



uOttawa

L'Université canadienne
Canada's university

**FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES
ET POSTDOCTORALES**



uOttawa

L'Université canadienne
Canada's university

**FACULTY OF GRADUATE AND
POSTDOCTORAL STUDIES**

Carl Lacroix

AUTEUR DE LA THÈSE / AUTHOR OF THESIS

M.A. (Activité Physique)

GRADE / DEGREE

École des sciences de l'activité physique

FACULTÉ, ÉCOLE, DÉPARTEMENT / FACULTY, SCHOOL, DEPARTMENT

Coaching holistique en milieu scolaire

TITRE DE LA THÈSE / TITLE OF THESIS

Pierre Trudel

DIRECTEUR (DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS SUPERVISOR

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

EXAMINATEURS (EXAMINATRICES) DE LA THÈSE / THESIS EXAMINERS

Penny Werthner

Natalie Durand-Bush

Gary W. Slater

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

Coaching holistique en milieu scolaire

Carl Lacroix

École des sciences de l'activité physique

Université d'Ottawa

Document soumis à l'École des études supérieures
et de la recherche de l'Université d'Ottawa
comme exigence partielle pour l'obtention du grade de
maîtrise en études du sport



Library and
Archives Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Published Heritage
Branch

Direction du
Patrimoine de l'édition

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file *Votre référence*
ISBN: 978-0-494-49227-7
Our file *Notre référence*
ISBN: 978-0-494-49227-7

NOTICE:

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

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

AVIS:

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

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

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

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

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

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


Canada

Remerciements

Je voudrais remercier mon épouse, Isabelle, pour son amour, son support et son encouragement tout au long de mes études. Ta compréhension et ta patience m'ont aidé à trouver le courage et la persévérance nécessaire pour compléter cette aventure. Je t'aime beaucoup et je te suis très reconnaissant. Merci.

Je voudrais remercier mes parents, Gilles et Suzanne, ainsi que mon frère Patrick, qui se sont toujours montrés intéressés dans mes études. La fierté que vous avez à mon égard a été une source d'inspiration et de motivation incroyable pendant mon cheminement à la maîtrise. Je suis réellement chanceux de vous avoir comme famille.

Un merci bien spécial à mes deux beaux-parents, Maurice et Joanne, ainsi que mon beau-frère François, de m'avoir accueilli de façon aussi chaleureuse dans votre demeure pendant mes études. Merci de votre support continu.

J'aimerais remercier tous les gens qui ont su réviser ma thèse, spécialement François, Jean-François, Richard et Martin. Un merci tout spécial également à la docteure Nathalie Durand-Bush, ainsi qu'à la docteure Penny Werthner, pour vos précieux commentaires envers mon document.

Enfin, le dernier mais non le moindre, je voudrais remercier sincèrement mon superviseur le docteur Pierre Trudel. L'encadrement que tu m'as offert pendant mon séjour à la maîtrise fut remarquable. Tu es un homme digne de ta parole, patient, dévoué à ta profession et à tes étudiants. Merci de tes nombreux commentaires et pour les innombrables heures que tu as consacrées à la lecture de ma thèse. T'avoir comme superviseur a enrichi mon expérience à la maîtrise et je t'en serai toujours reconnaissant. Merci mille fois!

Table des matières

Liste des figures et tableaux	p. 4
Introduction	p. 5
Revue de la littérature.....	p. 8
Le sport scolaire aux États-Unis.....	p. 9
Le sport scolaire au Canada.....	p. 12
Coaching holistique en milieu scolaire.....	p. 16
Qui est l'entraîneur en milieu scolaire.....	p. 19
Sa biographie.....	p. 20
Sa philosophie.....	p. 21
Son rapport au savoir.....	p. 23
Son système d'apprentissage social.....	p. 25
But de l'étude et questions de recherche.....	p. 26
Présentation des articles.....	p. 27
Article 1	p. 29
Article 2	p. 67
Discussion finale et conclusion	p. 99
Implication pratique	p. 104
Bibliographie.....	p. 107
Annexes	p. 122
A. Formulaire de consentement.....	p. 123
B. Guide première entrevue	p. 125
C. Guide deuxième entrevue	p. 129

Liste des figures et tableaux

Figures

1. Conceptualisation du coaching holistiquep. 18
2. Qui sont les entraîneurs et quel est leur parcours d'apprentissagep. 20

Tableaux

1. Profil général des participants de l'Ontario p. 57
2. Profil général des participants du Québecp. 58
3. Missions du sport scolaire selon les entraîneurs de l'Ontario p. 59
4. Missions du sport scolaire selon les entraîneurs du Québec p. 60

Introduction

Le sport est un phénomène bien ancré dans la culture nord-américaine et la croyance populaire soutient que les personnes qui s'y adonnent en retirent des bienfaits qui dépassent l'acquisition d'habiletés physiques. Par exemple, le rapport Dubin (1990) du gouvernement du Canada atteste de l'importance de ce discours en présentant le sport comme étant

... un moyen de former le caractère et d'enseigner les vertus de dévouement, de persévérance, d'endurance et d'autodiscipline. Le sport nous aide à tirer des leçons autant de la défaite que de la victoire et les sports d'équipe développent l'esprit de la collaboration et le sens de l'interdépendance. Nous voyons le sport comme un moyen de transmettre certaines valeurs morales et sociales et, grâce à l'effet produit sur le plan individuel, de créer une société, saine, intégrée.
(p.561)

Ce discours idéologique qui présente la pratique sportive comme un moyen de former les citoyens sert souvent à justifier les sommes d'argent et le temps à investir dans les programmes sportifs pour les jeunes (Bernard, 1998; Coackley, 2001). Il est cependant permis de questionner le bien fondé de ce discours. Si le sport contribue au développement des athlètes tant au point de vue moral que physique, les athlètes professionnels, qui ont passé des années dans ce milieu de vie, devraient être parmi les meilleurs citoyens. Toutefois, l'implication d'athlètes professionnels dans des actes de violence hors de la scène sportive est actuellement problématique (Staffo, 2001).
Benedict et Yaeger (1998) dans leur livre *Pros and cons : The criminals who play in the*

NFL rapportent que 21% des joueurs de football professionnels ont un casier judiciaire (porte d'armes illégales, voie de fait). Pour sa part, Bernard (1998) soutient que les scandales sur le dopage et la tricherie sur la scène internationale (e.g., Ben Johnson en 1988; le scandale du tour de France en 1998 et en 2006) sont maintenant très fréquents. Il est donc permis de croire que Ogilvie et Tutko (1971) avaient raison quand ils ont publié leur article : *Sport : If you want to build character, try something else*. Cette mise en garde semble encore d'actualité si l'on se fie à la récente étude de Bernard et Trudel (2004) portant sur les valeurs transmises aux jeunes hockeyeurs «...il semble qu'aucun progrès n'a été fait en ce qui concerne la transmission de valeurs dans le hockey mineur. La sous culture qui prévaut dans le hockey mineur ne contribue pas au développement global de la personne » (traduction libre, p. 163).

Parmi les différents contextes de pratique sportive auxquels les jeunes ont accès, celui du sport scolaire¹ revêt un intérêt particulier car le but ultime des écoles n'est-il pas de former les futurs citoyens? Le sport interscolaire canadien semble, en effet, accorder beaucoup d'importance au développement global des élèves athlètes. Par exemple, la raison d'être de la *Fédération Canadienne du Sport Scolaire (FCSS)* est de « ... promouvoir et défendre l'esprit sportif, le civisme et le développement intégral des élèves athlètes par la pratique du sport interscolaire » (FCSS, 2004, p. 4). Évidemment, cette mission représente un idéal à atteindre et à ce sujet, Coackley (2001) nous rappelle qu'une inscription à un programme de sport scolaire ne garantit pas une expérience sportive favorable. C'est l'environnement dans lequel évolue l'élève athlète qui aura le

¹ Pour cette recherche, les expressions « sport scolaire » et « sport interscolaire » ont la même signification et désignent la compétition sportive entre les écoles au niveau secondaire.

plus grand impact et il a été démontré à plusieurs reprises que l'entraîneur² joue un rôle important dans l'expérience sportive des athlètes (e.g., Bernard, 1998; Roy, Trudel, & Lemyre, 2002; Smith & Smoll, 1996).

Curieusement, malgré le très grand nombre d'élèves athlètes qui évoluent dans les écoles secondaires, soit approximativement 440,000 en Ontario et au Québec (Ontario Federation of School Athletics Association [OFSAA], n.d.; Fédération Québécoise du Sport Étudiant [FQSÉ], 2004), il y a très peu d'études sur le sport scolaire et particulièrement sur les entraîneurs qui y oeuvrent. Les études canadiennes sur les entraîneurs ont surtout été réalisées dans le contexte du sport civil de niveau récréatif ou de développement (e.g., Boudreau & Tousignant, 1992; Gilbert & Trudel, 2001; Graham & Carron, 1983; Wright, Trudel, & Culver, sous impression), dans le milieu universitaire (e.g., Bloom, Salmela, & Schinke, 1995; Demers & Tousignant, 1998; Roy et al., 2002) ou dans le sport élite (e.g., Carron & Garvie, 1978; Côté, Salmela, Trudel, Baria, & Russell, 1995). Notre revue de la littérature a permis d'identifier seulement quatre recherches sur le sport scolaire au Canada (Lepage-Simard, 1999; Rizak, Ventre, & Moore, 1990; Savard, Nadeau, & Lachance, 1996; Trudel, Boudreau, & Proulx, 1995).

Considérant l'importance que plusieurs accordent au sport scolaire dans le développement global des élèves athlètes, en plus du manque de recherches sur une des personnes centrales dans cet environnement, soit l'entraîneur, nous croyons important de mener une étude sur les entraîneurs en milieu scolaire. Une telle étude pourrait prendre plusieurs formes et nous avons choisi l'approche préconisée par Jones, Armour et Potrac

² Les mots s'adressant aux personnes désignent autant les hommes que les femmes afin d'alléger le texte.

(2004) soit d'étudier le coaching³ en milieu scolaire en dépassant « les thèmes traditionnels de 'quel est le contenu enseigné' et 'comment c'est enseigné' pour examiner plus précisément la question complexe de 'qui est l'entraîneur' » (traduction libre, Jones et al., 2004, pp. 2-3). Par conséquent, notre étude visait à explorer le sport scolaire en documentant *qui sont les entraîneurs* et quel est leur parcours d'apprentissage; deux éléments importants pour nous amener à comprendre les approches en coaching en milieu scolaire, quelles soient holistiques ou non. Cette étude sera un complément à une série d'études (Lemyre & Trudel, 2004; Routhier, Trudel, Lacroix, & Lemyre, 2005; Wright et al., sous impression) portant sur le parcours d'apprentissage chez les entraîneurs au niveau récréatif et de développement en milieu civil.

Revue de la littérature

Ce chapitre se divisera en trois sections. Étant donnée l'importante tradition du sport scolaire aux États-Unis et son influence potentielle sur le système scolaire canadien, notre première section portera sur les programmes sportifs et les recherches effectuées dans les écoles secondaires américaines (high schools). Dans la deuxième section, quelques études sur le sport scolaire canadien seront présentées, incluant une différence notable dans les modalités de recrutement des entraîneurs du sport scolaire en Ontario et au Québec. Finalement, une définition du concept *coaching holistique*, qui est le fondement conceptuel derrière notre programme de recherche, sera présentée ainsi que

³ Le terme coaching est parfois traduit par l'expression « entraînement sportif ». Cette traduction peut porter à confusion car le terme entraînement désigne souvent l'ensemble des exercices qui constituent l'entraînement physique d'un athlète. Le terme coaching se retrouve maintenant dans des articles en français : « la thématique repérable sous la vocale de coaching dans la littérature scientifique, regroupe des études portant sur une variété importante de dimensions, relatives aux entraîneurs, à leur intervention, et au contexte de cette intervention » (Saury, Sève, Leblanc, & Durand, 2002, p.9). Cette définition reflète la connotation que nous accordons au terme coaching dans notre document.

les éléments à considérer pour identifier *qui est l'entraîneur* et quel est son parcours d'apprentissage.

Le sport scolaire aux États-Unis

Aux États-Unis, la pratique sportive chez les jeunes se fait surtout à travers le réseau scolaire, lequel comprend les cours d'éducation physique, les ligues intra-murales et les ligues interscolaires (Lepage-Simard, 1999). Actuellement, la *National Federation of State High School Associations* (NFHS) gouverne le sport scolaire américain et s'attribue un mandat éducatif fort important : « ... to promote participation and sportsmanship to develop good citizens through interscholastic activities which provide equitable opportunities, positive recognition and learning experiences to students while maximizing the achievement of educational goals » (NFHS, n.d.). Par cette mission, la NFHS veut influencer positivement non seulement les 6.5 millions de jeunes athlètes mais aussi guider les 800,000 entraîneurs (Flannery, 2003) à qui incombent la responsabilité d'offrir aux jeunes les meilleures conditions de pratique sportive.

It is widely accepted that coaches hold the key to a better sport experience at all levels of sport. Coaches are teachers of sport – the rules, skills, and tactics. Coaches are achievement motivators – helping athletes to reach for difficult, challenging, and worthwhile goals. Coaches are character developers – they can teach young people right from wrong, to value themselves as worthy individuals, and become leaders inside and outside of sport. But these are the ideals when coaching; they do not automatically occur. (NFHS, 2004, p. 2)

Malgré le fait que le rôle joué par l'entraîneur soit reconnu comme très important, une statistique inquiétante indique que seulement huit pourcent de tous les entraîneurs qui oeuvrent dans le milieu scolaire aux États-Unis sont certifiés (Martens, Flannery, & Roetert, 2003). De plus, il semble que les programmes de formation formelle accordent peu d'importance à l'éducation morale des entraîneurs (Dils & Ziatz, 2000).

En ce qui concerne la recherche portant sur la pratique du sport scolaire aux États-Unis, Gilbert et Trudel (2004a) soulignent que près de 70% des études empiriques sur le coaching publiées en langue anglaise à travers le monde ont été réalisées dans les écoles secondaires et les collèges américains. Il semble également que la majorité des entraîneurs occupent un double rôle; celui d'enseignant et d'entraîneur (Sage, 1989). Il n'est donc pas surprenant de constater que la recherche sur le coaching en milieu scolaire traite abondamment de questions reliées au conflit entre le rôle d'enseignant et celui d'entraîneur ainsi qu'au choix de carrière (Rizak et al., 1990). Dès 1978, Locke et Massengale indiquaient que le taux de responsabilités attribuées à chacun des deux rôles détermine le niveau d'engagement personnel des enseignants/entraîneurs dans chacun des rôles. Malgré le fait que le nombre d'heures à consacrer aux tâches reliées au coaching constitue un élément de découragement fort important (J.S. Pauline, Lund, G. Pauline, & Weinburg, 2004), il demeure que lorsqu'un choix doit être fait entre les deux rôles (coaching versus enseignement), c'est le coaching qui prédomine (Hardin, 1999; Rupert & Buschner, 1989). Selon quelques études (Butterfield, Brown, & Perrone, 1991; Dils & Ziatz, 2000; Eitzen, 1979; Hardin, 1999; J.S. Pauline et al., 2004) les principaux facteurs qui incitent les individus à faire ce choix sont (a) la satisfaction de travailler avec des jeunes athlètes, (b) le support de la part des administrateurs scolaires ainsi que la

reconnaissance associée au rôle d'entraîneur, (c) le ratio intervenant/apprenants qui est beaucoup plus favorable en coaching, et surtout (d) l'importance accordée à la victoire dans la culture du sport scolaire américain. Ce dernier point amène certains chercheurs à remettre en question les valeurs éducatives apprises par les élèves athlètes ainsi que les bienfaits attendus d'une participation dans ce genre d'activités sportives (Abbott & Butterfield, 1990; Butterfield et al., 1991; Dils & Ziatz, 2000).

