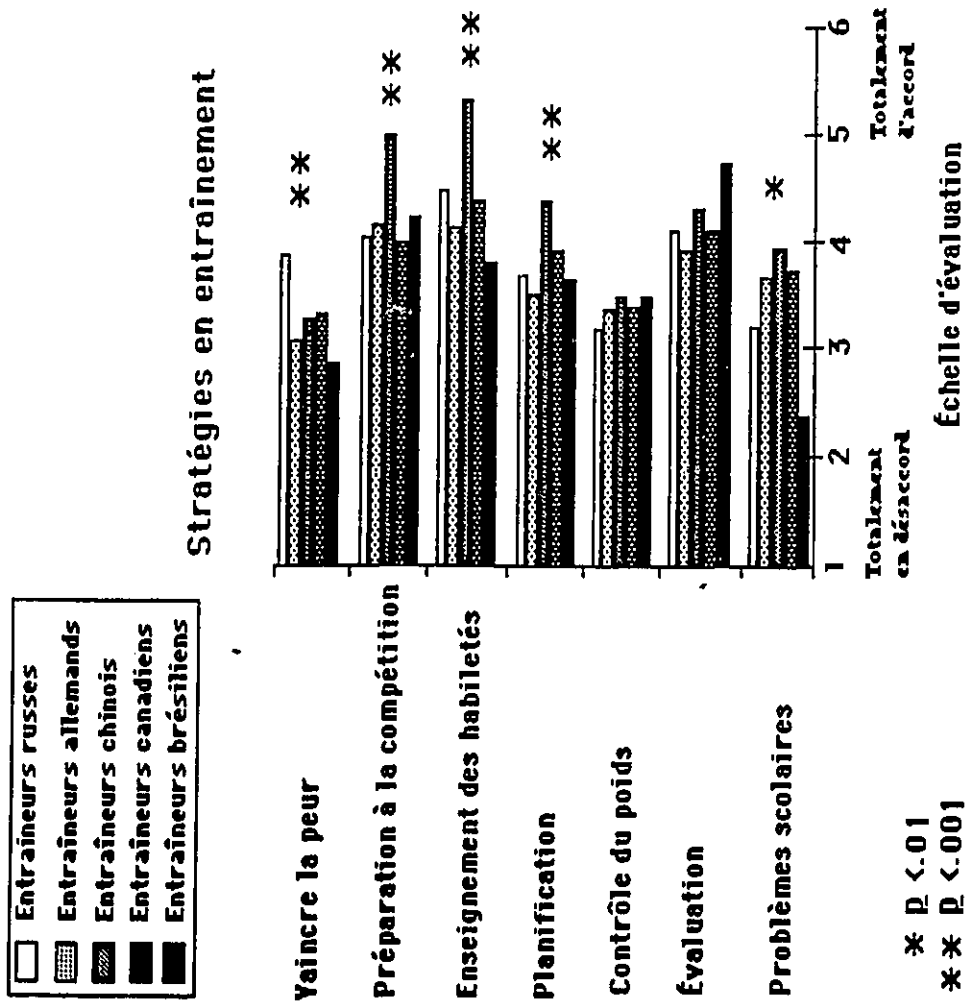


Figure 6
 Comparaison des moyennes des scores des items des sept sous-échelles relatives aux "stratégies de l'entraîneur en entraînement" selon les cinq nationalités des entraîneurs.

(item 44). Cette dernière stratégie est plus encouragée par les entraîneurs chinois, russes et brésiliens (Tableau 5).

Les stratégies en entraînement. La Figure 6 schématise les différences et les similitudes entre les cinq groupes d'entraîneurs. On y constate des différences significatives au niveau des stratégies pour (a) vaincre la peur [F (4, 58)=, 5.01, $p < .001$], (b) la préparation à la compétition [F (4, 57)= 8.52, $p < .0001$], (c), la planification [F (4, 57)=, 5.20, $p < .001$], (e) l'enseignement des habiletés difficiles [F (4, 58)=, 8.76, $p < .0001$], et (d) et les problèmes scolaires [F (4, 56)=, 4.70, $p < .01$]. Les stratégies de contrôle du poids et d'évaluation du gymnaste ne semblent pas présenter de différence.

a) Les stratégies pour vaincre la peur. Les résultats des analyses des items individuels relatifs à cette sous-catégorie mettent en évidence le fait que les entraîneurs internationaux adoptent des stratégies particulières qu'ils ont développées afin d'aider leurs gymnastes à vaincre la peur (item 73). L'approche utilisée, indiquent-ils, ne doit pas cependant être similaire pour tous les gymnastes (item 192). Les entraîneurs russes, canadiens et chinois sont conjointement d'accord à l'égard de la stratégie vis-à-vis d'un gymnaste "qui a peur d'exécuter une habileté particulière, de l'oublier pour un moment, et d'y revenir après un certain temps" (item 122).

b) Les stratégies pour la préparation du gymnaste à la compétition. Bien que les résultats des analyses des items individuels relatifs à ces stratégies révèlent des différences entre certains groupes d'entraîneurs, les différences se situent cependant dans la même direction (Tableau 5). En effet, les entraîneurs chinois semblent encore une fois se démarquer du restant des groupes en affirmant de façon convainquante qu'ils préparent leurs gymnastes pour toutes les situations susceptibles

de se produire en compétition (item 286, M= 5.66). À ce propos, ils développent chez leurs athlètes des habiletés mentales susceptibles de les préparer aux exigences de l'entraînement et de la compétition (item 167, M= 5.66). De plus, ils semblent se renseigner davantage sur le site et les conditions de la compétition (item 168, M= 5.66) ainsi que sur l'itinéraire et les accommodations de la compétition (item 259, M= 5.83). Toutes ces informations sont cependant transmises aux gymnastes.

c) Les stratégies pour la planification de l'entraînement. Les résultats des analyses révèlent des différences intéressantes entre certains groupes. En effet, tous les entraîneurs semblent planifier quatre ou cinq ans d'avance l'entraînement de leurs gymnastes (items 88). Les entraîneurs chinois (M= 5.33) russes (M= 3.06) et canadiens (M= 3.06), contrairement aux allemands (M= 2.52) et brésiliens (M= 2.52), obligent leur athlètes à garder un journal détaillé de leur entraînement (item 138). Les entraîneurs chinois et allemands semblent considérer que le programme d'entraînement doit être écrit de façon détaillée (item 272 et 303).

d) Les stratégies d'enseignement des habiletés difficiles. Les résultats indiquent que, lors de l'entraînement d'habiletés difficiles, les entraîneurs internationaux utilisent souvent des tapis de chute supplémentaires (item 4). Par ailleurs, pour faciliter la communication de telles habiletés, ils utilisent des supports visuels tels que les graphiques et les diagrammes. En revanche, les entraîneurs chinois et russes et canadiens considèrent que l'enseignement d'une habileté gymnique consiste à la décomposer en sous-éléments fondamentaux (item 118). Ces éléments devraient être d'abord maîtrisés avant de les regrouper en un tout (item 132), affirment les entraîneurs chinois et russes.

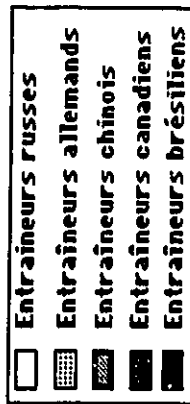
e) L'évaluation des gymnastes. Les résultats révèlent que tous les entraîneurs internationaux évaluent leurs gymnastes notamment à l'approche des compétitions

(item 294) et ne laissent pas un gymnaste participer à une compétition sans qu'ils sachent qu'il ou elle a une chance de réussir (item 157).

f) Les problèmes scolaires. Les résultats des analyses relatives à ces stratégies révèlent des différences entre certains groupes (Tableau 5). En effet, bien que les entraîneurs internationaux s'accordent sur le fait de demander aux professeurs d'alléger le travail scolaire pour leurs gymnastes, notamment dans les périodes de compétitions importantes (item 105), les appréciations des entraîneurs chinois semblent plus accord avec une telle stratégie que leurs collègues des autres pays. En plus, ils sont légèrement d'accord à ce que leurs gymnastes réduisent leur charge de travail académique en prolongeant leur scolarité (item 257).

Les stratégies de l'entraîneur en enseignement et/ou intervention. La Figure 7 présente les différences et les similitudes entre les cinq groupes d'entraîneurs. On y constate des différences significatives au niveau des stratégies concernant la rétroaction [$F(4, 58) = 5.01, p < .001$], b). Les analyses de variance ne révèlent pas cependant de différence en ce qui a trait aux stratégies relatives à la fixation des objectifs et le maintien de la discipline.

a) La rétroaction. Les résultats des analyses des items individuels se rapportant à cette sous-catégorie (Tableau 5) indiquent qu'après une bonne performance, tous les entraîneurs internationaux applaudissent et félicitent leur gymnaste (item 301). Cependant, les entraîneurs chinois semblent donner plus de feedback (item 119, $M = 5.41$) que leurs collègues des autres pays. En outre, les Chinois, les Russes et les Allemands semblent utiliser plus de rétroactions interrogatives (item 24) que les entraîneurs brésiliens et canadiens.



Stratégies en enseignement / intervention

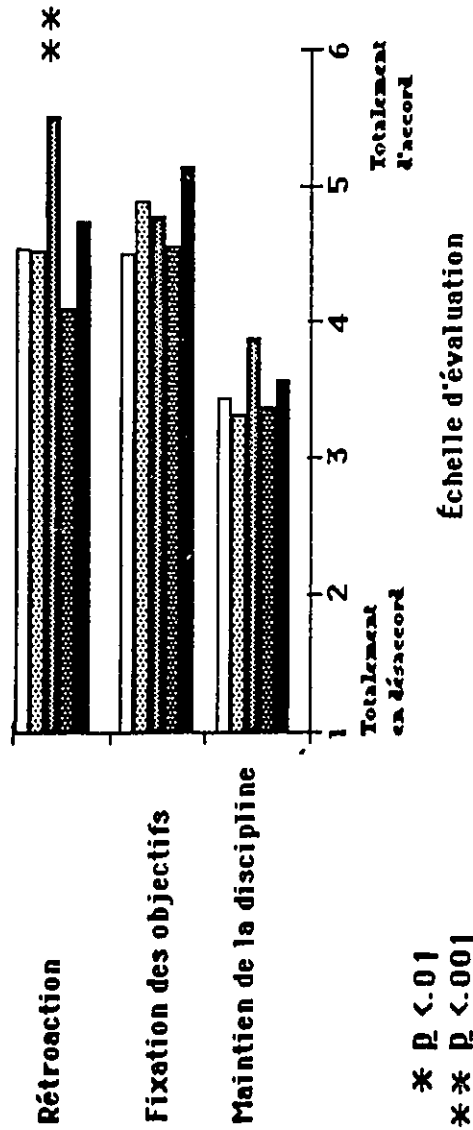


Figure 7
 Comparaison des moyennes des scores des items des trois sous-échelles relatives aux "stratégies en enseignement et/ou intervention" selon les cinq nationalités des entraîneurs.

Pris en grappe, Les résultats des analyses des items individuels font ressortir un certain consensus entre les entraîneurs internationaux concernant le "maintien de la discipline" et la "fixation des objectifs". En effet, bien que les entraîneurs chinois considèrent qu'il faut être strict pour que la discipline soit maintenue (item 18), les entraîneurs des autres pays semblent également d'accord envers une telle discipline.. Les entraîneurs chinois, affirment de façon significative, que les gymnastes doivent respecter les règlements en vigueur dans le gymnase (item 340).

Concernant la fixation des objectifs, les entraîneurs sont d'accord avec le fait de fixer les objectifs pour les jeunes gymnastes (item 333). Quant aux plus âgés, ils sollicitent leur participation (item 131).

Les comparaisons selon le sexe des entraîneurs internationaux

Des test-t ont été effectués afin de mettre à l'épreuve les différences et/ou les similitudes concernant les perceptions à l'égard des connaissances reliées au processus de coaching en gymnastique et ce, en fonction du sexe des entraîneurs.

Le Tableau 6 présente les moyennes des scores et les écarts-types correspondants des items relatifs aux 29 sous-échelles ainsi que les seuils de signification en fonction du sexe des entraîneurs. Par ailleurs, les moyennes obtenues aux items individuels du QCE ainsi que les écarts-types et les degrés de signification correspondants sont présentés au Tableau 7 (voir l'Annexe B).

Les test-t effectués ont fait ressortir la présence de plus de similitudes que de différences entre les moyennes des entraîneurs masculins et celles de leurs collègues féminines. Les différences enregistrées se rapportent aux sous-échelles relatives aux "relations générales" [$t (-2.40) = 58.0, p < .01$], aux "relations spécifiques"

Tableau 6

Moyenne (M), écart type (E.T.) et degré de signification (P) relatifs aux échelles et sous-échelles du QCE selon le sexe des entraîneurs.

Connaissances de l'entraîneur	Hommes		Femmes		P
	M	E.T.	M	E.T.	
Connaissance de l'entraîneur, des déterminants de la performance					
Déterminants endogènes	3.68	.52	4.00	.91	NS
Déterminants exogènes	3.51	.67	3.55	.91	NS
Perceptions de l'entraîneur					
Qualités de l'entraîneur	4.10	.56	4.35	.51	NS
Coaching des femmes vs des hommes	3.56	1.05	3.66	.96	NS
Systèmes de coaching	4.51	1.22	4.72	1.34	NS
Coaching en général	4.73	.74	5.13	1.05	NS
Acquisition des connaissances	4.63	.73	4.92	.83	NS
Relations de l'entraîneur					
Relations générales	3.60	.49	4.00	.50	*
Relations spécifiques	4.15	.69	4.81	.66	**
Relations avec le gymnaste	3.71	.57	4.12	.76	NS
Relations avec les professionnels	4.51	1.32	5.00	1.34	NS
Relations avec les parents	3.32	.63	3.50	.53	NS
Préoccupations de l'entraîneur					
En compétition	2.62	.64	3.36	.80	**
En entraînement	3.73	.62	4.08	.54	NS
Autres préoccupations	3.67	.44	3.79	.52	NS
Rôles de l'entraîneur					
En compétition	3.53	.55	4.12	.77	**
En entraînement	4.78	.44	4.95	.40	NS
Autres rôles	3.62	.99	3.00	1.18	NS
Stratégies de l'entraîneur					
En Compétition	4.21	.48	4.32	.64	NS
En entraînement					
Vis-à-vis la peur	3.31	.70	3.54	.52	NS
Préparation à la compétition	4.20	.56	4.56	.56	NS
Enseignement des habiletés difficiles	4.37	.74	4.97	.58	NS
Planification	3.77	.59	4.08	.57	NS
Contrôle du poids	3.39	1.04	3.31	1.20	NS
Évaluation	4.22	.70	3.95	.75	NS
Problèmes scolaires	3.46	.92	3.72	.87	NS
En enseignement / Intervention					
Rétroaction	4.62	.77	4.88	.80	NS
Fixation des objectifs	4.72	.65	4.87	.77	NS
Maintien de la discipline	3.49	.64	3.61	.52	NS

* p <.02

** p <.01

[$t(-3.11)=60.0$, $p < .002$], aux rôles de l'entraîneur en compétition [$t(-2.84) = 59.0$, $p < .006$] et aux "préoccupations en compétition" [$t(-3.27)=60.0$, $p < .001$].

Le Tableau 6 visualise également certaines similitudes concernant les perceptions des entraîneurs masculins et féminines notamment en ce qui a trait aux connaissances de l'entraîneur envers les déterminants de la performance, aux différentes perceptions sur le coaching, aux relations de l'entraîneur vis-à-vis du gymnaste, des professionnels et des parents, aux rôles de l'entraîneur, aux préoccupations en entraînement ou autres, et aux stratégies utilisées en compétition, pour vaincre la peur, pour la préparation à la compétition, pour la planification, pour le contrôle du poids, pour les problèmes scolaires, pour l'évaluation, pour la rétroaction, pour la fixation des objectifs, et pour le maintien de la discipline.

L'examen du Tableau 7 portant sur les analyses des items individuels confirme ces similitudes et différences. Concernant ces dernières, les moyennes des résultats attestent qu'en termes de leurs perceptions à l'égard des "relations interpersonnelles générale" les entraîneuses féminines accordent significativement plus d'importance au style dictatorial en coaching (item 306, $M= 4.18$) que leurs collègues masculins (item 306, $M= 3.03$). Bien que les résultats ne sont pas différents de façon significative, elles semblent plus exigeantes à l'égard de leurs gymnastes (item 165) et démontrent plus de colère (item 235) que les entraîneurs masculins.

Les relations spécifiques. L'approche relationnelle adoptée par les femmes entraîneuses vis-à-vis des jeunes gymnastes par rapport aux plus âgés est significativement différente de celle adoptée par les entraîneurs masculins. Avec les jeunes gymnastes, les femmes affirment qu'elles prennent la plupart des décisions (item 219) et commencent d'abord par former leur attitude avant de les préparer physiquement (item 322).

Les rôles de l'entraîneur en compétition. Les résultats révèlent encore une fois que les entraîneurs des deux sexes jouent un rôle actif lors de la période de compétition. En effet, aucun groupe n'a affirmé qu'il joue un rôle de spectateur lors de ces moments (item 212). Au contraire, tous semblent interagir fréquemment avec leurs gymnastes (item 54). Cependant, les femmes entraîneuses semblent s'occuper significativement plus des problèmes matériels et d'équipement (item 244) que leurs homologues masculins.

Les préoccupations en compétition. Les entraîneurs masculins semblent moins préoccupés par un gymnaste stressé ou anxieux (item 208, M= 2.38) et sont significativement moins nerveux (item 238, M= 2.38) que leurs collègues féminines (item 208, M= 3.00; item 238, M= 3.72, respectivement).

Les résultats obtenus, bien qu'ils ne présentent pas de différence significative, entre autres, indiquent que les entraîneuses féminines ont tendent à jouer des rôles plus actifs que les hommes dans la mesure où elles ont tendance à parler plus fréquemment à leurs gymnastes (item 54, M= 4.18) et à s'occuper plus des problèmes de matériel et d'équipement (item 244, M 5.18) que leurs collègues masculins (item 54, M= 3.98; item 244, M= 4.13, respectivement).

CHAPITRE V

DISCUSSION

De l'avis de certaines autorités en recherche comparative et interculturelle (Brislin, 1990; Malpass, 1977), il est soutenu que le but de la recherche comparative n'est pas simplement d'identifier les similitudes et les différences; mais plutôt de porter la comparaison à un degré supérieur d'abstraction et d'essayer d'outrepasser la description afin de rendre ces différences et similitudes interprétables et généralisables. À l'instar de ces considérations, le recours à une analyse holistique faisant appel à des facteurs économiques, culturels et politiques s'avère nécessaire quant à l'explication, voire, l'interprétation des similitudes et des différences enregistrées entre les différents échantillons d'entraîneurs internationaux.

La discussion de ces résultats se fera dans le même ordre que celui présenté dans le chapitre précédent. Ainsi, dans un premier temps, les résultats des comparaisons des perceptions à l'égard des connaissances reliées au processus de coaching en gymnastique selon la nationalité des entraîneurs seront discutés et interprétés à lumière des éléments du cadre comparatif sus-mentionné (voir Figure 2) et de la littérature existante. Dans un deuxième temps, les comparaisons de ces mêmes perceptions selon le sexe des entraîneurs seront analysées en fonction des écrits qui leur sont pertinents. Des conclusions et quelques recommandations pour des recherches futures seront présentées.

Les comparaisons des perceptions des connaissances en coaching selon la nationalité des entraîneurs

Un important élément qui se dégage des résultats de cette première comparaison consiste en une homogénéité des perceptions des entraîneurs internationaux à l'égard de certaines connaissances d'ordre déclaratif, en l'occurrence celles se rapportant à ce qu'ils savent et font en coaching. En revanche, les connaissances d'ordre métacognitif, procédural et contextuel se rapportant à la manière de penser, de procéder et de se comporter présentent plus de différences que de similitudes entre les entraîneurs des cinq pays. Certes, si ce dernier résultat trouve une justification dans la littérature portant sur l'expertise dans divers domaines incluant celui du sport (Russell & Salmela, 1992; Tochon, 1993; Wall et al., 1985), à savoir que les connaissances métacognitives constitueraient un facteur majeur susceptible de discriminer entre les experts et les novices (i.e., les entraîneurs des pays du haut de l'échelle du classement mondial en gymnastique par rapport à ceux du bas de l'échelle), dans la présente étude, il ne pourrait être considéré comme l'unique justification. D'autres facteurs d'ordres culturel, politique et social inhérents à chaque pays constitueraient éventuellement des explications plausibles à ces différences et similitudes entre les entraîneurs des cinq nationalités. À l'instar de ces considérations, les différences et les similitudes relatives à chacune des six grandes échelles seront discutées dans les sections qui suivent.

1. Les connaissances de l'entraîneur. Les entraîneurs internationaux démontrent une prise de conscience à l'égard de certaines connaissances théoriques de base concernant les déterminants endogènes et exogènes susceptibles d'affecter, de façon positive ou négative, la performance gymnique. Plus particulièrement, en termes des exigences mentales de la performance, les entraîneurs considèrent que tous

les bons gymnastes auraient des traits de personnalité et certaines caractéristiques mentales en commun. Si la littérature rapporte certaines similitudes quant aux caractéristiques de la personnalité des gymnastes d'élite (Kroll, 1970; Salmela, 1979), un certain nombre de ces facteurs peuvent, avec prudence, être considérés comme déterminants psychologiques dans la mesure où très peu d'évidence scientifique est disponible quant à leur justification.

Les entraîneurs préconisent également qu'en terme de capacité physique, la force constitue un élément essentiel pour la préparation physique. Une telle capacité physique est généralement requise chez le gymnaste notamment pour les activités de type anaérobique qui requièrent de la force pour le maintien et le contrôle du corps dans une position donnée. Selon Monpetit (1976), des six engins en gymnastique masculine, quatre requièrent de la force explosive et musculaire et ce, pour le maintien du poids du corps pendant une durée de 30 secondes approximativement.

La prise de conscience des entraîneurs internationaux à l'égard des déterminants de la performance, qu'ils soient physiques ou psychologiques, correspond à certains écrits portant sur les prédicteurs de la performance et la détection du talent en gymnastique (Régnier & Salmela, 1987; Salmela, 1983). Selon ces auteurs il existe effectivement des facteurs d'ordre physique, technique, psychologique et sociologique fondamentaux et mesurables sous-jacents à la performance gymnique. La connaissance de ces facteurs, par l'entraîneur, paraît indispensable dans la mesure où elle pourrait l'aider à identifier les athlètes qui possèdent les meilleures potentialités pour réussir et exceller dans le sport en question.

Les appréciations données par les entraîneurs chinois et russes à l'égard de ces déterminants de la performance en gymnastique sont cependant plus importantes que celles dévoilées par leurs collègues allemands, brésiliens et canadiens. La différence

des Chinois et Russes par rapport aux autres nations pourrait être justifiée par leur formation théorique en coaching. En effet, en Chine et en ex-URSS, les entraîneurs sont obligés de participer à des séminaires et à des cours intensifs offerts dans des centres de recyclage et de formation qui sont généralement supervisés par des experts dans divers domaines des sciences du sport comme la physiologie de l'exercice, l'anatomie, la psychologie sportive et la détection du talent en sport. La participation à ces cours leur permet d'acquérir des connaissances sur les facteurs qui sous-tendent la performance gymnique, lesquels facteurs sont généralement utilisés dans la détection des talents. Dans cette optique, Riordan (1980) précise que "si, en ex-URSS, la plupart des entraîneurs sont d'éminents spécialistes dans leur sport, ils sont également pourvus de connaissances approfondies en ce qui a trait aux sciences du sport" (p. 67).

Si cette prise de conscience des déterminants physiques, techniques et psychologiques de la performance gymnique est attribuée à la formation des entraîneurs, elle procurerait, de ce fait, un soutien empirique aux conclusions de Gould et ses collaborateurs (1987, 1990). Selon ces chercheurs, les entraîneurs diplômés ou certifiés, contrairement aux non-diplômés, disposeraient de plus de connaissances notamment en ce qui a trait aux sciences du sport. Les auteurs attribuent cette différence à la formation des entraîneurs et aux cours en sciences du sport qu'ils auraient suivis lors des stages de certification.

Les entraîneurs internationaux semblent également conscients de certains facteurs sociologiques et relationnels susceptibles d'affecter la performance du gymnaste. Plus spécifiquement, les résultats obtenus laissent supposer que le support moral et financier des parents constitue un atout majeur susceptible de contribuer à la réussite de la carrière du gymnaste. Les entraîneurs chinois semblent cependant

attribuer à ce support parental une grande importance qui d'ailleurs n'est pas une chose originale en Chine. Linwei (1992) a d'ores et déjà mis en lumière une telle importance du support psychologique et matériel des parents des athlètes chinois en signalant que:

Behind every successful athlete, there is a family which has always been ready to help its offspring. Parents have generously offered both psychological and material support to their children. (p. 40)

Si l'implication et le support des parents constituent un déterminant psychosociologique d'importance dans la carrière d'un athlète, certains chercheurs voient cependant certaines limites (Bloom, 1985; Hellstedt, 1987). Pour Hellstedt (1987), les parents idéaux seraient ceux qui "s'impliquent de façon modérée" dans la carrière de leur enfant, qui lui laissent une certaine autonomie et qui l'impliquent dans le processus de la prise de décision. En effet, dans la présente recherche il est difficile de voir jusqu'où peut aller cette implication et ce support des parents. Ainsi, pour comprendre davantage cette dimension, il serait souhaitable que d'autres études, notamment de type qualitatif, soient effectuées afin de déterminer à quel point l'impact du support et de l'influence parentale pourrait affecter la carrière d'un athlète.

Lorsque les entraîneurs étaient interrogés à propos de leurs athlètes à savoir si ces derniers avaient de la difficulté à supporter leur carrière financièrement, les entraîneurs chinois, à la différence des autres entraîneurs, ont affirmé que leurs gymnastes ne sont pas affectés par un tel problème. Ce résultat trouve une justification dans la politique sportive adoptée par chacun des pays envers ses athlètes. En effet, si dans les pays capitalistes comme l'Allemagne, le Brésil et le Canada l'adhésion dans un club de gymnastique ou dans un autre sport requiert un investissement financier considérable de la part des parents et également de l'athlète, dans les pays socialistes et communistes comme la Chine et l'ex-URSS, les parents et

les athlètes sont épargnés de telles dépenses. Dans ces pays, les athlètes talentueux sont généralement détectés en bas âge et pris en charge par l'État qui leur paye les études et les rémunère. Ces athlètes bénéficient également de plusieurs privilèges sociaux et matériels (Howard et al., 1990; Riordan, 1980; Rizak, 1989). De tels avantages ne sont certes pas à la portée des athlètes des pays de l'Ouest; ce qui, par conséquent, pourrait les conduire, des fois, à l'abandon de leur carrière sportive. Les résultats d'une étude longitudinale sur les raisons de l'abandon et la persistance des gymnastes (Seye & Salmela, 1987) ont d'ailleurs révélé que l'intérêt financier est parmi les raisons principales de l'abandon de la carrière de la gymnastique chez des gymnastes canadiens.

2. Les perceptions de l'entraîneur. Les résultats relatifs aux items des sous-échelles de cette échelle d'ordre métacognitif, ont fait ressortir plus de différences que de similitudes. En terme de similitudes, la plupart des entraîneurs internationaux considèrent qu'un bon entraîneur est celui qui dispose d'une approche d'entraînement méthodique et qui fonctionne avec des objectifs. Ces résultats laissent supposer que les entraîneurs internationaux sont conscients de l'importance et de l'impact de la fixation des objectifs quant à l'efficacité en coaching. L'importance de la fixation des objectifs a certes fait couler beaucoup d'encre que ce soit dans le domaine du sport ou dans le domaine des sciences humaines (voir Burton, 1993, pour une revue de la littérature plus exhaustive). Un consensus universel se dégage de cette littérature théorique et empirique à savoir que la fixation des objectifs constitue une stratégie motivationnelle efficace susceptible de contribuer à l'amélioration de la performance.

Pour les entraîneurs internationaux, les connaissances théoriques en gymnastique ne paraissent pas suffisantes pour exceller en coaching de la gymnastique, au contraire, un bagage technique dans la discipline paraît fort

indispensable quant à l'excellence dans cette fonction. Une des interprétations que l'on pourrait donner à cette importance de l'expertise technique découle des données démographiques des entraîneurs internationaux. La majorité de ces derniers sont des ex-gymnastes, à l'exception de deux. Un tel antécédent pourrait vraisemblablement les pousser à privilégier une telle expertise. Cette exigence technique requise chez l'entraîneur a d'ailleurs été mise en évidence aussi bien par les entraîneurs canadiens de gymnastique interviewés par Côté (1993) que par les gymnastes d'élite interrogés par Massimo (1986). Les résultats de cette étude ont révélé que les gymnastes d'élite considèrent l'expertise technique parmi les principales habiletés requises chez un bon entraîneur.

Lorsque les entraîneurs internationaux étaient interrogés sur leurs perceptions à l'égard du style de coaching dans le monde, tous, considèrent que l'approche et la manière d'entraîner varie d'un pays à l'autre. Certes, les raisons qui sous-tendent une telle affirmation ne pourraient être élucidées qu'à partir d'une approche qualitative plus approfondie auprès des concernés. Toutefois, la littérature se rapportant aux différences des systèmes sportifs dans le monde semblent apporter des éléments susceptibles de confirmer une telle différence internationale en coaching (Bennett et al., 1983; Campbell, 1993; Xiong, 1988). Selon Xiong, dépendamment de leur système politique, les pays adoptent différents systèmes d'éducation d'enseignement et de formation sportive. À titre d'exemple, dans les pays socialistes et communistes comme la Chine et l'ex-URSS, le système de formation en sport est surtout basé sur la spécialisation. Dans ce système, contrairement à celui des pays occidentaux, l'État joue un rôle actif en terme d'investissement, de prise en charge et de formation des athlètes et entraîneurs. À l'instar de ces considérations, il est donc fort probable que l'approche utilisée en entraînement différerait d'un pays à l'autre.