Un autre volet de la recherche sur les entraîneurs en milieu scolaire aux États-Unis porte sur leur formation. Malet et Feltz (2000) ont investigué l'impact du *Program for Athletic Coaches Education* (PACE) sur quatre dimensions de la confiance des entraîneurs, soient la capacité d'influencer la stratégie de jeu, la motivation, la technique et le développement moral de leurs athlètes. Les résultats ont démontré que le programme de formation avait un effet significatif sur la confiance des entraîneurs envers les dimensions de stratégie de jeu et de technique. L'absence d'impact positif sur la dimension développement moral était expliquée par le peu d'importance accordé à la question d'éthique dans le programme compte tenu de sa très courte durée (environ 12 heures).

Pour leur part, Dils et Ziatz (2000) ont regroupé un groupe d'experts sur l'éducation des entraîneurs pour ultimement développer le *Coaching Education Curriculum Framework* (CECF). À l'aide de la méthode Delphi, les auteurs ont pu identifier les éléments principaux que devraient poursuivre les entraîneurs dans leur pratique. Parmi ces éléments, nous retrouvons la confiance en soi, l'auto-discipline, le travail d'équipe, l'honnêteté ainsi que le respect des règles. Ils ont conclu leur travail en soulignant que

très peu des éléments identifiés sont actuellement inclus dans les programmes de formation formelle. Malheureusement, il ne semble pas avoir eu une suite à ce document.

Abordant la formation des entraîneurs sous un angle très différent, Sage (1989) démontre que l'apprentissage au rôle d'entraîneur dans le contexte du sport scolaire est très informel. Selon cet auteur, le parcours d'apprentissage au rôle d'entraîneur est souvent singulier, bien que généralement, la socialisation organisationnelle (apprentissage par expérience) prédomine sur la socialisation professionnelle (formation formelle).

Le sport scolaire au Canada

Le sport scolaire au Canada est grandement influencé par la structure américaine sans toutefois occuper une place aussi importante dans la vie des canadiens. Le nombre d'élèves athlètes qui participent dans le sport scolaire au Canada est cependant non négligeable, environ 275,000 en Ontario et 165,000 au Québec (FQSÉ, 2004; OFSAA, n.d.) et nécessite la mobilisation de plusieurs entraîneurs.

Au Canada, l'organisme national qui est responsable du sport scolaire est la *Fédération Canadienne du Sport Scolaire (FCSS)* et elle chapeaute les fédérations/associations dans chaque province. Les missions des fédérations/associations provinciales s'articulent généralement autour du développement global des élèves athlètes. Par exemple, *la Fédération des associations du sport scolaire de l'Ontario (OFSAA)*, s'attribue un mandat dédié « à la promotion et au perfectionnement de la valeur éducative du sport scolaire » (OFSAA, 2005). Plus spécifiquement, les principes fondamentaux que stipulent cette fédération valorise « le franc-jeu, le plaisir, la croissance et l'accomplissement personnel que peuvent réaliser les élèves à travers leur

participation dans le sport scolaire » (traduction libre, OFSAA, 2005). En ce qui concerne la *Fédération québécoise du sport étudiant* (FQSÉ), celle-ci aspire également à remplir un mandat orienté sur la valeur éducative du sport en faisant la promotion de l'éthique sportive et en favorisant « la réussite académique, la santé physique et le bien-être, l'estime de soi, et la persistance scolaire » (FQSÉ, 2004). Bien que les missions soient très similaires d'une fédération/association à une autre, il semble y avoir certaines différences envers les caractéristiques des personnes qui assument le rôle d'entraîneur.

En Ontario, les entraîneurs semblent généralement être des enseignants de l'école. Par exemple, l'article 11 de la constitution de *l'association athlétique des écoles secondaires de la Capitale nationale* (NCSSAA), qui est un membre régional de OFSAA, stipule clairement qu'un entraîneur en milieu scolaire doit préférablement être enseignant dans cette même école: « A regular staff member of the school is recommended. The coach must be present, on the bench throughout the competition (pre-game, during the game, post-game) to facilitate and maintain educational direction » (NCSSAA, 2002, p.18). Lorsqu'il est impossible de trouver un entraîneur au sein de l'école, celui-ci peut être recruté dans la communauté, selon la discrétion de la direction de l'école et du directeur athlétique, mais il est entendu que cet entraîneur devrait être sous la supervision d'un enseignant de l'école. Règle générale, les entraîneurs du sport scolaire en Ontario ne sont pas rémunérés pour leur travail. Contrairement à leurs confrères de l'Ontario, les entraîneurs du sport étudiant au Québec sont rarement des enseignants de formation, ils sont recrutés dans la communauté et ils reçoivent une légère rémunération (communication personnelle avec le directeur du sport étudiant de la région de l'Outaouais, 25 février, 2005). Cette différence entre les entraîneurs de l'Ontario et du

Québec est particulièrement intéressante pour notre étude dont l'objectif général vise à décrire *qui sont les entraîneurs* qui oeuvrent dans le sport scolaire.

Tout comme aux États-Unis, la formation des entraîneurs en milieu scolaire au Canada semble poser problème. Certains programmes de formation formelle conçus spécifiquement pour les entraîneurs en milieu scolaire ont été créés (e.g., Coaching In Ontario Schools [CIOS]) et visent à augmenter la qualité du coaching dans les écoles. Toutefois, le directeur des opérations de ce programme, Steven Sevor, mentionnait (communication personnelle, 15 février, 2005) que le CIOS existait maintenant depuis trois ans et que seulement 250 entraîneurs avaient reçu cette formation, ce qui constitue un nombre infime lorsque nous considérons que plus de 25,000 entraîneurs encadrent les élèves athlètes dans les écoles de l'Ontario. En raison d'une pénurie d'entraîneurs dans le système scolaire, la formation formelle n'est pas obligatoire et peu d'importance lui est accordée. Cette problématique serait également notée au Québec (communication personnelle avec le directeur du sport étudiant de la région de l'Outaouais, 25 février, 2005). Généralement, et souvent à la discrétion de la direction des écoles, il est recommandé aux entraîneurs en milieu scolaire de suivre une formation avec le Programme national de certification des entraîneurs (PNCE).

En ce qui concerne les recherches sur le contexte du sport scolaire canadien, celles-ci sont peu nombreuses. Seulement quatre documents ont pu être identifiés. Le premier document est une thèse de maîtrise (Lepage-Simard, 1999) réalisée à partir de questionnaires distribués à 1229 élèves du secondaire cinq dans la province de Québec dans le but d'examiner « la relation entre l'importance qu'accorde une école à la compétition sportive interscolaire et le sentiment d'appartenance à cette école dans sa

population étudiante » (p.I). Parmi les résultats, il convient de mentionner l'importance du sport étudiant pour aider les élèves à développer un sentiment d'appartenance envers l'école en plus d'être un outil important pour contrer la problématique de l'abandon scolaire chez certains jeunes.

Le second document concerne une investigation sur les perceptions et les attitudes des entraîneurs envers leur rôle dans le sport scolaire en Saskatchewan (Rizak et al., 1990). Le but de cette recherche était de mieux comprendre les facteurs associés à un engagement continu envers une carrière en entraînement au niveau secondaire. Les résultats démontrent que (a) les enseignants ressentent souvent une pression de la direction des écoles pour s'impliquer volontairement dans les activités sportives, (b) que la tâche d'entraîneur est prise très au sérieux, et (c) que la quantité de temps à investir dans le sport scolaire est parfois démesurée.

Dans une étude qui s'apparente à celle de Rizak et al. (1990), Trudel et al. (1995) se sont penchés sur le profil de carrière et la satisfaction au travail des professeurs d'éducation physique francophones de l'Ontario. Par le biais d'entrevues semi-structurées, les auteurs rapportent que les enseignants d'éducation physique de l'Ontario perçoivent leur implication en tant qu'entraîneur comme faisant partie intégrante de leur charge de travail. De plus, une demande constante provenant des élèves force souvent les éducateurs physiques à accepter un rôle d'entraîneur. Tout comme l'étude sur les entraîneurs en Saskatchewan, les entraîneurs de l'Ontario disent ressentir l'épuisement en raison du nombre d'heures élevé associé à leur implication dans le sport scolaire.

Le dernier document est une étude centrée sur la façon dont les entraîneurs utilisent une stratégie d'intervention, soit la fixation d'objectifs, dans le contexte du sport

scolaire québécois (Savard et al., 1996). Par l'entremise d'un questionnaire soumis à des entraîneurs et des athlètes, les chercheurs rapportent que les entraîneurs utilisent davantage des objectifs de performance que des objectifs de résultat. Selon les auteurs, cette approche semble être appropriée puisqu'elle oriente davantage les athlètes « vers la recherche du succès que vers l'évitement de l'échec » (p.34), diminuant ainsi l'emphase mise sur la victoire. Toutefois, les objectifs fixés semblent rester au niveau du discours car ils sont rarement écrits et basés sur des critères quantifiables. Les chercheurs ont également noté que certaines caractéristiques telles que le sport pratiqué, le sexe des athlètes ainsi que l'expérience des entraîneurs peuvent influencer le processus de fixation d'objectifs.

Coaching holistique en milieu scolaire

À la lumière de l'information présentée jusqu'à présent, il est possible d'affirmer (a) que le sport scolaire se donne des missions éducatives, (b) que le rôle de l'entraîneur dans l'atteinte de ces missions est central, (c) mais qu'il y a un manque de recherche dans le contexte du sport scolaire canadien pour évaluer à quel point les écoles remplissent leur mandat en ce qui concerne l'éducation par le sport. Afin de combler ce vide dans la littérature, un programme de recherche (Trudel, Durand-Bush, Werthner, Gilbert, & Cloes, 2006) a été mis sur pied avec l'objectif général d'explorer le sport scolaire au Canada sous la perspective des différents acteurs impliqués (e.g., entraîneurs, athlètes, parents, administrateurs). Ce programme de recherche, subventionné par le Conseil de Recherche en Science Humaine du Canada (CRSHC), s'échelonne sur une période de trois ans. Compte tenu du rôle important que doit assumer l'entraîneur, tant dans l'enseignement des habiletés sportives que dans la transmission des valeurs, le

programme de recherche sur la pratique sportive en milieu scolaire reposera sur un cadre conceptuel intitulé le *coaching holistique*. Comme le suggèrent certains auteurs (Cassidy, Jones, & Potrac, 2004; Jones et al., 2004), les entraîneurs devraient être des pédagogues, c'est-à-dire qu'ils devraient s'intéresser au développement global des athlètes et non seulement à leur développement athlétique.

La figure 1 présente une synthèse des éléments importants associés à notre conceptualisation du *coaching holistique*. Le terme holistique sous-tend que l'on prend en considération la personne entière, physiquement et mentalement (Collins, 2003). Cette définition est élargie par Jones et Turner (2006) qui suggèrent qu'une considération de la personne entière doit inclure, en plus des aspects physique et mental, les aspects émotionnel, politique, social, spirituel et culturel. Ainsi, les missions du sport scolaire, telles que rapportées antérieurement, sous-tendent la présence d'un *coaching holistique* car le développement personnel de l'athlète est jugé important et s'ajoute au développement d'habiletés physiques, tactiques et stratégiques propres au sport. Il va sans dire que l'atteinte de telles missions nécessite une collaboration étroite entre plusieurs personnes impliquées dans le sport scolaire. Leach et Moon (1999) soulignent l'importance de l'interaction entre les personnes impliquées dans un milieu pédagogique :

The term pedagogic setting encompasses a setting as a whole : the interactions between all its participants as well as individual actions within it as one process. It is the interdependence of all its parts over time that make a pedagogic setting a single entity. Participants create, enact and experience – together and separately – purposes, values and expectations; knowledge and ways of knowing; rules of discourse; roles and

relationships; resources, artifacts; and the physical arrangement and boundaries of the setting. (p. 268)

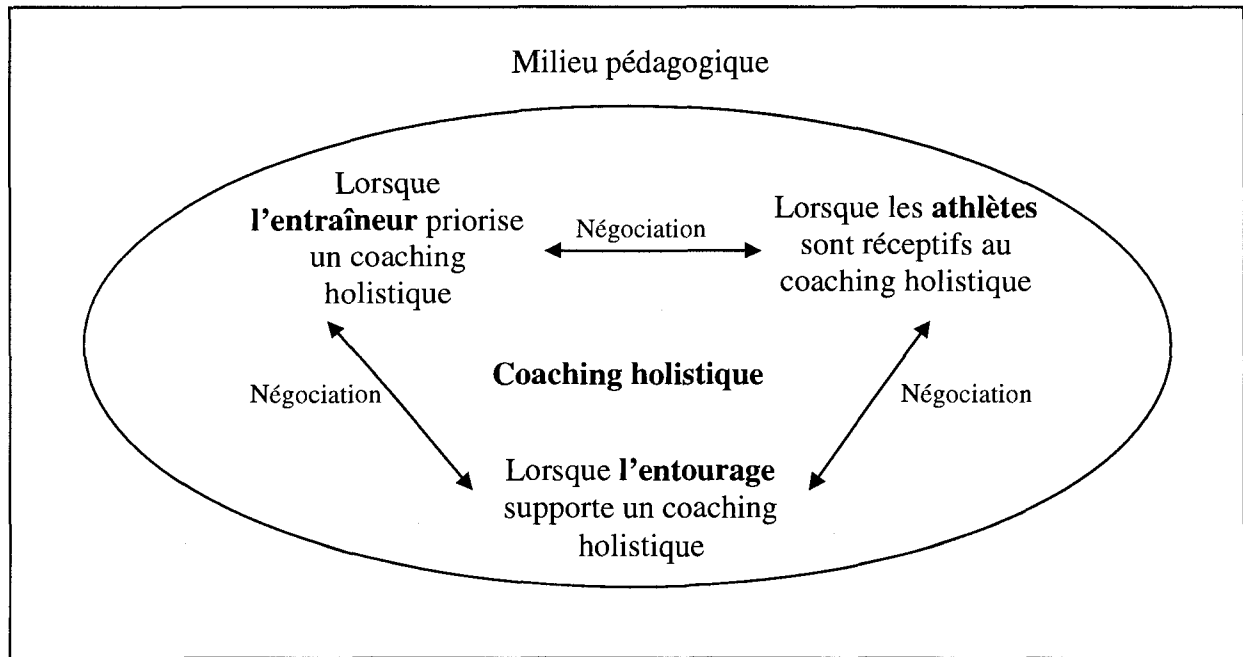


Figure 1 : Conceptualisation du coaching holistique

Ainsi, la communauté du sport scolaire d'une région peut être identifiée comme étant un milieu pédagogique. Bien entendu, un entraîneur au sein d'une école qui priorise un *coaching holistique* peut avoir un impact positif sur les jeunes de son équipe. Or, si l'ensemble de la communauté sportive d'une région collabore dans la même direction et priorise un *coaching holistique*, l'impact positif sur l'éducation des jeunes serait indéniable. Pour les fins de cette étude, nous définissons le *coaching holistique* comme étant l'ensemble des activités négociées entre les entraîneurs, les athlètes et l'entourage (parents, administration scolaire) de l'équipe qui permet un équilibre entre le développement global de l'athlète et le développement spécifique au sport. Évidemment, cette pratique est également négociée parmi l'ensemble des membres de la communauté sportive en milieu scolaire.

La présente étude se situe dans la première phase du programme de recherche, développé par Trudel et al. (2006), et vise à recueillir la perception des entraîneurs à l'égard du sport scolaire. Plus particulièrement, nous nous proposons d'investiguer les éléments qui, selon la littérature, permettent d'identifier *qui sont les entraîneurs* et quel est leur parcours d'apprentissage, deux éléments importants pour nous amener à comprendre les approches en coaching en milieu scolaire.

Qui est l'entraîneur en milieu scolaire

La figure 2 illustre le processus de négociation entre les différents acteurs impliqués dans le sport scolaire pour (re)définir l'approche en coaching. Dans son ensemble, le but du programme de recherche est de déterminer l'approche qui semble prédominer dans le coaching en milieu scolaire et à quel point cette approche correspond aux missions éducatives émises par les fédérations/associations. Compte tenu du pouvoir dont bénéficie l'entraîneur (Jones et al., 2004), ce dernier joue un rôle central dans le processus de négociation, en étant celui qui propose/impose l'objet de la négociation, c'est-à-dire l'approche en coaching qu'il prône. Les athlètes seront réceptifs ou peu réceptifs à cette approche alors que l'entourage de l'entraîneur (parents, direction scolaire) va la supporter ou la remettre en question. Afin d'arriver à mieux comprendre les approches en coaching en milieu scolaire, notre étude vise cerner *qui sont les entraîneurs* ainsi que leur parcours d'apprentissage (voir encadré gris à la figure 2).