L'entraînement des gymnastes féminines et masculins. Les réponses aux items individuels de cette sous-échelle permettent de constater que les entraîneurs chinois, allemands, russes et brésiliens, contrairement aux canadiens, disposeraient d'une certaine polyvalence en coaching, notamment en ce qui a trait à l'entraînement des gymnastes des deux sexes. Cette difficulté des entraîneurs canadiens d'entraîner les gymnastes des deux sexes a également été révélée par les résultats de Côté (1993) notamment chez les entraîneurs de gymnastique masculine. Les entraîneurs des gymnastes féminines ne semblent pas considérer qu'il existe de différence quant à l'entraînement des gymnastes féminines et masculins. L'interprétation possible quant à cette différence de perception de l'entraînement des deux sexes chez les entraîneurs canadiens provient, selon Côté, de la perception que les entraîneurs se font du coaching des deux sexes, de l'âge et de la difficulté de la tâche en gymnastique féminine, notamment. Les propos avancés par l'une des entraîneuses de gymnastique féminine interviewée par Côté confirment en partie cette interprétation:

I don't think there's a difference in training between male and female gymnasts, although I think coaches of men have convinced themselves that there's difference. (p. 132)

Les résultats de la présente étude ne semblent pas cependant appuyer l'interprétation sus-mentionnée selon laquelle seulement les entraîneurs des gymnastes féminines considèrent l'entraînement des hommes et des femmes similaires. En effet, si on se réfère aux informations démographiques des entraîneurs internationaux on constate que les entraîneurs allemands entraînent uniquement des garçons, alors que seulement 7 sur 12 des Chinois, 6 sur 16 des Russes et 3 sur 6 les Brésiliens entraînent des gymnastes féminines. Une telle polyvalence proviendrait probablement d'autres facteurs. La spécialisation en terme d'entraînement des gymnastes des deux sexes, l'expérience et l'expertise des entraîneurs chinois,

allemands, russes et brésiliens seraient, probablement, des facteurs plausibles et susceptibles de justifier cette polyvalence. Toutefois, afin d'éviter toute spéculation, d'autres recherches à caractère qualitatif menées auprès de cette population internationale pourraient éventuellement apporter des éléments de réponse plus fiables et justifiables quant à cet aspect du coaching.

Les sources d'acquisition des connaissances en gymnastique. Les entraîneurs chinois et brésiliens considèrent fermement la lecture des livres, des articles et la participation aux séminaires et aux ateliers en gymnastique comme d'importantes sources d'acquisition des connaissances en gymnastique. Les entraîneurs allemands, canadiens et russes, comme les entraîneurs nationaux et olympiques américains de différents sports (Gould et al., 1990) ne semblent pas cependant leur accorder autant d'importance.

L'importance accordée par les brésiliens et les chinois à la lecture et aux cours en entraînement de la gymnastique pourrait être justifiée par la politique de chacun des pays en matière de formation des entraîneurs. Au Brésil, les entraîneurs sont généralement des diplômés des écoles d'EPS. Une telle formation académique centrée sur des cours en intervention en milieu scolaire et notamment sur le coaching (Figueiredo, 1976) pourrait vraisemblablement les pousser à privilégier de telles sources de connaissances. Pour leur part, les entraîneurs chinois sont contraints à privilégier de telles sources dans la mesure où elles font partie intégrante de leur profession. D'ailleurs comme le précisent Howard et ses collaborateurs (1990, p. 141), il est impossible d'avoir un titre professionnel d'entraîneur sans une telle formation académique, laquelle formation est généralement exigée par l'État. Les auteurs admettent également que la Commission d'État pour la Culture Physique et les Sports en Chine: "made it clear that by the year 1990, coaches of all the top sports

should acquire university or college degrees or they will be disqualified from coaching" (p. 141). Ainsi, l'importance accordée par l'État chinois quant à la formation théorique et pratique en coaching semble se refléter également dans les perceptions des entraîneurs vis-à-vis de ces sources de connaissances dans la discipline.

Les entraîneurs canadiens et russes ne semblent pas considérer la participation aux séminaires et aux ateliers en coaching comme une source importante d'acquisition de connaissances. Si pour les Canadiens ce résultat trouve une justification dans la littérature nord-américaine, dans le cas des Russes, il laisse un peu perplexe dans la mesure où il ne correspond pas à l'importance donnée à la formation théorique et pratique en coaching en ex-URSS (Riordan, 1980; 1987). Toutefois, les propos d'une personne ressource constituent une amorce d'explication de ce paradoxe dans la mesure où cette femme russe considère que les entraîneurs russes ont tendance à se fier beaucoup plus à leur expérience et à celle de leurs collègues qu'à la littérature en coaching." En plus, elle a ajouté :

Russian coaches read not so much of special literature. Coaching courses, as a rule, are held only for formality. . They include a lot of theoretical information, absolutely useless sometimes. Usually they are held by institute teachers who have not their own coaches' experience with children for instance. (Baria et al., 1993)

Si l'évaluation de la participation aux séminaires et aux ateliers en coaching reste peu documentée en Amérique du Nord, le peu de recherche effectuée jusqu'à date (Haslam, 1990; Laberge, 1992; Saunders, 1983) révèle une certaine résistance voire une critique, à l'égard de leurs contenus et leur efficacité. Il se dégage de ces écrits que les moyens de formation des personnes responsables de l'entraînement sont inadéquats dans la mesure où ils ne correspondent pas aux aspirations et aux besoins. D'après Saunders (1990), les contenus de ces séminaires et ateliers sur le coaching sont développés par des experts en sciences du sport qui généralement ignorent

certaines bases pédagogiques essentielles en coaching. Ces critiques semblent en effet justifier, en partie, le manque d'intérêt envers ces sources d'acquisition de connaissances de la part des entraîneurs canadiens. En plus, la certification professionnelle, bien qu'elle constitue un critère d'embauche au Canada, n'est pas obligatoire pour exercer la fonction d'entraîneur (voir Laberge, 1992). Cela signifie que si un tel perfectionnement des entraîneurs n'est pas pris en considération et n'est pas valorisé par les organisations nationales sportives et surtout par l'État, comme c'est le cas dans les pays de l'Est, il est vraisemblable qu'il sera considéré sans valeur.

L'expérience des entraîneurs internationaux de la présente étude est en moyenne de 15 années. Une si grande expérience semble bénéficier d'un énorme privilège en ce sens que tous les entraîneurs la considèrent comme un élément clé. De ce fait, l'importance accordée aux connaissances expérientielles par les entraîneurs internationaux semble revêtir un caractère universel dans la mesure où elle a été d'ores et déjà mise en lumière par d'autres entraîneurs d'élite d'origine canadienne (Côté, 1993; Salmela, 1994) et américaine (Gould et al., 1990). Ainsi, les entraîneurs canadiens et américains autant que ceux de cette étude considèrent que les connaissances expérientielles occupent une place importante dans le développement d'un bon entraîneur. Les propos d'un des entraîneurs interviewés par Côté illustrent de façon remarquable l'importance et l'utilité des connaissances expérientielles quant à la résolution de problème en coaching:

It is important to educate coaches, not only in the educational system, but really in experience. When you have more experience, you've already seen all these problems and you've learned how to deal with them. (p. 99)

La valorisation des connaissances expérientielles par les entraîneurs paraît évidente et défendable dans la mesure où elle demeure la seule source crédible et susceptible de fournir aux entraîneurs certains éléments de réponse pour la résolution

des problèmes qu'il rencontre dans sa fonction. En effet, si de telles connaissances ne peuvent être acquises par la formation, comme on l'a constaté plus haut, elles pourraient éventuellement constituer un corpus de connaissances expérientielles pour un programme de certification d'entraîneurs novices. Un tel programme serait donc conceptualisé et élaboré à partir de données émanant de la réalité de l'entraînement telle que perçue et vécue par des entraîneurs chevronnés. Les travaux de Salmela et ses collègues (Salmela & Schinke, 1993; Salmela, 1994) se situent dans cette perspective.

Si l'expérience a été privilégiée par tous les entraîneurs internationaux, l'observation d'autres entraîneurs, l'interaction et la discussion avec eux constituent également des sources appréciables d'acquisition de connaissances pour tous les entraîneurs. Les Chinois et les Russes semblent cependant leur attribuer plus d'importance. Cette forme d'acquisition de connaissances et d'apprentissage par l'observation et la discussion avec des entraîneurs expérimentés pourrait être généralisable dans la mesure où elle correspond à l'une des conclusions de l'étude de Gould et ses collaborateurs (1990) selon laquelle le style de coaching des entraîneurs américains d'élite est plus influencé par "l'interaction et l'observation d'autres entraîneurs que par la lecture et la participation aux cours sur le coaching" (p. 341). En outre, elle procure un soutien aux conclusions de Salmela (1994) selon lesquelles, la carrière des entraîneurs experts canadiens de différentes disciplines était beaucoup influencée par des mentors et des entraîneurs expérimentés qui transmettaient des informations pertinentes sur les astuces et les secrets de l'excellence en coaching.

Pris dans leur ensemble, ces résultats semblent implicitement justifier le manque d'intérêt ou de temps manifesté par les entraîneurs à l'égard de la lecture, des séminaires et des cours théoriques de certification en coaching. En revanche, ils

semblent procurer un support incontestable quant à l'importance des connaissances pratiques notamment celles provenant des hommes et femmes de terrain et de la réalité du coaching. De telles connaissances seraient plus enrichissantes que des cours ou des lectures théoriques et abstraites provenant des académiciens. Les propos avancés par la personne ressource russe à savoir que: "People are more reliable than books" (Baria et al., 1993) illustrent de façon claire l'importance de l'apprentissage par les mentors et les entraîneurs chevronnés.

Si c'est le cas, pour élaborer des programmes de certification plus adéquats et susceptibles de répondre aux besoins des entraîneurs, il serait intéressant que les responsables de ces programmes fassent appel non seulement à des théoriciens en sport, mais également à des entraîneurs de différents niveaux d'expertise. Le vécu, la pratique soutenue "déliberate practice" et les connaissances expérientielles de ces derniers constituent donc un contenu incontestable et crédible qui pourrait être d'une grande utilité quant au développement des entraîneurs novices. Les propos d'un entraîneur de basket-ball interviewé par Salmela (1994) illustrent de façon remarquable cette recommandation quant à la formation des entraîneurs:

People should be able to study how to become a coach and if the required body of knowledge is present and the right personal makeup or qualities that go into making a good coach, then you have the chance to be a great coach. (p. 10)

3. Les relations de l'entraîneur. Des cinq sous-échelles qui composent cette échelle, trois présentent des différences significatives entre les cinq groupes d'entraîneurs internationaux: (a) les relations spécifiques, (b) les relations personnelles avec le gymnaste et (c) les relations avec les professionnels. Toutefois, si les analyses en grappe "cluster analysis" relatives aux relations de l'entraîneur en général et aux relations avec les parents présentent des similitudes, les analyses des

items individuels révèlent cependant quelques différences intéressantes qui méritent d'être discutées.

Les relations générales de l'entraîneur. Les appréciations à l'égard de certains items individuels reflètent certaines caractéristiques et stéréotypes attribués aux Chinois comme la valorisation de l'autorité et le sérieux dans le travail. En effet, si les entraîneurs allemands, canadiens et même russes optent pour un style de coaching non-directif et permissif où le gymnaste jouit d'un certain plaisir et d'une certaine liberté en entraînement, les entraîneurs chinois semblent, en revanche, adopter un style de coaching autocratique voire dictatorial dans lequel le plaisir n'a pas de place et où la colère demeure un moyen nécessaire pour mener à bien l'entraînement.

Certes, la structure ou la politique sportive diffère d'un pays à l'autre. En Chine, le sport demeure un outil de propagande et de démonstration de la supériorité du système politique et de l'idéologie, en l'occurrence le communisme. Le sport doit dans ce sens aider à susciter la fierté d'une équipe, d'une nationalité et d'un pays. À ce propos, il doit être pris au sérieux et on s'attend des athlètes à ce qu'ils adoptent une conduite exemplaire, bref qu'ils soient un modèle pour tous les membres de la nation. Dans cet état d'esprit, il n'est pas surprenant qu'une certaine discipline soit mise en place. Par quelle moyen? Par l'autorité. Selon Lau (1988) l'autorité n'est pas considérée comme une contrainte ou un défaut en Chine, mais plutôt comme une qualité qui reflète le respect envers le leader en l'occurrence, le père, l'entraîneur ou l'enseignant.

Plus particulièrement dans le domaine du sport, il semble que les styles de coaching adoptés par les entraîneurs des différents pays, reflètent généralement les traits, la culture, la politique et l'idéologie de leur société respective (Chelladurai et al., 1988; Salmela et al., 1980). À titre d'exemple, Salmela et ses collaborateurs

(1980) ont constaté qu'en compétition, les entraîneurs des pays socialistes avaient tendance à adopter un style autocratique, alors que leurs collègues capitalistes semblaient manifester un style plus démocratique caractérisé par plus de soutien social et par un taux de rétroactions assez élevé envers leurs gymnastes.

Si certaines de ces conclusions correspondent aux styles de coaching adoptés par certains groupes d'entraîneurs investigués dans la présente étude, le groupe des entraîneurs soviétiques fait exception. En effet, le style de coaching autocratique et dictatorial escompté chez les entraîneurs russes n'a pas été révélé par les résultats. Au contraire, ces entraîneurs semblent opter plus pour un style de coaching de type occidental non directif et permissif. Un tel revirement paraît certes surprenant. Toutefois, l'effondrement du système communiste basé sur l'autorité et la discipline et l'impact des récents changements dans la politique sportive soviétique, ont peut être influencé les perceptions des entraîneurs russes, qui désormais commencent à "s'occidentaliser" et à adopter un style moins autocratique similaire à celui adopté par les entraîneurs des pays capitalistes.

Les relations de l'entraîneur avec les parents. Les entraîneurs internationaux accordent de l'importance à l'implication des parents dans la carrière des gymnastes. Les Chinois, Russes et Allemands, comme ils l'ont affirmé précédemment à propos du support moral et financier des parents (voir item 285 et 158), encouragent amplement les parents pour un tel suivi. Toutefois, les entraîneurs chinois, à la différence des autres entraîneurs encouragent l'implication des parents des gymnastes, mais veulent que cette implication soit modérée et limitée. Étant donné l'importance de leur responsabilité, leur relation avec les parents semble très limitée dans la mesure où ils manquent de disponibilité pour les rencontrer de façon régulière. En plus, les parents des gymnastes chinois n'ont aucune idée du programme annuel

d'entraînement de leurs enfants, quoique les entraîneurs leur fournissent des rapports écrits sur leur progrès.

Cette relation des entraîneurs chinois vis-à-vis des parents correspond à celle recommandée par Hellstedt (1987), à savoir que les parents idéaux seraient ceux qui "s'impliquent modérément dans la carrière de l'athlète" sans pour autant nuire ni contre-carrer les décisions de l'entraîneur. Si cette implication modérée des parents est recommandée par les chercheurs dans les pays occidentaux, en Chine, elle est imposée par le système politique chinois qui, rappelons-le, est basé sur la politique du cloisonnement. En effet, les commentaires de la personne ressource chinoise sur la disponibilité des entraîneurs et sur la confidentialité des programmes d'entraînement justifient éventuellement la position chinoise. À ce propos elle a précisé "qu'en Chine, les gymnastes de haut niveau sont pris en charge par l'État. Généralement, ils résident avec les entraîneurs dans des instituts d'entraînement qui sont concentrés à Pékin, où ils s'entraînent et étudient. Ces instituts sont interdits au public. Les entraîneurs sont en effet des professionnels qui travaillent à plein temps; ce qui les rend moins disponibles". Elle ajoute encore que: "Les programmes d'entraînement offerts dans ces instituts sont la propriété de l'État, il est donc clair que la confidentialité des programmes soit de rigueur" (Baria et al., 1993).

Les relations spécifiques de l'entraîneur. Certes, les jeunes gymnastes ne sont pas des adultes en miniature. Ils sont en effet physiquement et mentalement immatures. Ceci signifie que la relation de l'entraîneur à leur égard doit être une relation spécifique en ce sens que leur entraînement doit être guidé, planifié et pris en main par l'entraîneur. Cette relation de l'entraîneur avec les jeunes est d'ailleurs réitérée par les résultats de la présente étude qui révèlent qu'avec les jeunes gymnastes, les entraîneurs internationaux prennent la plupart des décisions,

s'occupent de l'élaboration de leurs objectifs et du maintien de leur attitude. De tels résultats sont également congruents avec ceux rapportés par la littérature concernant les relations de l'entraîneur notamment avec les jeunes athlètes (Barnett et al., 1992; Côté, 1993; Smith & Smoll, 1990). Selon Barnett et ses collaborateurs, la relation de l'entraîneur avec les jeunes n'influence pas uniquement leur attitude et leur estime de soi, mais également leur persistance dans le sport. À ce propos, la manière d'interagir avec les jeunes athlètes et la façon de planifier l'entraînement pourraient avoir non seulement un impact sur leur développement psychologique et moral mais aussi sur leur implication future, bref sur leur motivation intrinsèque. Dans cet état d'esprit, il s'avère important que l'entraîneur ait un contrôle permanent sur l'entraînement des jeunes, fixe leurs objectifs et prenne en main toutes les décisions en rapport avec leur carrière.

Les entraîneurs chinois, brésiliens et russes affirment que leurs relations diffèrent selon l'âge et le niveau de performance ou d'habileté des gymnastes. Ces résultats laissent supposer que ces entraîneurs sont sensibles quant aux différentes étapes qui marquent le développement de chacun de leurs athlètes. En effet, selon le modèle du développement du talent de Bloom (1985), l'approche d'enseignement ou du coaching varie selon l'âge et le niveau d'expertise des athlètes. De concert avec ce modèle, en bas âge, la relation de l'entraîneur et l'athlète est très étroite. Lors de cette étape, le gymnaste a besoin d'une présence continue de l'entraîneur et de beaucoup de renforcements et de rétroactions notamment positives (Salmela, 1994). Le style d'intervention lors de cette période est surtout centré sur l'apprentissage d'habiletés de base et non sur la compétition. En revanche, au stade de perfectionnement, la relation de l'entraîneur vis-à-vis de l'athlète en devient une relation d'adulte à adulte. L'athlète devient de moins en moins dépendant de l'expertise de l'entraîneur et comme

le mentionne remarquablement Salmela (1994, p. 2): "The previous loving relationship often was replaced in part by one of respect. The respect for the mentor often changed to respect mixed with fear".

Le rationnel de ces propos et des résultats de la présente étude serait que l'entraîneur doit être conscient du processus d'apprentissage idiosyncratique de chacun de ses athlètes. Le processus d'apprentissage d'une habileté quelconque n'est certes pas le même chez tous les athlètes. Ainsi, par une approche pédagogique différenciée et individualisée, l'entraîneur pourrait éventuellement aboutir à des résultats probants et répondre aux besoins et exigences de chacun de ses athlètes.

Les relations personnelles de l'entraîneur avec le gymnaste. Lorsque les entraîneurs internationaux étaient interrogés sur leurs relations à l'égard du gymnaste, les cinq groupes semblent unanimes à ce que l'entraîneur ne s'engage pas trop dans une relation intime voire d'ami avec le gymnaste. Ils considèrent cependant qu'une certaine distance devrait être prise à son égard. Ces résultats, bien qu'ils remettent en question certaines spéculations théoriques (Jones, Wells, Peters & Johnson, 1982) selon lesquelles l'entraîneur est généralement considéré comme un ami de l'athlète, corroborent les propos de certains entraîneurs d'élite en gymnastique (Côté, 1993) et autres sports (Pridham & Hauswirth, 1992). À titre d'exemple, Glenn Wurtel, entraîneur de l'équipe nationale canadienne de ski alpin, a déclaré:

Be aware of becoming too close to your athletes or giving away too much power. You have to be nasty sometimes, just to keep people on their toes. A little mystery is also good. If athletes get to know you too well, they read you too easily, and that can create difficult situations. (p. 29)

Les réponses à certains items de cette sous-échelle semblent refléter les valeurs voire la culture de la société d'origine des entraîneurs, notamment les valeurs des sociétés orientales et latines. À cet égard, les appréciations des entraîneurs chinois, russes et brésiliens semblent refléter une relation paternaliste dans la

mesure où ils considèrent leurs gymnastes comme leurs propres enfants. Ce sentiment semble réciproque dans la mesure où ils reconnaissent également que les gymnastes, à leur tour, les considèrent comme leur propres parents. Pour ce qui est des Chinois, ces résultats trouvent une explication dans les propos de Hui (1990) qui, dans son analyse des comportements de leadership dans différents pays considère qu'en Chine: "Bosses are stern father figures, to command respect and fear as well as to guarantee loyalty from their subordinates" (p. 200). Dans le même sens, les propos de la personne ressource russe semblent justifier la position russe:

Usually a coach starts his work with gymnasts since very early age (5-6 years old) and lead him or her to the top level. Treatment with so little kids demands the relationship with them by the type of parents. Sometimes they live in the family of their coach: like Nikolai Andrianov. (Baria et al., 1993)

Une explication possible de la relation paternaliste des entraîneurs brésiliens envers leurs gymnastes provient de la culture latine selon laquelle le maître ou l'enseignant potentiellement (l'entraîneur) est considéré comme le substitut du père ou de la mère de l'apprenti et, de ce fait, assume toute la responsabilité parentale.

Pour le cas des entraîneurs chinois et russes, la culture orientale et notamment la politique sportive dans ces pays constituent des éléments d'explication de cette relation. En effet, comme on l'a mentionné plus haut, les athlètes talentueux résident généralement dans des instituts et des internats de l'État. Ils sont acceptés entre l'âge de 7 ans et 12 ans, selon le sport pratiqué, et y restent des fois jusqu'à 18 ans. Cette longue période, généralement passée avec le même entraîneur, ne peut que consolider la relation entraîneur/athlète dans le sens affirmé par les entraîneurs chinois et russes.

Les relations de l'entraîneur avec les professionnels. Les entraîneurs internationaux aiment travailler en collaboration avec des spécialistes comme les

nutritionnistes, les chorégraphes ou les psychologues du sport. Les appréciations des canadiens et brésiliens sont cependant moins importantes que celles données par les entraîneurs chinois, allemands et russes. La modeste appréciation des entraîneurs canadiens correspond à celle notée par Côté (1993) qui a trouvé que seulement 2 sur 17 des entraîneurs des gymnastes féminines aiment travailler en collaboration avec le psychologue et 3 sur 17 qui aiment travailler en collaboration avec le psychologue.

Par ailleurs, l'importance accordée au travail d'équipe par les entraîneurs chinois et russes s'explique par le régime politique communiste et par la culture collectiviste des deux pays. D'autant plus, comme le confirme la personne ressource chinoise, "les athlètes de haut niveau sont généralement supervisés par une équipe multidisciplinaire qui assure le suivi technique, physique, médical et psychologique" (Baria et al., 1993). Le cas des entraîneurs russes semble identique à celui des Chinois dans la mesure où la personne ressource russe considère:

As a rule these specialists are the members of research groups. They are more scientist than practical people. So, this attitude to them by coaches is natural. (Baria et al., 1993)

Par ailleurs, la position des Brésiliens s'explique par les propos de la personne ressource brésilienne qui estime que: " si le support des spécialistes est nécessaire, les entraîneurs brésiliens trouvent encore de la difficulté à opter pour une telle stratégie dans leur programme d'entraînement" (Baria et al., 1993).

4. Les préoccupations de l'entraîneur. Pris dans leur ensemble, les résultats relatifs aux préoccupations de l'entraîneur notamment en entraînement et en compétition, révèlent que dans de telles situations, les entraîneurs internationaux semblent partager, plus ou moins, les mêmes inquiétudes. Leurs préoccupations d'ordre socio-professionnel comme les conditions de travail, la reconnaissance

professionnelle et le maintien de l'équilibre familial semblent cependant différer selon le pays d'origine des entraîneurs.

Les préoccupations de l'entraîneur en entraînement. En entraînement, la communication des directives ne semble pas constituer une préoccupation importante pour les entraîneurs internationaux. En revanche, la sécurité et la motivation des gymnastes constituent des préoccupations majeures pour la majorité des entraîneurs. Ces résultats semblent présenter une certaine universalité dans la mesure où ils procurent un soutien à ceux rapportés par la littérature en psychologie du sport sur l'importance de la sécurité et la motivation en gymnastique (Bajin, 1980; Massimo, 1987; Roberts & McKelvain, 1987). Les résultats de ces études combinés à ceux de la présente étude mettent en évidence que la sécurité constitue l'une des préoccupations majeures de l'entraîneur. À cet égard, l'une des responsabilités de l'entraîneur serait d'assurer aux athlètes un environnement d'entraînement plus sécuritaire et motivant. Pour ce faire, l'entraîneur devrait être armé de stratégies et de procédés pédagogiques qui, tout en facilitant l'apprentissage des habiletés difficiles et épeurantes, garantissent une certaine sécurité des athlètes. Un tel environnement ne pourrait, par conséquence, qu'augmenter la confiance en soi, la motivation et la persistance des athlètes dans le sport pratiqué.

À l'exception des entraîneurs chinois, le nombre de gymnastes à entraîner semble constituer une préoccupation pour les entraîneurs internationaux. Ce résultat peut s'expliquer par deux facteurs. Le premier réfère au fait que les entraîneurs chinois s'occupent uniquement de l'entraînement des gymnastes de l'équipe nationale chinoise; laquelle est constituée d'une vingtaine de gymnastes. Un tel nombre, réparti sur les 12 entraîneurs ne constitue probablement pas un problème pour ces entraîneurs. Le deuxième facteur se rapporte au nombre considérable d'entraîneurs

en Chine. Howard et ses collaborateurs (1990) rapportent l'existence de 30 000 entraîneurs professionnels en Chine, toutes disciplines confondues, pour un total de 67 000 athlètes; ce qui correspond à environ un entraîneur pour deux athlètes.

Si le nombre des gymnastes à entraîner ne semble pas poser de problèmes pour les entraîneurs chinois, pour les Canadiens il demeure une difficulté majeure. Comme le précise l'un d'entre eux à propos du coaching au Canada: "It's hard in our country, in our situation, because we work with large numbers. We have more athletes than the coaches from the east block" (Côté, 1993, p. 109).

Le nombre d'athlètes à entraîner semble constituer également un problème pour les entraîneurs russes. Une telle appréciation paraît surprenante dans la mesure où elle remet en question certains écrits sur le système d'entraînement russe selon lesquels le rapport des entraîneurs aux athlètes, notamment en gymnastique, n'est jamais supérieur à un pour trois (Riordan, 1980, p. 67). Toutefois, Riordan (1987, p. 77) estime que "si le nombre d'entraîneurs en ex-URSS est considérable (328 000) il reste cependant insuffisant pour entraîner de façon efficace à peu près 87 millions d'athlètes."

Certes, l'apprentissage en gymnastique nécessite beaucoup de répétition, de concentration et d'attention de la part du gymnaste. Ainsi, avec un nombre considérable de gymnastes qui s'entraînent en même temps, il devient difficile sinon impossible pour l'entraîneur de réaliser un tel apprentissage et de concrétiser ses objectifs à temps. Une telle situation pourrait affecter et réduire non seulement le rendement de l'entraîneur en terme de production d'athlètes mais aussi son efficacité.

Conditions de travail. Sur le plan de la rémunération, les entraîneurs chinois, brésiliens et allemands semblent satisfaits de leur emploi qui d'ailleurs ne semble pas leur créer de problème financier comparativement à leurs collègues canadiens et

russes. En effet, si pour les Canadiens un tel résultat s'explique par le revenu des entraîneurs qui, selon Laberge (1992), est inférieur de 18% au revenu moyen estimé des travailleurs canadiens en 1988, il ne paraît pas admissible pour les entraîneurs russes qui, selon la littérature, semblent bénéficier de beaucoup de privilèges sociaux et matériels (Adam, 1979; Riordan, 1980, 1987). Selon Riordan (1980, p. 68), un entraîneur de haut niveau possédant 10 ans d'expérience et un titre d'entraîneur émérite perçoit entre 300 et 400 roubles par mois (respectivement juste un peu plus du double du salaire moyen dans l'industrie). Un des entraîneurs canadiens interviewés par Côté (1993, p. 109), en comparant le revenu de l'entraîneur canadien à celui des russes, a signalé:

When you compare Russia or a socialist country with Canada and you ask why there's a high level of sport. As a coach in Russia, I earned twice the salary of a lawyer or doctor. In Canada I get 10 times less than a lawyer or a doctor.

Hélas, ces privilèges restent choses du passé. Dans la conjoncture actuelle, notamment après l'effondrement du communisme et l'ère de la perestroïka, les choses ont beaucoup changé en Union soviétique (Gärtner, 1989; Riordan, 1990). Les propos de la personne ressource russe confirment de façon claire cette nouvelle situation en signalant que désormais: "Coaches in Russia have extremely low salaries; in two times less, than a bus driver" (Baria et al., 1993).

La reconnaissance professionnelle de l'entraîneur. Si tous les entraîneurs internationaux semblent être appréciés et respectés par leur communauté, les entraîneurs chinois le sont significativement plus. Le peuple chinois, comme le signale Howard et ses collaborateurs "love and praise their athletes and coaches and respect all who make athletic contributions to the country" (1990, p. 136) et il est possible que les réponses des entraîneurs chinois relatives à cette sous-échelle

constituent une forme de reconnaissance vis-à-vis d'une telle estime et d'un tel respect.

Certes, comme le rapporte la littérature, les entraîneurs des pays de l'est comme les Chinois et les Russes sont hautement estimés par leur communauté respective et bien récompensés par l'État. Cette estime du peuple et ces récompenses conjugués à leur attitude, leur dur travail "deliberate practice" et leur discipline sont possiblement les raisons importantes qui motivent les entraîneurs des pays de l'est à obtenir de tels succès. Par contre, si cette estime existe dans les pays occidentaux elle demeure souvent ponctuelle et dépend des résultats du moment. En plus, la plupart du temps elle est beaucoup plus focalisée sur l'athlète ou l'équipe que sur l'entraîneur. Les propos d'un entraîneur interviewé par Côté (1993) illustrent cette absence de reconnaissance envers les entraîneurs au Canada:

All social aspects are limited for coaches in Canada. People who work in sport organize meetings and dinners and they invite the best athletes, not coaches. That's why the media never talks about who is behind the athlete with success. (p. 109)

Les préoccupations personnelles et familiales des entraîneurs. Bien que les entraîneurs internationaux reconnaissent qu'ils mènent une vie sociale équilibrée. Ils considèrent cependant que leur métier leur crée des problèmes dans leur vie personnelle. En plus, le temps passé à l'entraînement semble affecter leur vie familiale. De tels résultats, procurent un soutien à la littérature portant sur la vie familiale et personnelle des entraîneurs (Pridham & Hauswirth, 1993; Théberge, 1987; Weiss et al., 1990; Zitzelsberger, 1991). Les résultats de ces études combinés à ceux de la présente étude laissent supposer qu'il est difficile pour l'entraîneur expert, comme pour le novice (Weiss et al., 1991), de concilier l'accomplissement des tâches et le maintien de l'équilibre au niveau familial. À cet égard, Dave King, interviewé par Pridham et Hauswirth (1993), a souligné:

When you start coaching full time, your family life can be affected. But the more you coach, the more you learn about the game and yourself, the more you're able to separate the two."(p. 14)

5. Les rôles de l'entraîneur. Comme on peut le constater au Tableau 4, les entraîneurs internationaux sont d'accord quant aux rôles qu'ils adoptent dans les situations de compétition et d'entraînement. Cependant, ils diffèrent quant à ceux qu'ils exercent en dehors de ces situations.

Les rôles de l'entraîneur en compétition. Concernant ces rôles, l'un des entraîneurs de gymnastique canadien interviewé par Côté (1993) a déclaré: "I always say a good coach is a guy sitting down and having a coffee during a competition and relaxing because everything's under control" (p. 79). Ces propos concernant les rôles de l'entraîneur en compétition ne semblent pas congruents avec ceux perçus par les entraîneurs internationaux. En effet, aucun groupe d'entraîneurs n'a estimé qu'il joue un rôle de spectateur durant cette situation. Au contraire, tous affirment que durant la compétition ils interagissent avec leurs gymnastes. Les entraîneurs chinois, canadiens et brésiliens semblent cependant plus préoccupés par les problèmes de matériel ou d'équipement. À cet effet, ils ont affirmé que durant cette période leurs gymnastes ont besoins d'eux et ce, pour les aider à réajuster l'équipement et les engins et pour leur procurer des parades pour leurs échauffements pré-performance.

Les résultats des études sur l'observation des comportements interpersonnels pré-compétitifs des gymnastes olympiques (Salmela et al., 1980) et arabes (Baria, 1987; Baria & Salmela, sous-presse) indiquent que l'isolement constitue le comportement le plus fréquemment observé chez ces gymnastes. Si ce comportement prédomine notamment à la dernière minute précédant la performance, l'interaction avec l'entraîneur semble cependant assez fréquente durant les deux minutes précédant cette dernière minute. Les fréquentes interactions enregistrées chez les entraîneurs

internationaux avec leurs gymnastes correspondent vraisemblablement à celles notées par ces chercheurs durant cette période précédant la performance. Dans cette perspective, les résultats constituent un soutien à ceux obtenus par certaines études ayant examiné les comportements des entraîneurs de jeunes joueurs de base-ball et de hockey (Chaumeton & Duda, 1988; Mackenzie & King, 1982; Smith et al., 1978; Trudel et al., 1991). Il ressort de ces études que les interventions des entraîneurs, durant cette période, consistent principalement à supporter et à motiver l'athlète et à lui fournir l'aide, les instructions et les stratégies psychologiques susceptibles de l'aider à surmonter la tension associée à la compétition. En revanche, l'absence d'intervention de l'entraîneur auprès de ses athlètes, durant ces moments cruciaux, peut être considérée voire interprétée par l'athlète comme un désintérêt à son égard. Les propos d'une entraîneuse de volley-ball interviewée par Salmela (1994) illustrent cette situation:

If you are always calm and in control, they [athletes] don't like that either, because they think "she doesn't care". (p. 9)

Les rôles de l'entraîneur en entraînement. Les entraîneurs internationaux sont unanimes quant à leurs rôles en entraînement. En effet, ces rôles ne consistent pas uniquement à former et à produire des champions, mais également à éduquer et à développer la personnalité et les qualités morales des gymnastes. Une telle position est congruente avec la philosophie adoptée par plusieurs entraîneurs (Brustad, 1993; Dick, 1989; Pridham & Hauswirth, 1993; Walton, 1992; Wooden, 1988) quant au développement des valeurs personnelles et morales des athlètes. Dans cette optique, Dick (1989) a déclaré: "The coach-athlete relationship is not only a matter of preparing for achievement in the arena, it is also a matter of shaping attitude, and being an educator in the broadest sense" (p. 3). Pour leur part, Pridham et Hauswirth (1993) ont noté que la majorité des entraîneurs considèrent d'abord leurs

athlètes "comme des individus" et en deuxième lieu "comme des athlètes" et que leur grande satisfaction est de les voir grandir non seulement comme des athlètes, mais surtout comme des individus responsables et éduqués.

La leçon qu'on peut tirer des propos de ces entraîneurs et des résultats de la présente étude est que l'entraîneur n'enseigne pas uniquement le savoir-faire (i.e., des techniques et des tactiques); il enseigne d'abord et avant tout le savoir-être. Les athlètes le prennent généralement pour un modèle, lequel modèle est imité dans leur façon de vivre et de se comporter. De ce fait, il est important que la philosophie et le style de coaching de l'entraîneur soient exemplaires et à la hauteur de son statut professionnel celui d'éducateur.

Les autres rôles de l'entraîneur. Les résultats de cette sous-échelle révèlent que les entraîneurs chinois et russes, à la différence de leurs collègues des autres pays, consacrent beaucoup de temps aux activités reliées uniquement à la gymnastique. Ce résultat ne fait que confirmer ceux concernant les préoccupations personnelles de l'entraîneur, en l'occurrence leur forte implication en entraînement de la gymnastique. En outre, en Chine comme en ex-URSS, c'est le devoir et la responsabilité de l'entraîneur de s'assurer du progrès et bien-être de ses gymnastes. De telles responsabilités exigent énormément d'investissement en terme de temps et ne permettent pas à l'entraîneur de s'aventurer dans d'autres activités.

En revanche, les entraîneurs brésiliens et canadiens semblent assumer d'autres rôles et d'autres activités à l'intérieur de leur club. Une telle situation pourrait s'expliquer par le pluralisme occupationnel des entraîneurs dans ces pays. Étant donné que la majorité des entraîneurs travaillent à temps partiel, ils sont quelquefois sollicités pour d'autres activités administratives de direction technique. De telles activités, si elles nécessitent également du temps, engendrent cependant beaucoup de

pression et de stress. Les propos d'un entraîneur canadien interviewé par Côté (1993) appuient de façon remarquable les divers rôles assumés par les entraîneurs au Canada:

One difficulty is that our coaches in Canada get involved in all those problems of working much more than they should. Most of my former gymnasts coach now across Canada. I, with full sadness, see them at national championships or other meets where they are only five or 10 years in the business and they are already burned out. They have to do everything if they want to keep their job safe. That's why many projects which we idealistically plan for coaches are impossible to apply because of the physical conditions in which coaches are working. (p. 108)

6. Les stratégies de l'entraîneur. Les résultats relatifs à cette échelle ont révélé que les entraîneurs adoptent les mêmes stratégies en compétition. En revanche, les stratégies adoptées dans les situations d'entraînement et d'enseignement et/ou intervention semblent présenter plus de différences que de similitudes entre certains groupes d'entraîneurs.

Les stratégies de l'entraîneur en compétition. Les résultats relatifs à cette sous-échelle permettent d'avancer que les entraîneurs internationaux sont conscients de la contribution de la dimension psychologique dans ce moment crucial de la compétition. En effet, bien qu'il y ait des différences dans les réponses aux items individuels de cette sous-échelle; ces différences vont cependant dans le même sens.

Dans une étude examinant les prédicteurs du succès en gymnastique, Régnier et Salmela (1987) considèrent que le contrôle de l'anxiété constitue une des principales habiletés de l'excellence en gymnastique. Conscients de ce déterminant psychologique, les entraîneurs internationaux affirment qu'ils disposent de certaines stratégies susceptibles de diminuer l'anxiété des gymnastes en compétition. Pour ce faire, ils encouragent leurs athlètes à utiliser les techniques mentales telles que le dialogue interne et l'imagerie mentale. Les affirmations données par les Chinois, les Russes et

les Allemands semblent substantiellement plus catégoriques que celles données par les Canadiens et les Brésiliens.

Ces résultats peuvent être généralisables dans la mesure où ils corroborent ceux rapportés dans la littérature nord-américaine (Côté, 1993; Gould et al., 1987; Gould et al., 1989, 1990; Mechikoff & Kozar, 1983; Pridham & Hauswirth, 1993; Weinberg & Jackson, 1990) et internationale (Weinberg, Grove & Jackson, 1992) concernant l'utilisation des stratégies psychologiques par les entraîneurs. Les résultats de ces études combinés à ceux de la présente étude mettent en exergue l'importance accordée par les entraîneurs quant au dialogue interne, à la visualisation et aux énoncés de renforcement. De telles stratégies, généralement apprises et développées lors des entraînements peuvent éventuellement diminuer l'anxiété et augmenter sa confiance en soi en compétition si elles sont bien intériorisées (Gould et al., 1989; 1990; Weinberg & Jackson, 1990; Weinberg, Grove & Jackson, 1992).

Les stratégies en entraînement. Bien que les entraîneurs internationaux soient unanimes quant aux stratégies utilisées pour évaluer les gymnastes et contrôler leur poids; leurs stratégies pour vaincre la peur, préparer le gymnaste à la compétition, enseigner des habiletés difficiles, planifier l'entraînement et résoudre les problèmes scolaires semblent cependant présenter des différences entre certains groupes.

En ce qui a trait aux similitudes, tous les entraîneurs internationaux semblent sensibilisés à l'importance de l'évaluation des apprentissages de leurs gymnastes. De ce fait, ils semblent évaluer leurs gymnastes régulièrement et notamment à l'approche de la période compétitive. Certes, le processus d'apprentissage ne pourrait être amélioré qu'à partir d'une évaluation formative continue. Toutefois, une évaluation somative à l'approche des compétitions paraît nécessaire dans la mesure où elle permet

à l'entraîneur d'identifier les meilleures potentialités des athlètes que ce soit au niveau physique, technique ou psychologique.

Tous les entraîneurs semblent porter une attention particulière au poids de leurs gymnastes. Afin de maîtriser cet élément susceptible de porter préjudice à la performance de leurs athlètes, les entraîneurs essaient de contrôler régulièrement le poids des athlètes et ce qu'ils mangent.

Les stratégies de l'entraîneur pour vaincre la peur. Feigley (1987) considère qu'en gymnastique la "peur constitue une barrière psychologique majeure susceptible de bloquer tout apprentissage" (p. 13). Conscients de ce problème, les entraîneurs internationaux affirment qu'ils ont développé des stratégies susceptibles d'aider leurs gymnastes à vaincre la peur. Ces stratégies, estiment-ils, ne sont pas cependant similaires pour tous les gymnastes. De tels résultats sont congruents avec ceux notés par Côté (1993) chez les entraîneurs canadiens de gymnastique. Les résultats de la présente étude, comme ceux enregistrés par Côté, laissent suggérer que les entraîneurs experts en gymnastique disposent de certaines connaissances en psychologie du sport, et notamment des stratégies psychologiques susceptibles de les aider à diminuer l'anxiété de leurs athlètes et améliorer leur confiance en soi.

Les différences entre certains groupes d'entraîneurs résident, cependant, dans la manière d'utiliser certaines stratégies pour vaincre la peur. En effet, les entraîneurs russes, chinois et canadiens considèrent que lorsqu'un gymnaste a peur d'exécuter une habileté quelconque, il s'agit de l'oublier pour un moment, pour y revenir après un certain temps. Ceci permet probablement à l'entraîneur comme au gymnaste d'avoir le temps de revoir la progression de l'habileté et de s'assurer des éléments qui engendrent la peur. Une telle démarche permet au gymnaste d'être plus confiant pour réaliser une telle habileté. Cette alternative correspond aux résultats de

Massimo (1986) et notamment des propos d'un entraîneur de gymnastique interviewé par Côté (1993, p. 102):

Some kids are really scared. There's a difference here: if they really are too scared, then they shouldn't be in the high performance group and we've had some kids like that. We found they were high performance but they have lots of problems with fear so we'd say, "I think you'd better come back over here where you feel more successful." So, we really direct them.

Les stratégies pour préparer le gymnaste à la compétition. Bien que les résultats de cette sous-échelle ont indiqué des différences entre certaines nationalités d'entraîneurs, les différences se situaient dans la même direction. Tous les entraîneurs affirment qu'ils préparent leurs gymnastes pour toutes les situations susceptibles de se produire lors de la compétition et qu'à l'approche de la compétition, leur entraînement est structuré en fonction des enchaînements obligatoires. Les résultats laissent supposer que cette stratégie de préparation à la compétition ou cette forme de simulation à la compétition se fait à partir de renseignements compilés par les entraîneurs aussi bien sur le site et les conditions de la compétition que sur l'itinéraire et les accommodations. Ces informations sont alors transmises aux gymnastes. Il est toutefois à noter que les appréciations données par les entraîneurs chinois à l'égard de ces items sont significativement plus importantes que celles de leurs collègues des autres pays. Par ailleurs, les entraîneurs chinois, allemands et canadiens affirment qu'ils ont développé des stratégies mentales susceptibles de préparer leurs gymnastes aux exigences de la situation compétitive.

Cette forme de préparation à la compétition ou simulation préconisée par les entraîneurs internationaux correspond à celle définie par Schmid et Peper (1983) comme étant une rencontre d'entraînement simulée "simulated meet training". Dans une telle situation, les conditions et l'atmosphère d'une compétition réelle sont réunis. Cette forme de préparation à la compétition est très importante dans la mesure où,

d'une part, elle aide à la réalisation des habiletés gymniques les plus difficiles et, d'autre part, elle augmente la confiance en soi, la motivation et l'audace (Nideffer, 1985; Orlick, 1990).

Les stratégies pour la planification de l'entraînement. Un proverbe chinois stipule que: "It takes 10 years to grow trees, but a 100 years to rear people" (Howard et al., 1990, p. 114). Les données relatives à cette sous-échelle, du moins pour les Chinois, reflètent l'essence de ce proverbe. En effet, bien que tous les entraîneurs semblent planifier leur entraînement à long terme et entretenir un contrôle assez rigoureux sur le programme d'entraînement de leurs gymnastes, les Chinois semblent encore une fois se démarquer du reste des répondants en accordant plus d'importance à la planification de l'entraînement. Ils semblent en effet adopter l'ancien adage selon lequel les paroles s'envolent mais les écrits restent. Dans ce sens, ils ont affirmé qu'ils obligent leurs gymnastes à garder un journal détaillé de leur entraînement. En plus, pour eux, la programmation de l'entraînement devrait être structurée en ce sens qu'elle devrait être écrite et non pas gardée en tête. Une telle position est partagée modestement par les entraîneurs allemands et russes.

La personne ressource chinoise explique la position des entraîneurs chinois par le fait, "qu'en Chine, la planification de l'entraînement revêt un caractère très important. Elle est généralement conçue par une équipe d'entraîneurs et d'experts dans différents domaines des sciences du sport. Ainsi, rien ne devrait être laissé au hasard, au contraire tout devrait être écrit et contrôlé systématiquement afin de permettre des réajustements éventuels en fonction des compétitions régionales et internationales" (Baria et al., 1993).

Les propos de la personne ressource et les résultats obtenus sont en accord avec les recommandations émises par certains chercheurs quant à l'importance de la

planification de l'entraînement en général (Bompa, 1983; Matveyev, 1981) et en gymnastique en particulier (Gajdos, 1987; Simard, 1980). Selon ces auteurs, toute séance d'entraînement devrait suivre une structure organisationnelle donnée et comprendre certains objectifs à réaliser. Schématiquement, la planification d'une séance d'entraînement devrait comprendre une introduction, un développement et une conclusion. Chacune de ces composantes devrait être élaborée en fonction des éléments appris auparavant et des objectifs escomptés. Une telle structure nécessite certes un suivi minutieux par écrit et de la part de l'entraîneur et de la part de l'athlète.

Les stratégies d'enseignement des habiletés difficiles. Afin de faciliter l'apprentissage et réduire la peur des gymnastes, les entraîneurs internationaux semblent procéder de la même façon et ce, en utilisant des éléments de facilitation tels que les tapis de chute. En plus, pour faciliter la communication, ils ont tendance à utiliser des supports visuels tels que les graphiques et les diagrammes. Plusieurs écrits pédagogiques en gymnastique et notamment en coaching ont montré l'importance de tels procédés d'instruction (Martens et al., 1981) quant à l'efficacité en coaching.

Une habileté devrait-elle être enseignée globalement ou décomposée en sous-éléments fondamentaux? Les réponses des entraîneurs chinois, russes et canadiens à cette question consistent en la décomposition de l'habileté et non pas à l'enseignement de façon globale. Ces éléments, selon les entraîneurs chinois et russes, devraient être d'abord maîtrisés avant de les regrouper en un tout global. D'après les commentaires de la personne ressource russe, "cette similitude entre les entraîneurs chinois et russes quant à la manière d'enseigner les habiletés gymniques pourrait être attribuée à la similitude des écoles de gymnastique russes et chinoises. D'ailleurs, durant les cinquante dernières années, plusieurs entraîneurs chinois ont été formés en URSS" (Baria et al., 1993).

Cette conception de l'enseignement des habiletés difficiles correspond également à celle préconisée par Massimo (1986) qui considère qu'il n'existe pas de substitut à l'apprentissage progressif et par étape. À cet égard Massimo a signalé que:

Step by step input facilitates learning that lasts [...] One step at a time building towards the ultimate execution of a skill is a very important way to solidify learning and reduce fear behavior. (p. 171)

Les stratégies vis-à-vis les problèmes scolaires. Au haut niveau, la conciliation entre les études et le sport constitue un problème majeur pour les entraîneurs, et notamment pour ceux des pays occidentaux. En effet, comme le laissent voir les résultats relatifs à cet aspect, dans ces pays le contact des entraîneurs avec l'école est très délicat et dépend des initiatives individuelles de l'entraîneur. Les propos d'un entraîneur interviewé par Côté (1993, p. 85) illustrent une telle initiative:

"Quand on part à l'extérieur on s'arrange pour qu'elle [gymnaste] fasse son travail scolaire. Par exemple quand je suis partie une semaine avec elle en France j'ai fait du suivi auprès d'elle au niveau scolaire. Elle avait un plan de travail que j'ai suivi avec elle.

En revanche, en Chine comme en ex-URSS, les athlètes de haut niveau sont généralement concentrés dans des instituts où ils résident et étudient en même temps (Howard et al., 1990; Rizak, 1989; Riordan, 1987). Ces écrits laissent supposer que la politique sportive adoptée par ces pays facilite le contact des entraîneurs avec les responsables académiques et leur permet des arrangements lors des périodes compétitives ou des examens (Riordan, 1987).

Certes, en examinant les résultats, les réponses des russes laissent un peu perplexe dans la mesure où ils ne correspondent pas totalement à la littérature sur la combinaison par les athlètes des études et du sport. Plus particulièrement, Riordan (1987) estime que: "In exceptional cases some students take advantage of the right to an academic years off [...] The best student athletes enjoy the right to attend lectures

freely and to take their examinations according to an individually tailored programme" (p. 78-79). Une explication plausible des résultats russes serait que la conjoncture actuelle en ex-URSS ne permet plus cette flexibilité et de tels arrangements au profit des athlètes talentueux. Une telle situation pourrait éventuellement confirmer l'occidentalisation progressive du système sportif soviétique.

Les stratégies d'enseignement et/ou intervention. Les résultats révèlent une certaine homogénéité des réponses des entraîneurs internationaux concernant la fixation des objectifs et le maintien de la discipline. En revanche, les stratégies de rétroaction semblent présenter des différences entre certains groupes d'entraîneurs.

Concernant les similitudes, tous les entraîneurs internationaux semblent conscients de l'importance de la fixation des objectifs en entraînement. Ils considèrent que pour les jeunes gymnastes, c'est l'entraîneur qui devrait s'occuper de l'élaboration de leurs objectifs. Quant aux plus âgés, ils sollicitent leur participation. Ces résultats procurent un soutien important aussi bien à la littérature sur l'importance des objectifs dans le sport (Burton, 1993; Gould, 1986; Locke & Latham, 1985) qu'à celle portant sur les étapes du développement de l'expertise dans différents domaines, incluant le coaching (Bloom, 1985; Salmela & Schinke, 1993).

Selon Bloom (1985), au premier stade, le rôle de l'entraîneur est celui d'un enseignant/entraîneur. À ce propos, son intervention et ses objectifs devraient être centrés sur l'apprentissage et le développement des habiletés de base et non pas sur la participation à la compétition. Par contre, à la phase de perfectionnement, l'intervention et les objectifs devraient être axés sur le perfectionnement technique des habiletés. Dans cette étape, l'athlète acquiert une certaine autonomie et pourrait être impliqué dans la prise de décision, en l'occurrence la fixation de ses propres objectifs.

Les stratégies pour maintenir la discipline. Pour maintenir la discipline, les entraîneurs internationaux considèrent que l'entraîneur devrait être strict envers ses gymnastes. Par ailleurs, le fait de renvoyer un gymnaste qui n'a pas envie de travailler ou d'ignorer un gymnaste qui a une mauvaise attitude n'est pas considéré par les entraîneurs internationaux comme une bonne stratégie disciplinaire.

Ces résultats reflètent encore une fois l'autorité et la discipline dans le travail, notamment chez les Chinois. Les entraîneurs chinois affirment qu'afin de maintenir la discipline, les gymnastes doivent se conformer aux règlements en vigueur.

Si le maintien de la discipline constitue un sujet peu documenté en sport, il demeure cependant un élément indispensable pour le développement de l'expertise en sport. Le cas des athlètes des pays de l'est illustre bien l'importance de cette qualité personnelle chez les athlètes. D'après certains chercheurs (e.g., Riordan, 1980), la clé de la réussite des athlètes de ces pays réside, entre autres, dans leurs qualités personnelles, notamment leur autodiscipline. En général, et comme le confirment les données de la présente étude, les entraîneurs chinois, russes et allemands s'attendent à ce que leurs athlètes aient une conduite exemplaire et qu'ils soient des modèles pour leurs semblables.

La rétroaction de l'entraîneur. En intervention et plus particulièrement dans les situations d'enseignement-apprentissage, la rétroaction est considérée comme un élément déterminant de la relation pédagogique. Les résultats de cette sous-échelle confirment une telle prémisse dans la mesure où tous les entraîneurs internationaux semblent l'utiliser de façon fréquente. Les entraîneurs chinois semblent cependant en donner davantage que leurs collègues des autres pays. Un tel résultat appuie les propos de Piéron (1986) qui admet que: "Un progrès continu n'est réalisable que grâce à une connaissance régulière des résultats de la pratique" (p. 97).

Bien que les rétroactions à caractère interrogatif soient utilisées par tous les entraîneurs, leur présence semble cependant prédominer chez les entraîneurs chinois et russes. Une telle rétroaction agit en principe sur le cognitif du gymnaste et l'incite à rechercher ses erreurs et les moyens à mettre en œuvre pour se corriger. Cette stratégie de rétroaction en entraînement correspond à celle exprimée par un entraîneur expert de gymnastique interviewé par Côté (1993) qui admet que:

[When I give feedback] usually I start with the part that was good or I'll ask them what part was good. Then I'll ask them what they think was wrong or tell them what was wrong. Then we'll talk about what they have to do to make it better. (p. 89)

Les comparaisons des perceptions des connaissances en coaching selon le sexe des entraîneurs.

Deux importants aspects se dégagent des résultats des comparaisons des perceptions des connaissances en coaching selon le sexe des entraîneurs. Le premier aspect consiste à dépeindre les préjugés et les stéréotypes sexistes et à démontrer que les entraîneuses internationales disposent des mêmes qualifications et compétences professionnelles que leurs collègues masculins. Ce résultat procure, d'une part, un soutien à la recherche de Côté (1993) chez les entraîneur(e)s expert(e)s en gymnastique et à celle de chercheurs américains (Acosta & Carpenter, 1985; Anderson & Gill, 1983; Gould et al., 1990) auprès des entraîneur(e)s de différents sports et niveaux d'expertise. Les résultats de ces études mettent en lumière que les femmes entraîneuses disposent de qualifications professionnelles similaires voire supérieures à celles notées chez leurs homologues masculins. D'autre part, de tels résultats remettent en question ceux d'autres recherches présumant que les femmes entraîneuses n'auraient pas la formation, la compétence et les qualifications professionnelles requises pour réussir dans ce métier (Parkhouse & Williams, 1986; Williams & Parkhouse, 1988). Afin d'élucider ce paradoxe, il est recommandé que

d'autres recherches, utilisant aussi bien des approches qualitatives que quantitatives et menées sur un échantillon international assez représentatif, soient effectuées.

Le deuxième consiste à réitérer la sous-représentation de la femme dans le domaine du coaching de haut niveau. En effet, dans la présente recherche, l'échantillon des femmes entraîneuses est approximativement cinq fois inférieur qu'à celui des hommes. Un tel résultat procure un important soutien à la littérature existante portant sur la sous-représentation des femmes dans le leadership sportif et notamment le coaching (Hall et al., 1990; Laberge, 1992; Lay, 1989; Sisley et al., 1990; Weiss et al., 1991). Les données statistiques compilées par ces chercheurs indiquent que le secteur du coaching n'est pas exempt de la discrimination, consciente ou inconsciente à l'égard des femmes. Ainsi, bien que des efforts en terme d'équité aient été déployés, le système patriarcal continue de prédominer dans ce secteur professionnel.

Sur la base des informations démographiques compilées dans la présente étude, on peut constater qu'il n'y a pas de différences entre les entraîneurs internationaux masculins et féminins en termes d'âge, d'expérience, et de production de gymnastes. De tels résultats vont dans le même sens que ceux obtenus par Laberge (1992, p. 39) selon lesquels les entraîneurs canadiens des deux sexes seraient similaires en ce qui a trait "à la diplomation en sport et l'expérience en coaching". Ils procurent également un soutien à ceux notés par Gould et ses collaborateurs (1990) selon lesquels les antécédents expérimentiels et la formation ne constitueraient pas des facteurs susceptibles de différencier entre les entraîneurs nationaux et olympiques américains des deux sexes. À la lumière de la recommandation sus-mentionnée, les résultats de ces études combinés à ceux de la présente étude permettent d'avancer qu'au niveau du coaching d'élite, l'âge, l'expérience et la formation ne constituent plus un facteur susceptible de justifier la discrimination envers les femmes. Ils démontrent que dans

la mesure où les entraîneurs des deux sexes ont les mêmes antécédents, ils peuvent vraisemblablement exercer toutes les fonctions y compris celle d'entraîneur d'élite.

Pris dans leur ensemble, les résultats de la présente étude ont fait ressortir la présence de plus de similitudes que de différences entre les entraîneurs des deux sexes en ce qui a trait à leurs perceptions à l'égard des connaissances reliées au processus de coaching en gymnastique. Plus spécifiquement, les résultats permettent d'avancer que les femmes entraîneuses internationales disposent des mêmes qualifications et compétences professionnelles que leurs collègues masculins. Ces similitudes se situent au niveau de certaines connaissances d'ordre déclaratif comme les connaissances sur les déterminants de la performance, les perceptions sur les différents aspects du coaching, les rôles de l'entraîneur en entraînement et autres, et les préoccupations en entraînement et celles se rapportant à la vie professionnelle et personnelle de l'entraîneur. Les connaissances procédurales comme les stratégies utilisées en compétition, en entraînement et en enseignement et/ou intervention sont également similaires chez les entraîneurs des deux sexes. Les différences enregistrées se situent surtout au niveau du style de coaching et au niveau psychologique. Au niveau du style de coaching, les différences notées se rapportent: (a) aux relations générales, (b) aux relations spécifiques, et (c) aux rôles en compétition. Au niveau psychologique, les différences se situent au niveau des préoccupations de l'entraîneur, notamment en compétition.

Les relations générales de l'entraîneur. Les appréciations à l'égard de certains items individuels de cette sous-échelle laissent supposer que les femmes entraîneuses, contrairement à leurs collègues masculins, ont tendance à adopter un style de coaching directif, caractérisé par l'autorité voire la dictature. Comme le précisent les

résultats, ce style de coaching est renforcé par le sérieux, la colère et la fermeté dans le travail.

L'autorité en coaching notée chez les entraîneuses internationales est généralisable dans la mesure où elle correspond à celle enregistrée dans des études déjà effectuées sur le type de leadership préféré par les athlètes (Chelladurai & Saleh, 1978; Erle, 1981; Terry, 1984b). Ces études se sont centrées sur la comparaison des préférences des athlètes à l'égard du type de leadership adopté par les entraîneurs des deux sexes. Un certain consensus se dégage des résultats de ces études à savoir que les athlètes masculins pratiquant différents sports préfèrent que leur entraîneur adopte un style de coaching plus autocratique et directif. En revanche, les athlètes féminines, considérant leurs entraîneuses plus autoritaires, souhaitent qu'elles adoptent un style moins directif et plus démocratique.

Une des interprétations que l'on peut donner à l'autorité des femmes entraîneuses est associée aux perceptions qu'elles entretiennent à l'égard de leur statut. En effet, puisqu'elles se perçoivent et sont effectivement perçues, comme étant moins socialisées ou moins compétentes que les hommes, il est possible qu'elles soient enclines à adopter certains comportements de nature autocratique et ce, pour s'affirmer et démontrer qu'elles disposent des mêmes compétences et potentialités que leurs collègues masculins.