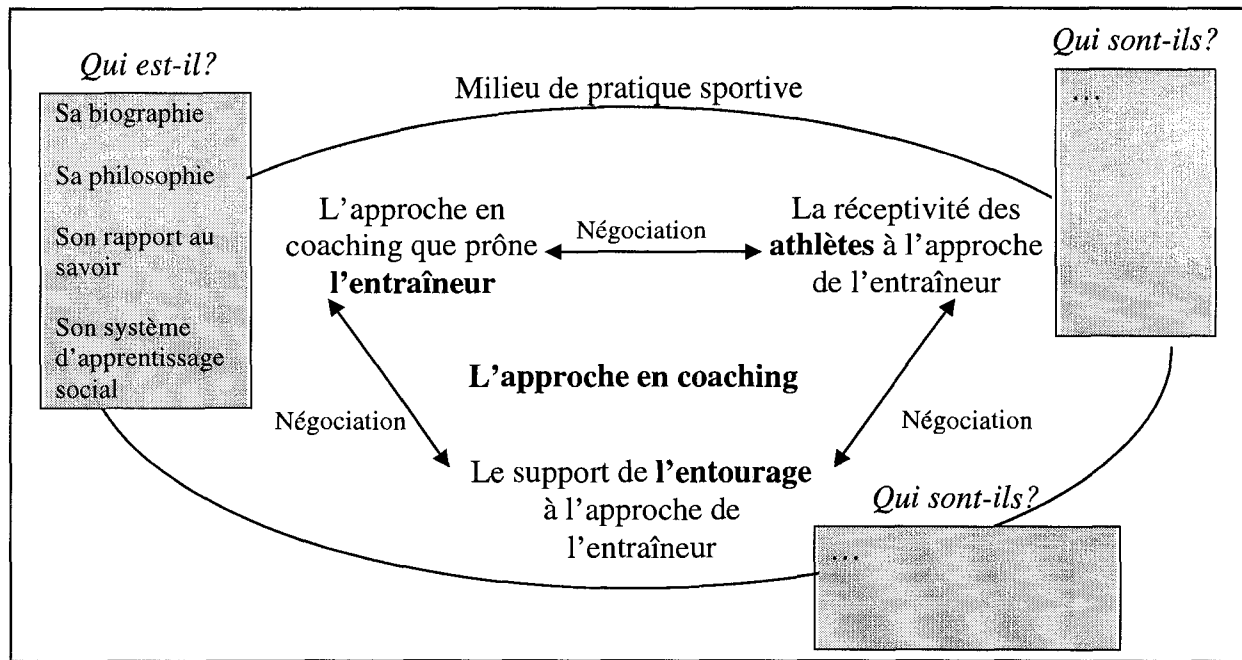


Figure 2 : Qui sont les entraîneurs et quel est leur parcours d'apprentissage

Sa biographie. Jones et al. (2004) s'appuient sur certains travaux en éducation (e.g., Ayers, 1989; Wragg, Haynes, Wragg, & Chamberlin, 2000) et en éducation physique (e.g., Dowling-Naess, 1996; Schempp, 1993; Sparkes, 1987) pour suggérer qu'une meilleure compréhension des entraîneurs passe par une meilleure compréhension de leurs histoires car il est difficile de séparer la personne de l'intervenant (enseignant/entraîneur). Les données recueillies dans leur étude ont démontré que les entraîneurs élités faisaient souvent référence à qui ils sont ou à qui ils voudraient être pour expliquer la manière qu'ils entraînaient.

En se fiant à l'étude de Lemyre et Trudel (2004), les expériences passées de l'entraîneur auraient une influence importante dans la pratique sportive récréative et de développement. Les auteurs ont analysé le parcours d'apprentissage d'entraîneurs bénévoles canadiens au hockey et au soccer pour ensuite présenter les résultats en utilisant la forme narrative. Les trois parcours présentés soulignent, entre autres, que lors

des premières années comme entraîneur chef, le coaching des entraîneurs était fortement influencé par les expériences antérieures en tant que joueur et assistant à l'entraîneur. Le même phénomène semble se retrouver chez les entraîneurs dans le contexte scolaire américain « ... because almost all of the coaches participated in organized youth and/or high school athletics, they had a first-hand opportunity to observe their own coaches and acquire some informal images and impressions about the coaching occupation from them » (Sage, 1989, p.81).

L'approche biographique représente une avenue de recherche sous-exploitée qui a un potentiel élevé pour démontrer le lien entre la vie des entraîneurs et leurs approches personnelles envers le coaching (Jones et al., 2004; Lemyre & Trudel, 2004). Les entraîneurs en milieu scolaire n'échappent certainement pas au potentiel de ce type d'enquête, et pour cette raison, il est pertinent d'investiguer le parcours d'apprentissage d'entraîneur en milieu scolaire selon une approche biographique. Il sera question de documenter de façon chronologique les expériences de vie des entraîneurs (e.g., Lemyre & Trudel, 2004) qui ont contribué le plus à leur préparation au rôle d'entraîneur en milieu scolaire.

Sa philosophie. Schön (1983) définit une philosophie comme étant un filtre qui influence comment les praticiens encadrent leurs responsabilités professionnelles. Contrairement au domaine de l'éducation, dans lequel le rôle des enseignants est bien défini par l'entremise d'un curriculum rigoureux, les entraîneurs sont généralement laissés seuls dans leur construction d'une philosophie par rapport au coaching (Gilbert & Trudel, 2004b).

Il existe quelques recherches sur les croyances et la philosophie des entraîneurs au niveau du sport récréatif et de développement. Gilbert et Trudel (2004b) ont démontré que la philosophie de leurs participants était composée de trois facteurs situationnels et de neuf croyances/attitudes personnelles envers le coaching des jeunes athlètes. Les facteurs situationnels sont des conditions objectives de l'environnement (âge, niveau de compétition et genre des athlètes) qui encadrent les croyances/attitudes personnelles des entraîneurs, incluant la discipline, l'emphase sur l'équipe, l'équité, le plaisir, la croissance et le développement personnel, le développement spécifique au sport, l'environnement d'équipe positif, la sécurité et la victoire. Par ailleurs, Strong (1992) a investigué empiriquement la relation entre les actions et les croyances d'entraîneurs d'une équipe de football en milieu civil. Alors que les entraîneurs de cette étude ont clairement mentionné que l'esprit sportif et le plaisir étaient leurs objectifs premiers pour la saison, les données recueillies pendant la saison ont démontré le contraire. Le désir de gagner amenait souvent les entraîneurs à accorder moins d'attention et de temps de jeu aux joueurs moins habiles.

Investiguer la philosophie des entraîneurs peut s'avérer difficile car cette connaissance est tacite et les entraîneurs sont souvent peu conscients des éléments qui composent leur philosophie (Gilbert & Trudel, 2004b). De plus, notre étude se limitera à faire des entrevues et n'implique pas une phase d'observation des actions concrètes des entraîneurs dans le milieu de la pratique. Il sera alors impossible de comparer le discours des entraîneurs à ce qu'ils font. Toutefois, comme le suggère Wilcox et Trudel (1998), il est possible d'obtenir de l'information sur la philosophie des entraîneurs à condition d'interroger ces derniers sur leurs actions en rapport avec des situations réelles et non pas

se limiter à des questions hypothétiques. Il sera intéressant de voir à quel point le discours des entraîneurs concorde avec les missions du sport scolaire telles que stipulées par les fédérations/associations.

Son rapport au savoir. Dans un récent ouvrage, Trudel et Gilbert (2006) divisent l'apprentissage au rôle d'entraîneur en deux grandes catégories, soit les cours de formation formelle et l'apprentissage par expérience. Les programmes de formation formelle sont basés sur la *science du coaching* et dictent aux entraîneurs les connaissances importantes à maîtriser afin d'être compétents (Cushion, Armour, & Jones, 2003). Alors que ces programmes occupent maintenant une place importante dans plusieurs pays (Campbell, 1993; Mills & Dunlevy, 1997), notre revue de la littérature indique que le manque de formation formelle est une problématique d'actualité pour les entraîneurs en sport scolaire. Selon Lemyre et Trudel (2004), une solution à un tel problème est peut-être de reconnaître et de favoriser l'apprentissage par expérience. Un tel apprentissage fait référence à *l'art du coaching*. Pour Schön (1983), l'entraîneur qui apprend par expérience et développe son art du coaching est celui qui réfléchit sur sa pratique.

Les travaux de Schön (1983, 1987) nous permettent de structurer le rapport au savoir d'un entraîneur en fonction de trois types d'information provenant de la (a) science du coaching, (b) de l'art du coaching et (c) d'un savoir de pratique. Lorsqu'une *situation problématique* est rencontrée, les entraîneurs doivent *délimiter et comprendre le problème* afin d'y apporter les changements nécessaires pour remédier à la situation. À cette fin, un entraîneur peut appliquer la science qui lui a été transmise, par exemple lors de formation formelle, ou il peut créer un savoir dans le milieu, c'est-à-dire réfléchir pour

résoudre les problèmes rencontrés. Ce processus de réflexion peut prendre différentes formes⁴ (Schön, 1983). Or, ce ne sont pas tous les entraîneurs qui s'engagent dans une telle activité cognitive. Certains préfèrent demeurer dans une *routine*, c'est-à-dire un savoir de pratique qu'ils répètent d'une saison à l'autre sans renouveler leur façon de faire (Gilbert & Trudel, 2001).

Il est pratiquement impossible pour un entraîneur qui ne fait qu'appliquer de façon systématique une routine d'adopter une approche holistique, puisqu'un *coaching holistique* relève d'une interaction complexe et dynamique entre les entraîneurs, les apprenants et l'entourage (voir figure 1). De plus, Farrell (2004) indique que les praticiens peuvent réfléchir à différents niveaux (comportements, croyances, morales) sur leur pratique, ce qui ajoute une dimension intéressante à la réflexion sur l'action de Schön. Évidemment, l'entraîneur qui réfléchit à l'impact de son rôle sur le développement des jeunes athlètes (réflexion niveau moral) sera plus enclin à adopter une approche holistique dans son coaching.

Afin de s'éloigner des études traditionnelles sur la formation des entraîneurs, lesquelles cherchent souvent à retracer les différentes connaissances que possèdent ou non les entraîneurs (e.g., Jones, Housner, & Kornspan, 1995) ou qui tentent de prescrire le type de connaissances qu'ils devraient posséder (Vickers, 1990), nous proposons de documenter *le rapport des entraîneurs au savoir*. Pour y parvenir nous devons recueillir

⁴ Pour emprunter la terminologie de Schön, un entraîneur peut *réfléchir sur l'action et dans l'action*, la seconde impliquant une prise de conscience réflexive en étant activement engagé dans une tâche. Pour sa part, la *réflexion sur l'action* est une activité cognitive se déroulant à l'extérieur de l'activité mais qui est toujours réalisée dans le temps présent (e.g., saison sportive courante), c'est-à-dire que l'entraîneur peut venir modifier le comportement de ses athlètes suite à ses réflexions.

des données sur le parcours d'apprentissage des entraîneurs et sur le type de connaissances que ces derniers tentent de s'approprier.

Son système d'apprentissage social. Les trois facteurs présentés jusqu'à présent pour identifier *qui sont les entraîneurs* et offrir un aperçu de leur approche au coaching se limitent à l'entraîneur (e.g., sa biographie, sa philosophie et son rapport au savoir). Toutefois, l'environnement social dans lequel évolue l'entraîneur aura un impact sur qui il est et sur son approche au coaching. À cette fin, le concept de 'système d'apprentissage social' de Wenger (2000) s'avère être un outil d'analyse intéressant. Wenger mentionne que « the success of organizations depends on their ability to design themselves as local learning systems and also to participate in broader learning systems such as industry, a region, or a consortium » (p. 225). Au sujet du sport scolaire, il est possible de voir l'équipe comme étant un système d'apprentissage local qui participe dans un système plus large (e.g., ligue, région, province). Sous cet angle, l'apprentissage d'un entraîneur sera optimisé lorsqu'une tension étroite existe entre la compétence sociale telle qu'identifiée par les membres de la communauté ainsi que l'expérience personnelle de l'entraîneur au sein de cette communauté (Wenger, 2000).

La communauté de pratique (CoP) représente l'unité locale d'un système d'apprentissage social. Wenger, McDermott et Snyder (2002) ont défini les CoP comme étant un groupe de « personnes qui partagent une inquiétude, une série de problèmes ou une passion...et qui approfondissent leurs connaissances et expertises dans ce domaine en interagissant sur une base continue » (traduction libre, p. 4). Comme le soulignent Galipeau et Trudel (2006), les entraîneurs d'une même équipe sportive prennent souvent des décisions en collaborant, pour ensuite négocier leur décisions avec les athlètes et

l'entourage. Toutefois, l'interaction et l'échange de connaissances entre les entraîneurs diminuent de façon substantielle lorsqu'on se dirige vers un système d'apprentissage plus global. Par exemple, certaines études suggèrent qu'une CoP au sein des ligues chez les entraîneurs de hockey mineur est pratiquement inexistante ou très limitée (Gilbert & Trudel, 2001; Lemyre, Trudel, & Durand-Bush, sous impression). Les propos de Trudel et Gilbert (2004) résument bien la problématique qui semble inhiber le partage d'information entre les entraîneurs : « when winning at all costs drives coaches, isolationism takes root and coaches see other coaches as enemies – not partners » (p.169). Ceci constitue une problématique importante, surtout lorsque les recherches (Lemyre & Trudel, 2004; Wright et al., sous impression) nous indiquent clairement que les interactions dans le milieu de la pratique représentent une situation d'apprentissage importante au rôle d'entraîneur.

L'approche qu'adoptera un entraîneur dans le sport scolaire sera probablement influencée par le système d'apprentissage social dans lequel il évolue. À cette fin, il convient d'interroger les entraîneurs en sport scolaire sur leurs interactions dans le milieu de la pratique, c'est-à-dire 'avec qui' ils échangent et pour quelles raisons.

But de l'étude et questions de recherche

Compte tenu de l'importance que le sport scolaire occupe actuellement et des missions qui y sont rattachées, nous croyons pertinent d'étudier une des personnes centrales émanant de ce contexte de pratique sportive, soit l'entraîneur. Le but de l'étude est de documenter *qui est l'entraîneur* en milieu scolaire et quel semble être son parcours d'apprentissage. De telles informations offriront un aperçu de l'approche en coaching que prônent les entraîneurs en milieu scolaire. Pour ce faire, une analyse détaillée des quatre

éléments présentés à la figure 2 sera effectuée. Le guide d'entrevue permettra de recueillir des données spécifiques à chaque entraîneur pour répondre aux questions suivantes :

1. Quel est son parcours de vie (biographie)?
2. Quelle est sa philosophie par rapport au sport scolaire?
3. Quel est son parcours d'apprentissage (son rapport au savoir)?
4. Quel est son système d'apprentissage social?

En répondant à ces questions, nous obtiendrons de l'information valable sur *qui sont les entraîneurs* et sur leur parcours d'apprentissage. Par le fait même, nous serons en mesure de déterminer à quel point la pratique des entraîneurs se rapproche des missions émises par les fédérations/associations qui gouvernent le sport scolaire. Cette étude se situe donc dans le paradigme de recherche du constructivisme dans lequel « the investigator and the object of investigation are assumed to be interactively linked so that the 'findings' are literally created as the investigation proceeds » (Guba & Lincoln, 1994, p. 111).