Les relations spécifiques de l'entraîneur. Les résultats révèlent que les entraîneurs des deux sexes n'adoptent pas la même approche de coaching à l'égard des jeunes gymnastes et des plus âgés. Avec les jeunes gymnastes, les femmes entraîneuses considèrent qu'elles doivent prendre la plupart des décisions et commencer d'abord par former leur attitude avant de les préparer sur le plan physique. Cette tendance des femmes entraîneuses à vouloir s'occuper plus des jeunes

athlètes peut se justifier par le processus de socialisation des femmes et des hommes selon lequel la femme a tendance à s'occuper plus des jeunes et à prendre la plupart des décisions quant à leur sort, ce qui ne paraît pas évident chez les hommes. Les propos de l'entraîneure Debbie Muir, interviewée par Pridham et Hauswirth (1993, p. 17) illustrent cette tendance envers les jeunes athlètes:

I like being the person in charge: setting the training program, going into practice and saying: "Here's what we're doing and why. Here's what we want to see at the end". I would never expect an athlete to really challenge my instructions [...] You are a role model for them at first.

Cette tendance a été encore une fois révélée par certaines réponses des femmes entraîneures aux items se rapportant aux relations personnelles de l'entraîneur avec le gymnaste. Selon ces réponses, les femmes semblent considérer les gymnastes comme leurs propres enfants et entretiennent avec eux ou elles une relation plus intimes que leurs collègues masculins.

Les rôles de l'entraîneur en compétition. Bien qu'aucun groupe des deux sexes n'admet qu'il joue le rôle de spectateur durant la compétition, les femmes entraîneures affirment, plus que leurs collègues masculins, qu'elles interagissent fréquemment avec leur gymnaste et s'occupent des problèmes de matériel et d'équipement de leurs gymnastes. Cette interaction soutenue de la part des femmes entraîneures avec leurs gymnastes correspond aux observations de Salmela et ses collègues (1980) auprès des gymnastes olympiques féminines notamment avant le début de la performance et après la performance. Les résultats de cette étude indiquent que les gymnastes féminines ont tendance à interagir plus fréquemment avec leur entraîneure que les gymnastes masculins. Les fortes interactions de l'entraîneure avec ses gymnastes sont interprétées par Salmela et ses collaborateurs comme un soutien et un appui psychologique motivant susceptibles d'aider les gymnastes à surmonter la tension de la

compétition et augmenter leur confiance en soi. Les propos de Janice Fowler, entraîneure de gymnastique, confirment également ce rôle:

At a competition, I try to stop contagious anxiety before it spreads. Each athlete goes to a quieter area of the gym to do centering exercises and focusing away from the other athletes. If athletes are nervous, I pull them aside and ask them to go through relaxation exercises and mental rehearsal to help them calm down. (Pridham & Hauswirth, 1993, p. 5)

La littérature portant sur les différences ou les similitudes des relations des entraîneurs des deux sexes envers leurs athlètes est très rare. De ce fait, on manque de données pertinentes sur lesquelles on pourrait baser toute interprétation au sujet de ces comportements des entraîneurs. Certes, bien que les résultats de la présente étude et de celles sus-mentionnées ont rapporté l'existence de différences quant aux relations et rôles adoptés par les entraîneurs des deux sexes envers leurs athlètes; ils restent cependant insuffisants dans la mesure où ils ne déterminent pas "le pourquoi" de ces comportements. Il serait donc intéressant que d'autres études de types ethnographiques soient effectuées afin de mieux comprendre les raisons susceptibles de pousser les hommes et les femmes entraîneurs à privilégier tels rôles et telles relations envers leurs athlètes.

Les préoccupations de l'entraîneur en compétition. Les résultats de cette sous-échelle révèlent que les femmes entraîneuses à la différence de leur collègues masculins, semblent éprouver plus de nervosité et d'anxiété dans les moments cruciaux de la compétition. Si la littérature sur l'anxiété des entraîneurs durant la compétition fait défaut, la plus grande émotivité manifestée par les femmes entraîneuses dans la présente étude correspond à celle rapportée dans certains écrits empiriques en psychologie du sport (Baria, 1980; Kane, 1972; May, 1980; Reeds, 1985; Salmela et al., 1980). Selon les résultats de ces études les athlètes de haut niveau et de sexe féminin semblent démontrer un niveau d'anxiété situationnelle plus

élevé que celui noté chez les athlètes masculins: il est possible que le même phénomène soit présent chez les entraîneurs. Kane (1972) précise cependant que la forte émotivité notée chez les femmes ne doit pas être considérée comme une faiblesse mais plutôt comme une sensibilité plus grande à l'environnement immédiat. La manifestation d'une telle sensibilité a été étudiée par Neal et Tutko (1975) qui concluent que: "Women are more sensitive in general. Women feel freer to express not only anxiety, but also joy, sorrow, and other sensitivity" (p. 78).

La différence de l'émotivité et la nervosité en compétition entre les entraîneurs internationaux des deux sexes peut également s'expliquer par deux facteurs: le premier réfère au fait que les femmes entraîneurs, comme on l'a remarqué plus haut, ont tendance à interagir plus fréquemment avec leurs gymnastes et sont plus près d'elles/eux, alors il paraît logique qu'elles soient plus anxieuses au sujet de leur performance. Une telle performance est en général déterminante pour leur carrière et leur compétence contrairement aux hommes qui peuvent se permettre beaucoup de contre-performance avant qu'on ne questionne leur compétence. Le deuxième facteur réfère au processus de socialisation des hommes et des femmes. Ainsi, il est possible que les entraîneurs masculins aient répondu de façon "socialement acceptable" et que, quoi qu'ils ressentent autant d'anxiété, croient qu'il n'est pas convenable pour les hommes de l'exprimer. Le même phénomène expliquerait aussi les réponses des femmes entraîneures.

CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES FUTURES

La présente étude comparative avait pour objectifs d'identifier et de comparer les similitudes et les différences concernant les perceptions qu'ont les entraîneurs internationaux à l'égard des connaissances reliées au processus de coaching en gymnastique et, de voir si ces perceptions présentent des similitudes ou des différences selon le sexe des entraîneurs. Les paragraphes suivants constituent une synthèse des points saillants qui se sont dégagés des résultats des deux comparaisons.

Les comparaisons des perceptions des connaissances en coaching selon la nationalité des entraîneurs

Les résultats de cette étude laissent entrevoir que le coaching n'est pas simplement considéré comme une science, ou uniquement comme un art, comme certains le prétendent, mais plutôt comme une combinaison. L'aspect scientifique du coaching se reflète dans le fait qu'il requiert de celui qui le pratique un certain bagage de connaissances scientifiques qui sous-tendent aussi bien la performance gymnique que le développement physique, technique, tactique et mental de l'athlète. Son aspect artistique se situe cependant au niveau de la créativité, du flair, du savoir-faire et des savoirs-être de l'entraîneur.

Analysés sous cet angle, les résultats de cette étude ont fait ressortir une certaine homogénéité des perceptions des entraîneurs internationaux à l'égard de certaines connaissances, notamment de type déclaratif et théorique se rapportant aux principes scientifiques de base en coaching de la gymnastique. En ce sens les entraîneurs internationaux semblent tous sensibilisés et conscients des déterminants physiques, techniques, psychologiques et sociologiques susceptibles d'affecter, de façon positive ou négative, la performance gymnique. Dans les situations d'entraînement et

de compétition, les entraîneurs internationaux semblent assumer les mêmes rôles et partager les mêmes préoccupations. Ils semblent également tous convaincus de l'importance de la dimension psychologique et notamment de l'efficacité des stratégies psychologiques lors des situations de compétition.

Un autre consensus d'ordre déclaratif qui a émergé des résultats réfère au fait que les connaissances théoriques en gymnastique ne sont pas suffisantes dans le développement de l'expertise en coaching, une expertise technique et un vécu dans la discipline s'avèrent indispensables pour réussir dans cette fonction.

En revanche, et de concert avec la littérature sur l'expertise dans différents domaines (Russell & Salmela, 1992; Tochon, 1993; Wall et al., 1985), les connaissances de type métacognitif d'ordres contextuel, relationnel, professionnel et personnel, et de type procédural relatifs aux styles et stratégies utilisés en coaching se sont révélés comme des facteurs susceptibles de discriminer entre les entraîneurs internationaux, en l'occurrence ceux du haut de l'échelle du classement mondial (e.g., chinois et russes) par rapport à ceux du bas de l'échelle (e.g., allemands, brésiliens et canadiens). Toutefois, en portant l'analyse à un degré supérieur, en analysant les données à lumière du cadre comparatif sus-mentionné (voir Figure 2), et en s'appuyant sur certains commentaires d'experts en sports dans les différents pays d'origine des entraîneurs, il s'est avéré que les facteurs d'ordre culturel, politique et sociologique inhérents à chaque pays ont un important impact sur les perceptions des entraîneurs internationaux.

Dans cette optique, les résultats permettent de suggérer que les styles de coaching adoptés par les entraîneurs internationaux reflètent les traits, les valeurs voire l'idéologie de leur pays respectif. À titre d'exemple, l'importance au travail de groupe, à l'autorité et à la discipline caractérisant les pays socialistes et communistes

s'est particulièrement reflétée dans les perceptions des entraîneurs chinois. Les perceptions des entraîneurs russes, bien qu'elles présentent certaines similitudes quant à celles des chinois en terme des relations avec le gymnaste et du travail d'équipe, semblent cependant revêtir un caractère plus occidentalisé. Un tel revirement est peut être dû aux récents changements dans la politique soviétique.

En revanche, le libéralisme, la permissivité et l'individualisme caractérisant les sociétés occidentales se sont révélés dans les perceptions des entraîneurs d'origine allemande et canadienne.

Tous les entraîneurs internationaux accordent une grande importance à l'expérience au coaching. Toutefois, pour les chinois et les russes si l'expérience paraît comme une condition nécessaire, elle ne semble pas suffisante pour le développement de l'expertise en coaching. L'observation, l'interaction et la discussion avec des entraîneurs chevronnés et expérimentés constituent également des sources d'acquisition de connaissance appréciables quant à ce développement. De telles connaissances provenant des inputs, de l'expérience pratique et du vécu des personnes de terrain seraient plus instructives que la lecture de livres ou la participation à des cours théoriques en coaching. Dans cette ligne de pensée, ils peuvent, éventuellement, constituer un corpus de programmes de certification pour le développement des entraîneurs novices.

Finalement, les résultats laissent supposer que la supériorité des performances des entraîneurs du haut de l'échelle du classement mondial, comme les chinois et les Russes proviendrait non seulement de leur talent et de leur expertise technique mais également de leur forte implication dans la discipline, en l'occurrence leur intense effort "deliberate practice" conjugués au recours à des stratégies d'entraînement et d'enseignement plus structurées, idiosyncratiques et mieux planifiées.

Les comparaisons des perceptions des connaissances en coaching selon le sexe des entraîneurs.

Deux importants aspects se dégagent des résultats des comparaisons des perceptions des connaissances en coaching selon le sexe des entraîneurs. Le premier aspect révélé par les résultats de la présente étude consiste à dépeindre les préjugés et les stéréotypes sexistes et à démontrer que les femmes entraîneuses au niveau international disposent des mêmes qualifications et compétences professionnelles que leurs collègues masculins.

Le deuxième aspect réfère à la sous-représentation de la femme dans le domaine du coaching de haut niveau. Un tel résultat procure un important soutien à la littérature existante portant sur la sous-représentation des femmes dans le leadership sportif et notamment celui du coaching. Cette sous-représentation des femmes entraîneuses à l'échelon international résulte-t-elle d'une discrimination à leur égard ou découle-t-elle du manque de femmes qualifiées et compétentes dans le domaine du coaching international? La question reste en effet ouverte. D'autres recherches sont nécessaires afin de répondre à ces questions et de déterminer les raisons qui expliquent cette sous-représentation des femmes entraîneuses à l'échelon internationale.

Les différences entre les entraîneurs des deux sexes se situent surtout au niveau du style de coaching et au niveau psychologique. Au niveau du style de coaching les femmes entraîneuses ont tendance à adopter un style directif et autoritaire conjugué à une certaine fermeté. Elles ont également tendance à interagir et à être en permanence plus près des jeunes gymnastes que leurs homologues masculins. De tels résultats s'ils trouvent des explications possibles et plausibles dans le processus de socialisation des hommes et des femmes, il serait intéressant que d'autres recherches notamment de type qualitatif soient effectuées afin d'examiner cet aspect relationnel des entraîneurs des deux sexes à l'égard des athlètes de différents âges.

Certes, les informations recueillies dans cette étude comparative sont enrichissantes dans la mesure où elles ont permis d'augmenter nos connaissances en ce qui a trait au processus de coaching à l'échelon international. Elles ont également fourni d'importantes informations susceptibles d'élucider, pour les entraîneurs et les responsables de cette discipline, certains facteurs qui sous-tendent l'expertise en coaching de la gymnastique. Toutefois, si les résultats de cette étude ont fait ressortir certaines similitudes et différences selon la nationalité et le sexe des entraîneurs, ces similitudes et différences présentent une certaine limite dans la mesure où elles restent restreintes, aux items ciblés du questionnaire dont elles découlent et aux groupes étudiés. Dans cette optique, ils doivent être interprétés avec beaucoup de prudence. Ainsi, tout syllogisme susceptible de produire un lien entre les perceptions des entraîneurs du haut de l'échelle et la performance doit être écarté. À titre d'exemple, si les perceptions des entraîneurs chinois ou russes paraissent intéressantes, cela ne signifie pas qu'elles devraient être considérées comme des modèles ou comme des recettes à suivre et à imiter pour l'atteinte de la haute performance. En effet, d'autres recherches auraient avantage à analyser ces différences et similitudes en utilisant d'autres approches méthodologiques de cueillette de données comme l'entrevue et l'observation des entraîneurs internationaux. C'est à partir de ces approches triangulées qu'on pourrait effectivement déterminer, d'une part, les raisons et le pourquoi qui sous-tendent ces différences et ces similitudes entre les entraîneurs internationaux et de différents sexes; et d'autre part, de répondre à la prémisse de base en psychologie du sport à savoir la compréhension, l'explication et la prédiction du comportement des personnes impliquées dans l'activité sportive.

RÉFÉRENCES

- Acosta, V., & Carpenter, L. (1985). Status of women in athletics: Change and causes. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 8, 35-37.
- Adam, Y. (1979). Le sport dans la vie des soviétiques. Moscou: Edition du Progrès.
- Alderman, R. B. (1974). Psychological behavior in sport. Philadelphie: Lea and Febiger.
- Allard, F., Graham, S., & Paarsalu, M. E. (1980). Perception in sport: Basketball. Journal of Sport Psychology, 2, 14-21.
- American Coaching Effectiveness Program (1987). American Coaching Effectiveness Program national network: The college system. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Anderson, J. R. (1976). Language, memory, and thought. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Anderson, D. F., & Gill, K. S. (1983). Occupational socialization patterns of men's and women's interscholastic basketball coaches. Journal of Sport Behavior, 6, 106-106
- Atkinson, P., Delamont, S., & Hammersley, M. (1988). Qualitative research traditions: A British response to Jacob. Review of Educational Research, 58, 231-250.
- Bajin, N. (1980). Preparation for competition on the balance beam. In L. J. Sinclair (Ed.), Gymnastics: Everything you wanted to know (pp. 51-56). Ottawa, Ont: Canadian Gymnastics Federation.
- Bardwick, J. M. (1971). Psychology of women. New York: Harper & Row.
- Baria, A. (1987). Les comportements individuels et interpersonnels pre et post-performance des gymnastes arabes. Mémoire de maîtrise non-publié, Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Baria, A., & Salmela, J. H. (1988). Competitive behaviors of Arabic and Olympic gymnasts. International Journal of Sport Psychology, 3, 171-183.
- Baria, A., & Salmela, J. H. (1987). Comportements post-compétitifs des gymnastes Arabes. Dans J. H. Salmela, B. Petiot & T. B. Hoshisaki (Eds), Psychological nurturing and guidance of gymnastic talent (pp. 149-162). Montréal: Sport Psyche.
- Baria, A., Salmela, J. H., Côté, J., Russell, S. J., Moraes, L. C., Beier, G., & Wang, R. P (1993). An international and comparative analysis of coaching process in gymnastics. In S. Serpa, J. Alves, V. Ferreira, & A. Paula-Brito (Eds), Sport psychology: An integrated approach (pp. 188-192). Lisbon, Portugal: 8th World Congress of Sport Psychology.
- Barnett, N. P., Smoll, F. L., & Smith, R. E. (1992). Effects of enhancing coach-athlete

- relationships on youth sport attrition. The Sport Psychologist, 2, 111-127.
- Barrow, J. C. (1977). The variables of leadership: A review and conceptual framework, Academy of Management Review, 2, 231-251.
- Bennett, B. L. (1970). A historical looks at comparative physical education. Gymnasion, Z, 11-13.
- Bennett, B. L, Howell, M. L., & Simri, U. (1983). Comparative physical education and sport, (2nd ed). Philadelphia: Lea & Febigier.
- Bereday, G. (1964a). Sir Michael Sadler's study of foreign systems of education. Comparative Education Review, 8, 307-312.
- Bereday, G. (1964b). Comparative methods in education. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Black, S. J., & Weiss, M. R. (1992). The relationship among perceived coaching behaviors, perceptions of ability and motivation in competitive age-group swimmers. Journal of Sport and Exercise Psychology, 14, 309-325.
- Blair, P. F., Krotee, M. L., Naul, R. & Neuhaus, H. W. (1992). A cross-cultural study of youths' attitudes concerning the role of sport in the educational process. Journal of Comparative Physical Education and Sport, 15, 4-14.
- Bloom, B.S. (Ed.). (1985). Developing talent in young people. New York: Ballantine.
- Bochner, S. (1982). Cultures in contrast: Studies in cross-cultural interaction. Oxford: Pergamon Press.
- Bodgan, R. C., & Biklen, S. N. (1982). Qualitative research for education: An introduction to theory and methods. Toronto: Allyn and Bacon.
- Bompa, T. O. (1988). Theory and methodology of training (2ème ed.). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Bompa, T. O. (Fevrier 1988). Talent identification. Science Periodical on Research and Technology in Sport. Ottawa: Coaching Association of Canada.
- Bouchard, C. (1988). Genetics basis of race differences. Canadian Journal of Sport Sciences, 13, 104-108.
- Bredemeier, B. J., Weiss, M. R., Shields, D. L., & Shewchuk, R. (1986). Promoting moral growth in a summer sport camp: The implementation of theoretically grounded instructional strategies. Journal of Moral Education, 15, 212-220.
- Brislin, R. W. (1986). The wording and translation of research instruments. In W. J. Lonner & J. W. Berry (Eds.), Field methods in cross-cultural research (pp. 137-164). Beverly Hills, CA: Sage

- Brislin, R. W. (1990). Applied cross-cultural psychology: An Introduction. In R. W. Brislin (Ed.), Applied cross-cultural psychology (pp. 9-33). Newbury Park, CA: Sage.
- Brislin, R. W., Lonner, W. J. & Thorndike, R. L. (1973). Cross-cultural research methods. New York: Wiley.
- Broom, E. F. (1990, Septembre). Models for the training and employment of coaches: An informational overview. In Proceeding from the 1990 Beijing Asian Games Scientific Congress (pp. 76-95).
- Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P., & Tousignant, M. (1988). La supervision de l'intervention en activité physique (pp. 25-29). Montréal: Gaëtan Morin.
- Brunelle, J., Tousignant, M. & Spallanzani, C. (1985). Un système d'évaluation du temps d'apprentissage. Manuscrit inédit, Université Laval, Département d'éducation physique, Québec, Canada.
- Brustad, R. J. (1993). Youth in sport: psychological considerations. In R. N. Singer, M. Murphey, & L. K. Tennant (Eds.), Handbook of research in sport psychology (pp. 695-718). New York: Macmillan.
- Burton, D. (1993). Goal setting in sport. In R. N. Singer, M. Murphey, & L. K. Tennant (Eds.), Handbook of research in sport psychology (pp. 467-492). New York: Macmillan.
- Campbell, S. (1990). Future development in coach education. Coaching Focus, pp. 7-9.
- Campbell, S. (1993). Coaching education around the world. Sport Science Review, 2, 62-74.
- Carron, A. V. (1988). Group dynamics in sport. London, Ontario,: Spodym Publishers.
- Chambers, D. (1976). The training of coaches in the Soviet Union. Professional Circle, 11 (1), 3-6.
- Chase, W. G., & Simon, H. A. (1973). Perception in chess. Cognitive Psychology, 4, 55-81.
- Chaumeton, N. R., & Duda, J. (1988). Is it how you play the game or whether you win or lose?: The effect of competitive level and situation on coaching behaviors. Journal of Sport Behavior, 11, 157-174.
- Chelladurai, P. (1980). Leadership in sports organizations. Canadian Journal of Applied Sport Sciences, 5, 226-231.
- Chelladurai, P. (1984). Leadership in sport. In J. M. Silva & R. S. Weinberg (Eds.), Psychological foundations of sport (pp. 329-339). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Chelladurai, P. (1993). Leadership. In R. N. Singer, M. Murphey, & L. K. Tennant (Eds.), Handbook of research in sport psychology (pp. 647-672). New York: Macmillan.
- Chelladurai, P., & Carron, A. (1983). Athletic maturity and preferred leadership. Journal of Sport Psychology, *5*, 371-380.
- Chelladurai, P., & Haggerty, T. R. (1978). A normative model of decision styles in coaching. Athletic Administration, *13*, 6-9.
- Chelladurai, P. & Saleh, S. D. (1978). Preferred leadership in sports. Canadian Journal of Applied Sport Sciences, *3*, 87-92.
- Chelladurai, P. & Saleh, S. D. (1980). Dimensions of leader behavior in sports: Development of a leadership scale. Journal of Sport Psychology, *2*, 34-45.
- Chelladurai, P., Imamura, H., Yamaguchi, Y., Oinuma, Y., & Miyauchi, T. (1988). Sport leadership in a cross-national setting: The case of Japanese and Canadian university athletes. Journal of Sport and Exercise Psychology, *10*, 374-389.
- Chelladurai, P., Malloy, D., Imamura, H., & Yamaguchi, Y. (1987). A cross cultural study of preferred leadership in sports. Canadian Journal of Sport Sciences, *12*, 106-110.
- Chi, M. T. H., Feltovich, P. J., & Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. Cognitive Science, *5*, 121-152.
- Chiesi, L., Spilich, G. J., & Voss, J. F. (1979). Acquisition of domain-related information in relation to high and low domain knowledge. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, *18*, 257-273.
- Chisholm, C. H. (1987). Personality traits of successful female gymnasts. In J. H. Salmela, B. Petiot, & T. B. Hoshizaki (Eds.), Psychological nurturing and guidance of gymnastic talent (pp. 119-125). Montréal: Sport Psyche.
- Claxton, D. B. (1988). A systematic observation of more and less successful high school tennis coaches. Journal of Teaching in Physical Education, *7*, 302-310.
- Coakley, J. (1986). Sport in society: Issues and controversies (3ème éd.). St Louis: C.V. Mosby.
- Coakley, J. (1986b). When should children begin competing? A sociological perspective. In M. R. Weiss & D. Gould (Eds.), Sport for children and youths (pp. 59-63). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Condition Physique et Sport Amateur, Gouvernement du Canada. (1986). Les femmes dans le leadership sportif: résumé de l'enquête nationale. Mise à jour 1985-86, Ottawa:

- Programme pour les femmes de Condition Physique et Sport Amateur.
- Cooper, H., & Good, T. (1983). Pygmalion grows up: Studies in the expectation communication process. New York: Longman.
- Côté, J. (1993a). Identification of high performance expert gymnastic coaches' knowledge and skills. Thèse de Doctorat non publiée, Université d'Ottawa.
- Côté, J. Salmela, J. , Baria, A. & Russell, S. J. (1993b). Assessing the knowledge of expert gymnastic coaches who work with male and female athletes. Paper presented at the meeting of the Canadian Society for Psychomotor Learning and Sport Psychology (SCAPPS), Montréal, Québec, Canada.
- Côté, J., Salmela, J. H., Baria, A., & Russell, S. J. (1993c). Organizing and interpreting unstructured qualitative data. The Sport Psychologist, 7, 127-137.
- Côté, J., Trudel, P., Bernard, D., Boileau, R., & Marcotte, G. (1993e). Observation of coach behaviors during different game score differentials. In C. R. Castaldi, P. J. Bishop, and E. F. Hoerner (Eds.), Safety in Ice Hockey: Second Volume ASTM STP 1212 (pp. 78-87). Philadelphia: American Society for Testing and Materials.
- Côté, J., Trudel, P., & Salmela, J.H. (1993d). A conceptual model of coaching. In S. Serpa, J. Alves, V. Ferreira, & A. Paula-Brito (Eds.), Sport psychology: An integrated approach (pp. 201-204). Lisbon, Portugal: 8th World Congress of Sport Psychology.
- Cox, H. R., Yijun. Q, & Zhan L. (1993). Overview of sport psychology. In R. N. Singer, M. Murphy, & K. Tennant (Eds.), Handbook of research on sport psychology (pp. 3-31). New-York: Macmillan.
- Cox, R. H., & Noble, L. (1989). Preparation and attitudes of Kansas high school head coaches. Journal of Teaching in Physical Education, 8, 329-341.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. Psychometrika, 16, 297-334.
- Darst, P.W., Zakrajsek, D., & Mancini, V. (1989). Analyzing physical education and sport instruction. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Deci, E. L. (1975). Intrinsic motivation. New York: Plenum Press.
- Dick, F. W. (1989). Guidelines for coaching conduct. Athletics Coach, 23 (3), 3-6.
- Douge, B., & Hastie, P. (1993). Coach Effectiveness. Sport Science Review, 2, 14-29
- Doyle, W. (1977). Paradigms for research on teacher effectiveness dans L. W. Shulman (Ed.), Review of research in education, 5, 163-198.
- Dragon, C. (1986). A native American underrepresentation in national parks: Tests of marginality and ethnicity hypotheses. Unpublished master's thesis, University of Idaho.

- Dubois, P. E. (1981). The youth sport coach as an agent of socialization: An exploratory study. Journal of Sport Behavior, *4*, 95-107.
- Duda, J. L. (1985). Goal and achievement orientations of Anglo and Mexican-American adolescents in sport and the classroom. International Journal of Intercultural Relations, *9*, 131-155.
- Duda, J. L. (1986a). A cross-cultural analysis of achievement motivation in sport and the classroom. In L. Vander Velden & J. Humphrey (Eds.), Current selected research in the psychology and sociology of sport (pp. 115-132). New York: AMS Press.
- Duda, J. L. (1986b). Perceptions of sport success and failure among white, black and hispanic adolescents. In J. Wilkins, T. Reilly, & L. Burwitz (Eds.), Sport science (pp. 214-222). London: E. & F. N. Spon.
- Duda, J. L., & Allison, M.T. (1990). Cross-cultural analysis in exercise and sport psychology: A void in the field. Journal of Sport & Exercise Psychology, *12*, 114-131.
- Duncan, M. & Biddle, B. (1974). The study of teaching. New-York: Rinehart and Wriston.
- Durkheim, E. (1938). Rules of sociological method. Chicago: University of Chicago Press.
- Edwards, P. K. (1973). Sociology of sport. Homewood, IL: Dorsey Press.
- Edwards, P. K. (1981). Race, residence and leisure style: Some policy implications: Leisure Sciences, *4*, 95-112.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Römer, C.T. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. Psychological Review, *3*, 363-406.
- Erle, F. J. (1981). Leadership in competitive and recreational sport. Unpublished master's thesis. University of Western Ontario. London, Canada.
- Feigley, D. A. (1987). Coping with fear in high level gymnastics. In J. H. Salmela, B. Petiot, & T. B. Hoshizaki (Eds.), Psychological nurturing and guidance of gymnastic talent (pp. 13-27). Montréal: Sport Psyche.
- Fowlkes, M., Coons, B., Bonner, P., & Koppein, L. (1987) The Wisconsin idea: A grassroots approach to quality coaching for girls' sports. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, *58*, 36-39.
- French, K. E., & Thomas, J. R. (1987). The relation of knowledge development to children's basketball performance. Journal of Sport Psychology, *9*, 15-32.
- Figueiredo, P. C. (1976). Role of sports in Brazil. These de maîtrise non-publiée.