Présentation des articles

Compte tenu de l'importante quantité de données recueillies, il fut décidé de rédiger deux articles. Le premier article répond à la question principale de la thèse, soit *qui sont les entraîneurs* en milieu scolaire et offre une analyse comparative entre les entraîneurs de l'Ontario et ceux du Québec. De plus, cet article aborde la philosophie des entraîneurs en identifiant les missions qu'ils accordent au sport scolaire en plus des valeurs importantes qu'ils tentent de véhiculer dans leur pratique. Dans le deuxième article, une description du parcours d'apprentissage au rôle d'entraîneur en milieu scolaire est offerte. Plus particulièrement, l'article discute des différentes situations

d'apprentissage au rôle d'entraîneur en milieu scolaire et dans quelles mesures ces situations pouvaient préparer les entraîneurs à enseigner des valeurs éducatives par le sport. Ce deuxième article aborde le système d'apprentissage social des entraîneurs en discutant la nature des interactions qui existent dans la communauté sportive en milieu scolaire. La méthodologie utilisée pour recueillir les données de cette thèse de maîtrise est présentée dans chacun des deux articles.

Article 1

ENTÊTE : COACHING EN MILIEU SCOLAIRE

Le sport scolaire au Canada : qui sont les entraîneurs

Lacroix, C., & Trudel, P.

Université d'Ottawa

Résumé

Un récent rapport (CCES, 2004) a indiqué que le sport chez les jeunes ne permet pas d'atteindre des valeurs éducatives telles le respect, le plaisir, l'accès pour tous, etc. Ce même rapport souligne que le sport scolaire pourrait être un contexte à privilégier pour inculquer aux élèves-athlètes des valeurs positives. La présente étude visait à documenter *qui sont les entraîneurs* dans deux programmes sportifs, un en Ontario et l'autre au Québec, ainsi que les missions et valeurs que les entraîneurs disent accorder au sport scolaire. Parmi les résultats, il est important de noter que certaines différences existent entre qui assume le rôle d'entraîneur en Ontario et au Québec. De plus, bien que les entraîneurs présentent une image idéologique du sport scolaire, ces derniers éprouvent de la difficulté à donner des exemples concrets d'activités qu'ils utilisent pour véhiculer des valeurs éducatives.

Mots clés : Valeurs; sport scolaire; entraîneur

Le sport fait partie intégrante de la société, de la culture et de l'identité canadienne. En signant la Charte de l'éducation physique et du sport de l'UNESCO en 1978, le Canada a reconnu que « tout être humain a le droit fondamental d'accéder à l'éducation physique et au sport, qui sont indispensables à l'épanouissement global de l'enfant » (Sport Canada, 2002, p. 8). En se référant à de récents rapports produits par les dirigeants sportifs au niveau national, cet idéal ne semble pas encore avoir été atteint. En mai 2002, Sport Canada déposait sa *Politique canadienne du sport* après deux ans de travaux incluant des consultations auprès des 14 gouvernements, de leurs communautés sportives respectives et la tenue d'un Sommet national sur le sport. Cette politique, qui vise à rendre le système sportif plus efficace et mieux intégré, renferme quatre objectifs : (a) une participation accrue dans tous les contextes de la pratique sportive, (b) une excellence accrue des performances sur la scène internationale, (c) des ressources accrues (entraîneurs qualifiés, installations, recherche), et (d) une interaction accrue entre les partenaires des communautés sportives du milieu, du gouvernement et du secteur privé. Pour atteindre ces objectifs, la politique lance à « l'ensemble des intervenants du monde du sport le défi de créer et de soutenir un modèle sportif intégralement centré sur l'athlète/participant et veillant à ce que tous les athlètes/participants y progressent à la mesure de leurs habiletés et intérêts » (p. 2). Parmi les défis que devront relever les intervenants, la politique fait état, entre autres, de l'amélioration de la place du sport et de l'activité physique à l'école et de l'amélioration de la formation des entraîneurs.

Au moment où la *Politique canadienne du sport* était déposée, le Centre canadien pour l'éthique dans le sport (CCES) présentait un rapport intitulé *Sondage sur les jeunes et le sport au Canada en 2002*. Selon le CCES, le point marquant de cette enquête

d'opinion, réalisée auprès de plus de 2000 canadiens, se retrouve dans cet extrait du rapport :

Bien que la majorité des répondants estiment que les activités sportives organisées dans les collectivités ont une importante influence sur le développement des jeunes, ils ne savent pas au juste à quel point le sport accomplit ce rôle ou si les jeunes en tirent tous les avantages possibles. Moins d'un répondant sur cinq croit que les sports pratiqués dans la collectivité inculquent des valeurs positives et forgent le caractère des jeunes. (p. 3)

Réalisant que le système sportif ne répond pas aux attentes des Canadiens, le CCES tenait en septembre 2003 un symposium, sous le thème *Le sport que nous voulons*, afin d'initier une discussion au sujet des valeurs à promouvoir dans notre système sportif. Selon les participants au symposium, les valeurs individuelles à considérer pour obtenir le sport que nous voulons sont, en ordre d'importance, « le plaisir, le respect, l'accès pour tous, l'esprit sportif, l'intégration, le développement personnel, la santé et le bien-être ainsi que les modèles positifs » (CCES, 2004, p. 3). En ce qui concerne les valeurs communautaires, les plus importantes sont « l'égalité d'accès, la tolérance et le respect mutuel, un environnement sécuritaire et invitant, des citoyens et citoyennes en santé, le développement du leadership, des bénévoles compétents et l'intégration des citoyens et citoyennes » (p. 4). Les participants ont également tenté d'expliquer pourquoi le sport ne répondait pas aux attentes liées à ces valeurs. Dans la liste des raisons évoquées il faut noter, entre autres, que (a) les individus et groupes d'individus interprètent différemment la signification et l'intention d'une valeur, (b) la dynamique victoire/défaite est plus importante que l'esprit sportif, (c) il y a un manque de ressources publiques pour offrir

des programmes de sport et d'éducation physique dans les écoles, et que (d) les adultes, dont les entraîneurs, ont une énorme influence afin d'assurer le respect des valeurs mais ils ne semblent pas formés en conséquence.

En parcourant ce rapport, il est évident que le projet du CCES vise « à créer, au Canada, une expérience sportive fondée davantage sur les valeurs » (p. 5) et que la pratique sportive à l'école est un contexte à privilégier. En effet, lors de consultations en préparation au symposium (CCES, 2003), les participants ont indiqué que « les écoles représentent le meilleur endroit pour atteindre les enfants (l'auditoire est captif) et on ne prend pas avantage de cette situation » en plus de souligner que « le sport scolaire et communautaire fonctionnent séparément et pourraient être liés beaucoup plus étroitement afin de profiter aux participants et à la communauté » (p. 159).

En consultant les missions énoncées par les organismes responsables du sport scolaire au Canada, il semble en effet que le sport scolaire pourrait offrir aux Canadiens *le sport que nous voulons* puisque le développement global des élèves est en avant plan. Par exemple, la raison d'être de la *Fédération canadienne du sport scolaire* est de « promouvoir et défendre l'esprit sportif, le civisme et le développement intégral des élèves athlètes par la pratique du sport interscolaire » (FCSS, 2004, p.4). Étant donné que la juridiction du sport scolaire au Canada relève de chaque province, celles-ci ont souvent des missions similaires bien que formulées différemment. La Fédération des associations du sport scolaire de l'Ontario s'attribue un mandat de « promouvoir et perfectionner la valeur éducative du sport scolaire » (OFSAA, traduction libre, n.d.) alors que la Fédération du sport étudiant du Québec a comme mission « d'assurer le développement et

la promotion du sport et de l'activité physique dans le milieu de l'enseignement... comme outil privilégié pour favoriser l'éducation et la santé des jeunes du Québec » (FQSÉ, n.d.).

En plus d'avoir des missions en liens directs avec les valeurs priorisées par les Canadiens, le contexte du sport scolaire est devenu, au fil des ans, un milieu de pratique sportive non négligeable. En effet, les statistiques pour l'année 2004-2005 indiquent 290, 257 étudiants athlètes en Ontario (OFSAA, 2005) et 143, 599 au Québec (FQSÉ, 2005). Malgré ce taux élevé de participation, le sport scolaire canadien semble se développer dans l'ombre des sports pratiqués en milieu communautaire dont le hockey sur glace. Au Canada, le hockey sur glace occupe une place prépondérante dans la culture populaire (Whitson & Gruneau, 2006) et cette popularité lui permet souvent d'être en avant plan. Par exemple, il est noté dans le rapport sur les consultations menées par le CCES (2003) que « les participants étaient d'avis que le hockey faisait l'objet d'une surreprésentation. Le nombre d'exemples évalués était restreint et n'abordaient aucun exemple présentement en cours dans les écoles » (p. 158). Un second exemple est que le hockey sur glace, comparativement aux autres sports, a fait l'objet de nombreux rapports ou de commissions d'enquête des gouvernements fédéral et provinciaux (en ordre chronologique: Meagher, 1971; McMurtry, 1974; Gross, 1976; Néron, 1977; Urie & Regan, 1979; McPherson & Davidson, 1980; Rapport Thérien, 1989; Pascal & White, 2000) en plus d'être un thème de recherche prisé par plusieurs chercheurs (ces références renvoient à plusieurs travaux : Gruneau & Whitson, 1993; Robidoux & Trudel, 2006; Stevens, 2006). En ce qui concerne les recherches menées dans le contexte du sport scolaire, notre revue de la littérature a permis d'identifier très peu d'études. Seulement quatre études empiriques ont été menées sur le sport scolaire au niveau secondaire au

cours des 15 dernières années (Lepage-Simard, 1999; Rizak, Ventre, & Moore, 1990; Savard, Nadeau, & Lachance, 1996; Trudel, Boudreau, & Proulx, 1995).

À la lumière de ce que nous venons de présenter, il est permis d'avancer (a) que le système sportif actuel ne répond pas aux attentes des Canadiens, (b) qu'il devrait être basé sur des valeurs telles le plaisir, le respect, l'accès pour tous, le développement personnel, etc., (c) que les adultes, dont les entraîneurs, ont un rôle important, (d) que le sport scolaire s'est donné des missions qui sont en liens avec *le sport que nous voulons*, mais (e) qu'il y a un manque important d'études pour évaluer si le sport scolaire remplit ou est en mesure de remplir le rôle que l'on veut lui attribuer. Prenant en considération ces éléments, un programme de recherche (Trudel, Durand-Bush, Werthner, Gilbert, & Cloes, 2006) a été développé pour mieux comprendre en quoi consiste le sport scolaire au niveau secondaire. Le présent article rapporte les résultats d'une première phase qui consistait à interviewer des entraîneurs de deux programmes scolaires, un en Ontario et l'autre au Québec, afin de répondre à trois questions générales : qui sont les entraîneurs en milieu scolaire? Quelles sont les missions qu'ils attribuent au sport scolaire? Quelles valeurs éducatives tentent-ils de transmettre aux élèves athlètes?

Ce choix s'inscrit dans une nouvelle tendance qui consiste à étudier qui sont les intervenants en sport afin de mieux comprendre ce qu'ils font : « Il apparaît nécessaire dans les futures recherches sur l'expertise en entraînement sportif [ainsi que le sport scolaire] de dépasser les thèmes traditionnels de 'quel est le contenu enseigné' et 'comment c'est enseigné' pour examiner plus précisément la question complexe de 'qui est l'entraîneur' » (traduction libre, Jones, Armour, & Potrac, 2004, pp. 2-3).

Méthode

Participants

Les entraîneurs retenus pour participer à cette étude devaient avoir au moins un an d'expérience en tant qu'entraîneur dans le sport scolaire et être entraîneur chef au moment de l'étude. Nous avons restreint notre échantillon aux entraîneurs de quatre sports parmi les plus populaires au niveau secondaire : basket-ball, volley-ball, badminton et athlétisme.

En raison d'une différence dans la structure du sport scolaire en Ontario et au Québec, le processus de sélection des participants n'a pas été le même. Pour le Québec, nous avons communiqué avec le directeur d'une association régionale du sport étudiant et, à partir de nos critères de sélection, il nous a remis une liste de 36 candidats potentiels. À partir de ce moment, un va et vient d'échanges avec le directeur de l'association et les entraîneurs a permis de vérifier la disponibilité et le désir des entraîneurs de participer à cette étude. Nous avons ainsi pu recruter huit entraîneurs. Puisqu'il n'existe pas d'association régionale pour le sport scolaire en Ontario, la sélection des entraîneurs a été réalisée à partir de chaque école. Ainsi, le directeur athlétique de chaque école francophone de la région d'Ottawa et de l'est de l'Ontario a été contacté afin d'obtenir une liste de candidats potentiels. Au total, 13 écoles ont répondu à l'appel et grâce à leur aide huit entraîneurs ont finalement participé à l'étude. Des 16 participants qui ont pris part à l'étude, 12 étaient des hommes et 4 des femmes.

Collecte des données

La procédure utilisée pour la collecte des données comprenait deux entrevues avec chaque participant et était une adaptation de la procédure utilisée par Lemyre et

Trudel (2004) pour tracer le parcours d'apprentissage d'entraîneurs bénévoles en milieu communautaire. La procédure utilisée par ces auteurs consistait, dans un premier temps, à poser quelques questions spécifiques pour obtenir de l'information démographique sur les entraîneurs (âge, années d'expérience, formation). Par la suite, Lemyre et Trudel utilisaient une approche narrative et demandaient à l'entraîneur de décrire chacune de ses trois premières années comme s'il avait à écrire un chapitre d'un livre sur son cheminement dans son rôle d'entraîneur. Dans la présente étude, les questions en rapport avec l'identification des participants ont été suivies par une question générale sur l'ensemble de l'expérience de l'entraîneur : « J'aimerais que tu me racontes le parcours que tu as suivi pour te retrouver aujourd'hui comme entraîneur de (nom du sport et de l'école). Tu peux débiter avec ta pratique sportive quand tu étais plus jeune ». Tout en respectant les thèmes amenés par le participant pour raconter son histoire, l'interviewer utilisait des sous-questions pour inciter le participant à fournir plus de détails ou à aborder certains thèmes identifiés dans la littérature comme important dans la carrière des entraîneurs bénévoles (e.g., Lemyre & Trudel, 2004; Wright, Trudel, & Culver, sous impression).

Au début de la seconde entrevue, un résumé de la première entrevue était présenté et l'entraîneur pouvait modifier ou ajouter certains éléments. Le chercheur avait généralement quelques questions à poser dans le but de clarifier certains éléments ou d'aborder des thèmes non discutés. Cette seconde entrevue se terminait en demandant aux entraîneurs quelle sont, selon eux, les missions du sport scolaire et quels moyens ils utilisaient pour y parvenir. À la lumière des recommandations de Wilcox et Trudel (1998), soient d'interroger les entraîneurs sur leurs actions en rapport avec des situations

réelles et non pas se limiter à des questions hypothétiques, les participants étaient invités à parler d'expériences concrètes vécues pendant leur dernière saison.

Analyse et présentation des données

La phase d'analyse des données a débuté aussitôt que la première entrevue fut terminée. Les entrevues ont été transcrites en verbatim et le logiciel Nvivo 2.0 (Qualitative Solution and Research, 2002, version 2.0) a été utilisé pour la codification et la gestion du contenu. Pour chaque participant, les données ont été organisées en ordre chronologique en identifiant les thèmes importants ayant contribué à leur engagement dans la pratique du coaching en milieu scolaire. Cette première analyse permettait de respecter l'objectif premier de l'analyse d'un narratif, soit de ne pas séparer les données en plusieurs catégories distinctes mais plutôt d'offrir une synthèse des données afin de représenter le plus fidèlement possible les histoires des participants (Glover, 2003). Cette procédure d'analyse engendre cependant un problème d'espace lors de la présentation des résultats si le chercheur veut rapporter les données de plusieurs participants. Dans notre cas, il devient impossible de rapporter l'histoire de 16 participants à l'intérieur d'un seul article. Nous avons donc décidé de présenter nos résultats à l'intérieur de tableaux qui donnent un aperçu de l'histoire de chacun des participants pour un nombre spécifique de catégories. Des extraits d'entrevues seront utilisés pour supporter la description des données incluses dans les tableaux.

Résultats

Les résultats de cette étude seront présentés en deux sections. Dans la première section, une description de *qui sont les entraîneurs* en milieu scolaire sera offerte. Dans la deuxième section, nous présenterons les données sur les valeurs rattachées à la pratique

sportive selon les entraîneurs ainsi que les moyens que ces derniers disent utiliser pour transmettre ces valeurs.