- California State University, Long Beach.
- Gajdos, A. (1987). Training loads for young gymnasts. In B. Petiot, J. H. Salmela, & T. B. Hoshizaki (Eds.), World identification systems for gymnastic talent (pp. 173-180). Montréal: Sport Psyche.
- Gärtner, M. (1989). Socialist countries' sporting success before perestroika and after? International Review for the Sociology of Sport, 24 (4)
- Gill, D. L., Gross, J. B., & Huddleston, S. (1983). Participation motivation in youth sports. International Journal of Sport Psychology, 14, 1-14.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. New York: Aldine.
- Glassford, G., & Clumpner, R. (1980). Physical culture inside the people's Republic of China. Dans W. Johnson (Ed), Sport and physical education around the world. (pp. 104-118). Champaign, IL: Stipes
- Gould, D. (1986). Goal setting for peak performance. In J. M. Williams (Ed.), Applied sport psychology (pp. 133-148). Mountain View, CA: Mayfield.
- Gould, D., Hodge, K., Peterson, K., & Giannini, J. (1989). An exploratory examination of strategies used by elite coaches to enhance self efficacy in athletes. Journal of Sport and Exercise Psychology, 11, 128-140.
- Gould, D., Feltz, D., & Weiss, M. (1985). Motives for participating in competitive youth swimming. International Journal of Sport Psychology, 16, 126-140.
- Gould, D., Giannini, J., Krane, V., & Hodge, K. (1990). Educational needs of elite U.S. National Team, Pan American and Olympic coaches. Journal of Teaching in Physical Education, 9, 332-334.
- Gould, D., Hodge, K., Peterson, K., & Petlichkoff, L. (1987). Psychological foundations of coaching: Similarities and differences among intercollegiate wrestling coaches. The Sport Psychologist, 1, 293-308.
- Hall, M. A., Cullen, D. & Slack, T. (1991). La structure selon les sexes dans les associations sportives nationales. Documents occasionnels, Ottawa: Condition physique et sport amateur, gouvernement du Canada.
- Hall, C. R., & Rodgers, W. M. (1989). Enhancing coaching effectiveness in figure skating through a mental skills training program. The Sport Psychologist, 3, 142-154.
- Halliwell, W. R. (1985). Intrinsic motivation in sport. Dans W. F. Straub (Ed.), Sport psychology: An analysis of athlete behavior. Ithaca, NY: Movement.
- Hargreaves, G. & Kingston, D. (1979). From GTO to Olympic glory. Bulletin of physical

- Education, 15 (1, 2), 22-37.
- Harre, D. (1982). Principles of sports training. Berlin: Sportverlag.
- Hart, B. A., Hasbrook, C. A., & Mathes, S. A. (1986) An examination of the reduction in the number of female interscholastic coaches. Research Quarterly for Exercise and Sport, 57, 68-77.
- Harvey, J., Beamish, R. & Defrance, J. (1993). Physical exercise policy and the welfare state. A framework for comparative analysis, International Review for the sociology of sport, 28(1), 53-64
- Hasbrook, C. A., Hart, B. A., Mathes, S. A., & True, S. (1990) Sex bias and the validity of believed differences between male and female interscholastic athletic coaches. Research Quarterly for Exercise and Sport, 61, 259-267.
- Haslam, I. R. (1990). Expert assessment of the national coaching certification program (NCCP): Theory component. Canadian Journal of Sport Science, 3, 201-212.
- Hastie, P. A., & Saunders, J. E. (1992). A study of task systems and accountability in an elite junior sports setting. Journal of Teaching in Physical Education, 11, 376-388.
- Hellstedt, J. C. (1987). The coach / parent / athlete relationship. The Sport Psychologist, 4, 151-160.
- Hofstede, G. & Bond, M. H. (1984). Hofstede's culture dimensions: An independent validation using Rockeack's value survey. Journal of Cross-Cultural Psychology, 15, 417-433.
- Horn, T. S. (1985). Coaches' feedback and changes in children's perceptions of their physical competence. Journal of Educational Psychology, 77, 174-186.
- Horne, T., & Carron, A. V. (1985). Compatibility in coach-athlete relationships. Journal of Sport Psychology, 2, 137-149.
- House, R. J. (1971). A path-goal theory of leader effectiveness. Administrative Science Quarterly, 16, 321-338.
- Howard, G. K., Ma, Qiwei., & Wu, Zhongyuan. (1990). Sport in China. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Huberman, A. M. & Miles M. B. (1991). Analyse des données qualitatives. Bruxelles: De Boeck université Presse.
- Hui, H. C. (1990). Work attitudes, leadership style, and managerial behaviors in different cultures. In R. W. Brislin (ed.), Applied cross-cultural psychology (pp. 186-208). Newbury Park, CA: Sage.
- Husman, B. F., & Silva, J. M. (1984). Aggression in sport: Definitional and theoretical

- considerations. In J. M. Silva & R. S. Weinberg (Eds.), Psychological foundations of sport (pp. 246-260). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Imwold, C. H. & Hoffman, S. J. (1983). Visual recognition of a gymnastics skill by experienced and inexperienced instructors. Research Quarterly, *54*, 149-155.
- Jones, B. J., Wells, L. J., Peters, R. E. & Johnson, D. J. (1982). Guide to effective coaching. Principles and practice. Boston: Allyn and Bacon.
- Kane, J. E. (1972). Psychological aspect of sport with special reference to the female. Dans D. Harris (Ed.), Women and sport. University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
- Kimiecik, J., & Gould, D. (1987). Coaching psychology: The case of James "Doc" Counsilman. The Sport Psychologist, *1*, 350-358.
- Kleiber, D. & Roberts, G. (1981). The effects of sport experience in the development of social character: An exploratory investigation. Journal of Sport Psychology, *3*, 114-122.
- Knoppers, A. (1989). Coaching: An equal opportunity occupation? Journal of Physical Education, Recreation and Dance, *60* (3), 38-43.
- Koch, J.V., & Vander Hill, C. W. (1988). Is there discrimination in the "Black man's game?" Social Science Quarterly, *69*, 83-94.
- Kostka, V., Svoboda, B., Choutkova, J., Dovalil, & Hodan, B. (1980). Coaches and physical education teachers training in socialist countries. Dans Coaches and physical education teachers training in socialist countries, Prague: Charles University Presse.
- Kroll, W. (1970). Personality assessment of athletes. In L. E. Smith (Ed.), Psychology of motor learning (pp. 349-367). Chicago: Athletic Institute.
- Kuklinski, B. (1990). Sport leadership: An overview. New Zealand Journal of Health Physical Education and Recreation, *23* (3), 15-18.
- Laberge, S. (1992). Situation de l'emploi des entraîneurs de haute performance au Canada. Ottawa: Sport Canada.
- Lacy, A. C., & Darst, P. W. (1985). Systematic observation of behaviors of winning high school head football coaches. Journal of Teaching in Physical Education, *4*, 256-270.
- Lacy, A. C., & Goldston, P. D. (1990). Behavior analysis of male and female coaches in high school girls' basketball. Journal of Sport Behavior, *13*, 29-39.
- Langsdorf, E. v. (1979). Coaching behavior recording form. Dans P. W. Darst, V. H. Mancini, & D. B. Zakrajsek (Eds.), Systematic observation instrumentation for physical education (pp. 306-315). West Point =, NY: Leisure Press.

- Lau, S., & Wong, A. K. (1992). Value and sex-role orientation of Chinese adolescents. International Journal of Psychology, 27(1), 3-17.
- Lauder, A. (1991). The role of the track and field coach in Australia: Complex, complicated, yet crucial. Dans Rothmans Foundation Sports Coaches Paper Award (pp. 39-41). Sydney: The Rothmans Foundation.
- Lay, M. (1989). Women in coaching. Champion, 12 (4), 44-47.
- Linwei, L. (1992 January). Public praise for parents of top sports stars. Beijing Review, 35, (4), 40-41
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1985). The application of goal setting to sports. Journal of Sport Psychology, 7, 205-222.
- Lonner, W. J. (1990). An overview of cross-cultural testing and assessment. In R. W. Brislin (Ed.), Applied cross-cultural psychology (pp. 56-76). Newbury Park, CA: Sage.
- Lucas, G. (1980). Coaching communication patterns. In M. Piéron & J. Cheffers (Eds.), Research in sport pedagogy (pp. 148-149). Scherndorf: Verlag Karl Hoffman.
- Luschen, G. (1970). The cross-cultural analysis of sport and games. Champaign, IL: Stipes.
- Lyle, J. W. (1993). Towards a comparative study of the coaching process. Journal of Comparative Physical Education and Sport, Cross-cultural and international Studies, 10, (2), 3-12.
- Mackay, D. (1991, Octobre). Overworked and underpaid. Athletics Today, pp. 17-18
- Maehr, M., & Nicholls, J. (1980). Culture and achievement motivation. A second look. In N. Warren (Ed.), Studies in cross-cultural psychology (pp. 341-363). NY: Academic Press.
- Mahoney, M. J., Gabriel, T. J., & Perkins, T. C. (1987). Psychological skills and exceptional athletic performance. The Sport Psychologist, 1, 181-189.
- Malina, R. (1988). Racial/ethnic variations in motor development and performance of American children. Canadian Journal of Sport Sciences, 13, 136-143.
- Malpass, R.S. (1977). Theory and method in cross-cultural psychology. American Psychologist, 32, 1069-1079.
- Markland, R., & Martinek, T. J. (1988). Descriptive analysis of coach augmented feedback given to high school varsity female volleyball players. Journal of Teaching in Physical Education, 4, 289-301.

- Martens, R. (1975). The paradigmatic crisis in American sport personology. Sportwissenschaft, 1, 9-24.
- Martens, R. (1978). Joy and sadness in children's sport. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Martens, R. (1979). About smocks and jocks. Journal of Sport Psychology, 1, 94-99.
- Martens, R. (1987). Coaches guide to sport psychology. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Martens, R., Christina, R. W, Harvey, J. S. & Sharkey, B. J. (1981). Coaching young athletes. Champaign IL: Human Kinetics.
- Massimo, J. L. (1986). Psychology and gymnastics. Boston: Massimo.
- Matveyev, L. (1981). Fundamentals of sport training [traduction en anglais]. Moscow: Progress.
- May, R. (1980). Sex and fantasy: Patterns of male and female development. NY: Norton.
- Mckenzie, T. L., & King, H. A. (1982). Analysis of feedback provided by youth baseball coaches. Education and Treatment of Children, 2, 179-188.
- Mechikoff, R. A. & Kozar, B. (1983). Sport psychology: The coaches' perspective. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Meyer, W., Bachmann, M., Biermann, U., Hempelmann, M., Ploger, F., & Spiller, H. (1979). The informational value of evaluative behavior: Influences of praise and blame on perceptions of ability. Journal of Educational Psychology, 71, 259-268.
- Monpetit, R. R. (1976). The physiology of gymnastics. In J. H. Salmela (Ed.) The advanced study of gymnastics. Springfield: Thomas.
- Morrisson, D. (1979). Towards a conceptual framework for comparative physical education. Dans, R. Howell, M. L. Howell, D. P. Tohey & D. M. Tohey (Eds), Methodology in comparative physical education and sport. Champaign, Ill: Stipes.
- Neal, F. E., & Tutko, T. A. (1975). Coaching girls and women, Psychological perspectives (pp. 65-86). Boston: Allyn and Bacon.
- Nideffer, R. M. (1985). Athletes' guide to mental training. Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Noah, H. J. (1984). The use and abuse of comparative education. Comparative Education Review, 28, 550-562.
- Nunnally, J. C. (1978). Psychomatic theory. New York: McGraw-Hill.Oglesby, C. A., Shelton, C. M., Semchenko, V., & Thumler, B. B. (1987). Coach project: Coaches and officials acquire competencies here. Journal of Physical Education Recreation & Dance, 58, 49-43.

- Nys, J. F. & Bourg, J. F. (1993, Novembre). Le financement du sport en Europe. Ottawa, Ont Présentation à la Conférence nord américaine de sociologie du sport : 8th World Congress of Sport Psychology
- Olson, J. R., & Biolsi, K. (1991). Techniques for representing expert knowledge. In K. A. Ericsson & J. Smith (Eds), Toward a general theory of expertise: Prospects and limits (pp. 240-285). New York: Cambridge University Press.
- Orlick, T. (1990). In pursuit of excellence. Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Paradi, R. & Fink, H. (Janvier 1992). Men's program Status report 1992. Canadian Gymnastic Federation.
- Parkhouse, B., & Williams, J. (1986). Differential effects of gender and status on evaluate of coaching ability. Research Quarterly for Exercise and Sport, 57, 53-59.
- Peterson, K., & Gould, D. (1987). An examination of coaches' expectations and the contingency of their performance feedback. Paper presented at the annual meeting of the NASPSPA Conference, Vancouver.
- Petiot, B., Salmela, J. H., & Hoshizaki, T. B. (1987). World identifications systems for gymnastic talent. Montréal: Sport Psyche.
- Piérton, M. (1990). Bilan, perspectives et implications de la recherche sur l'efficience de l'enseignement des activités physiques et sportives. Dans les actes du congrès mondial de l'AIESEP (1987). Intervention en éducation physique et en entraînement, (pp. 10-22). Presse de l'Université du Québec
- Prerau, D. S., Adler, M.R., & Gunderson, A. S. (1992). Eliciting and using experiential knowledge and general expertise. In R. R. Hoffman (Ed.), The psychology of expertise: Cognitive research and empirical AI (pp. 137-148). New York: Springer-Verlag.
- Pridham, S. & Hauswirth, M. (1993). Success stories: Profiles of top Canadian coaches. Ottawa, Ont: Canadian Coaching Association.
- Pyke, F. (1992). The expnding role of the modern coach. The pinnacle, 9, 3
- Reeds, G. K. (1985). The relationship of personality and anxiety to performance among elite male and female gymnasts. CAHPER Journal, 51, 4-7
- Régnier, G. & Salmela, J. H. (1987). Predictors of success in Canadian male gymnasts. In B. Petiot, J. H. Salmela, & T. B. Hoshizaki (Eds.), World identification systems for gymnastic talent (pp. 143-150). Montréal: Sport Psyche.
- Reynolds, M., & Otago, L. (1991). Attracting and retaining female coaches. Sports Coach, 14 (4), 3-7.
- Riordan, J. (1980). Sport soviétique. Paris: Vigot.

- Riordan, J. (1987). Soviet Sport. The success story. Moscow: Raduga Publishers.
- Riordan, J. (1988). Sport made to measure: The formal organization of sport in the Soviet-Union, Arena Review, *12*, 105-115
- Rizak, G. (1989). Sport in the of China. Dans Wagner, E. A. (Ed.), Sport in Asia and Africa, A comparative handbook: Greenwood Press.
- Roberts, G. C., & McKelvain, R. (1987). Motivational goals of elite young gymnasts. In J. H. Salmela, B. Petiot, & T. B. Hoshizaki (Eds.), Psychological nurturing and guidance of gymnastic talent (pp. 186-193). Montréal: Sport Psyche.
- Romance, T., Weiss, M., & Bockovan, J. (1986). A program to promote moral development through elementary school physical education. Journal of Teachers of Physical Education, *5*, 126-136.
- Rushall, B. S. (1977). Two observation schedules for sporting and physical education environments. Canadian Journal of Applied Sport Sciences, *2*, 15-21.
- Russell, K. (1987). Gymnastic talent from detection to perfection. In B. Petiot, J. H. Salmela, & T. B. Hoshizaki (Eds.), World identification systems for gymnastic talent (pp. 4-13). Montréal: Sport Psyche.
- Russell, S. J., & Salmela, J. H. (1992). Quantifying expert athlete knowledge. Journal of Applied Sport Psychology, *4*, 10-26.
- Russell, S. J. (1990). Athletes' knowledge in task perception definition and classification. International Journal of Sport Psychology, *25*, 85-101.
- Salmela, J. H. (1976). Application of a psychological taxonomy to sport performance. Canadian Journal of Applied Sport Sciences, *1*, 23-32.
- Salmela, J. H. (1979). Down to the ground: Feedback for Olympic gymnasts upon dismounting. Journal of Movement Studies, *5*, 1979.
- Salmela, J. H. (1983). Understanding gymnastic performance. In L. E. Unestahl (Ed.), The mental aspects of gymnastics (pp. 47-53). Orebro, Sweden: Veje Forlag.
- Salmela, J. H. (1992). The world sport psychology sourcebook. Champaign, Ill: Human Kinetics.
- Salmela, J. H. (1994). Learning from the development of expert coaches. Coaching and sport science Journal, *1*, 1-11.
- Salmela, J. H., Draper, S. P., & Laplante, D. (1993). Development of expert coaches of team sports. In S. Serpa, J. Alves, V. Ferreira, & A. Paula-Brito (Eds), Sport psychology: An integrated approach (pp. 296-300). Lisbon, Portugal: 8th World Congress of Sport Psychology.

- Salmela, J. H., & Régnier, G. (1983). A model of sport talent detection. Science Periodical on Research and Technology in Sport. October. Ottawa, Coaching Association of Canada.
- Salmela, J. H., Russell, S. J., Côté, J., & Baria, A. (1992). The structure of expert knowledge in coaches. In J. Nitsch (Ed), Advances in sport psychology. Cologne, Germany: Bundesinstitut fur sportpsychologie.
- Salmela, J. H., Shinke, R. (1993). Development of expert coaches of the basketball. Final Report, N.S.B. Report, Ottawa, Canada.
- Salmela, J., Petiot, B., Hallé, M., & Régnier, G. (1980). Competitive behaviors of Olympic gymnasts. Springfield, IL.: Charles C. Thomas.
- Saunders, J. E. (1983). Theoretical bases for methods of physical education courses at tertiary level. In Magill (Ed.), Concepts of teaching and coaching: Proceedings of a seminar held in Adelaide, May 1981 (pp. 5-22). Adelaide: Australian Council for Health, Physical Education and Recreation.
- Schliesman, E. (1987). Relationship between the congruence of preferred and actual leader behavior and subordinate satisfaction with leadership. Journal of Sport Behavior, 10, 157-166.
- Schmid, A., & Peper, E. (1986). Techniques for training concentration. In J. M. Williams (Ed.), Applied sport psychology (pp. 271-284). Mountain View, CA: Mayfield.
- Segrave, J. O., & Ciancio, C. A. (1990). An observational study of a successful Pop Warner football coach. Journal of Teaching in Physical Education, 9, 294-306.
- Semotiouk, D. (1970). The development of the theoretical framework for analysing the role of national involvement in sport and physical education and its application to Canada. Thèse de Doctorat non publiée, Ohio State University.
- Seye, I. & Salmela, J. H. (1987). Raisons d'abandon et de persistance des gymnastes masculins canadiens: Une analyse longitudinale. Dans J. H. Salmela, B. Petiot & T. B. Hoshisaki (Eds), Psychological nurturing and guidance of gymnastic talent (pp. 208-215). Montréal: Sport Psyche.
- Simard, A. (1980). Programme annuel d'entraînement et de compétition. In L. J. Sinclair (Ed.), Gymnastics: Everything you wanted to know (pp. 159-174). Ottawa, Ont: Canadian Gymnastics Federation.
- Sisley, B., Weiss, M. R., Barber, H., & Ebbeck, V. (1990). Developing competence and confidence in novice women coaches. Journal of Physical Education, Recreation and

- Dance, 61, 60-64.
- Smith, R. E., & Smoll, F. L., & Hunt (1977). A system for the behavioral assessment of athletic coaches. Research Quarterly, 48, 401-407.
- Smith, R. E., & Smoll, F. L. (1990). Self esteem and children's reactions to youth sport coaching behaviors: A field study of self-enhancement processes. Developmental Psychology, 26, 987-993.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., & Curtis, B. (1978). Coaching behaviors in little league baseball. In F. L. Smoll, & R. E. Smith (Eds), Psychological perspectives in youth sports (pp.273-201). Washington, DC: Hemisphere.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., & Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training: A cognitive behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sport coaches. Journal of Sport Psychology, 1, 59-75.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., Hunt, E., Curtis, B., & Coppel, D.B. (1979). Psychology and the bad news bears. In G.C. Roberts & K.M. Newell (Eds.), Psychology of motor behavior and sport (109-130). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Smith, R. E., Zane, N. S., & Smoll, F. L. (1983). Behavioral assessment in youth sports: Coaching behaviors and children's attitudes. Medicine and Science in Sports and Exercise, 15, 208-214.
- Spielberger, C. D. & Sharma, S. (1976). Cross-cultural measurement of anxiety. In C. D. Spielberger and R. Diaz-Guerrero (eds.), Cross-cultural anxiety. Washington: Hemisphere.
- Stangl, J. M., & Kane, M. J. (1991). Structural variables that offer explanatory power for the underrepresentation of women coaches since title IX: The case of homologous reproduction. Sociology of Sport Journal, 8, 47-60.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, CA: Sage.
- Strong, J. M. (1992). A dysfunctional and yet winning youth football team. Journal of Sport Behavior, 15, 319-326.
- Sutton-Smith, B., & Roberts, J. (1970). The cross-cultural and psychological study of games. In G. Luschen (Ed.), The cross-cultural analysis of sport and games (pp. 100-108). Champaign IL: Stipes.
- Swanson, G. (1971). Frameworks for comparative research: Structural anthropology and the theory of action. Dans I. Vallier (Ed) Comparative methods in sociology: Essays on trends and applications. Berkeley: University of California Press.

- Taylor, J. (1992). Coaches are people too: An applied model of stress management for sports coaches. Journal of Applied Sport Psychology, 4, 27-50.
- Terry, P. C. (1984 a). Coaching behavior as perceived by athletes and coaches. Thèse de Maîtrise. University of Victoria, Colombie Britannique.
- Terry, P. C. (1984 b). The coaching preferences of elite athletes competing at Universiade '83. The Canadian Journal of Applied Sport Sciences, 9, 201-208.
- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1976). What a coach can teach a teacher. Psychology Today, 9, 75-78.
- Terry, P. C., & Howe, B. L. (1984). Coaching preference of athletes. Canadian Journal of Applied Sport Science, 9, 188-193.
- Theberge, N. (1987). A preliminary analysis of the careers of female coaches in Canada. In T. Slack & C. Hining (Eds.), The organization and administration of sport, (pp. 173-192). London, ON: Sport Dynamics Publisher.
- Tinning, R. (1982). Improving coaches' instructional effectiveness. Sports Coach, 5, (4) 38-41.
- Tochon, F. V. (1993). L'enseignant expert. Les repères pédagogique. Paris: Nathan.
- Toussignant, M. (1990). Réaction à la présentation de Maurice Pièrron: Bilan, perspectives et implications de la recherche sur l'efficience de l'enseignement des activités physiques et sportives. Dans les actes du congrès mondial de l'AIESEP (1987). Intervention en éducation physique et en entraînement, (pp. 23-27). Presse de l'Université du Québec
- Triandis, H. C. (1990). Theoretical concepts that are applicable to the analysis of ethnocentrism. In R. W. Brislin (Ed.), Applied cross-cultural psychology (pp. 9-33). Newbury Park, CA: Sage.
- Trudel, P. & Côté, J. (1994). Pédagogie sportive et conditions d'apprentissage. Staps.
- Trudel, P., Bernard, D., Boileau, R., & Desharnais, R. (1992) Stratégie d'intervention pour rendre la pratique de la mise en échec au hockey sur glace moins violente et plus sécuritaire: Fondements théoriques et méthodologiques. STAPS, 27, 41-51.
- Trudel, P., Bernard, D., Boileau, R., & Marcotte, G. (1991) Stratégie d'intervention pour rendre la pratique de la mise en échec au hockey sur glace moins violente et plus sécuritaire: Implantation et évaluation d'un module de formation pour les entraîneurs. STAPS, 28, 59-70.
- Trudel, P., Brunelle, J. (1985). Les situations d'apprentissage offertes aux joueurs inscrits dans les ligues de hockey mineur. L'Association Canadienne pour la Santé.

- l'Éducation Physique et le Loisir, 51, 18-25.
- Trudel, P., Côté, J., & Donohue, J. (1993). Direct observation of coaches' behaviors during training and competition: A literature review. In S. Serpa, J. Alves, V. Ferreira, & A. Paula-Brito (Eds), Sport psychology: An integrated approach (pp. 316-320). Lisbon, Portugal: 8th World Congress of Sport Psychology.
- Trudel, P., Guertin, D., Bernard, D., Boileau, R., & Marcotte, G. (1991). Analyse des comportements de l'entraîneur par rapport à la violence au hockey mineur. Canadian Journal of Sport Science, 16, 103-109.
- Vallérand, R. J. (1983). The effect of differential amounts of positive feedback on the intrinsic motivation of male hockey players. Journal of Sport Psychology, 5, 100-107.
- Vallerand, R., & Halliwell, W. R. (1983). Vers une validation trans-culturelle de questionnaires: Implications pour la psychologie du sport. Canadian Journal of Applied Sport Sciences, 8, 9-18.
- Vallerand, R. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques: Implications pour la recherche en langue française. Psychologie Canadienne, 30, (4) 662-680.
- Vallerand, R., Reid, G. & Marisi, D. Q. (1979). Effet des renforcements verbaux et matériels sur la motivation intrinsèque face à une tâche motrice. Dans G. C. Roberts, K. Newell, C. H. Nadeau & W. R. Halliwell (Eds.), Psychology of motor behavior and sport. Champaign, Ill: Human Kinetics.
- Vickers, J. N. (1985). Expert-novice differences in knowledge structure of action. Thèse de doctorat non publiée, University of British Columbia.
- Wall, A. E., McClements, J., Bouffard M., Findlay, H., E. & Taylor, M. J. (1985). A knowledge-based approach to motor development: Implications for the physically awkward. Adapted Physical Research Quarterly, 2, 21-42.
- Walton, G. M. (1992). Beyond winning: The timeless wisdom of great philosopher coaches. Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Wandzilak, T., Ansorge, C.J., & Potter, G. (1988). Comparison between selected practice and game behaviors of youth sport soccer coaches. Journal of Sport Behavior, 2, 78-88
- Weinberg, R., & Jackson, A. (1990). Building self efficacy in tennis players: A coach's perspective. Journal of Applied Sport Psychology, 2, 164-174.
- Weinberg, R., Grove, R., & Jackson, A. (1992). Strategies for building self efficacy in tennis players: A comparative analysis of Australian and American coaches. The Sport

- Psychologist, 6, 3-13.
- Weinberg, R., Reveles, M., & Jackson, A. (1984). Attitudes of male and female athletes toward male and female coaches. Journal of Sport Psychology, 6, 448-453.
- Weiss, M. R., & Friedrichs, W. (1986). The influence of leader behaviors, coach attributes, and institutional variables on performance and satisfaction of collegiate basketball teams. Journal of Sport Psychology, 8, 332-346.
- Weiss, M. R. (1991) Psychological skill development in children and adolescents. The Sport Psychologist, 5, 335-354.
- Weiss, M. R. (1993). Psychological effects of intensive sport participation on children and youth: Self-esteem and motivation. In B. R. Cahill & A. J. Pearl (Eds.), Intensive participation in children's sports (pp. 39-69). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiss, M. R., Barber, H., Sisley, B. L., & Ebbeck, V. (1991). Developing competence and confidence in novice female coaches: II. Perceptions of ability and affective experiences following a season-long coaching internship. Journal of Sport and Exercise Psychology, 13, 336-363.
- West, A., & Brackenridge, C. (1990). A report on the issues relating to women's lives as sports coaches in the United Kingdom 1989/90. Sheffield: PAVIC Publ.
- Westre, K. R., & Weiss, M. R. (1991) The relationship between perceived coaching behaviors and group cohesion in high school football teams. The Sport Psychologist, 5, 41-54.
- Williams, J. M., & Parkhouse, B. L. (1988) Social learning theory as a foundation for examining sex bias in evaluation of coaches. Journal of Sport and Exercise Psychology, 10, 322-333.
- Wooden, J. (1988). They call me coach. New York: Contemporary Books.
- Woodman, L. (1993). Coaching: A science, an art, an emerging profession. Sport Science Review, 2, 1-13.
- Wrisberg, C. A. (1990) An interview with Pat Head Summitt. The Sport Psychologist, 4, 181-191.
- Xiong D. (1988). A comparative study on the competitive sports training systems in different countries. Journal of Comparative Physical Education and Sport, Cross-cultural and international Studies, 10, (2), 3-12.
- Zitzelsberger, L. (1991). The effect of an occupation on interpersonal relationships: The experience of Canada National Team Coaches. Unpublished master's thesis, University of Ottawa.

ANNEXE A

VERSION FRANÇAISE DU QUESTIONNAIRE

QUESTIONNAIRE POUR LES ENTRAÎNEURS DE
GYMNASTIQUE

Ce questionnaire fait partie intégrante d'une importante recherche qui nous permettra de mieux comprendre la nature de l'entraînement en gymnastique. Les éléments du questionnaire couvrent un certain nombre de points qui généralement préoccupent les entraîneurs de gymnastique. Nous vous demandons de donner votre opinion sur ces éléments. De plus, nous vous assurons que vos réponses seront traités avec confidentialité.

Répondre au questionnaire prendra approximativement 45 minutes de votre temps. Une fois terminé, nous vous prions d'avoir l'obligeance de vérifier si toutes les questions ont été répondues.

Nous vous sommes très reconnaissants et vous remercions d'avance de votre collaboration et de votre contribution à l'avancement de la recherche sur le processus de coaching en gymnastique au Canada en particulier et au monde en général. Une fois les réponses compilées nous n'hésiterons pas à vous contacter pour vous faire part des résultats. Dans le cas où vous n'auriez pas le temps de remplir le présent questionnaire, nous vous prions, tout de même, de le renvoyer au Dr. John Salmela, École des sciences de l'activité physique, University d'Ottawa, Ontario, K1N 6N5. Canada.

QUESTIONNAIRE POUR LES ENTRAÎNEURS DE GYMNASTIQUE

INFORMATIONS GÉNÉRALES

NOM _____

CLUB _____

ADRESSE _____

NATIONALITÉ _____

PROFESSION _____

SEXE M__ F__

AGE _____

INFORMATIONS SUR L'EXPÉRIENCE ANTÉRIEURE

Combien d'années avez-vous entraîné? _____

Avez-vous entraîné? Hommes _____

Femmes _____

Les deux _____

Combien d'heures entraînez-vous par semaine? _____

Quel est le niveau le plus élevé que vous avez entraîné?

Hommes Femmes

Récréatif _____

Précompétitif _____

Provincial _____

National _____

International _____

Quel groupe préféreriez-vous entraîner?

Hommes Femmes

Récréatif _____

Précompétitif _____

Provincial _____

National _____

International _____

Combien de gymnaste avez-vous entraîné?

Niveau National _____

Niveau International _____

Etiez-vous gymnaste? OUI _____ NON _____

Si OUI quel était votre niveau? _____

S.V.P. Indiquez votre plus haut niveau d'éducation

Secondaire _____

Collégiale _____

Universitaire _____

Maîtrise _____

Ph. D. _____

Nous vous prions de répondre à chaque question en utilisant la grille d'évaluation située en haut de chaque page.

PRIERE d'encercler le chiffre qui correspond vraiment à votre pensée et votre comportement dans différentes situations d'entraînement ou de compétition. Ceci est bien entendu différent de ce que vous croyez devoir faire ou penser dans ces situations.

NOTE: Le masculin a été employé dans le seul but d'alléger le texte , s.v.p. lorsque ce n'est pas spécifié choisissez le genre qui correspond à votre situation.

MERCI ENCORE DE VOTRE COLLABORATION.

- 1 = Totalement en désaccord
- 2 = Pas d'accord
- 3 = Légèrement en désaccord
- 4 = Légèrement d'accord
- 5 = D'accord
- 6 = Totalement d'accord

- | | |
|--|-------------|
| 1. Bien que blessés, les gymnastes doivent être préparés à la compétition. | 1 2 3 4 5 6 |
| 2. Je ne sais pas quoi faire avec un gymnaste qui est constamment fatigué. | 1 2 3 4 5 6 |
| 3. J'interviens différemment avec chaque gymnaste. | 1 2 3 4 5 6 |
| 4. Lors des entraînement j'utilise souvent des tapis de chute supplémentaires. | 1 2 3 4 5 6 |
| 5. Selon mon expérience, les gymnastes ont souvent des problèmes de socialisation avec leurs amis non athlètes. | 1 2 3 4 5 6 |
| 6. J'aime que mes gymnastes me considèrent comme un ami. | 1 2 3 4 5 6 |
| 7. A l'extérieur du gymnaste j'ai peu de choses à partager ou à faire avec les entraîneurs des autres clubs. | 1 2 3 4 5 6 |
| 8. Mes meilleurs gymnastes n'ont pas besoin de ma présence lors des compétitions importantes | 1 2 3 4 5 6 |
| 9. Je ne pense pas que la communication que je maintien avec les parents soit bénéfique pour moi ou pour mes gymnastes. | 1 2 3 4 5 6 |
| 10. La gymnastique féminine est techniquement plus difficile à entraîner que la gymnastique masculine. | 1 2 3 4 5 6 |
| 11. Mes jeunes gymnastes fixent leurs propres objectifs. | 1 2 3 4 5 6 |
| 12. J'aime voir mes gymnastes fatigués, cela veut dire qu'ils ont fourni un grand effort. | 1 2 3 4 5 6 |
| 13. En compétition, ma nervosité est souvent transmise à mes athlètes. | 1 2 3 4 5 6 |
| 14. Je suis disponible pour discuter avec les parents de divers points personnels. | 1 2 3 4 5 6 |
| 15. Je me sens apprécier dans ma vie professionnelle. | 1 2 3 4 5 6 |
| 16. J'encourage mes gymnastes à se répéter des mots d'encouragements (cue words) durant leur enchaînement. | 1 2 3 4 5 6 |
| 17. Une des plus importante tâche de l'entraîneur est de maintenir ses gymnastes motivés. | 1 2 3 4 5 6 |
| 18. Il faut que je sois strict envers mes gymnastes afin que la discipline soit maintenue. | 1 2 3 4 5 6 |
| 19. J'essaie de jouer sur la rivalité entre mes gymnastes | 1 2 3 4 5 6 |
| 20. Je consacre environ 2 ans pour enseigner une nouvelle habileté. Cette période débute à partir du moment où je conçois l'habileté jusqu'à son exécution par le gymnaste en compétition. | 1 2 3 4 5 6 |
| 21. Dans le gymnase, je n'impose pas de règlements à mes gymnastes. | 1 2 3 4 5 6 |
| 22. J'entretiens un contrôle assez étroit sur les programmes d'entraînement de mes jeunes gymnastes. | 1 2 3 4 5 6 |
| 23. Je fixe des objectifs à mes gymnastes plus âgés. | 1 2 3 4 5 6 |

- 1 = Totalement en désaccord
- 2 = Pas d'accord
- 3 = Légèrement en désaccord
- 4 = Légèrement d'accord
- 5 = D'accord
- 6 = Totalement d'accord

- | | |
|---|-------------|
| 24. En entraînement, lorsque qu'un gymnaste exécute une habileté correctement je lui demande de me dire ce qu'il a fait de bon. | 1 2 3 4 5 6 |
| 25. Ma famille supporte mon implication en gymnastique. | 1 2 3 4 5 6 |
| 26. Ce n'est pas nécessaire d'être un grand technicien pour être un bon entraîneur. | 1 2 3 4 5 6 |
| 27. J'ai appris beaucoup en lisant des livres et articles sur la gymnastique et les différentes méthodes d'entraînement. | 1 2 3 4 5 6 |
| 28. J'ai déjà pris de mauvaises décisions en compétition. | 1 2 3 4 5 6 |
| 29. La pratique de la gymnastique peut être amusante à tous les niveaux de la carrière d'un gymnaste. | 1 2 3 4 5 6 |
| 30. Durant l'entraînement, je pose rarement des questions à mes gymnastes. Ma tâche en tant qu'entraîneur est, plutôt, de fournir des réponses. | 1 2 3 4 5 6 |
| 31. Si les gymnastes ne sont pas disposés à travailler fort en entraînement, je les envoie chez eux. | 1 2 3 4 5 6 |
| 32. Un bon gymnaste doit être capable d'exécuter extrêmement bien les habiletés techniques fondamentales. | 1 2 3 4 5 6 |
| 33. Les bons gymnastes aiment la compétition. | 1 2 3 4 5 6 |
| 34. Il y a des principes de base en entraînement qui s'appliquent à n'importe quelles situations. | 1 2 3 4 5 6 |
| 35. J'ai déjà eu des gymnastes qui avaient des anomalies de consommation (ex. anorexie, boulimie). | 1 2 3 4 5 6 |
| 36. Si un gymnaste est anxieux, j'utilise des stratégies afin de le calmer. | 1 2 3 4 5 6 |
| 37. Un bon entraîneur doit concentrer tous ses efforts sur les gymnastes d'élites. | 1 2 3 4 5 6 |
| 38. L'entraîneur ne devrait pas essayer d'être ami avec ses gymnastes. Une certaine distance doit être maintenue entre l'entraîneur et ses gymnastes. | 1 2 3 4 5 6 |
| 39. J'apprend beaucoup de mon expérience personnel d'entraîneur. | 1 2 3 4 5 6 |
| 40. Mon devoir en tant qu'entraîneur est de développer de bons individus ainsi que de bons gymnastes. | 1 2 3 4 5 6 |
| 41. Plus un gymnaste consacre de temps à l'entraînement meilleur il deviendra. | 1 2 3 4 5 6 |
| 42. Je crée de l'incertitude et de l'imprévisibilité dans l'entraînement pré-compétitif de mes gymnastes. | 1 2 3 4 5 6 |
| 43. Si je constate qu'un gymnaste est continuellement fatigué, je réduis son entraînement. | 1 2 3 4 5 6 |
| 44. J'encourage mes gymnastes à se parler intérieurement lorsqu'ils performant en compétition. | 1 2 3 4 5 6 |
| 45. Dans le gymnase, je me sens très confiant en ce qui à trait à mes compétences d'entraîneur | 1 2 3 4 5 6 |

- 1 = Totalement en désaccord
- 2 = Pas d'accord
- 3 = Légèrement en désaccord
- 4 = Légèrement d'accord
- 5 = D'accord
- 6 = Totalement d'accord

- | | |
|---|-------------|
| 46. J'ai des relations superficielles avec mes gymnastes. | 1 2 3 4 5 6 |
| 47. La production de gymnastes de haut niveau entraîne beaucoup de stress et de pression. | 1 2 3 4 5 6 |
| 48. Je connais les capacités physiques de chacun de mes gymnastes | 1 2 3 4 5 6 |
| 49. Dans l'enseignement d'une nouvelle habileté, j'alterne entre la pratique sur des parties de l'habileté et l'exécution complète de l'habileté. | 1 2 3 4 5 6 |
| 50. J'essaie de me tenir à l'écart des problèmes scolaires de mes gymnastes. | 1 2 3 4 5 6 |
| 51. J'apprend énormément dans les séminaires pour les entraîneurs, ou lors de la participation à des ateliers en entraînement. | 1 2 3 4 5 6 |
| 52. Il faut que les gymnastes comprennent qu'ils ne peuvent pas tous atteindre une performance de haut niveau. | 1 2 3 4 5 6 |
| 53. Si un gymnaste a des problèmes familiaux je les discute avec les parents. | 1 2 3 4 5 6 |
| 54. Durant une compétition, je parle fréquemment avec mes gymnastes. | 1 2 3 4 5 6 |
| 55. J'apprend énormément en discutant avec d'autres entraîneurs à propos de leur expérience comme entraîneur. | 1 2 3 4 5 6 |
| 56. J'encourage mes gymnastes à se corriger entre eux. | 1 2 3 4 5 6 |
| 57. N'importe quel type de gabarit peut réussir en gymnastique. | 1 2 3 4 5 6 |
| 58. Bien que je ne spécifie pas un régime particulier, j'aime que mes gymnastes mange bien. | 1 2 3 4 5 6 |
| 59. J'encourage mes gymnastes à utiliser l'imagerie mentale. | 1 2 3 4 5 6 |
| 60. En entraînement, j'embrasse ou je serre la main de mes gymnastes régulièrement. | 1 2 3 4 5 6 |
| 61. Lorsqu'un gymnaste fait une erreur, je me met en colère sans cacher ma réaction. | 1 2 3 4 5 6 |
| 62. Mon approche avec les jeunes gymnastes diffère de celle utilisée avec les gymnastes plus âgés. | 1 2 3 4 5 6 |
| 63. J'aime entraîner la gymnastique. | 1 2 3 4 5 6 |
| 64. Je trouve souvent difficile de communiquer mes idées à mes gymnastes. | 1 2 3 4 5 6 |
| 65. Je joue un rôle actif pour aider mes gymnastes à contrôler leur poids. | 1 2 3 4 5 6 |
| 66. Je considère mes gymnastes comme mes propres enfants. | 1 2 3 4 5 6 |
| 67. Je me considère comme coordinateur de l'entraînement de mes gymnastes. | 1 2 3 4 5 6 |
| 68. La plupart de mes amis sont ou ont été impliqués d'une manière ou d'une autre en gymnastique. | 1 2 3 4 5 6 |
| 70. Afin de communiquer mes idées aux gymnastes j'utilise du support visuel tels des graphiques et des diagrammes. | 1 2 3 4 5 6 |

- 1 = Totalement en désaccord
- 2 = Pas d'accord
- 3 = Légèrement en désaccord
- 4 = Légèrement d'accord
- 5 = D'accord
- 6 = Totalement d'accord

- | | |
|--|-------------|
| 71. J'encourage les parents à venir assister à l'entraînement de leur enfant. | 1 2 3 4 5 6 |
| 72. Lorsque mes gymnastes ont des examens académiques importants je leurs donne la permission de s'absenter pour l'entraînement. | 1 2 3 4 5 6 |
| 73. J'ai développé des stratégies particulières, spécifiquement pour aider à vaincre la peur chez mes gymnastes. | 1 2 3 4 5 6 |
| 74. La plupart de mon temps est consacré à la gymnastique. | 1 2 3 4 5 6 |
| 75. J'essaie de rester à l'écart des problèmes personnels et familiaux de mes athlètes. | 1 2 3 4 5 6 |
| 76. Je fournis des rapports écrits aux parents sur les progrès et l'évolution de leur enfant. | 1 2 3 4 5 6 |
| 77. Il y a de mauvais sentiments entre certains de mes athlètes dans le gymnase. | 1 2 3 4 5 6 |
| 78. Je consacre beaucoup de temps à des activités du club qui ne sont pas reliées à l'entraînement. | 1 2 3 4 5 6 |
| 79. Lorsqu'un athlète d'élite est au stade de perfectionnement d'un enchaînement, je force moins son entraînement. | 1 2 3 4 5 6 |
| 80. Le style d'entraînement varie grandement d'un pays à l'autre. | 1 2 3 4 5 6 |
| 81. Le fait d'être un entraîneur de gymnastique a créé des problèmes dans ma vie personnelle. | 1 2 3 4 5 6 |
| 82. Le style d'entraînement varie énormément d'une province à l'autre au Canada. | 1 2 3 4 5 6 |
| 83. Les filles apprennent plus rapidement que les garçons | 1 2 3 4 5 6 |
| 84. Je me fis énormément à mon bons sens lorsque j'entraîne | 1 2 3 4 5 6 |
| 85. Je garde une certaine distance émotionnelle vis-à-vis de mes gymnastes. | 1 2 3 4 5 6 |
| 86. Les gymnastes ont fréquemment peur de différents mouvements. | 1 2 3 4 5 6 |
| 87. Si quelque chose ne va pas dans le gymnase, je réagis franchement en disant "c'est pas bon". | 1 2 3 4 5 6 |
| 88. Je planifie 4 ou 5 ans d'avance avec mes gymnastes. | 1 2 3 4 5 6 |
| 89. En entraînement j'aime simuler des conditions de compétition. | 1 2 3 4 5 6 |
| 90. La performance est meilleure si les heures d'entraînement sont réparties à différentes périodes d'une journée. | 1 2 3 4 5 6 |
| 91. Tous les bons gymnastes ont certaines caractéristiques physiques en commun. | 1 2 3 4 5 6 |
| 92. Je suis toujours très calme avec mes gymnastes. | 1 2 3 4 5 6 |
| 93. J'ai de grandes attentes envers mes gymnastes, et je leurs dit lorsqu'ils ne les rencontrent pas | 1 2 3 4 5 6 |
| 94. Les autres entraîneur dans le gymnase me considère comme un mentor, quelqu'un qu'ils peuvent consulter. | 1 2 3 4 5 6 |
| 95. Souvent j'ai à travailler avec plusieurs gymnastes en même temps. | 1 2 3 4 5 6 |

- 1 = Totalemment en désaccord
- 2 = Pas d'accord
- 3 = Légèremment en désaccord
- 4 = Légèremment d'accord
- 5 = D'accord
- 6 = Totalemment d'accord

96. Lorsqu'un qu'un gymnaste est capable d'utiliser une nouvelle habileté en entraînement, j'aime qu'il l'utilise immédiatement en compétition.	1 2 3 4 5 6
97. Si je crois qu'un gymnaste a peu de talent, je l'avise immédiatement.	1 2 3 4 5 6
98. En entraînement, je donne seulement du feedback lorsque le gymnaste commet une erreur.	1 2 3 4 5 6
99. Les gymnastes super talentueux devraient être abordés différemment.	1 2 3 4 5 6
100. Je suis capable de travailler intuitivement en me basant sur mes pressentiments.	1 2 3 4 5 6
101. Entraîner les gymnastes élites est une fonction à temps plein.	1 2 3 4 5 6
102. Je n'ai pas de traitement de faveur pour les athlètes blessés	1 2 3 4 5 6
103. Je suis toujours conscient de la vie personnelle et familiale de mes gymnastes.	1 2 3 4 5 6
104. J'encourage une certaine rivalité entre mes gymnastes	1 2 3 4 5 6
105. Dans les périodes de compétition importantes, souvent je demande au professeur d'alléger le travail scolaire de mes gymnastes.	1 2 3 4 5 6
106. J'essaie de prévenir qu'une hiérarchie de pouvoir se développe entre mes gymnastes.	1 2 3 4 5 6
107. Un entraîneur de gymnastique ne peut pas appliquer les mêmes principes de bases à travers différentes situations.	1 2 3 4 5 6
108. Je plaisante rarement avec mes athlètes.	1 2 3 4 5 6
109. Si un gymnaste présente des signes de fatigue, je change son programme d'entraînement.	1 2 3 4 5 6
110. Je suis très optimiste en ce qui à trait à ma tâche d'entraîneur.	1 2 3 4 5 6
111. Je me met en colère lorsqu'un gymnaste commet une erreur, j'essaie par contre de cacher ma réaction.	1 2 3 4 5 6
112. Mes conditions de travail sont bonnes.	1 2 3 4 5 6
113. Il est bon de maintenir les gymnastes occupés durant unecompetition.	1 2 3 4 5 6
114. Un bon entraîneur peut enseigner n'importe quel élément à n'importe quel gymnaste.	1 2 3 4 5 6
115. Ce n'est pas bon que des gymnastes soient trop indépendants de leur entraîneur.	1 2 3 4 5 6
116. Je me sens plus compétent en entraînement qu'en compétition.	1 2 3 4 5 6
117. Je suis incertain en ce qui à trait à mon habileté à parer certain mouvements.	1 2 3 4 5 6
118. Toutes les habiletés peuvent être décomposées en éléments fondamentaux.	1 2 3 4 5 6
119. Je contrôle l'entraînement en définissant les tâches et en donnant du feedback à 90% du temps.	1 2 3 4 5 6

- 1 = Totalement en désaccord
- 2 = Pas d'accord
- 3 = Légèrement en désaccord
- 4 = Légèrement d'accord
- 5 = D'accord
- 6 = Totalement d'accord

- | | |
|---|-------------|
| 120. Un bon entraîneur doit être politiquement "rusé" pour avoir du succès auprès de la communauté gymnique | 1 2 3 4 5 6 |
| 121. Je crois que je dois aider au développement personnel du gymnaste. | 1 2 3 4 5 6 |
| 122. En entraînement si un gymnaste a peur d'exécuter une habileté particulière, je l'oublie pour un moment, pour y revenir après un certain temps. | 1 2 3 4 5 6 |
| 123. Si un gymnaste a peur lors de l'apprentissage d'une habileté, je décompose l'habileté en sous parties afin d'enseigner chaque éléments séparément. | 1 2 3 4 5 6 |
| 124. Si un gymnaste, jour après jour, n'est pas capable de performer à un haut niveau, il n'atteindra jamais l'élite. | 1 2 3 4 5 6 |
| 125. Chaque jour je décide de l'entraînement de mes gymnastes. | 1 2 3 4 5 6 |
| 126. Être entraîneur de gymnastique m'a toujours apporté une satisfaction personnelle. | 1 2 3 4 5 6 |
| 127. En entraînement, lorsqu'un gymnaste exécute une habileté correctement, j'essaie de ne pas trop démontrer mon enthousiasme. | 1 2 3 4 5 6 |
| 128. Pour une fille, la meilleure période pour apprendre une habileté est au alentours de 10 ans. | 1 2 3 4 5 6 |
| 129. Je joue un rôle de partenaire avec mes gymnastes lors de l'entraînement. | 1 2 3 4 5 6 |
| 130. Souvent j'ai l'impression que je n'enseigne pas d'habiletés contemporaines à mes gymnastes débutants. | 1 2 3 4 5 6 |
| 131. Mes gymnastes plus âgés participent à l'élaboration des objectifs. | 1 2 3 4 5 6 |
| 132. L'enseignement d'une nouvelle habileté consiste, premièrement à décomposer l'habileté en sous-éléments qui doivent être maîtriser, et deuxièmement à regrouper les sous-éléments en un tout qui doit être exécuté globalement. | 1 2 3 4 5 6 |
| 133. La première chose que je fais avec des jeunes gymnastes c'est de les préparer physiquement. | 1 2 3 4 5 6 |
| 134. Mon approche d'entraînement est très méthodique. | 1 2 3 4 5 6 |
| 135. Les gymnastes ne savent jamais à quoi ils s'attendent de moi | 1 2 3 4 5 6 |
| 136. Mes gymnastes plus âgés ont souvent des problèmes de relation personnelle avec les membres du sexe opposé. | 1 2 3 4 5 6 |
| 137. J'apprend énormément en observant d'autres entraîneurs. | 1 2 3 4 5 6 |
| 138. J'oblige mes athlètes à garder un journal détaillé de leur entraînement. | 1 2 3 4 5 6 |
| 139. Lors des compétition, je suis très confiant de ma compétence en tant qu'entraîneur. | 1 2 3 4 5 6 |
| 140. La poutre est l'engin clé pour le succès en gymnastique féminine. | 1 2 3 4 5 6 |
| 141. J'ai déjà pris de mauvaises décision en entraînement. | 1 2 3 4 5 6 |
| 142. Je ne perd pas mon temps à entraîner quelqu'un dont les chances de réussite sont minces. | 1 2 3 4 5 6 |

ECHELLE D'EVALUATION

199

- 1 = Totalemment en désaccord
- 2 = Pas d'accord
- 3 = Légèrement en désaccord
- 4 = Légèrement d'accord
- 5 = D'accord
- 6 = Totalemment d'accord

- | | |
|--|-------------|
| 143. J'interviens de la même façon avec tous mes gymnastes. | 1 2 3 4 5 6 |
| 144. Ca ne m'affecte pas lorsqu'un gymnaste commet une erreur. | 1 2 3 4 5 6 |
| 145. J'aime que mes gymnastes soient le plus indépendants possible de moi | 1 2 3 4 5 6 |
| 146. Il y a certains athlètes que je ne pousse pas beaucoup à l'entraînement, tandis que pour d'autres je suis très demandant. | 1 2 3 4 5 6 |
| 147. Il m'est déjà arrivé d'être personnellement blessé par un de mes gymnastes. | 1 2 3 4 5 6 |
| 148. Je crois qu'un bon entraîneur doit être très discipliné. | 1 2 3 4 5 6 |
| 149. Très peu de gymnastes aiment la compétition. | 1 2 3 4 5 6 |
| 150. Je me sens très apprécié pour le travail que je fais en tant qu'entraîneur. | 1 2 3 4 5 6 |
| 151. Quelque fois je n'ai pas confiance à mon habileté pour enseigner un mouvement. | 1 2 3 4 5 6 |
| 152. Lorsqu'un gymnaste exécute pour la première fois un nouvel élément en entraînement, j'essaie de ne pas démontrer mon enthousiasme devant les autres gymnastes. | 1 2 3 4 5 6 |
| 153. Mon principal rôle en tant qu'entraîneur est celui d'éducateur. | 1 2 3 4 5 6 |
| 154. Mes gymnastes ne peuvent pas opérer indépendamment de moi en compétition. | 1 2 3 4 5 6 |
| 155. L'utilisation de beaucoup de tapis de mousse en entraînement dorlote le gymnaste. | 1 2 3 4 5 6 |
| 156. J'ai des relations intenses avec mes gymnastes. | 1 2 3 4 5 6 |
| 157. Je ne laisse pas un gymnaste participer à une compétition si je sais qu'il n'a pas de chance de réussir. | 1 2 3 4 5 6 |
| 158. Les gymnastes ressentent souvent une certaine pression familiale due au fait qu'ils en sont dépendants financièrement. | 1 2 3 4 5 6 |
| 159. Plusieurs de mes athlètes ont de la difficulté à supporter leur carrière financièrement. | 1 2 3 4 5 6 |
| 160. Je suis toujours capable de calmer un gymnaste anxieux. | 1 2 3 4 5 6 |
| 161. Mes gymnastes ne me parlent pas de leurs affaires personnelles ou familiales. | 1 2 3 4 5 6 |
| 162. Si je commet une erreur, j'en parle à mes gymnastes. | 1 2 3 4 5 6 |
| 163. Je plaisante souvent avec mes gymnastes. | 1 2 3 4 5 6 |
| 164. Pour une compétition majeure, un athlète performe une nouvelle habileté seulement si celle-ci a été bien exécuté en entraînement durant une période minimale de 3 mois. | 1 2 3 4 5 6 |
| 165. Je suis souvent très demandant en entraînement pour mes gymnastes. | 1 2 3 4 5 6 |
| 166. Je suis disponible pour discuter de problèmes techniques avec les parents. | 1 2 3 4 5 6 |

- 1 = Totalement en désaccord
- 2 = Pas d'accord
- 3 = Légèrement en désaccord
- 4 = Légèrement d'accord
- 5 = D'accord
- 6 = Totalement d'accord

167. J'essaie de développer des habiletés mentales chez mes athlètes, afin de les préparer aux exigences de l'entraînement et de la compétition.	1 2 3 4 5 6
168. Avant la compétition, j'essaie de me renseigner sur le site et les conditions de compétition, et je transmets ces informations à mes gymnastes.	1 2 3 4 5 6
169. J'essaie d'enseigner une habileté difficile en totalité et non pas en la décomposant en sous-éléments.	1 2 3 4 5 6
170. Le temps passé à l'entraînement empiète sur ma vie familiale.	1 2 3 4 5 6
171. Je ne pense pas qu'un rôle de l'entraîneur est de poser des questions au gymnaste sur sa vie personnelle ou familiale.	1 2 3 4 5 6
172. Je suis obsédé par la sécurité de mes gymnastes dans le gymnase.	1 2 3 4 5 6
173. Les gymnastes féminines préfèrent des pratiques plus structurées que les hommes.	1 2 3 4 5 6
174. Un bon gymnaste est quelqu'un d'intelligent.	1 2 3 4 5 6
175. La communication avec mes gymnastes ne me cause pas de problème.	1 2 3 4 5 6
176. J'aime m'entourer de spécialistes pour l'entraînement, par exemple, un nutritionniste, un chorégraphe, un psychologue du sport.	1 2 3 4 5 6
177. Les athlètes de mon club ne s'accordent pas nécessairement très bien.	1 2 3 4 5 6
178. La meilleure période d'apprentissage pour une gymnaste féminine est à environ 13 ans.	1 2 3 4 5 6
179. J'ai l'impression d'être plus compétent en compétition	1 2 3 4 5 6
180. Certains gymnastes ne sont pas capable d'apprendre certaines habiletés.	1 2 3 4 5 6
181. Avec un gymnaste plus âgé et plus expérimenté, moins de temps est consacré à la préparation pour une compétition.	1 2 3 4 5 6
182. Mon comportement avec mes gymnastes est très constant.	1 2 3 4 5 6
183. Après une blessure majeure, j'essaie de ramener mon gymnaste à l'entraînement le plus rapidement possible.	1 2 3 4 5 6
184. Mon approche d'entraînement change constamment.	1 2 3 4 5 6
185. Je considère ma première responsabilité dans le gymnase comme étant l'enseignement d'habiletés techniques.	1 2 3 4 5 6
186. Les gymnastes ont souvent beaucoup de pression pour bien performer, cette pression provient surtout de la famille et d'amis.	1 2 3 4 5 6
187. J'essaie de minimiser la peur d'un gymnaste en ne portant pas attention lorsqu'il performe un mouvement qui implique de la peur.	1 2 3 4 5 6
188. En compétition, mon rôle est simplement d'assister le gymnaste en cas de besoin.	1 2 3 4 5 6

ECHELLE D'EVALUATION

201

- 1 = Totalement en désaccord
- 2 = Pas d'accord
- 3 = Légèrement en désaccord
- 4 = Légèrement d'accord
- 5 = D'accord
- 6 = Totalement d'accord

- | | |
|--|-------------|
| 189. Lorsqu'un gymnaste a de la difficulté à performer une habileté je le laisse souvent seul pour quelques mois. | 1 2 3 4 5 6 |
| 190. J'aime entraîner des athlètes jusqu'à un certain niveau à partir duquel je les laisse pour un autre entraîneur plus expérimenté. | 1 2 3 4 5 6 |
| 191. Un gymnaste qui a peur est très difficile à aider. | 1 2 3 4 5 6 |
| 192. Pour aider à vaincre la peur, j'essaie d'utiliser la même approche pour chaque athlète. | 1 2 3 4 5 6 |
| 193. J'aide mes gymnastes à organiser des activités d'aides de fonds | 1 2 3 4 5 6 |
| 194. Je pense que l'utilisation de tapis de mousse en entraînement ne prépare pas adéquatement les gymnastes pour la compétition. | 1 2 3 4 5 6 |
| 195. Je pense que je peux enseigner aussi efficacement la gymnastique féminine et masculine. | 1 2 3 4 5 6 |
| 196. J'ai l'impression d'être en bonne santé. | 1 2 3 4 5 6 |
| 197. Même si un gymnaste éprouve de la peur pour l'exécution d'une certaine habileté en entraînement, il peut quand même exécuter cette habileté en compétition. | 1 2 3 4 5 6 |
| 198. Les parents sont au courant du programme d'entraînement annuelle. | 1 2 3 4 5 6 |
| 199. Une tâche importante de l'entraîneur est de maintenir les gymnastes motivés. | 1 2 3 4 5 6 |
| 200. Je n'interviens jamais dans le rituel préparatoire d'un gymnaste. | 1 2 3 4 5 6 |
| 201. Les gymnastes peuvent toujours prédire mon comportement | 1 2 3 4 5 6 |
| 202. Je crois que je serai toujours impliqué en gymnastique. | 1 2 3 4 5 6 |
| 203. Peu de techniques efficaces existent pour contrôler le poids. | 1 2 3 4 5 6 |
| 204. Je communique régulièrement avec les parents de mes gymnastes. | 1 2 3 4 5 6 |
| 205. Mes gymnastes semblent facilement comprendre ce que j'attend d'eux. | 1 2 3 4 5 6 |
| 206. Je peux détecter les gymnastes de haut niveau à un très bas âge. | 1 2 3 4 5 6 |
| 207. Pour une fille, la meilleure période pour apprendre une habileté difficile est à environ 12 ans. | 1 2 3 4 5 6 |
| 208. Je ne sais pas comment agir avec un gymnaste extrêmement stressé ou anxieux. | 1 2 3 4 5 6 |
| 209. Si un gymnaste a un problème technique je lui dis directement la nature de son problème. | 1 2 3 4 5 6 |
| 109. Pendant une compétition, j'aime que mes gymnastes observent et apprennent de d'autres compétiteurs. | 1 2 3 4 5 6 |
| 210. Je fournis à mes gymnastes du feedback écrit sur leur rendement technique et leur performance. | 1 2 3 4 5 6 |
| 211. Je considère l'entraînement comme une carrière. | 1 2 3 4 5 6 |

- 1 = Totalement en désaccord
- 2 = Pas d'accord
- 3 = Légèrement en désaccord
- 4 = Légèrement d'accord
- 5 = D'accord
- 6 = Totalement d'accord

- | | |
|---|-------------|
| 212. Durant une compétition, je joue un rôle de spectateur. | 1 2 3 4 5 6 |
| 213. Le fait d'être entraîneur de gymnastique m'a créé des problèmes financiers. | 1 2 3 4 5 6 |
| 214. La force est une caractéristique essentielle à la gymnastique. | 1 2 3 4 5 6 |
| 217. Mon comportement dans le gymnase varie d'un jour à l'autre. | 1 2 3 4 5 6 |
| 218. Mes gymnastes me considèrent comme un ami, quelqu'un à qui ils peuvent se confier. | 1 2 3 4 5 6 |
| 219. Avec les jeunes gymnastes, je prend la plupart des décisions. | 1 2 3 4 5 6 |
| 220. Je donne souvent une accolade à mes gymnastes. | 1 2 3 4 5 6 |
| 221. Je pense qu'une fille peut apprendre la même habileté qu'un garçon, et ce, 2 ans avant celui-ci. | 1 2 3 4 5 6 |
| 222. Mes gymnastes ont rarement peur de performer différentes habiletés. | 1 2 3 4 5 6 |
| 223. Les gymnastes doivent apprendre à vaincre leur peur sans l'intervention de l'entraîneur. | 1 2 3 4 5 6 |
| 224. Le gymnaste doit avoir l'impression que le club est un prolongement de sa famille. | 1 2 3 4 5 6 |
| 225. En compétition, lorsqu'un gymnaste commet une erreur je l'ignore. | 1 2 3 4 5 6 |
| 226. J'ai connu un ou deux entraîneurs qui ont fortement influencé ma façon de penser et mon style d'entraînement. | 1 2 3 4 5 6 |
| 227. Tous les bons gymnastes ont des traits de personnalité semblables. | 1 2 3 4 5 6 |
| 228. Durant une compétition, je demande à mes gymnastes de ne pas regarder compétitionner les autres compétiteurs. | 1 2 3 4 5 6 |
| 229. Sur le plan développemental, la meilleure période pour apprendre une habileté difficile est à environ 18 ans pour un garçon. | 1 2 3 4 5 6 |
| 230. J'agis souvent en tant que conseiller de vie pour mes gymnastes. | 1 2 3 4 5 6 |
| 231. J'ai déjà eu de sérieuses différences de personnalité avec certains de mes gymnastes. | 1 2 3 4 5 6 |
| 232. Je fais attention à l'information que je divulgue aux entraîneurs de d'autres clubs. | 1 2 3 4 5 6 |
| 233. Mon implication en gymnastique entraîne souvent des arguments avec ma famille. | 1 2 3 4 5 6 |
| 234. J'ai souvent des doutes sur mes compétences en tant qu'entraîneur. | 1 2 3 4 5 6 |
| 235. Démontrer ma colère est malheureusement un élément nécessaire à ma façon d'entraîner. | 1 2 3 4 5 6 |
| 236. J'essaie d'ignorer un gymnaste anxieux. | 1 2 3 4 5 6 |
| 237. Les bons entraîneurs, indépendamment de leur expérience ou leur nationalité ont des caractéristiques en communs. | 1 2 3 4 5 6 |
| 238. Je suis extrêmement nerveux en compétition. | 1 2 3 4 5 6 |