Qui sont les entraîneurs

Les données présentées aux tableaux 1 et 2 permettent d'avoir un résumé du profil général de chaque participant tout en offrant une comparaison entre les entraîneurs de l'Ontario et ceux du Québec.

Âge des participants. Seulement 3 des 16 entraîneurs avaient plus de 40 ans et la moyenne d'âge était de 36 ans. Cela suggère potentiellement un désengagement des entraîneurs avec l'âge. En début de carrière en enseignement, le coaching en milieu scolaire est souvent perçu « comme une façon de s'intégrer dans le réseau scolaire » (part 9). Lors du processus d'embauche, les directions scolaires s'attendent à ce que « tu t'impliques dans le milieu parascolaire. Donc moi il m'avait demandé qu'est-ce que j'aimerais faire. Je lui avais mentionné coacher certains sports parce que c'est ça qui me passionne » (part 6). Les nouveaux venus cherchent ainsi à faire leur marque dans l'école et c'est facile de s'impliquer en ce début de carrière parce que « tu es jeune, tu es fringant, tu es plein d'énergie et dynamique. De plus, j'avais un horaire en éducation physique à temps plein, ce qui facilitait beaucoup mon implication dans le coaching » (part 1). Toutefois, les entraîneurs réalisent rapidement que le « coaching est quand même quelque chose qui prend beaucoup de temps et, par conséquent, il faut faire attention pour ne pas se brûler » (part 6). Les responsabilités augmentent avec l'âge et à « un moment donné, ça devient difficile. Tu commences à avoir une famille puis tes enfants sont impliqués à l'extérieur de l'école et il faut que tu passes du temps avec eux autres » (part

3). Les propos suivants d'un jeune entraîneur attestent de la difficulté de persévérer dans le coaching en milieu scolaire :

Il y a beaucoup de personnes qui ont peur de s'impliquer. C'est difficile de garder des bons entraîneurs. Ce n'est pas évident. Je viens juste de commencer et je trouve déjà ça difficile. Je veux continuer et je sais qu'il va toujours avoir des périodes de l'année qui vont être plus difficiles, mais je vais essayer de passer au travers. Je vais peut être devoir prendre un peu de recul et recommencer. (part 11)

Lien avec l'école. L'engagement de nos participants dans le coaching est également influencé par le lien qu'ils ont avec l'école. Parmi les huit entraîneurs interrogés en Ontario, sept sont des éducateurs physiques et un est un enseignant de matière académique. Dans cette province, les entraîneurs interrogés affirment ouvertement qu'un lien existe entre la fonction d'enseignant d'éducation physique et l'implication dans le coaching. Par exemple, « c'est un processus naturel chez les enseignants d'éducation physique que de s'impliquer dans le coaching » (part 1). Un entraîneur précise que « la direction sous entend que si tu es en éducation physique, tu devrais t'impliquer du côté du sport scolaire. Par contre, les gens ont la grande liberté de dire non parce que c'est du bénévolat ce qu'on fait » (part 4). Au Québec, seulement trois entraîneurs de notre échantillon sont des éducateurs physiques et une autre est une enseignante de matière académique au sein de l'école. Selon un entraîneur du Québec, « ça fait longtemps que les éducateurs physiques se sont désengagés des équipes sportives... parce que c'est du bénévolat » (part 14). Une enseignante/entraîneure du Québec souligne que « ce sont plus des anciens athlètes de l'école, des parents ou des gens qui pratiquent le sport en

communauté qui s'impliquent. Il y a des enseignants qui s'impliquent mais pas autant que ça » (part 11). Le désengagement des éducateurs physiques au Québec peut s'expliquer en partie par la structure du sport scolaire de cette province. Par exemple, une saison sportive typique en milieu scolaire au Québec s'échelonne sur toute l'année scolaire (6-8 mois). Les séances d'entraînement ont souvent lieu en soirée durant la semaine et les compétitions ont lieu les fins de semaine. Ainsi, être entraîneur en milieu scolaire au Québec nécessite un investissement de temps considérable sur une longue période de temps. La structure du sport scolaire en Ontario est bien différente. La majorité des compétitions ont lieu pendant les journées scolaires. Les enseignants/éducateurs physiques qui entraînent ainsi que les élèves sont libérés de leur classe pour participer dans le sport scolaire. De plus, une saison typique pour une activité sportive en Ontario s'échelonne sur deux mois, ce qui est significativement moindre que la durée d'une saison au Québec. La structure du sport scolaire en Ontario est donc beaucoup moins contraignante en terme de temps pour les enseignants/éducateurs physiques.

Une solution au problème du manque d'entraîneurs est d'accepter l'aide des parents dans le sport scolaire. Au Québec, ce sont souvent des parents qui s'impliquent dans le coaching parce que

... l'école n'avait pas d'équipe au niveau où ma fille pouvait jouer. J'ai approché le responsable des sports pour lui demander pourquoi et il m'a dit 'faute d'entraîneur, faute de temps de gymnase, il n'y aura pas d'équipe à ce niveau cette année'. Alors, j'ai proposé d'être entraîneur pour permettre à ma fille de jouer. (part 10)

Bien que tous nos participants de l'Ontario soient des enseignants au sein de leur école, la citation qui suit laisse croire que la situation est en voie de changer :

De plus en plus, ce que je remarque, c'est que les entraîneurs qu'on récupère, ce sont des adultes, des parents qui sont dans le domaine depuis des années du côté communautaire, mais qui sont prêts à venir donner un coup de main du côté scolaire. (part 4)

Les entraîneurs ont également souligné, autant en Ontario qu'au Québec, qu'une solution au manque d'entraîneurs est de solliciter des élèves seniors ou des anciens élèves pour occuper le rôle d'entraîneur. Par exemple, cet entraîneur explique que la pénurie d'entraîneurs en milieu scolaire est souvent comblée en allant « chercher des filles de ton école qui sont maintenant rendues au cégep. Le dilemme est de se retrouver avec des jeunes étudiant(e)s qui ont ni le temps, ni l'expérience et qui sont parfois pas vraiment plus vieux que les athlètes à leur charge » (part 10).

Années comme entraîneur au sport scolaire. Il est important de souligner que les entraîneurs qui témoignent d'un engagement à long terme dans le sport scolaire sont tous des éducateurs physiques. Toutefois, même ces derniers reconnaissent que ...le milieu scolaire, c'est un milieu difficile parce qu'en Ontario [et au Québec], le coaching parascolaire, c'est justement ça, c'est du parascolaire. C'est du bénévolat, ce n'est pas rémunéré et c'est une zone grise que j'aime appeler. La quantité d'implication que tu fais c'est vraiment parce que tu veux le faire. C'est ingrat, tu n'auras pas nécessairement la reconnaissance méritée. (part 2)

Ce manque de reconnaissance laisse même certains éducateurs physiques perplexes à l'égard de leur implication. Par exemple, « Je ne sais pas si je veux continuer à coacher, si je veux retourner à l'école et enseigner. Je suis en période de dilemme personnel » (part 9). En ce qui concerne l'implication des parents dans le coaching, ces derniers se désengagent souvent après une ou deux années.

C'est ça qui est difficile, de garder le même bassin d'entraîneurs tout le temps.

Ce sont des parents qui suivent leur jeune, puis quand les jeunes s'en vont, bien les parents s'en vont aussi. Ça fait que c'est souvent ça qui arrive – ce sont des nouveaux parents qui s'impliquent en tant qu'entraîneur. (part 13)

Le genre des participants et le(s) sport(s) enseigné(s). Seulement 4 des 16 entraîneurs de notre échantillon (25%) étaient des femmes. Ce résultat pourrait être dû à notre procédure de sélection et au nombre limité de participants de notre étude. Nous croyons cependant que ce résultat est très près de la réalité car après vérification, ce pourcentage est presque identique au ratio homme/femme retrouvé dans les listes des candidats potentiels que nous avons obtenues pour participer à cette étude. De plus, selon des statistiques du sport scolaire de la province de l'Ontario pour l'année scolaire 2004-2005, seulement 30% des entraîneurs étaient des femmes (OFSAA, 2005).

En plus d'être sous représentées, les entraîneurs féminins de notre étude n'avaient pas la charge d'équipes de garçons (voir tableau 1). Seulement une femme était impliquée dans un club de badminton mixte, alors que les entraîneurs masculins travaillaient avec des équipes masculines, mixtes ou féminines.

Expérience en tant qu'athlète et comme entraîneur. Le profil général des participants suggère qu'à l'exception d'un entraîneur, ils ont tous vécu une gamme

d'expériences en tant qu'athlète dans le sport scolaire. Douze des seize entraîneurs ont également déjà été athlètes en milieu communautaire mais l'éventail des sports pratiqués dans ce contexte est plus faible qu'en milieu scolaire. En fait, c'est dans le sport scolaire que la majorité des entraîneurs ont eu la chance de vraiment découvrir le monde du sport: « Quand je suis entré au secondaire, c'est là que ça a commencé ma passion pour le sport. J'ai fait tous les sports qui pouvaient avoir dans l'école et j'avais une facilité à apprendre les sports » (part 4). Le sport scolaire a été important dans leur cheminement parce qu'il leur a permis « de développer un sentiment d'appartenance à l'école. C'est un moyen incroyable de s'intégrer dans un nouveau milieu et de se faire des amis » (part 14). Ils indiquent que leurs meilleurs souvenirs du secondaire viennent de leurs expériences dans les sports et aujourd'hui, « parce que je les vécus, je sais comment que c'est important pour un jeune le sport parascolaire » (part 6). De plus, le fait d'avoir déjà été athlète en milieu scolaire favorise chez l'entraîneur une « compréhension du développement des athlètes puis de leur perception » (part 2) et ça apporte « une meilleure connaissance de la base du sport » (part 11). Bref, la citation suivante situe bien le rôle des expériences d'athlète dans le processus de devenir entraîneur :

On n'est pas obligé d'être un bon athlète pour être un bon coach. Par contre, si je n'avais pas fait de sport, je ne serais probablement pas devenu coach.

J'imagine que le fait d'avoir été un athlète c'est ça que ça m'a apporté. Je n'aurais pas été porté à devenir un entraîneur si je n'avais pas été athlète. (Part 12)

Il est apparent chez les entraîneurs en Ontario que les expériences en tant qu'athlète sont généralement plus diversifiées comparativement à celles des entraîneurs du Québec.

Par exemple, « quand j'étais au secondaire, je participais à tous les sports. Je suis un gars qui adore ça » (part 7). Un autre entraîneur de l'Ontario a souligné qu'« à travers le secondaire, j'ai gagné le titre d'athlète de l'année puis j'ai fait tous les sports » (part 8). Encore une fois, ceci peut s'expliquer par le fait que la structure du sport scolaire en Ontario favorise la pratique de plusieurs sports.

Au Québec, les jeunes qui prennent un sport, c'est ce sport là qu'ils vont faire pour l'année. Nous [en Ontario] nos saisons sont beaucoup plus courtes. En dedans de deux mois la saison est terminée, ce qui permet de faire différents sports. Ça permet à l'athlète de voir autre chose, de se changer les idées. Ça permet aussi d'éviter peut être le phénomène qu'après trois ou quatre ans ils veulent abandonner. Parce que si tu fais juste la même activité, c'est ce qui arrive à certains athlètes au Québec au niveau scolaire – ils en font tellement qu'après trois ou quatre ans ils ne veulent plus rien savoir. Ils n'ont pas touché à d'autre chose non plus. (part 4)

Cette tendance vers la spécialisation est également observée lorsque nous regardons le nombre de sports dans lesquels les participants du Québec possèdent de l'expérience comme entraîneur. Par exemple, « je n'ai pas entraîné d'autres sports, je me suis vraiment spécialisé là dedans. C'est le sport que j'ai surtout pratiqué au secondaire » (part 9). Ainsi, les entraîneurs du Québec semblent se spécialiser dans un sport alors que ceux en Ontario semblent être plus polyvalents.

Formation avec le PNCE. En ce qui concerne la formation des entraîneurs, il convient de souligner qu'elle n'est pas exigée pour entraîner en milieu scolaire. Les entraîneurs qui sont des éducateurs physiques ont généralement reçu une équivalence du

niveau 1 du Programme Nationale de Certification des Entraîneurs (PNCE) lors de leur baccalauréat et ces derniers ne voient pas toujours l'utilité d'aller suivre cette formation supplémentaire. En ce qui concerne les entraîneurs qui viennent de la communauté, il est fortement recommandé, mais non exigé, d'aller chercher une certification. Ainsi, trois des quatre entraîneurs qui ne sont pas des enseignants avaient obtenu leur niveau 1 ou 2 en coaching. Seulement deux entraîneurs de notre échantillon avaient obtenu leur niveau 3. Les propos de cet entraîneur démontrent que le manque de temps semble être une barrière importante pour suivre une formation :

Je veux aller prendre mon niveau 3 mais je suis trop occupé, je n'ai vraiment pas le temps. Je voudrais le faire mais j'ai entendu dire que ça demande beaucoup de temps. Si je coach moins à l'école, je pourrais le faire, mais je coach trop. (part 8)

La mission et les valeurs du sport scolaire

Afin de clarifier le rôle que joue ou peut jouer le sport scolaire, nous avons demandé à nos participants de préciser quelle est, selon eux, la mission du sport scolaire. Nous avons regroupé les propos des entraîneurs en quatre catégories (voir tableaux 3 et 4). Quatre des 16 entraîneurs, tous des éducateurs physiques en milieu scolaire, ont conféré une dimension éducative importante au sport scolaire en indiquant que la mission est de « favoriser le développement de la personne comme athlète, comme personne sociale, impliquée » (part 1). Selon eux, le sport scolaire occupe « une dimension pédagogique qui est très importante » (part 2) et « le bien fondé du sport interscolaire, c'est de développer les jeunes pour qu'ils deviennent de meilleures personnes » (part 7). Bref, « la mission du sport scolaire, c'est de développer de meilleurs citoyens » (part 9).

D'autres entraîneurs (n=7) ont souligné que le « fait d'être dans une équipe sportive t'aide à mieux réussir à l'école » (part 14). Ainsi, «...la mission du sport scolaire est de favoriser la réussite académique en utilisant le sport comme outil de développement personnel » (part 12). Il semble y avoir consensus sur le fait que le sport est un outil efficace pour la promotion d'une vie active et saine auprès des jeunes. De plus, le sport est essentiel pour « donner le goût de bouger, le goût de l'aventure » (part 9) et pour « transmettre des méthodes de travail pour favoriser l'adoption et le maintien d'un style de vie actif » (part 8). Finalement, la moitié des participants ont souligné que le sport est un moyen incroyable de s'intégrer dans la vie sociale d'une école et même de contrer le décrochage scolaire. En s'impliquant, les élèves athlètes peuvent « remonter leur estime de soi » (part 8) et parce que « le sport c'est le noyau, c'est la vie scolaire, ça permet de développer un sentiment d'appartenance à l'école, ce qui est très important » (part 5). Bien que la priorité dans les écoles demeure le volet académique, quelques entraîneurs ont spécifié que la mission du sport est d'offrir un divertissement, question de « changer les idées des jeunes par rapport à l'école » (part 6). Les humains ne sont « pas juste des petites machines qui font des mathématiques ... on doit bouger, on a des muscles » (part 10). Dans ce sens, le sport scolaire est essentiel pour « donner aux élèves un autre volet de la vie » (part 16).

Le discours qu'entretiennent les entraîneurs à l'égard du rôle joué par le sport scolaire semble concorder avec les missions énoncées par les fédérations du sport scolaire. Toutefois, lorsque questionnés sur les moyens concrets qu'ils utilisent pour atteindre les différentes missions qu'ils ont évoquées, les entraîneurs étaient hésitants à répondre et faisaient souvent allusions au développement spécifique au sport. Les

entraîneurs mentionnaient, entre autres, l'importance de « donner du renforcement positif, de corriger et d'encourager beaucoup » (part 5), « de donner des responsabilités aux athlètes, comme par exemple les mettre responsables de l'échauffement » (part 3), alors que d'autres précisait l'importance du processus de fixation d'objectifs, qui semble très souvent centré sur le résultat. Par exemple, l'objectif de l'équipe de cet entraîneur était de « participer au championnat provincial. Notre objectif global était de gagner la division Tier 1 AA, ce qui nous permettait d'aller au championnat provincial par la suite » (part 4). Un autre moyen cité par plusieurs entraîneurs est d'être un bon modèle pour les jeunes et de prêcher par l'exemple, même si cela ne semble pas toujours être facile : « j'ai toujours essayé d'être un bon modèle pour mes athlètes. Même si je ne le suis pas toujours, parce que des fois je vais chialer après les arbitres » (part 9). Bref, bien qu'il soit facile pour les entraîneurs de discuter de tous les bienfaits du sport scolaire, la majorité ont de la difficulté à verbaliser les actions concrètes qu'ils entreprennent pour favoriser un développement global par le sport. Un entraîneur a même mentionné que « ... l'apprentissage que le jeune fait quand qu'il participe à des activités sportives, ça se fait plus ou moins automatiquement » (part 7).

En plus de nous faire part des missions qu'ils accordent au sport scolaire, les entraîneurs ont eux l'occasion de discuter des valeurs qu'ils priorisent dans leur pratique quotidienne. À ce niveau, une ambivalence apparente semble exister entre ce qui est dit et ce qui est fait dans le milieu scolaire. Par exemple, plusieurs entraîneurs mentionnent que les valeurs les plus importantes dans le sport scolaire sont celles du plaisir et de la participation. Or, il ressort des entrevues que le désir de gagner est également un facteur important pour bon nombre d'entraîneurs. Lorsque l'enjeu d'une rencontre est important,

« je joue pour gagner et seulement les meilleurs éléments seront utilisés » (part 4). Un autre entraîneur valorise grandement la participation de chaque jeune, mais dans les faits il semble accorder une grande importance à la compétition :

Lorsqu'on joue contre les bonnes équipes, je mets les joueurs qui font la différence, 'the ones who are called upon to do duty'. Donc, c'est pas mal comme ça que je fonctionne. C'est compétitif, ce n'est plus 3^e, 4^e et 5^e année, c'est 7^e-8^e, c'est sérieux, ça s'en va vers le secondaire. Aux États-Unis, ce serait encore plus sérieux, moi je le traite pas mal comme ça! Je trouve que le sport est une discipline, beaucoup plus qu'un loisir. (part 8)

Même au niveau du discours, certains entraîneurs interprètent différemment la signification et l'intention d'une valeur en associant le plaisir à la victoire. Par exemple, « ... je dis aux athlètes au début de la saison que l'important c'est d'avoir du plaisir et de participer, mais on aura beaucoup plus de plaisir si on gagne » (part 6). Comme le souligne cet entraîneur, « le sport scolaire devient de plus en plus compétitif » (part 14) et les entraîneurs doivent souvent travailler dans un environnement qui oppose le développement personnel des athlètes à leur désir d'obtenir la victoire. Pour cet entraîneur, « la victoire et la défaite importe très peu. C'est la progression qui compte, mais je suis tellement obsédé avec la progression que gagner c'est presque assuré si tu progresses » (part 2).

Discussion

Le milieu scolaire semble être un contexte à privilégier pour la pratique du *sport que nous voulons* et le rôle de l'entraîneur à cet égard est très important. Par exemple,

l'une des principales valeurs collectives sur lesquelles le CCES (2004) se propose d'agir est la création d'un réseau de bénévoles qualifiés pour intervenir efficacement auprès des jeunes. De toute évidence, la pratique du coaching au Canada, autant dans la communauté qu'à l'école, repose sur la disponibilité de milliers de bénévoles. Selon Doherty (2005a), les principaux défis à relever sur la gestion des bénévoles dans le sport communautaire sont (a) de trouver assez de bénévoles pour accomplir le travail existant, (b) de trouver des bénévoles qui témoignent d'un engagement à long terme et finalement (c) de trouver des bénévoles compétents et qualifiés. Contrairement au milieu communautaire, nous pourrions assumer que le sport scolaire est à l'abri de tels défis puisqu'il bénéficie de la présence de professionnels (e.g., éducateurs physiques) pour combler les postes d'entraîneurs. Toutefois, en regardant 'qui sont les entraîneurs' il semble, selon notre échantillon, que la situation du coaching en milieu scolaire ressemble grandement celle à observée dans le sport communautaire.

D'une part, l'âge moyen des entraîneurs communautaires est de 38 ans (Doherty, 2005b) et celui des entraîneurs de notre échantillon est de 36. Ainsi, les problématiques de recrutement et de rétention à long terme des entraîneurs qui sont observées dans le milieu communautaire (Doherty, 2005a; Larsen, Montelpare, & Donovan-Neale, 1992) sont également apparentes dans le sport scolaire. Les entraîneurs de notre échantillon ont souligné qu'il est difficile de continuer à s'impliquer dans le coaching pour des raisons personnelles (e.g., manque de temps, travail, famille) et organisationnelles (e.g., manque de reconnaissance, travail trop exigeant). D'autre part, Doherty (2005b) souligne que les femmes sont sous-représentées dans le coaching en milieu communautaire et cela est également vrai dans le sport scolaire. L'égalité d'accès est une des valeurs collectives

proposées par le CCES (2004), mais cette valeur n'est pas respectée en ce qui concerne l'accès des filles et des femmes dans le sport scolaire. L'absence d'entraîneuse féminine en milieu scolaire a des répercussions importantes sur les athlètes, spécialement pour les jeunes filles qui ont besoin de modèles féminins positifs dans leur vie. Il a été démontré à plusieurs reprises (Officer & Rosenfeld, 1985; Sabock & Kleinfelter, 1987; Whitaker & Molstad, 1985) que les capacités de communications des femmes ont un impact important sur le développement personnel et la clarification du rôle des jeunes filles dans le sport.

Par ailleurs, le manque de formation des entraîneurs, qui constitue une barrière importante à l'atteinte du *sport que nous voulons* en milieu communautaire (CCES, 2004), est également présent en milieu scolaire. La réalité actuelle en milieu scolaire est qu'en raison d'une pénurie d'entraîneurs, les critères pour devenir entraîneur sont minimaux et la formation par des programmes établis n'est pas exigée. Au Québec, les postes d'entraîneurs en milieu scolaire semblent souvent être comblés par des parents, tout comme il est observé en milieu communautaire (Lemyre & Trudel, 2004). En Ontario, cette situation semble prendre de l'ampleur. De plus, les participants de notre étude ont souligné que des élèves seniors ou des anciens élèves de l'école sont souvent recrutés pour venir entraîner, et ce, autant en Ontario qu'au Québec. La conclusion du rapport final du symposium *Le sport que nous voulons* (2004) peut donc s'appliquer au milieu scolaire, « à cause d'un manque de fonds et un manque de temps... il n'existe pas assez de ressources humaines (entraîneurs, administrateurs, personnel, bénévole, etc.) pour mener à bien tout le travail qui doit être accompli » (p.160). Ce manque de ressources publiques est également apparent dans le sport scolaire et ceci a des répercussions importantes sur la qualité des entraîneurs en place. Les entraîneurs sont

appelés à éduquer et transmettre des valeurs par le sport, mais la structure dans laquelle ils doivent fonctionner apporte peu de reconnaissance et offre peu d'occasions de se former pour un travail avec autant d'importance. Ainsi, offrir plus de formation formelle aux entraîneurs serait utile, mais cela ne représente pas une solution absolue. Il serait également pertinent de réviser comment la structure du sport scolaire influence l'apprentissage que réalisent les entraîneurs dans le milieu de la pratique.

Considérant le fait que la formation par des programmes établis est limitée, les administrateurs du sport scolaire utilisent souvent les expériences d'athlète comme barème pour évaluer la compétence des entraîneurs qu'ils embauchent (Secondary Interschool Athletics Guidelines, 1999). L'importance d'avoir de l'expérience comme athlète avant d'adhérer à un rôle d'entraîneur a été démontrée chez les entraîneurs élités (Irwin, Hanton, & Kerwin, 2004) et les entraîneurs bénévoles en milieu communautaire (Lemyre & Trudel, 2004), mais la croyance qu'un bon athlète sera un excellent entraîneur représente l'un des plus grands mythes associés au coaching (Flannery, 2003). Les exigences reliées au statut d'athlète et à celui d'entraîneur sont très différentes (Galipeau & Trudel, 2006). L'apport des expériences comme athlète est important dans le cheminement des entraîneurs (Sage, 1989; Trudel & Gilbert, 2006), mais cela ne peut constituer le seul critère pour juger de la compétence des entraîneurs à offrir un contexte sportif où les valeurs éducatives prédominent. Selon Donnelly et Kidd (2003), si nous souhaitons atteindre un sport centré sur la transmission de valeurs positives, il serait grandement temps d'améliorer le statut du coaching au Canada en augmentant le nombre de professionnels qui interviennent auprès des jeunes.

En ce qui concerne les missions qu'accordent les entraîneurs au sport scolaire, il semble que ces derniers entretiennent un discours idéologique. Comme les entraîneurs en milieu communautaire (McCallister, Blinde, & Weiss, 2000), les entraîneurs de notre étude ont présenté une belle image du sport mais ils avaient beaucoup de difficultés à expliquer concrètement ce qu'ils font pour rejoindre les missions avancées. Pour plusieurs entraîneurs, la transmission de valeurs se fait plus ou moins automatiquement en lien avec le développement spécifique au sport. Aucun entraîneur n'a rapporté qu'il utilisait des activités spécialement structurées pour amener les élèves athlètes à réfléchir sur des comportements valorisés dans le contexte du sport. Comme le soulignent McCallister et al. (2000), le simple fait de parler aux jeunes et d'être un modèle positif dans le sport n'est pas suffisant pour permettre un apprentissage de valeurs – il est important de leur faire vivre des expériences qui les amèneront à réfléchir sur leurs actions et comportements.

Par ailleurs, en discutant de leur dernière saison, les entraîneurs ont fait mention des valeurs qu'ils priorisent. Une majorité d'entraîneurs valorisent la participation et le plaisir dans le sport scolaire, mais ils témoignent également d'un désir important pour la victoire. L'équilibre entre le plaisir et la victoire est un dilemme également observé dans le sport communautaire (Strean & Holt, 2000; Wilcox & Trudel, 1998). D'une part, le plaisir dans le sport organisé est hautement corrélé avec le désir de maintenir une participation active chez les jeunes athlètes (Carpenter & Scanlan, 1998). D'autre part, la poursuite de la victoire est une partie intégrante du sport compétitif (Guay, 1993) et c'est ce qui permet de distinguer le sport de toutes autres formes d'activités physiques. Voilà pourquoi ces deux valeurs sont considérées importantes dans le sport organisé, autant en

milieu communautaire qu'en milieu scolaire. Comme les entraîneurs dans l'étude de McCalister et al. (2000), certains entraîneurs en milieu scolaire assument que le plaisir est le résultat de la victoire. La compétition fait partie intégrante du sport, mais il faut remettre les choses en perspective et comprendre que ce n'est pas le résultat (victoire ou défaite) qui compte – c'est plutôt la quête vers l'atteinte d'un résultat désiré qui importe (Clifford & Feezell, 1997). Pour les entraîneurs, il convient de rendre le processus qui mène au résultat amusant pour les athlètes et de ne pas confondre la valeur du plaisir avec celle de la victoire.

Conclusion

Notre étude sur le sport scolaire et les entraîneurs qui y œuvrent permet de mieux cerner la réalité actuelle du sport dans les écoles en Ontario et au Québec. Le sport scolaire se donne une mission qui correspond au *sport que nous voulons*, mais pouvons nous dire qu'il remplit son mandat? Le milieu scolaire est un contexte à privilégier pour la pratique sportive puisque la clientèle d'athlètes est nombreuse et des pédagogues de formation sont sur les lieux et devraient logiquement assumer les rôles d'entraîneurs. Toutefois, la structure du sport scolaire, spécialement au Québec, ne favorise pas l'implication des enseignants dans le coaching. Le rôle des entraîneurs dans l'éducation des élèves athlètes est essentiel, mais les conditions de travail de ces derniers n'encouragent pas les enseignants à faire carrière dans le coaching. Par conséquent, ce sont souvent des parents ou même des élèves seniors qui assument les rôles d'entraîneurs et leurs engagements est souvent de courte durée. Afin d'accéder au *sport que nous voulons*, il sera essentiel d'améliorer le statut des entraîneurs en milieu scolaire pour

favoriser l'engagement à long terme des enseignants, spécialement des éducateurs physiques. Il faudra améliorer la formation des entraîneurs et conscientiser ces derniers à l'importance des missions de leurs fédérations, en plus de développer avec eux des moyens concrets pour atteindre ces missions (Trudel & Gilbert, 2004). L'obtention du *sport que nous voulons* en milieu scolaire représente un défi de taille qui va nécessiter la collaboration de tous les acteurs du milieu scolaire : fédération du sport scolaire, directions d'écoles, entraîneurs, parents, arbitres et finalement les athlètes.

Tableau 1. Profil général des participants de l'Ontario

Participants	Âge	Lien avec l'école	Années comme entraîneur au sport scolaire	Genre	Sport(s) enseigné(s) actuellement	Expérience en tant qu'athlète		Expérience comme entraîneur	Formation avec le PNCE
						Comm.	Scolaire		
1	40	Ed. Phys.	16 ans	H	A (mixte)	H	Tous les sports	Bask, S, A	Niveau 3
2	32	Ed. Phys.	10 ans	H	V (G et F) B (mixte)	Aucune	Tous les sports	Bask, B, S, V	Équivalence (PNCE 1)
3	42	Ed. Phys.	18 ans	H	A (mixte)	H	Bask, V, S, A, B	Bask, B, V, A	niveau 2
4	40	Ed. Phys.	15 ans	F	V (F)	Ba	Tous les sports	A, V	Niveau 2
5	37	Ed. Phys.	12 ans	H	Bask (G, F)	H, Ba	Tous les sports	Tous les sports	Équivalence (PNCE 1)
6	26	Ens. Math.	2 ans	H	V (F) S (F)	H, Ba, S	Tous les sports	S, VB	Aucune
7	38	Ed. Phys.	13 ans	H	B (mixte)	Aucune	B, Bask, V, A	V, Bask, A, B	Équivalence (PNCE 1)
8	32	Ed. Phys.	9 ans	H	Bask (G, F) V (G, F) A (mixte) HB (G, F)	Ba	Tous les sports	Tous les sports	Niveau 2

A = athlétisme; B = badminton; Ba = baseball; Bask = basket-ball; HB = hand ball; H = hockey; S = soccer; V = volley-ball; Ed.Phys. = éducateur physique; Ens. = enseignant; Comm. = communautaire

Tableau 2. Profil général des participants du Québec

Participants	Âge	Lien avec l'école	Années comme entraîneur au sport scolaire	Genre	Sport(s) enseigné(s) actuellement	Expérience en tant qu'athlète		Expérience comme entraîneur	Formation avec le PNCE
						Comm.	Scolaire		
9	29	Ed. Phys.	7 ans	H	Bask (F)	H	Bask, B	Bask	niveau 3
10	47	Parent	2 ans	H	Bask (F)	Aucune	Aucune	Bask	niveau 1
11	27	Aucun	2 ans	F	V (F)	V	V	V	niveau 1
12	29	Ens. Fra.	4 ans	H	Bask	GYM	Bask	Bask	niveau 1
13	36	Parent	3 ans	F	V (F)	H, Base	V, Bask	V	niveau 1
14	34	Ed. Phys.	12 ans	F	B (mixte)	Aucune	Ba, A, B	B	niveau 2
15	33	Ed. Phys.	7 ans	H	A (mixte) Bask (G, F) S (G, F)	A	Tous les sports	Tous les sports	niveau 2
16	50	Parent	2 ans	H	B (mixte)	Ba, H, B	Ba, B	B	aucune

A = athlétisme; B = badminton; Ba = baseball; Bask = basket-ball; HB = hand ball; H = hockey; S = soccer; V = volley-ball; Ed. Phys. = éducateur physique; Ens. = enseignant; Comm. = communautaire