- 1 = Totalemment en désaccord
- 2 = Pas d'accord
- 3 = Légèrement en désaccord
- 4 = Légèrement d'accord
- 5 = D'accord
- 6 = Totalemment d'accord

239. La peur d'être blessé est la plus grande peur de mes gymnastes.	1 2 3 4 5 6
240. J'encourage la rivalité entre mes gymnastes.	1 2 3 4 5 6
241. Le nombre total d'enchaînement complet devrait augmenter progressivement avec l'approche de la compétition.	1 2 3 4 5 6
242. Je contrôle le progrès de mes gymnastes de façon très précises.	1 2 3 4 5 6
243. Tous les bons gymnastes ont certaines caractéristiques mentales en commun.	1 2 3 4 5 6
244. Durant la compétition, j'essaie de m'occuper de tous les problèmes de matériel ou d'équipement	1 2 3 4 5 6
245. Les gymnastes plus âgés et plus expérimentés ont besoin du même nombre d'heures d'entraînement que les gymnastes moins expérimentés.	1 2 3 4 5 6
246. Le gymnaste doit respecter son entraîneur.	1 2 3 4 5 6
247. Les garçons apprennent plus rapidement que les filles.	1 2 3 4 5 6
248. Je consacre environ 6 à 8 mois pour enseigner une habileté difficile. Cette période débute à partir du moment où je conçois l'habileté jusqu'à son exécution par le gymnaste en compétition.	1 2 3 4 5 6
249. Je démontre beaucoup d'enthousiasme dans le gymnase.	1 2 3 4 5 6
250. J'ignore un gymnaste qui a une mauvaise attitude.	1 2 3 4 5 6
251. Le cheval d'arçon est l'engin clé pour le succès en gymnastique masculine.	1 2 3 4 5 6
252. Mes gymnastes me considèrent comme un père ou une mère.	1 2 3 4 5 6
253. Pour enseigner une habileté j'utilise souvent des analogies ou des images afin de transmettre le message.	1 2 3 4 5 6
254. Je m'assure d'être au courant des activités quotidiennes de mes gymnastes.	1 2 3 4 5 6
255. Un gymnaste avec beaucoup de talent peut toujours compenser pour des habiletés de bases mal apprises.	1 2 3 4 5 6
256. Je ne mentionne jamais le mot "motivation" avec mes gymnastes.	1 2 3 4 5 6
257. Je suggère souvent à mes gymnastes de réduire leur charge académique en prolongeant leur scolarité.	1 2 3 4 5 6
258. Tous les gymnastes sont différents et devraient être traités différemment.	1 2 3 4 5 6
259. Dans la préparation pour une compétition, j'essaie de fournir à mes gymnastes le plus d'information possible concernant l'itinéraire, les accommodations, et le site de la compétition.	1 2 3 4 5 6
260. Un bon entraîneur fonctionne avec des objectifs précis.	1 2 3 4 5 6
261. Ma programmation fait partie d'un système d'entraînement	1 2 3 4 5 6

- 1 = Totalement en désaccord
- 2 = Pas d'accord
- 3 = Légèrement en désaccord
- 4 = Légèrement d'accord
- 5 = D'accord
- 6 = Totalement d'accord

262. Je suis très patient avec mes gymnastes.	1 2 3 4 5 6
263. A n'importe quelle période de l'année un gymnaste devrait être en mesure de pouvoir compétitionner.	1 2 3 4 5 6
264. L'entraînement en force est un élément majeur dans mon programme d'entraînement pour les jeunes.	1 2 3 4 5 6
265. Je connais peu de choses sur les relations familiales de mes gymnastes.	1 2 3 4 5 6
266. J'essaie d'exercer un contrôle sur ce que mes gymnastes mangent.	1 2 3 4 5 6
267. Je ne tolère pas un gymnaste qui pleure dans le gymnase.	1 2 3 4 5 6
268. Maintenir la motivation chez mes gymnastes n'est pas pour moi un sujet d'inquiétude.	1 2 3 4 5 6
269. Je me sens responsable du développement moral de mes gymnastes.	1 2 3 4 5 6
270. Si un gymnaste s'entraîne beaucoup et sa performance se détériore, alors je change son programme d'entraînement.	1 2 3 4 5 6
271. Ma fonction d'entraîneur me rend souvent anxieux et stressé.	1 2 3 4 5 6
272. Je garde en tête le programme d'entraînement, j'écris rarement.	1 2 3 4 5 6
273. Mes gymnastes âgés ont souvent des problèmes financiers.	1 2 3 4 5 6
274. Je me considère comme directeur de l'entraînement de mes gymnastes.	1 2 3 4 5 6
275. L'enseignement d'une habileté requiert la décomposition de l'habileté en éléments fondamentaux qui sont premièrement enseignés.	1 2 3 4 5 6
276. Pour un gymnaste, l'adhésion à un programme spécifique d'entraînement est très important .	1 2 3 4 5 6
277. Un jeune gymnaste doit être placé dans des conditions compétitives le plus rapidement possible.	1 2 3 4 5 6
278. Il est très difficile pour un entraîneur d'intervenir lorsqu'un gymnaste a peur d'une habileté particulière.	1 2 3 4 5 6
279. Émotionnellement, je suis trop impliqué en gymnastique.	1 2 3 4 5 6
280. Je structure mon entraînement en fonction des enchaînements obligatoires.	1 2 3 4 5 6
281. Les grands athlètes doivent être centrés sur eux-mêmes.	1 2 3 4 5 6
282. Un bon entraîneur est le chef dans le gymnaste.	1 2 3 4 5 6
283. Je discute régulièrement avec les parents de l'évolution de leur enfant.	1 2 3 4 5 6
284. Mes gymnastes intermédiaires sont ceux à qui j'en demande le plus.	1 2 3 4 5 6
285. Afin de réussir un gymnaste doit avoir le support total de ses parents.	1 2 3 4 5 6

- 1 = Totalement en désaccord
- 2 = Pas d'accord
- 3 = Légèrement en désaccord
- 4 = Légèrement d'accord
- 5 = D'accord
- 6 = Totalement d'accord

286. Je prépare mes gymnastes pour toutes situations susceptibles de se produire en compétition.	1 2 3 4 5 6
287. Je crée des situations en entraînement afin de développer les habiletés sociales, émotionnelles et psychologiques de mes gymnastes.	1 2 3 4 5 6
288. Il est tout à fait normal d'avoir peur d'exécuter certaines habiletés	1 2 3 4 5 6
289. Peu de mes gymnastes sont blessés	1 2 3 4 5 6
290. Être entraîneur de gymnastique est financièrement bénéfique	1 2 3 4 5 6
291. Si un gymnaste s'entraîne beaucoup et la qualité du travail se détériore, habituellement je réduis la charge de travail.	1 2 3 4 5 6
292. Souvent mes gymnastes ne comprennent pas ce que j'attend d'eux.	1 2 3 4 5 6
293. Mes gymnastes répliquent à mes commentaires.	1 2 3 4 5 6
294. A l'approche d'une compétition, j'évalue et je note les enchaînements de mes gymnastes.	1 2 3 4 5 6
295. Je suis à l'aise pour entraîner n'importe quel niveau de gymnastique, du récréatif jusqu'à l'élite.	1 2 3 4 5 6
296. Je questionne mes gymnastes à propos de l'état de leurs blessures	1 2 3 4 5 6
297. J'enseigne à un bas âge à mes gymnastes des progressions successives d'habiletés.	1 2 3 4 5 6
298. Mes athlètes dans le gymnase sont très intimes.	1 2 3 4 5 6
299. Je suis souvent fatigué.	1 2 3 4 5 6
300. Ma façon d'entraîner des filles et des gars serait la même.	1 2 3 4 5 6
301. En entraînement lorsqu'un gymnaste exécute une habileté correctement je l'applaudie ou le félicite.	1 2 3 4 5 6
302. J'essaie d'éviter les discussions avec les parents des gymnastes.	1 2 3 4 5 6
303. Mon programme d'entraînement est écrit de façon détaillé.	1 2 3 4 5 6
304. Pendant la compétition, j'essaie de réduire la pression à laquelle mes gymnastes font face.	1 2 3 4 5 6
305. La plus grande peur de mes gymnastes est la peur de l'échec.	1 2 3 4 5 6
306. J'adopte un style dictatorial lorsque j'entraîne.	1 2 3 4 5 6
307. Ma relation avec mes gymnastes est très intense.	1 2 3 4 5 6
308. Avec mes gymnastes plus âgés je garde un certain contrôle sur leur programme d'entraînement.	1 2 3 4 5 6
309. Plusieurs de mes gymnastes sont sensiblement ou gravement blessés	1 2 3 4 5 6

- 1 = Totalement en désaccord
- 2 = Pas d'accord
- 3 = Légèrement en désaccord
- 4 = Légèrement d'accord
- 5 = D'accord
- 6 = Totalement d'accord

- | | |
|---|-------------|
| 310. Je pense qu'un entraîneur peut demander plus d'entraînement à un garçon qu'à une fille. | 1 2 3 4 5 6 |
| 311. Les parents apprécient le travail que je fais avec les gymnastes. | 1 2 3 4 5 6 |
| 312. L'entraînement pour les jeunes gymnastes n'est pas préparé en fonction des enchaînements obligatoires. | 1 2 3 4 5 6 |
| 313. Je pense presque toujours à la gymnastique. | 1 2 3 4 5 6 |
| 314. Avec le temps, j'ai développé une théorie de la gymnastique qui est à la base de toute mes décisions. | 1 2 3 4 5 6 |
| 315. Je crois qu'un entraîneur ne doit pas être positif | 1 2 3 4 5 6 |
| 316. Dans ma communauté un entraîneur de gymnastique est très respecté | 1 2 3 4 5 6 |
| 317. Je réagis toujours de la même façon, en entraînement ou en compétition, lorsqu'un gymnaste fait une erreur. | 1 2 3 4 5 6 |
| 318. J'aime lorsque mes gymnastes sont un peu stressé, généralement, ils performant mieux. | 1 2 3 4 5 6 |
| 319. J'opère de la même façon avec tous mes gymnastes. | 1 2 3 4 5 6 |
| 320. J'opère exactement de la même façon en compétition et en entraînement. | 1 2 3 4 5 6 |
| 321. Je ne tolère pas une mauvaise attitude dans le gymnase, un gymnaste avec une mauvaise attitude est puni. | 1 2 3 4 5 6 |
| 322. Avec de jeunes gymnastes, j'essaie premièrement de former leur attitude, pour ensuite les préparer physiquement. | 1 2 3 4 5 6 |
| 323. La pression sociale n'est pas un facteur que j'utilise lors de l'entraînement. | 1 2 3 4 5 6 |
| 324. Lorsqu'un gymnaste n'apprend pas, j'ai l'impression d'être démuné. | 1 2 3 4 5 6 |
| 325. Je suis très peu au courant de la vie familiale de mes gymnastes. | 1 2 3 4 5 6 |
| 326. Pendant l'entraînement, j'encourage les parents à suivre l'évolution de leur enfant. | 1 2 3 4 5 6 |
| 327. J'ai une vie sociale équilibrée à l'extérieur du gymnase. | 1 2 3 4 5 6 |
| 328. Les entraîneurs ne reçoivent pas assez de reconnaissance pour le travail qu'ils font. | 1 2 3 4 5 6 |
| 329. J'ai très confiance à mes habiletés en tant qu'entraîneur. | 1 2 3 4 5 6 |
| 330. J'ai un large éventail de stratégies que j'emploie à travers différentes situations. | 1 2 3 4 5 6 |
| 331. C'est une bonne chose qu'un gymnaste soit un peu effrayé dans le gymnase. | 1 2 3 4 5 6 |
| 332. J'ai en tête 1 ou 2 entraîneurs pour qui j'ai beaucoup d'admiration | 1 2 3 4 5 6 |
| 333. Je fixe les objectifs pour mes jeunes gymnastes. | 1 2 3 4 5 6 |

- 1 = Totalement en désaccord
- 2 = Pas d'accord
- 3 = Légèrement en désaccord
- 4 = Légèrement d'accord
- 5 = D'accord
- 6 = Totalement d'accord

- | | |
|---|-------------|
| 334. Si un gymnaste s'entraîne beaucoup et que sa performance se détériore habituellement je lui demande ce qui ne va pas. | 1 2 3 4 5 6 |
| 335. Je suis bon copain avec les autres entraîneurs dans le gymnaste. | 1 2 3 4 5 6 |
| 336. Lorsqu'un gymnaste fait une erreur en entraînement, je le lui dit. | 1 2 3 4 5 6 |
| 337. Je peux détecter rapidement si un gymnaste a du talent. | 1 2 3 4 5 6 |
| 338. Mes gymnastes sont souvent fatigués | 1 2 3 4 5 6 |
| 339. Un entraîneur doit toujours avoir plus de connaissance qu'un athlète élite pour garder le respect. | 1 2 3 4 5 6 |
| 340. Dans le gymnase, il y a des règlements que tous les gymnastes doivent respecter. | 1 2 3 4 5 6 |
| 341. J'ai souvent l'impression de ne pas pouvoir faire ce que je désire dans le gymnase, principalement à cause d'un manque de ressources et de personnels. | 1 2 3 4 5 6 |
| 342. La performance est proportionnelle au nombres d'heures qu'un athlète d'élite passe à l'entraînement. | 1 2 3 4 5 6 |
| 343. Mes gymnastes suivent un régime alimentaire pour contrôler leur poids. | 1 2 3 4 5 6 |
| 344. Je garde un rôle effacé en compétition. | 1 2 3 4 5 6 |
| 345. Il y a beaucoup de rivalité entre les parents de mes gymnastes. | 1 2 3 4 5 6 |
| 346. Je suis très peu au courant des relations amicales de mes gymnastes à l'extérieur du gymnase. | 1 2 3 4 5 6 |
| 347. En entraînement lorsqu'un gymnaste fait une erreur je lui demande ce qu'il a fait incorrectement. | 1 2 3 4 5 6 |
| 348. Je fais mention des objectifs à atteindre sur une base quotidienne. | 1 2 3 4 5 6 |
| 349. Je crois qu'un entraîneur peut être plus demandant pour l'entraînement d'une fille que d'un garçon. | 1 2 3 4 5 6 |
| 350. Mes gymnastes argumentent souvent avec moi | 1 2 3 4 5 6 |
| 351. Les garçons préfèrent plus de structure dans l'entraînement que les filles. | 1 2 3 4 5 6 |
| 352. Les bons athlètes n'éprouvent pas d'anxiété ou de stress pendant une compétition. | 1 2 3 4 5 6 |
| 353. Peu de mes gymnastes aiment la compétition. | 1 2 3 4 5 6 |
| 354. Les gymnastes sont les premiers au courant lorsqu'ils maîtrisent une habileté particulière. | 1 2 3 4 5 6 |
| 355. Mon approche est très différente pour les garçons et les filles | 1 2 3 4 5 6 |
| 356. Mes gymnastes travaillent lentement à travers une progression d'habiletés. | 1 2 3 4 5 6 |
| 357. Mes gymnastes élite ont besoin de moi en compétition. | 1 2 3 4 5 6 |

ECHELLE D'EVALUATION

208

- 1 = Totalement en désaccord
- 2 = Pas d'accord
- 3 = Légèrement en désaccord
- 4 = Légèrement d'accord
- 5 = D'accord
- 6 = Totalement d'accord

- | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 358. Les gymnastes de haut niveau ont des traits de personnalité semblables. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 359. J'encourage mes gymnastes à avoir du plaisir lorsqu'ils s'entraînent. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 360. Pour qu'un gymnaste soit performant, il doit avoir de bonnes relations familiales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

ANNEXE B

TABLEAUX

Tableau 5
 Comparaison des moyennes des 128 items du QCE selon la nationalité des entraîneurs.

	Allemands M	Brésiliens M	Canadiens M	Chinois M	Russes M	P
Connaissances de l'entraîneur des déterminants de la performance						
<i>Déterminants endogènes de la performance</i>						
Caractéristiques personologiques						
351. Les garçons préfèrent plus de structure dans l'entraînement que les filles.	2.88	2.80	2.08	3.63	3.06	NS
227. Tous les bons gymnastes ont des traits de personnalité semblables.	3.58	4.00	3.58	5.45	4.18	*
Habiletés mentales						
281. Les grands athlètes doivent être centrés sur eux-mêmes.	4.17	2.66	4.08	4.50	3.25	NS
124. Si un gymnaste, jour après jour, n'est pas capable de performer à un haut niveau, il n'atteindra jamais l'élite.	3.23	3.66	2.83	5.25	5.00	**
243. Tous les bons gymnastes ont certaines caractéristiques mentales en commun.	4.17	4.66	5.00	5.81	4.62	**
Capacités techniques						
10. La gymnastique féminine est techniquement plus difficile à entraîner que la gymnastique masculine.	2.23	3.50	1.83	3.75	2.93	NS
Capacités physiques						
264. L'entraînement en force est un élément majeur dans mon programme d'entraînement pour les jeunes.	4.94	4.33	4.66	5.16	5.00	NS
Nutrition						
35. J'ai déjà eu des gymnastes qui avaient des anomalies de consommation	3.70	2.83	2.25	3.75	2.56	NS
Facteurs développementaux						
277. Un jeune gymnaste doit être placé dans des conditions compétitives le plus rapidement possible.	3.70	3.00	2.08	3.08	4.18	**

Déterminants exogènes**Relations**

5. Selon mon expérience, les gymnastes ont souvent des problèmes de socialisation avec leurs amis non athlètes

285. Afin de réussir un gymnaste doit avoir le support total de ses parents.

Support Financier

158. Les gymnastes ressentent souvent une certaine pression familiale due au fait qu'ils en sont dépendants financièrement.

159. Plusieurs de mes athlètes ont de la difficulté à supporter leur carrière financièrement.

Peur des blessures

239. La peur d'être blessé est la plus grande peur de mes gymnastes.

Perceptions de l'entraîneur**Perceptions envers les qualités d'un bon entraîneur**

134. Mon approche d'entraînement est très méthodique.

282. Un bon entraîneur doit être le chef dans le gymnase.

26. Ce n'est pas nécessaire d'être un grand technicien pour être un bon entraîneur.

260. Un bon entraîneur fonctionne avec des objectifs précis.

Perception sur l'entraînement des gymnastes des deux sexes

195. Je pense que je peux enseigner aussi efficacement la gymnastique féminine que masculine.

355. Mon approche est très différente pour les garçons et les filles

Perceptions sur les sources d'acquisition de la connaissance

27. J'ai appris beaucoup en lisant des livres et articles sur la gymnastique et sur les différentes méthodes d'entraînement.

	Allemands M	Brésiliens M	Canadiens M	Chinois M	Russes M	P
	2.47	2.16	3.41	5.10	3.75	**
	4.70	5.16	5.25	5.58	4.62	*
	2.58	3.16	3.83	2.25	2.50	NS
	3.05	3.33	4.33	2.09	3.25	*
	3.41	3.33	2.54	3.90	3.25	NS
	4.94	4.66	3.58	5.58	4.43	**
	4.05	4.00	4.33	2.90	4.62	*
	2.41	2.83	2.41	2.33	2.31	NS
	5.41	5.16	5.41	5.91	5.25	NS
	3.41	3.00	2.75	4.66	3.37	NS
	3.00	3.50	3.36	5.00	3.68	*
	4.05	4.66	4.00	5.66	4.00	*

	Allemands M	Brésiliens M	Canadiens M	Chinois M	Russes M	P
39. J'apprend beaucoup de mon expérience personnelle d'entraîneur.	5.23	5.16	5.58	5.25	4.93	NS
51. J'apprend énormément dans les séminaires pour les entraîneurs, ou lors de la participation à des ateliers en entraînement.	4.52	5.33	3.16	5.25	3.37	**
55. J'apprend énormément en discutant avec d'autres entraîneurs à propos de leur expérience comme entraîneur.	4.58	4.66	4.08	5.83	4.93	**
137. J'apprend énormément en observant d'autres entraîneurs.	4.58	4.16	3.91	5.91	5.12	**
Perceptions sur les systèmes d'entraînement dans le monde						
80. Le style d'entraînement varie grandement d'un pays à l'autre.	4.05	4.66	4.75	5.08	4.50	NS
Perceptions générales sur la profession						
211. Je considère l'entraînement comme une carrière.	4.64	3.83	5.00	5.50	5.12	NS
224. Le gymnaste doit avoir l'impression que le club est un prolongement de sa famille	4.58	4.33	3.75	5.72	5.00	**
Préoccupations de l'entraîneur						
En compétition						
208. Je ne sais pas comment agir avec un gymnaste extrêmement stressé.	2.17	2.66	2.58	2.41	2.75	NS
238. Je suis extrêmement nerveux en compétition.	2.82	2.50	2.66	3.54	3.37	NS
En entraînement						
64. Je trouve souvent difficile de communiquer mes idées à mes gymnastes.	2.11	2.16	1.91	1.75	3.31	**
95. Souvent j'ai à travailler avec plusieurs gymnastes en même temps.	5.23	4.50	4.83	3.58	5.06	*
117. Je suis incertain en ce qui a trait à mon habileté à parer certain mouvements.	2.29	4.33	2.41	1.91	3.25	*
172. Dans le gymnase, je suis obsédé par la sécurité de mes gymnastes.	5.05	4.33	4.08	4.18	4.81	NS
199. Une tâche importante de l'entraîneur est de maintenir les gymnastes motivés.	4.88	4.83	3.83	5.50	4.06	**
Autres préoccupations						
Préoccupations reliées à la compétence de l'entraîneur						
179. J'ai l'impression d'être plus compétent en compétition	4.62	3.83	3.66	5.25	3.87	**
234. En tant qu'entraîneur, j'ai souvent des doutes sur mes compétences	2.11	2.66	1.58	1.54	2.93	**

Allemands
M

Brésiliens
M

Canadiens
M

Chinois
M

Russes
M

P

Conditions du travail

290. Être entraîneur de gymnastique est financièrement bénéfique
213. Le fait d'être entraîneur de gymnastique m'a créé des problèmes financiers.
341. J'ai souvent l'impression de ne pas pouvoir faire ce que je désire dans le gymnase principalement à cause d'un manque de ressources et de personnels.
47. La production de gymnastes de haut niveau entraîne beaucoup de pression.

Reconnaisances professionnelles

316. Dans ma communauté, un entraîneur de gymnastique est très respecté.
150. Je me sens très apprécié pour le travail que je fais en tant qu'entraîneur.

Préoccupations personnelles et familiales

81. Le fait d'être un entraîneur de gymnastique a créé des problèmes dans ma vie personnelle.
170. Le temps passé à l'entraînement empiète sur ma vie familiale.
279. Je suis émotionnellement trop impliqué en gymnastique.
327. J'ai une vie sociale équilibrée à l'extérieur du gymnase.

Relations de l'entraîneur

Relations générales

108. Je plaisante rarement avec mes athlètes.
146. Il y a certains athlètes que je ne pousse pas beaucoup à l'entraînement, tandis que pour d'autres je suis très exigeant.
165. Je suis souvent très exigeant envers mes gymnastes en entraînement
235. Démontrer ma colère est malheureusement un élément nécessaire à ma façon d'entraîner.
306. J'adopte un style dictatorial lorsque j'entraîne.
319. J'opère de la même façon avec tous mes gymnastes.
359. J'encourage mes gymnastes à avoir du plaisir lorsqu'ils s'entraînent.

	Allemands M	Brésiliens M	Canadiens M	Chinois M	Russes M	P
Relations spécifiques						
62. Mon approche avec les jeunes gymnastes diffère de celle utilisée avec les gymnastes plus âgés.	3.70	5.33	4.50	5.72	5.12	**
99. Les gymnastes super talentueux devraient être abordés différemment.	4.23	4.83	3.75	5.83	5.37	**
219. Avec les jeunes gymnastes, je prend la plupart des décisions.	4.88	4.66	4.83	5.54	4.81	NS
312. L'entraînement pour les jeunes gymnastes n'est pas préparé en fonction des enchaînements obligatoires.	2.17	2.83	4.16	4.50	2.93	**
322. Avec de jeunes gymnastes, j'essaie premièrement de former leur attitude pour ensuite les préparer physiquement.	3.05	3.66	3.58	4.83	3.43	*
Relations personnelles avec le gymnaste						
38. L'entraîneur ne devrait pas essayer d'être ami avec ses gymnastes. Une certaine distance doit être maintenue entre l'entraîneur et ses gymnastes.	4.05	2.50	4.58	3.91	4.18	NS
66. Je considère mes gymnastes comme mes propres enfants.	3.17	2.83	3.16	4.83	3.75	NS
85. Je garde une certaine distance émotionnelle vis à vis mes gymnastes.	3.35	4.16	4.25	3.08	4.12	NS
103. Je suis toujours conscient de la vie personnelle et familiale de mes gymnastes	3.41	2.83	4.08	4.83	3.56	*
156. J'ai des relations intenses avec mes gymnastes.	4.41	4.00	3.33	5.25	2.00	**
252. Mes gymnastes me considère comme un père ou une mère.	3.35	3.83	3.00	5.58	3.75	**
Relations avec les collaborateurs						
176. J'aime m'entourer de spécialistes pour l'entraînement, par exemple, un nutritionniste, un chorégraphe, et un psychologue de sport.	5.05	3.00	3.83	5.50	4.87	**
Relations avec les parents						
14. Je suis disponible pour discuter avec les parents de divers points personnels.	5.29	4.50	4.66	2.91	4.81	**
302. J'essaie d'éviter les discussions avec les parents des gymnastes.	1.64	2.66	2.58	2.91	2.25	NS
76. Je fournis des rapports écrits aux parents sur les progrès et l'évolution de leur enfant.	2.00	2.50	3.16	4.91	2.12	**
198. Les parents des gymnastes sont au courant du programme d'entraînement annuel.	3.52	2.00	3.41	1.75	3.12	*

	Allemands M	Brésiliens M	Canadiens M	Chinois M	Russes M	P
--	----------------	-----------------	----------------	--------------	-------------	---

326. Pendant l'entraînement, j'encourage les parents à suivre l'évolution de leur enfant.

4.23

3.16

3.08

5.00

4.62

**

Rôles de l'entraîneur

Rôles en compétition

54. Durant la compétition, je parle fréquemment avec mes gymnastes.

4.05

4.66

3.83

3.75

4.06

NS

212. Durant la compétition, je joue un rôle de spectateur.

1.88

1.50

2.75

2.33

2.12

NS

244. Durant la compétition, j'essaie de m'occuper de tous les problèmes de matériel ou d'équipement.

3.64

5.16

5.25

5.81

3.00

**

357. Mes gymnastes élite ont besoin de moi en compétition.

4.00

4.00

3.00

4.83

4.37

*

Rôles en entraînement

40. Mon devoir en tant qu'entraîneur est de développer de bons individus ainsi que de bons gymnastes.

5.29

5.66

5.66

5.66

5.56

NS

121. Je crois que je dois aider au développement personnel du gymnaste.

4.82

5.16

5.08

5.16

4.93

NS

129. Je joue un rôle de partenaire avec mes gymnastes lors de l'entraînement

4.70

3.20

4.33

4.16

4.06

NS

185. Je considère ma première responsabilité dans le gymnase comme étant l'enseignement d'habiletés techniques

4.17

3.83

3.91

4.50

4.56

NS

269. Je me sens responsable du développement moral de mes gymnastes.

5.11

5.50

4.66

5.58

4.93

NS

274. Je me considère comme directeur de l'entraînement de mes gymnastes.

4.41

3.83

4.75

5.58

4.93

**

Autres rôles

78. Je consacre beaucoup de temps à des activités du club qui ne sont pas reliées à l'entraînement.

3.47

3.00

4.00

1.33

2.13

**

193. J'aide mes gymnastes à organiser des activités d'aides de fonds.

5.00

2.83

2.66

5.66

3.18

**

Stratégies de l'entraîneur

Stratégies en compétition

36. Si un gymnaste est anxieux, j'ai une stratégie que j'utilise afin de le calmer.

4.29

3.50

4.50

5.16

3.43

*

44. J'encourage mes gymnastes à se parler intérieurement lorsqu'ils performant en compétition.

3.81

4.83

3.66

5.41

4.81

**

	Allemands M	Brésiliens M	Canadiens M	Chinois M	Russes M	P
59. J'encourage mes gymnastes à utiliser l'imagerie mentale.	5.58	5.00	4.83	5.66	5.37	NS
113. Il est bon de maintenir les gymnastes occupés durant une compétition.	2.76	2.33	3.58	3.41	3.68	NS
200. Je n'interviens jamais dans le rituel préparatoire d'un gymnaste.	4.29	3.66	3.41	2.91	4.68	**
Stratégies en entraînement						
Stratégies pour vaincre la peur						
73. J'ai développé des stratégies particulières, spécifiquement pour aider à vaincre la peur chez mes gymnastes	3.94	3.66	4.00	4.75	4.18	NS
122. En entraînement si un gymnaste a peur d'exécuter une habileté particulière, je l'oublie pour un moment, pour y revenir après un certain temps.	3.29	2.83	4.50	4.25	4.62	**
187. J'essaie de minimiser la peur d'un gymnaste en ne portant pas attention lorsqu'il performe un mouvement qui implique de la peur.	1.94	2.33	2.16	2.25	4.18	**
192. Pour aider à vaincre la peur, j'essaie d'utiliser la même approche pour chaque athlète.	3.11	2.66	2.66	1.91	2.56	NS
Stratégies pour préparer le gymnaste à la compétition						
42. Je crée de l'incertitude et de l'imprévisibilité dans l'entraînement pré-compétitif de mes gymnastes.	1.88	3.50	3.50	4.83	3.56	**
96. Lorsqu'un gymnaste est capable d'utiliser une nouvelle habileté en entraînement, j'aime qu'il l'utilise immédiatement en compétition.	4.47	4.33	2.75	3.08	3.62	*
167. J'essaie de développer des habiletés mentales chez mes athlètes, afin de les préparer aux exigences de l'entraînement et de la compétition.	5.23	4.50	5.16	5.66	4.50	**
168. Avant la compétition, j'essaie de me renseigner sur le site et les conditions de compétition et je transmets ces informations à mes gymnastes.	4.47	5.00	4.58	5.66	4.00	**
241. Le nombre total d'enchaînement complet devrait augmenter progressivement à l'approche de la compétition.	4.82	3.33	3.16	3.72	4.87	**
259. Dans la préparation pour une compétition, j'essaie de fournir à mes gymnastes le plus d'information possible concernant l'itinéraire, les accommodations, et sur le site de la compétition.	4.41	5.00	4.58	5.83	3.56	**
280. Je structure mon entraînement en fonction des enchaînements obligatoires.	3.82	3.33	3.66	5.41	3.50	**
286. Je prépare mes gymnastes pour toutes situations susceptibles de se produire en situation de compétition.	4.29	5.00	4.66	5.66	4.87	**