Tableau 3: Missions du sport scolaire selon les entraîneurs de l'Ontario

Participant	Missions qu'ils accordent au sport scolaire				Moyen d'atteindre ces missions	Valeurs priorisées dans leur pratique
	Favoriser l'éducation et le développement global	Favoriser la réussite scolaire	Promouvoir la vie active et la santé	Faciliter l'intégration sociale en milieu scolaire		
1	X	X	X	X	Adhérer à un programme d'entraînement; fixation d'objectif; encouragement	Performance; dépassement personnel; développement social; éthique du travail; respect, santé et bien-être
2	X	X	.		Journal de bord; fixation d'objectif; camp d'entraînement; beaucoup de renforcement	Fixation d'objectif, dépassement personnel, compétition, progression, esprit sportif,
3			X		Être un modèle positif	Plaisir, performance, compétition, effort, participation,
4		X	X	X	Responsabiliser les jeunes; renforcement	Plaisir, participation, compétition,
5			X	X	Renforcement; attitude positive	Compétition, participation, plaisir, effort, esprit sportif
6				X	Communiquer tes attentes aux élèves	Plaisir, compétition, participation,
7	X		X		Automatisme; Guider les jeunes	Plaisir, participation, performance, compétition, effort, éthique sportive
8			X	X	Maximiser la participation, modèle positif	Compétition, participation

Tableau 4: Missions du sport scolaire selon les entraîneurs du Québec

Participant	Missions qu'ils accordent au sport scolaire				Moyen d'atteindre ces missions	Valeurs priorisées dans leur pratique
	Éducation et développement global par le sport	Favoriser la réussite scolaire	Promouvoir la vie active et la santé	Faciliter l'intégration sociale en milieu scolaire		
9	X	X	X		Être modèle positif, analogie avec la vie, suivi académique	Compétition, développement personnel, plaisir, effort, engagement, santé et bien-être
10		X	X	X	Être modèle positif	Plaisir, développement social, compétition, respect
11			X	X	Discussion, visionner des vidéo, guider les jeunes	Effort, esprit d'équipe, participation, compétition, santé et bien-être,
12		X			Discussions et explications, règlement d'équipe (réussite scolaire)	Participation, plaisir
13			X		Discussions, réunions d'équipe	Fixation d'objectif, compétition, effort, santé et bien-être, éthique, respect
14		X	X	X	Être modèle positif, veiller à la réussite scolaire	Développement personnel, plaisirs, santé et bien-être, intégration,
15			X		Discuter avec les jeunes	Participation, plaisir, respect, esprit sportif, compétition
16			X		Discussions, métaphore	Progression, effort, plaisir, compétition

Références

- Carpenter, P. J., & Scanlan, T. K. (1998). Changes over time in the determinants of sport commitment. *Pediatric Exercise Science, 10*(4), 356-365.
- Centre canadien pour l'éthique dans le sport. (2002, juillet). Sondage sur les jeunes et le sport au Canada en 2002. Consulté le 12 mars 2006, disponible en ligne : <http://www.cces.ca/pdfs/CCES-RPT-2002Survey-F.pdf>.
- Centre Canadien pour l'éthique dans le sport. (2003). Le sport que nous voulons : Essais sur des questions actuelles concernant le sport communautaire au Canada. Consulté le 17 mars 2006, disponible en ligne : <http://www.cces.ca/pdfs/CCES-PAPER-TheSportWeWant-F.pdf>.
- Centre canadien pour l'éthique dans le sport. (2004). Le sport que nous voulons : Rapport final du symposium. Consulté le 13 mars 2006, disponible en ligne : <http://www.truesportpur.ca/files/SportWeWant/CCES-PAPER-TheSportWeWant-F.pdf>.
- Clifford, C., & Feezell, R. M. (1997). *Coaching for character: Reclaiming the principles of sportsmanship*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Doherty, A. (2005a). Volunteer management in community sport clubs: A study of Volunteers' perceptions (final report). Parks and Recreation Ontario and Sport Alliance of Ontario.
- Doherty, A. (2005b). A profil of community sport volunteers (final report). Parks and Recreation Ontario and Sport Alliance of Ontario.
- Donnelly, P., & Kidd, B. (2003). Répondre aux attentes : La jeunesse, le caractère et la communauté dans le sport au Canada. Dans *Le sport que nous voulons : essais*.

Consulté le 12 mars 2006, disponible en ligne : <http://www.cces.ca/pdfs/CCES-PAPER-TheSportWeWant-F.pdf>.

Fédération Canadienne du Sport Scolaire. (2004). Fédération Canadienne du Sport Scolaire: Constitution. Consulté le 16 février 2005, disponible en ligne : <http://www.schoolsport.ca/>.

Fédération Québécoise du Sport Étudiant. (n.d.). Énoncé de la mission. Consulté le 16 mars 2006, disponible en ligne : <http://www.fqse.qc.ca/fre/Federation/1101.cfm>

Fédération Québécoise du Sport Étudiant. (2005). Rapport annuel (2004-2005). Consulté le 17 février 2005, disponible en ligne : http://www.fqse.qc.ca/_static/webupload/websiteDocuments/100000 /rapport_annuel04052.pdf

Flannery, T. (2003). Should public schools require coaches to be certified. *Olympic Coach*, 15(4), 10-11.

Galipeau, J., & Trudel, P. (2006). Athlete learning in a community of practice: Is there a role for the coach? Dans R. Jones (Ed.). *The sports coach as educator: Reconceptualising sports coaching* (pp.77-94). London: Routledge.

Glover, T. D. (2003). Taking the narrative turn: The value of stories in leisure research. *Loisir et Société*, 26(1), 145-167.

Gross, R. (1976). *Saskatchewan hockey task force: Final report*. Regina: Department of Culture and Youth.

Gruneau, R. & Whitson, D. (Eds.). (1993). *Hockey night in Canada: Sport, identities, and cultural politics*. Toronto: Garamond Press.

Guay, D. (1993). *La culture sportive*. Paris: Presses Universitaire de France.

- Irwin, G., Hanton, S., & Kerwin, D. G. (2004). Reflective practice and the origins of elite coaching knowledge. *Reflective Practice, 5*(3), 425-442.
- Jones, R. L., Armour, K. M., & Potrac, P. (2004). *Sports coaching cultures : From practice to theory*. London: Routledge.
- Larsen, J. K., Montelpare, W., & Donovan-Neale, W. (1992). The development of a municipal policy for volunteers in the recreation and cultural services. *Journal of Applied Recreation Research, 17*(2), 130-143.
- Lemyre, F., & Trudel, P. (2004). Le parcours d'apprentissage au rôle d'entraîneur bénévole. *Avante, 10*(3), 40-55.
- Lepage-Simard, G. (1999). *Le sport interscolaire : Un moyen pour accroître le sentiment d'appartenance d'une population étudiante*. Thèse de maîtrise non publiée, Université de Laval, Laval, Québec, Canada.
- McCallister, S. G., Blinde, E. M., & Weiss, W. M. (2000). Teaching values and implementing philosophies: Dilemmas of the youth sport coach. *The Physical Educator, 57*(1), 35-44.
- McMurtry, W. R. (1974). *Investigation and inquiry into violence in amateur hockey*. Toronto: Ontario government bookstore.
- McPherson, B. & Davidson, L. (1980). *Minor hockey in Ontario: Toward a positive learning environment in the 1980s*. Toronto: Ontario government bookstore.
- Meagher, G. (1971). *Minor age hockey in Canada: A blueprint for the 70's and beyond*, Ottawa: Department of National Health and Welfare.

- Néron, G. (1977). *Rapport final du comité d'étude sur la violence au hockey amateur au Québec*. Québec : Gouvernement du Québec, Haut commissariat à la jeunesse, aux loisirs et aux sports.
- Officer, S. A., & Rosenfeld, L. B. (1985). Self-disclosure to male and female coaches by female high school athletes. *Journal of Sport Psychology*, 7, 360-370.
- Ontario Federation of School Sport Associations. (2005). Participation statistics. Consulté le 6 avril 2006, disponible en ligne: <http://www.ofsaa.on.ca/>
- Ontario Federation of School Athletic Associations. (n.d.). General information: Mission statement. Consulté le 5 mars 2005, disponible en ligne: <http://www.ofsaa.on.ca/>
- Pascal, B., & White, S. (2000). A report on eliminating violence in hockey in British Columbia, Victoria: Ministry of Small Business, Tourism and Culture.
- Qualitative Solution and Research. (2002). QSR Nvivo (Version 2.0) [Computer software]. Victoria, Australia: Author.
- Rapport Thérien (1989). *Vers un développement harmonieux du hockey au Québec*. Québec : Ministère du Loisir, de la Chasse et de la Pêche.
- Rizak, E. D., Ventre, A. G. L., & Moore, R. J. (1990). *Saskatchewan high school coaches research report : The perceptions of and attitudes towards their coaching role*. University of Regina, Regina, Faculty of Physical Activity Studies.
- Robidoux, M. & Trudel, P. (2006). Hockey Canada and the bodychecking debate in minor hockey, in D. Whitson & R. Gruneau (Eds.), *Artificial ice: Hockey, culture, and commerce* (pp.101-122). Toronto: Broadview press.
- Sabock, R. J., & Kleinfelter, E. R. (1987). Should coaches be gendered? *Coaching review*, 10(1), 28-29.

- Sage, G. H. (1989). Becoming a high school coach: From playing sports to coaching. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60(1), 81-92.
- Savard, C., Nadeau, L., & Lachance, A. (1996). Description des stratégies de fixation d'objectifs utilisées par des entraîneurs de sport scolaire. *STAPS*, 39, 25-38.
- Secondary interschool athletics guidelines (1999). *Physical Education Ontario safety Guidelines*. Ontario Federation of School Athletics Associations.
- Sport Canada (2002, 24 mai). Politique canadienne du sport. Consulté le 16 mars 2006, disponible en ligne : http://www.pch.gc.ca/progs/sc/pol/pcs-csp/index_.cfm
- Stevens, J. (2006). Women's hockey in Canada : After the "gold rush", in D. Whitson & R. Gruneau (Eds.), *Artificial ice: Hockey, culture, and commerce* (pp.85-100). Toronto: Broadview press.
- Strean, W. B., & Holt, N. L. (2000). Coaches', athletes', and parents' perceptions of fun in youth sports: Assumptions about learning and implications for practice. *Avante*, 6(3), 83-98.
- Trudel, P., Boudreau, P., & Proulx, R. (1995). Analyse qualitative du profil de carrière et de la satisfaction au travail des professeurs d'éducation physique francophones de l'Ontario (Canada). *Revue de l'Éducation Physique*, 35(2), 65-77.
- Trudel, P, Durand-Bush, N., Werthner, P., Gilbert, W., & Cloes, M. (2006). Analyse de la pratique sportive en milieu scolaire au niveau secondaire. Subvention du Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada (Mars 2006 à avril 2009).
- Trudel, P. & Gilbert, W. D. (2006). Coaching and coach education. In D. Kirk, M. O'Sullivan, & D. McDonald, *Handbook of Physical Education* (pp. 516-539). London: Sage.

- Urie, J. J., & Regan, L. E. (1979). *Interim and final reports on minor amateur hockey in Canada*. Ottawa : gouvernement of Canada.
- Wankel, L. M., & Sefton, J. M. (1989). A season-long investigation of fun in youth sports. *Journal of Exercise and Sport Psychology, 11*, 355-366.
- Whitaker, G., & Molstad, S. (1985). Male coach/ female coach: A theoretical analysis of the female sport experience. *Journal of Sport and Social Issues, 9*(2), 14-25.
- Whitson, D., & Gruneau, R. (2006). *Artificial ice: Hockey, culture, and commerce*. Broadview press.
- Wilcox, S., & Trudel, P. (1998). Constructing the coaching principles and beliefs of a youth ice hockey coach. *Avante, 4*(3), 39-66.
- Wright, T., Trudel, P., & Culver, D. (sous impression). Learning how to coach: The different learning situations reported by youth ice hockey coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*.

Article 2

ENTÊTE : APPRENDRE À ENTRAÎNER EN MILIEU SCOLAIRE

Le parcours d'apprentissage au rôle d'entraîneur en milieu scolaire

Lacroix, C. & Trudel, P.

Université d'Ottawa

Résumé

Les missions de la pratique sportive en milieu scolaire tournent toujours autour de la valeur éducative du sport. Étant celui qui est responsable de l'encadrement des athlètes dans le milieu sportif, l'entraîneur joue un rôle central dans l'expérience sportive (Roy, Trudel, & Lemyre, 2002) et dans l'éducation des athlètes par le sport (Jones, Armour, & Potrac, 2004). Considérant l'essence du rôle de l'entraîneur, le but de cette étude était d'investiguer les différentes situations d'apprentissage au rôle d'entraîneur en milieu scolaire et dans quelles mesures ces situations pouvaient préparer les entraîneurs à enseigner des valeurs éducatives par le sport. Similaires aux données obtenues dans les études avec les entraîneurs en milieu civil, les données de notre étude démontrent que : (a) les entraîneurs en milieu scolaire apprennent leur rôle à partir de plusieurs situations d'apprentissage, (b) qu'il existe peu d'opportunités pour apprendre comment transmettre des valeurs éducatives par le sport et (c) que le manque de temps, le manque de reconnaissance et la nature compétitive du sport scolaire représentent des barrières importantes à l'apprentissage au rôle d'entraîneur.

Mots clés : Apprentissage au rôle d'entraîneur; éducation; valeurs éducatives

Le sport occupe une place importante dans la culture nord-américaine et la croyance populaire soutient que les personnes qui s'y adonnent en retirent des bienfaits qui dépassent l'acquisition d'habiletés physiques et les retombées positives sur la santé (Bloom, Grant, & Watt, 2005). Par exemple, un récent sondage national (True Sport Secretariat, 2005) démontre que les Canadiens croient que le sport pour les jeunes, contrairement au sport professionnel, est un véhicule efficace pour le renforcement de bonnes valeurs sociétales. Par le sport, il semblerait que les enfants et adolescents peuvent acquérir et explorer une multitude de valeurs telles que le respect, le travail d'équipe et le leadership (Barnett, Smoll, & Smith, 1992; Decker & Lasley, 1995; Siegenthaler & Gonzalez, 1997; Smith & Smoll, 1991). Le sport semble ainsi être un contexte idéal pour « transmettre certaines valeurs morales et sociales et, grâce à l'effet produit sur le plan individuel, de créer une société saine, intégrée » (Dubin, 1990, p.561).

Ce discours idéologique revêt une importance considérable lorsqu'il est associé à la pratique sportive en milieu scolaire¹. Selon Colin Hood, ancien directeur de la Fédération des associations du sport scolaire de l'Ontario (OFSAA), « the primary reason for the existence of school sport is the educational value it imparts to the students » (cité dans Coackley, 2001, p. 417). Sans une contribution nette envers l'éducation des élèves athlètes, certains croient même que les sports devraient être enrayés des écoles (Coackley, 2001). Il revient aux responsables de l'encadrement des jeunes dans le milieu sportif scolaire, dont l'entraîneur, d'offrir un environnement permettant le développement global des élèves athlètes. Comme le soulignent Clifford et Feezell (1997), le sport

¹ Le terme sport scolaire renvoie au sport interscolaire au niveau secondaire au Canada et au sport pratiqué dans les High Schools aux États-Unis.

scolaire peut rejoindre la mission éducative d'une école, mais le rôle de l'entraîneur est de toute importance :

Scholastic coaches are first and foremost educators, teachers of young people. They must understand the place of sport within an academic setting – but that means more than merely keeping sport from interfering with academics. It means that sport ought to contribute to the educational goals of the school. (p. 76)

Au moment où les potentialités de la pratique sportive en milieu scolaire sont reconnues, plusieurs inquiétudes font surface à l'égard de la nature du sport pratiqué dans ce contexte. Aux États-Unis, les valeurs véhiculées dans le sport scolaire sont trop souvent celles que l'on retrouve au niveau universitaire et professionnel (Harris, 1999). Dans ces milieux, les entraîneurs sont évalués à partir de leur fiche victoires/défaites et une emphase excessive est placée sur la compétition, créant ainsi la fameuse philosophie de « la victoire justifie les moyens » (Bernard, 1998; Siegenthaler & Gonzalez, 1997). Pour ces raisons, le sport scolaire aux États-Unis est dans une période de réforme qui vise à restaurer la valeur éducative dans l'expérience des élèves athlètes (Popke, 2004). La commission de la National Association of State Boards of Education (NASBE, 2004) propose de commencer cette réforme en intervenant auprès des entraîneurs. En ciblant (a) le rôle central des entraîneurs dans l'établissement de standards de comportements, d'effort et d'attitude, (b) en spécifiant le type de connaissances que devraient posséder les entraîneurs et (c) en offrant des programmes de formation pour transmettre ces connaissances, la NASBE croit pouvoir recentrer la valeur éducative du sport en milieu scolaire.