	Allemands M	Brésiliens M	Canadiens M	Chinois M	Russes M	P
Stratégies pour la planification de l'entraînement						
22. J'entretiens un contrôle assez étroit sur les programmes d'entraînement de mes jeunes gymnastes.	4.29	4.83	5.16	5.75	4.50	**
88. Je planifie 4 ou 5 ans d'avance avec mes gymnastes.	3.00	3.83	4.00	4.36	3.50	NS
90. La performance est meilleure si les heures d'entraînement sont réparties à différentes périodes d'une journée.	4.05	3.83	5.33	3.25	3.56	*
138. J'oblige mes athlètes à garder un journal détaillé de leur entraînement.	2.52	2.66	3.00	5.33	3.06	**
272. Je garde en tête le programme d'entraînement, j'écris rarement.	2.64	3.00	3.16	2.16	3.87	NS
303. Mon programme d'entraînement est écrit de façon détaillé.	4.58	3.83	3.00	5.33	3.75	**
Stratégies pour évaluer le gymnaste						
157. Je ne laisse pas un gymnaste participer à une compétition si je sais qu'il n'a pas de chance de réussir.	2.94	4.83	3.33	3.41	3.06	NS
294. A l'approche d'une compétition, j'évalue et je note les enchaînements de mes gymnastes.	4.94	4.66	4.91	5.25	5.18	NS
Stratégies vis-à-vis les problèmes de l'école						
72. Lorsque mes gymnastes ont des examens académiques importants je leurs donne la permission de s'absenter pour l'entraînement.	4.11	2.33	4.58	3.00	3.43	*
105. Dans les périodes de compétition importantes, souvent je demande aux professeurs d'alléger le travail scolaire de mes gymnastes.	3.47	2.83	3.91	5.00	3.73	NS
257. Je suggère souvent à mes gymnastes de réduire leur charge académique en prolongeant leur scolarité.	3.37	2.00	2.75	3.91	2.31	**
Stratégies vis-à-vis l'enseignement des habiletés difficiles						
4. Lors des entraînement j'utilise souvent des tapis de chute supplémentaires.	4.88	5.16	5.91	5.25	5.12	NS
70. Afin de communiquer mes idées aux gymnastes j'utilise du support visuel tels que des graphiques et des diagrammes.	3.64	3.66	3.25	4.83	3.56	NS
118. Toutes les habiletés peuvent être décomposées en éléments fondamentaux.	4.47	3.00	4.91	5.58	4.93	**
132. L'enseignement d'une nouvelle habileté consiste, premièrement à décomposer l'habileté en sous-éléments qui doivent être maîtriser, et deuxièmement à regrouper les sous-éléments en un tout qui doit être exécuté globalement.	3.64	3.50	3.50	5.66	4.31	**

	Allemands M	Brésiliens M	Canadiens M	Chinois M	Russes M	P
Stratégies à l'égard du contrôle du poids						
65. Je joue un rôle actif pour aider mes gymnastes à contrôler leur poids.	3.11	4.00	4.41	4.41	3.62	NS
266. J'essaie d'exercer un contrôle sur ce que mes gymnastes mangent.	3.64	3.00	3.41	3.58	2.81	NS
Stratégies d'enseignement / Intervention						
Utilisation de la rétroaction (feedback)						
24. En entraînement, lorsque qu'un gymnaste exécute une habileté correctement, je lui demande de me dire ce qu'il a fait de bon.	4.58	4.33	3.83	5.75	4.62	*
87. Si quelque chose ne va pas dans le gymnase, je réagis franchement en disant "c'est pas bon".	4.82	5.66	4.00	5.66	5.06	**
119. Je contrôle l'entraînement en définissant les tâches et en donnant du feedback à 90% du temps.	3.64	4.33	3.58	5.41	3.56	**
301. En entraînement lorsqu'un gymnaste exécute une habileté correctement je l'applaudie ou le félicite.	5.11	4.66	5.08	5.25	5.00	NS
Maintien de la discipline						
18. Il faut que je sois strict envers mes gymnastes afin que la discipline soit maintenue.	3.94	4.66	4.08	5.33	4.68	*
31. Si les gymnastes ne sont pas disposés à travailler fort en entraînement, je les envoie chez eux.	2.94	3.50	2.33	2.33	2.87	NS
250. J'ignore un gymnaste qui a une mauvaise attitude.	1.88	1.33	2.66	2.00	2.12	NS
340. Dans le gymnase, il y a des règlements que tous les gymnastes doivent respecter.	4.58	4.83	4.50	5.91	4.18	**
Fixation des objectifs						
52. Il faut que les gymnastes comprennent qu'ils ne peuvent pas tous atteindre une performance de haut niveau.	4.64	5.16	3.83	4.50	4.56	NS
131. Mes gymnastes plus âgés participent à l'élaboration des objectifs.	5.23	5.00	5.08	4.41	4.18	NS
333. Je fixe les objectifs pour mes jeunes gymnastes.	4.82	5.33	4.83	5.50	4.81	NS

* p <.01

** p <.001

Tableau 7
 Comparaison des moyennes des 128 items du QCE selon le sexe des entraîneurs.

	Hommes		Femmes		P
	M	E.T.	M	E.T.	
Connaissances de l'entraîneur des déterminants de la performance					
<i>Déterminants endogènes</i>					
Caractéristiques personnelles					
351. Les garçons préfèrent plus de structure dans l'entraînement que les filles.	2.76	1.15	3.60	1.42	NS
227. Tous les bons gymnastes ont des traits de personnalité semblables.	4.07	1.24	4.27	1.79	NS
Habiletés mentales					
281. Les grands athlètes doivent être centrés sur eux-mêmes.	3.73	1.45	4.36	1.12	NS
124. Si un gymnaste, jour après jour, n'est pas capable de performer à un haut niveau, il n'atteindra jamais l'élite.	3.84	1.78	4.90	1.37	NS
243. Tous les bons gymnastes ont certaines caractéristiques mentales en commun.	4.72	.96	5.09	1.22	NS
Capacités techniques					
10. La gymnastique féminine est techniquement plus difficile à entraîner que la gymnastique masculine.	2.65	1.67	3.18	1.77	NS
Capacités physiques					
264. L'entraînement en force est un élément majeur dans mon programme d'entraînement pour les jeunes.	4.86	1.06	5.00	1.09	NS
Nutrition					
35. J'ai déjà eu des gymnastes qui avaient des anomalies de consommation	3.17	1.65	2.54	1.57	NS
Facteurs développementaux					
277. Un jeune gymnaste doit être placé dans des conditions compétitives le plus rapidement possible.	3.42	1.43	2.90	1.64	NS

Déterminants exogènes**Relations**

	Hommes		Femmes		
	M	E.T	M	E.T	P
5. Selon mon expérience, les gymnastes ont souvent des problèmes de socialisation avec leurs amis non athlètes	3.25	1.45	4.10	1.10	NS
285. Afin de réussir un gymnaste doit avoir le support total de ses parents.	4.92	.83	5.36	.67	NS

Support Financier

158. Les gymnastes ressentent souvent une certaine pression familiale due au fait qu'ils en sont dépendants financièrement.	2.86	1.26	2.45	1.75	NS
159. Plusieurs de mes athlètes ont de la difficulté à supporter leur carrière financièrement.	3.39	1.42	2.36	1.43	NS

Peur des blessures

239. La peur d'être blessé est la plus grande peur de mes gymnastes.	3.25	1.21	3.50	1.58	NS
--	------	------	------	------	----

Perceptions de l'entraîneur**Perceptions envers les qualités d'un bon entraîneur**

134. Mon approche d'entraînement est très méthodique.	4.59	1.19	4.90	1.51	NS
282. Un bon entraîneur doit être le chef dans le gymnase.	4.01	1.29	4.20	1.61	NS
26. Ce n'est pas nécessaire d'être un grand technicien pour être un bon entraîneur.	2.38	1.35	2.54	1.50	NS
260. Un bon entraîneur fonctionne avec des objectifs précis.	5.40	.60	5.63	.67	NS

Perception sur l'entraînement des gymnastes des deux sexes

195. Je pense que je peux enseigner aussi efficacement la gymnastique féminine que masculine.	3.51	1.68	3.27	2.32	NS
---	------	------	------	------	----

355. Mon approche est très différente pour les garçons et les filles

	3.56	1.34	4.11	1.36	NS
--	------	------	------	------	----

Perceptions sur les sources d'acquisition de la connaissance

27. J'ai appris beaucoup en lisant des livres et articles sur la gymnastique et sur les différentes méthodes d'entraînement.	4.36	1.31	4.54	1.75	NS
--	------	------	------	------	----

	Hommes		Femmes		P
	M	E.T	M	E.T	
39. J'apprend beaucoup de mon expérience personnelle d'entraîneur.	5.23	.73	5.18	.75	NS
51. J'apprend énormément dans les séminaires pour les entraîneurs, ou lors de la participation à des ateliers en entraînement.	4.17	1.32	4.27	1.42	NS
55. J'apprend énormément en discutant avec d'autres entraîneurs à propos de leur expérience comme entraîneur.	4.73	.95	5.27	1.27	NS
137. J'apprend énormément en observant d'autres entraîneurs.	4.69	1.11	5.36	.92	NS
Perceptions sur le système de coaching dans le monde					
80. Le style d'entraînement varie grandement d'un pays à l'autre.	4.51	1.22	4.72	1.34	NS
Perceptions générales sur le coaching					
211. Je considère l'entraînement comme une carrière.	4.90	1.07	5.00	1.41	NS
224. Le gymnaste doit avoir l'impression que le club est un prolongement de sa famille.	4.58	1.11	5.27	1.27	NS

Préoccupations de l'entraîneurs

En compétition					
208. Je ne sais pas comment agir avec un gymnaste extrêmement stressé ou anxieux.	2.38	.84	3.00	.89	NS
238. Je suis extrêmement nerveux en compétition.	2.88	.97	3.72	1.42	**
En entraînement					
64. Je trouve souvent difficile de communiquer mes idées à mes gymnastes.	2.28	1.03	2.45	1.12	NS
95. Souvent j'ai à travailler avec plusieurs gymnastes en même temps.	4.86	1.20	4.09	1.51	NS
117. Je suis incertain en ce qui a trait à mon habileté à parer certain mouvements.	2.51	1.47	3.45	1.43	NS
172. Dans le gymnase, je suis obsédé par la sécurité de mes gymnastes.	4.50	.98	5.00	1.33	NS
199. Une tâche importante de l'entraîneur est de maintenir les gymnastes motivés.	4.50	1.09	5.00	.98	NS
Autres préoccupations					
Préoccupations reliées à la compétence de l'entraîneur					
179. J'ai l'impression d'être plus compétent en compétition	4.27	1.15	4.36	1.56	NS

	Hommes		Femmes		P
	M	E.T	M	E.T	
234. En tant qu'entraîneur, j'ai souvent des doutes sur mes compétences	2.05	.78	2.72	1.79	NS
Conditions du travail					
290. Être entraîneur de gymnastique est financièrement bénéfique	3.05	1.44	2.63	1.74	NS
213. Le fait d'être entraîneur de gymnastique m'a créé des problèmes financiers.	3.65	1.69	3.90	2.13	NS
340. J'ai souvent l'impression de ne pas pouvoir faire ce que je désire dans le gymnase principalement à cause d'un manque de ressources et de personnels.	3.40	1.40	4.18	1.47	NS
47. La production de gymnastes de haut niveau entraîne beaucoup de pression	3.76	1.55	3.54	1.57	NS
Reconnaisances professionnelles					
316. Dans ma communauté, un entraîneur de gymnastique est très respecté.	3.61	1.27	3.45	1.57	NS
150. Je me sens très apprécié pour le travail que je fais en tant qu'entraîneur.	4.11	1.18	4.00	1.54	NS
Préoccupations personnelles et familiales					
81. Le fait d'être un entraîneur de gymnastique a créé des problèmes dans ma vie personnelle.	3.17	1.46	3.72	1.90	NS
170. Le temps passé à l'entraînement empiète sur ma vie familiale.	4.65	1.42	5.27	.78	NS
279. Je suis émotionnellement trop impliqué en gymnastique.	4.00	1.31	4.72	1.10	NS
327. J'ai une vie sociale équilibrée à l'extérieur du gymnase.	4.44	1.22	3.63	1.50	NS
Relations de l'entraîneur					
Relations générales					
108. Je plaisante rarement avec mes athlètes.	2.47	1.23	3.18	1.53	NS
146. Il y a certains athlètes que je ne pousse pas beaucoup à l'entraînement, tandis que pour d'autres je suis très exigeant.	5.00	.76	5.45	.93	NS
165. Je suis souvent très exigeant envers mes gymnastes en entraînement	3.71	1.40	4.00	1.94	NS
235. Démontrer ma colère est malheureusement un élément nécessaire à ma façon d'entraîner.	3.62	1.32	4.09	1.75	NS
306. J'adopte un style dictatorial lorsque j'entraîne.	3.03	1.42	4.18	1.40	**
319. J'opère de la même façon avec tous mes gymnastes.	3.44	1.44	4.00	1.26	NS

	Hommes		Femmes		P
	M	E.T	M	E.T	
359. J'encourage mes gymnastes à avoir du plaisir lorsqu'ils s'entraînent.	3.86	1.18	3.09	1.75	NS
Relations spécifiques					
62. Mon approche avec les jeunes gymnastes diffère de celle utilisée avec les gymnastes plus âgés.	4.54	1.39	5.63	.50	**
99. Les gymnastes super talentueux devraient être abordés différemment.	4.75	1.29	5.00	1.41	NS
219. Avec les jeunes gymnastes, je prend la plupart des décisions.	4.80	.91	5.63	.67	**
312. L'entraînement pour les jeunes gymnastes n'est pas préparé en fonction des enchaînements obligatoires.	3.21	1.48	3.45	1.96	NS
322. Avec de jeunes gymnastes, j'essaie premièrement de former leur attitude pour ensuite les préparer physiquement.	3.50	1.36	4.36	.92	*
Relations personnelles avec le gymnaste					
38. L'entraîneur ne devrait pas essayer d'être ami avec ses gymnastes. Une certaine distance doit être maintenue entre l'entraîneur et ses gymnastes.	3.96	1.55	4.27	1.10	NS
66. Je considère mes gymnastes comme mes propres enfants.	3.40	1.43	4.54	1.69	NS
85. Je garde une certaine distance émotionnelle vis à vis mes gymnastes.	3.75	1.21	3.72	1.10	NS
103. Je suis toujours conscient de la vie personnelle et familiale de mes gymnastes.	3.67	1.21	4.36	1.20	NS
156. J'ai des relations intenses avec mes gymnastes.	3.71	1.49	3.72	1.67	NS
252. Mes gymnastes me considère comme un père ou une mère.	3.80	1.32	4.09	1.75	NS
Relations avec les collaborateurs					
176. J'aime m'entourer de spécialistes pour l'entraînement, par exemple, un nutritionniste, un chorégraphe, et un psychologue de sport.	4.51	1.32	5.00	1.34	NS
Relations avec les parents					
14. Je suis disponible pour discuter avec les parents de divers points personnels.	4.67	1.53	3.81	1.99	NS
302. J'essaie d'éviter les discussions avec les parents des gymnastes.	2.19	1.04	2.90	1.81	NS
76. Je fournis des rapports écrits aux parents sur les progrès et l'évolution de leur enfant.	2.63	1.49	3.90	1.51	*
198. Les parents sont au courant du programme d'entraînement annuel.	2.94	1.40	2.81	1.66	NS

	Hommes		Femmes		P
	M	E.T	M	E.T	
326. Pendant l'entraînement, j'encourage les parents à suivre l'évolution de leur enfant.	4.17	1.27	4.09	1.51	NS
Rôles de l'entraîneur					
Rôles en compétition					
54. Durant la compétition, je parle fréquemment avec mes gymnastes.	3.98	1.29	4.18	1.53	NS
212. Durant la compétition, je joue un rôle de spectateur.	2.07	.94	2.54	1.50	NS
244. Durant la compétition, j'essaie de m'occuper de tous les problèmes de matériel ou d'équipement.	4.13	1.38	5.18	1.53	*
357. Mes gymnastes élite ont besoin de moi en compétition.	4.00	1.17	4.50	1.35	NS
Rôles en entraînement					
40. Mon devoir en tant qu'entraîneur est de développer de bons individus ainsi que de bons gymnastes.	5.55	.50	5.45	.82	NS
121. Je crois que je dois aider au développement personnel du gymnaste.	5.00	.76	5.00	1.00	NS
129. Je joue un rôle de partenaire avec mes gymnastes lors de l'entraînement	4.25	1.29	4.18	1.40	NS
185. Je considère ma première responsabilité dans le gymnase comme étant l'enseignement d'habiletés techniques	4.15	1.10	4.72	.90	NS
269. Je me sens responsable du développement moral de mes gymnastes.	5.07	.78	5.27	.78	NS
274. Je me considère comme directeur de l'entraînement de mes gymnastes.	4.71	.99	5.09	.83	NS
Autres rôles					
78. Je consacre beaucoup de temps à des activités du club qui ne sont pas reliées à l'entraînement.	3.23	1.33	2.09	1.57	**
193. J'aide mes gymnastes à organiser des activités d'aides de fonds.	4.03	1.54	3.90	2.21	NS
Stratégies de l'entraîneur					
Stratégies en compétition					
36. Si un gymnaste est anxieux, j'ai une stratégie que j'utilise afin de le calmer.	4.21	1.25	4.18	1.60	NS
44. J'encourage mes gymnastes à se parler inférieurement lorsqu'ils performant en compétition.	4.39	1.07	4.72	1.19	NS

	Hommes		Femmes		P
	M	E. T	M	E. T	
59. J'encourage mes gymnastes à utiliser l'imagerie mentale.	5.26	.84	5.72	.64	NS
113. Il est bon de maintenir les gymnastes occupés durant une compétition.	3.15	1.24	3.63	1.50	NS
200. Je n'interviens jamais dans le rituel préparatoire d'un gymnaste.	4.01	1.26	3.36	1.36	NS
Stratégies en entraînement					
Stratégies pour vaincre la peur					
73. J'ai développé des stratégies particulières, spécifiquement pour aider à vaincre la peur chez mes gymnastes	4.01	1.27	4.72	.78	NS
122. En entraînement si un gymnaste a peur d'exécuter une habileté particulière, je l'oublie pour un moment, pour y revenir après un certain temps.	3.88	1.24	4.54	1.21	NS
187. J'essaie de minimiser la peur d'un gymnaste en ne portant pas attention lorsqu'il performe un mouvement qui implique de la peur.	2.57	1.37	3.00	1.54	NS
192. Pour aider à vaincre la peur, j'essaie d'utiliser la même approche pour chaque athlète.	2.76	1.16	1.90	1.13	NS
Stratégies pour préparer le gymnaste à la compétition					
42. Je crée de l'incertitude et de l'imprévisibilité dans l'entraînement pré-compétitif de mes gymnastes.	3.32	1.68	3.36	1.50	NS
96. Lorsqu'un gymnaste est capable d'utiliser une nouvelle habileté en entraînement, j'aime qu'il l'utilise immédiatement en compétition.	3.75	1.32	3.18	1.60	NS
167. J'essaie de développer des habiletés mentales chez mes athlètes, afin de les préparer aux exigences de l'entraînement et de la compétition.	4.94	.89	5.54	.52	NS
168. Avant la compétition, j'essaie de me renseigner sur le site et les conditions de compétition et je transmets ces informations à mes gymnastes.	4.51	1.16	5.27	.64	**
241. Le nombre total d'enchaînement complet devrait augmenter progressivement à l'approche de la compétition.	4.19	1.41	4.09	1.57	NS
259. Dans la préparation pour une compétition, j'essaie de fournir à mes gymnastes le plus d'information possible concernant l'itinéraire, les accommodations, et sur le site de la compétition.	4.48	1.21	4.90	1.57	NS
280. Je structure mon entraînement en fonction des enchaînements obligatoires.	3.78	1.41	4.81	1.25	*

	Hommes		Femmes		P
	M	E. T	M	E. T	
286. Je prépare mes gymnastes pour toutes situations susceptibles de se produire en situation de compétition.	4.73	.86	5.36	.80	*
Stratégies pour la planification de l'entraînement					
22. J'entretiens un contrôle assez étroit sur les programmes d'entraînement de mes jeunes gymnastes.	4.82	1.02	4.90	1.13	NS
88. Je planifie 4 ou 5 ans d'avance avec mes gymnastes.	3.55	1.60	4.10	1.44	NS
90. La performance est meilleure si les heures d'entraînement sont réparties à différentes périodes d'une journée.	3.98	1.43	4.09	1.44	NS
138. J'oblige mes athlètes à garder un journal détaillé de leur entraînement.	3.15	1.58	4.00	1.94	NS
272. Je garde en tête le programme d'entraînement, j'écris rarement.	3.03	1.46	2.81	1.83	NS
303. Mon programme d'entraînement est écrit de façon détaillé.	4.07	1.49	4.45	1.75	NS
Stratégies pour évaluer le gymnaste					
157. Je ne laisse pas un gymnaste participer à une compétition si je sais qu'il n'a pas de chance de réussir.	3.44	1.34	2.72	1.19	NS
294. A l'approche d'une compétition, j'évalue et je note les enchaînements de mes gymnastes.	5.00	.71	5.18	1.25	NS
Stratégies vis-à-vis les problèmes de l'école					
72. Lorsque mes gymnastes ont des examens académiques importants je leurs donne la permission de s'absenter pour l'entraînement.	3.69	1.39	3.45	1.80	NS
105. Dans les périodes de compétition importantes, souvent je demande aux professeurs d'alléger le travail scolaire de mes gymnastes.	3.78	1.52	4.18	1.47	NS
257. Je suggère souvent à mes gymnastes de réduire leur charge académique en prolongeant leur scolarité.	2.82	1.26	3.54	1.29	NS
Stratégies vis-à-vis l'enseignement des habiletés difficiles					
4. Lors des entraînement j'utilise souvent des tapis de chute supplémentaire.	5.21	.91	5.36	.80	NS
70. Afin de communiquer mes idées aux gymnastes j'utilise du support visuel tels que des graphiques et des diagrammes.	3.65	1.50	4.36	1.43	NS
118. Toutes les habiletés peuvent être décomposées en éléments fondamentaux.	4.65	1.21	5.18	.60	NS

	Hommes		Femmes		P
	M	E.T	M	E.T	
132. L'enseignement d'une nouvelle habileté consiste, premièrement à décomposer l'habileté en sous-éléments qui doivent être maîtrisés, et deuxièmement à regrouper les sous-éléments en un tout qui doit être exécuté globalement.	3.98	1.47	5.00	1.09	*
Stratégies à l'égard du contrôle du poids					
65. Je joue un rôle actif pour aider mes gymnastes à contrôler leur poids.	3.44	1.40	3.45	1.63	NS
266. J'essaie d'exercer un contrôle sur ce que mes gymnastes mangent.	3.34	1.23	3.18	1.47	NS
Stratégies d'enseignement / Intervention					
Utilisation de la rétroaction (feedback)					
24. En entraînement, lorsque qu'un gymnaste exécute une habileté correctement je lui demande de me dire ce qu'il a fait de bon.	4.55	1.25	5.09	1.30	NS
87. Si quelque chose ne va pas dans le gymnase, je réagis franchement en disant "c'est pas bon".	4.94	.93	5.09	1.22	NS
119. Je contrôle l'entraînement en définissant les tâches et en donnant du feedback à 90% du temps.	3.94	1.31	4.36	1.43	NS
301. En entraînement lorsqu'un gymnaste exécute une habileté correctement je l'applaudie ou le félicite.	5.07	.70	5.00	1.61	NS
Maintien de la discipline					
18. Il faut que je sois strict envers mes gymnastes afin que la discipline soit maintenue.	4.40	1.01	4.90	1.30	NS
31. Si les gymnastes ne sont pas disposés à travailler fort en entraînement, je les envoie chez eux.	2.88	1.24	2.09	.83	NS
250. J'ignore un gymnaste qui a une mauvaise attitude.	2.05	1.05	2.09	.94	NS
340. Dans le gymnase, il y a des règlements que tous les gymnastes doivent respecter.	4.61	1.05	5.36	.92	NS
Fixation des objectifs					
52. Il faut que les gymnastes comprennent qu'ils ne peuvent pas tous atteindre une performance de haut niveau.	4.46	1.27	4.63	1.36	NS
131. Mes gymnastes plus âgés participent à l'élaboration des objectifs.	4.73	1.25	4.90	1.44	NS
333. Je fixe les objectifs pour mes jeunes gymnastes.	4.98	.75	5.09	.70	NS

* p <.02

** p <.01

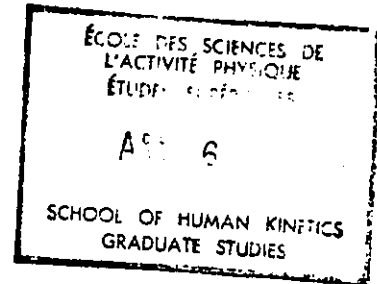
ANNEXE C

**DOCUMENTS
COMITÉ DE DÉONTOLOGIE
ET
LETRE AUX PERSONNES RESSORCES**



28 Juillet 1992

Comité de déontologie
UNIVERSITE D'OTTAWA
125 University
Ottawa, Ontario - K1N 6N5



A QUI DE DROIT,

J'aimerais par la présente vous confirmer que messieurs Jean Côté et Abderrahim Baria étaient inscrits au programme de doctorat en sciences de l'activité physique au Département d'éducation physique de l'Université de Montréal pour les sessions d'hiver et d'été 1991.

Leur directeur de thèse, le Dr John Salmela ayant passé de son poste de professeur titulaire à l'Université de Montréal à un poste similaire à l'Université d'Ottawa, les deux étudiants ci-haut mentionnés ont décidé de poursuivre leurs études de doctorat avec le Dr Salmela.

Le projet de recherche, subventionné par Sport Canada, sur lequel messieurs Côté et Baria travaillent a été conçu et a débuté à l'Université de Montréal en suivant les règles du Comité de déontologie de notre institution. Messieurs Côté et Baria sont présentement dans la phase de rédaction de leur thèse respective de doctorat à l'Université d'Ottawa.

Fait pour valoir ce que de droit,

Claude Alain
Claude Alain
Directeur
Département d'éducation physique

CA/roa

Copie : Dr John Salmela



UNIVERSITÉ D'OTTAWA
UNIVERSITY OF OTTAWA

FACULTÉ DES SCIENCES DE LA SANTÉ
FACULTY OF HEALTH SCIENCES

May 5th, 1993.

To: Margarita Pristarkina (Ukraine), Gunter Beier (Germany), Luis Carlos Moraes (Brasil), and Wang Run-Ping (China)
From: John H. Salmela

Dear Colleagues:

As I had promised when we last met and by letter, my doctoral student Abdou Baria and I would analyse the data that you collected and sent to me on the knowledge structure of gymnastic coaches in your country.

We have had a symposium accepted in your name on International Perspectives on the Structure of Knowledge of Gymnastic coaches at the ISSP Congress in Lisbon, June 21-27. We would hope that you can attend in order to provide perspectives from your country in this unique project.

Abdou has been working on the results of the questionnaire and, after an item analysis, has reduced the number of items to 188, which is more reasonable to analyse and has regrouped them into the families of knowledge. You will also see that the mean values and those which are statistically different are indicated on the attached sheets for all coaches and specifically those from your country. Remember that 6 represents "strongly agree" and 1 represents "strongly disagree".

If you are able to attend, we will prepare audiovisual support for your talk in the form of slides of the data. We do, however, require your expertise on the items regarding the differences and similarities of the sampled coaches. This hopefully would be provided by you in person in Lisbon, and you now have the preliminary data.

ÉCOLE DES SCIENCES DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE
125 UNIVERSITÉ CP 450 SUCC A
OTTAWA ON K1N 6N5 CANADA

SCHOOL OF HUMAN KINETICS
125 UNIVERSITY PO BOX 450 STN A
OTTAWA ON K1N 6N5 CANADA

(613) 564-5920 • TÉLÉC./FAX: (613) 564-7689

If, however, you are unable to attend the Congress, for whatever reason, please comment directly upon a copy of the sheets that we have sent you, or make your own comments and explanations for each family of variables and any significant items and return them to me before June 10th, 1993. I leave June 14th for Europe and would need time to analyse your comments and to make supplementary audio-visual support.

Thank you again for you help and enthusiasm for joining this project.

Sincerely,

John H. Salmela, Ph.D.
Professor and Assistant Director
Graduate Studies and Research