Au Canada, le sport scolaire n'a pas la même importance qu'aux États-Unis, de sorte que les études disponibles sur la pratique sportive chez les jeunes et adolescents portent principalement sur des sports pratiqués dans le milieu civil. En consultant cette littérature, il semble que la pratique sportive en milieu civil ne permet pas la transmission de valeurs éducatives aux jeunes athlètes. Le Centre canadien pour l'éthique dans le sport (CCES, 2004) précise dans un récent rapport qu'une emphase trop importante est placée sur la victoire au détriment de l'esprit sportif et souligne, entre autres, le manque de préparation des entraîneurs pour assumer le rôle de pédagogue. Une voie de solution avancée dans certains documents (CCES, 2004; Sport Canada, 2002) est de privilégier la pratique sportive dans le milieu scolaire puisque des pédagogues de formation (enseignants) sont sur les lieux pour offrir une intervention éducative.

Malheureusement, nous n'avons aucune indication à savoir si les parcours d'apprentissage au rôle d'entraîneur en milieu scolaire sont différents de ceux décrits dans les études sur les entraîneurs en milieu civil (Lemyre & Trudel, 2004; Lemyre, Trudel, & Durand-Bush, sous impression; Wright, Trudel, & Culver, sous impression). Par conséquent, des entrevues furent réalisées avec des entraîneurs du sport scolaire afin d'identifier les différentes situations d'apprentissage au rôle d'entraîneur auxquelles ils ont participé et dans quelle mesure ces situations pouvaient les préparer à enseigner des valeurs éducatives par le sport.

Méthode

Participants

Les entraîneurs retenus pour participer à cette étude devaient avoir au moins un an d'expérience en tant qu'entraîneur dans le sport scolaire et être entraîneur chef au moment de l'étude. Nous avons restreint notre échantillon aux entraîneurs de quatre sports parmi les plus populaires au niveau secondaire : basket-ball, volley-ball, badminton et athlétisme.

En raison d'une différence dans la structure du sport scolaire en Ontario et au Québec, le processus de sélection des participants n'a pas été le même. Pour le Québec, nous avons communiqué avec le directeur d'une association régionale du sport étudiant et, à partir de nos critères de sélection, il nous a remis une liste de 36 candidats potentiels. À partir de ce moment, un va et vient d'échanges avec le directeur de l'association et les entraîneurs a permis de vérifier la disponibilité et le désir des entraîneurs à participer à cette étude. Nous avons ainsi pu recruter huit entraîneurs. Puisqu'il n'existe pas d'association régionale pour le sport scolaire en Ontario, la sélection des entraîneurs a été réalisée à partir de chaque école. Ainsi, le directeur athlétique de chaque école francophone de la région d'Ottawa et de l'est de l'Ontario a été contacté afin d'obtenir une liste de candidats potentiels. Au total, 13 écoles ont répondu à l'appel et grâce à leur aide, huit entraîneurs ont finalement participé à l'étude. Des 16 participants qui ont pris part à l'étude, 12 étaient des hommes et quatre des femmes.

Collecte des données

La procédure utilisée pour la collecte des données comprenait deux entrevues avec chaque participant et était une adaptation de la procédure utilisée par Lemyre et

Trudel (2004) pour tracer le parcours d'apprentissage d'entraîneurs bénévoles en milieu civil. La procédure utilisée par ces auteurs consistait, dans un premier temps, à poser quelques questions spécifiques pour obtenir de l'information démographique sur les entraîneurs (âge, années d'expérience, formation). Par la suite, Lemyre et Trudel utilisaient une approche narrative et demandaient à l'entraîneur de décrire chacune de ses trois premières années comme s'il avait à écrire un chapitre d'un livre sur son cheminement dans son rôle d'entraîneur. Dans la présente étude, les questions en rapport avec l'identification des participants ont été suivies par une question générale sur l'ensemble de l'expérience de l'entraîneur : « J'aimerais que tu me racontes le parcours que tu as suivi pour te retrouver aujourd'hui comme entraîneur de (nom du sport et de l'école). Tu peux débiter avec ta pratique sportive quand tu étais plus jeune ». Tout en respectant les thèmes amenés par le participant pour raconter son histoire, l'interviewer utilisait des sous-questions pour inciter le participant à fournir plus de détails ou à aborder certains thèmes identifiés dans la littérature comme important dans le parcours d'apprentissage au rôle d'entraîneur bénévole (e.g., Lemyre & Trudel, 2004; Wright et al., sous impression).

Au début de la seconde entrevue, un résumé de la première entrevue était présenté et l'entraîneur pouvait modifier ou ajouter certains éléments. Le chercheur avait généralement quelques questions à poser dans le but de clarifier certains éléments ou d'aborder des thèmes non discutés. Cette seconde entrevue se terminait en abordant l'apport de l'apprentissage expérientiel des entraîneurs en invitant les participants à parler d'expériences concrètes vécues pendant leur dernière saison.

Analyse des données

La phase d'analyse des données a débuté aussitôt que la première entrevue fut terminée. Les entrevues ont été transcrites en verbatim et le logiciel Nvivo 2.0 (Qualitative Solution and Research, 2002, version 2.0) a été utilisé pour la codification et la gestion du contenu. Pour chaque participant, les données ont été organisées de façon déductive à partir des différentes situations d'apprentissage déjà identifiées dans la littérature chez les entraîneurs en milieu civil (Lemyre & Trudel, 2004; Wright et al., sous impression). Pour chacune des situations d'apprentissage, une attention particulière fut apportée sur le niveau de préparation des entraîneurs à l'égard de la transmission de valeurs par le sport.

Résultats

Le profil d'apprentissage des entraîneurs interrogés dans le cadre de cette étude varie grandement d'un individu à l'autre. Il est apparent dans l'histoire de vie des participants qu'ils ont tous appris leur rôle d'entraîneur à l'aide d'une combinaison des différentes situations d'apprentissage suivantes: (a) la formation formelle, (b) les conférences et ateliers, (c) l'expérience personnelle dans le sport, (d) le mentorat informel, (e) l'utilisation de ressources et (f) les interactions dans le milieu de la pratique.

Formation formelle

Dix des 16 entraîneurs sont des éducateurs physiques et ils ont tous souligné que leur baccalauréat en activité physique fut très utile pour leur apprentissage en tant qu'entraîneur. Par exemple, « Ma formation scolaire m'a permis d'apprendre beaucoup sur la physiologie du sport – les différents types d'entraînement et les systèmes d'énergie.

Je dirais que ça m'a aidé aussi pour mes éducatifs » (part 8). L'analyse du taux de certification des entraîneurs à travers le Programme National de Certification des Entraîneurs (PNCE) permet de constater que cinq n'ont jamais suivi de formation formelle, dont quatre de l'Ontario et un du Québec. Ceci s'explique par le fait qu'en Ontario, ce sont surtout des éducateurs physiques qui assument le rôle d'entraîneur en milieu scolaire et ils ont reçu l'équivalence du niveau 1 du PNCE avec l'obtention de leur baccalauréat. Par exemple, « mon baccalauréat en éducation physique m'a définitivement aidé, parce que j'ai été exposé à différents sports. Je ne voyais pas vraiment la nécessité d'aller suivre d'autres cours » (part 5). Au Québec, les entraîneurs sont souvent issus de la communauté et, bien que non obligatoire, il est fortement recommandé d'aller suivre une formation formelle. Cet entraîneur du Québec a décidé d'aller suivre une formation parce que « ... c'était payé par l'école. De plus, si tu suivais une formation, le salaire² qu'on te payait était plus élevé » (part 10). Dans son ensemble, tous les entraîneurs de l'Ontario et du Québec qui ont suivi une formation avec le PNCE ont été chercher leur niveau de certification après avoir entré en fonction comme entraîneur.

Quelques barrières aux cours formels ont été identifiées par les entraîneurs. D'une part, le fait qu'une telle formation ne soit pas exigée en milieu scolaire n'incite pas les entraîneurs à aller la suivre. Comme le souligne cet entraîneur, « la raison pour laquelle je n'ai pas été les chercher [niveaux PNCE] c'est que tu n'es même pas obligé d'avoir de niveau de certification dans le milieu scolaire » (part 2). Le fait que les entraîneurs ne soient pas reconnus à leur juste valeur est également une barrière à la formation formelle.

² Les entraîneurs du Québec, contrairement à ceux de l'Ontario, reçoivent une légère compensation financière pour leur travail. Le montant accordé varie d'une école à une autre et est généralement insuffisant pour la quantité d'heures investies.

C'est ridicule la façon dont les entraîneurs sont traités au Canada. En sport scolaire c'est encore pire. C'est du bénévolat qu'on fait, on n'a pas le goût de se professionnaliser, on n'a pas le goût d'aller chercher des certifications parce que même quand que tu en as, tu n'es même pas reconnu. (part 15)

D'autre part, il est difficile d'exiger des entraîneurs d'aller suivre une telle formation parce qu'ils « s'impliquent souvent pour leur enfant, ils donnent environ quatre heures par semaine et ils ne seront probablement pas de retour l'année suivante » (part 15). Dû au manque d'entraîneurs, ce sont souvent des enseignants de matière académique qui s'impliquent mais ces derniers n'ont pas vraiment d'intérêt pour le coaching : « L'enseignante en question ne connaît absolument rien au soccer mais elle va prendre l'équipe parce qu'il y a personne. Elle est allée chercher quelques élèves seniors pour l'aider, mais elle n'a aucune certification » (part 3).

En ce qui concerne le contenu des apprentissages lors de ces formations, les entraîneurs semblent accorder beaucoup d'importance aux éléments spécifiques au sport afin d'améliorer la performance de leurs athlètes. Par exemple, un entraîneur de basket-ball a précisé que sa formation a été très utile quant à « l'organisation et de la planification d'une pratique, ainsi que pour les aspects techniques spécifiques au basket-ball » (part 10). Un autre entraîneur a souligné qu'il « allait là pour chercher de l'information. J'ai pris ces cours pour me donner des outils. Si je veux enseigner la course, c'est quoi la meilleure manière, qu'est-ce qui devrait être fait pour aider les jeunes à progresser » (part 3).

En demandant aux entraîneurs s'ils ont appris comment transmettre des valeurs par le sport et éduquer les jeunes, les réponses étaient généralement vague : « Je ne me

souviens pas comme tel d'une session sur ça. Je sais qu'en regardant les livres du PNCE il parle de quelque chose sur l'éthique » (part 3). Un autre entraîneur se souvient qu'il « avait une section sur ça au début du cours où l'instructeur nous présentait les responsabilités des entraîneurs en parlant du code d'éthique de l'entraîneur » (part 4). Ainsi, les entraîneurs ne semblent pas avoir acquis, lors des cours du PNCE, les connaissances et habiletés pour développer des valeurs éducatives par le sport.

Conférences et ateliers

Peu d'entraîneurs accordent une importance au développement professionnel en coaching. En fait, seulement 3 des 16 entraîneurs ont mentionné avoir déjà pris part à des conférences et ateliers sur leur sport. Le facteur temps semble être la principale barrière: « d'habitude je me donne une fin de semaine par année pour en faire une, mais je n'ai pas le temps d'en faire autant que je voudrais...avec deux enfants, une famille et l'école, je suis très limité par le temps » (part 9). L'intérêt des entraîneurs envers ce genre de situations d'apprentissage semble également faible. Par exemple, un entraîneur avait été invité par son conseil scolaire à livrer un atelier d'une journée pour tous les entraîneurs d'athlétisme de la région. Selon ce dernier, « ...seulement une dizaine d'entraîneurs avaient participé. Les gens ne sont pas vraiment intéressés à ce genre de formation. C'est souvent pendant l'été ou les fins de semaine et les entraîneurs ont d'autres choses à faire » (part 1). Dans le cadre de cet atelier, le contenu présenté portait sur « toutes les épreuves qui font partie du programme d'athlétisme au niveau secondaire, ce qu'on peut enseigner ou coacher. Les enseignants voulaient avoir différents exercices, différents éducatifs dont ils pourraient se servir en salle de classe ou en coaching » (part 1). Aucun

entraîneur n'a fait allusion à des conférences ou ateliers sur la transmission de valeurs éducatives par le sport.

Mentorat

Quelques entraîneurs ont mentionné avoir appris lors d'interactions avec un mentor. Dans une première situation, l'entraîneur en question est un parent qui a eu la chance de développer une relation de confiance avec un entraîneur expérimenté en milieu scolaire : « Il assistait à mes pratiques. Il me donnait de bons commentaires sur les techniques ou les exercices. Il venait s'impliquer et j'ai beaucoup appris » (part 13). Les propos d'un autre entraîneur démontrent clairement les bienfaits du mentorat pour initier progressivement un nouvel entraîneur à la pratique du coaching :

Je pense que quand tu commences, surtout l'année passée les deux sports que j'ai entraînés, j'avais quelqu'un d'expérimenté à mes côtés. Je pense que ce n'est pas nécessaire mais ça aide beaucoup, parce que quelqu'un qui a déjà été dans le milieu, il sait à quoi s'attendre. Il sait comment s'organiser, puis il peut montrer aux jeunes entraîneurs comment bien se préparer. (part 6)

Le potentiel du mentorat dans le coaching en milieu scolaire est élevé puisqu'il arrive souvent que des élèves seniors assument un rôle d'entraîneur : « ... on prend souvent des élèves qui sont en dernière année pour entraîner parce que ce sont peut-être des futurs entraîneurs » (part 14). Toutefois, en raison de la pénurie d'entraîneurs en milieu scolaire, ces élèves sont souvent laissés à eux-mêmes et reçoivent une supervision minimale de la part d'un enseignant de l'école. Lorsqu'il était élève entraîneur, ce participant se souvient d'avoir « tout de suite entré dans un poste d'entraîneur en chef. Je pense que j'ai perdu du temps à cause de ça. Je n'ai pas nécessairement appris beaucoup

comme entraîneur à mes débuts » (part 9). Un autre entraîneur souligne que le mentorat est sous-développé en milieu scolaire parce que :

je trouve malheureux de voir plusieurs entraîneurs utiliser ce que j'appelle un miroir – juste une autre personne à côté de toi. Il recrute de l'aide, mais la personne est juste un autre corps sur le terrain et tout ce qu'elle fait c'est d'alimenter des balles. Je trouve ça malheureux. On pourrait enseigner à cette personne comment donner du renforcement. On pourrait l'utiliser dans des rôles concrets pendant les parties pour lui faire vivre des expériences enrichissantes.

(part 2)

Ainsi, le mentorat semble être sous-développé en milieu scolaire. Aucun entraîneur n'a fait mention lors des entrevues qu'il a appris d'un mentor comment transmettre des valeurs éducatives par le sport.

Expérience dans le sport

En demandant aux entraîneurs « qu'est-ce qui a été le plus utile dans votre apprentissage, dans votre développement en tant qu'entraîneur », ces derniers répondent presque instantanément leur expérience. D'une part, certains font allusion à l'expérience qu'ils ont accumulée en tant qu'athlète dans le sport. Selon cet entraîneur, « quelqu'un qui arrive sans expérience en tant qu'athlète aura plus de difficulté à s'intégrer comme entraîneur. Avoir été athlète m'a aidé à mieux comprendre les athlètes que j'entraîne aujourd'hui » (part 4). Les expériences comme athlète peuvent également influencer comment un entraîneur aborde le sport dans sa pratique. Par exemple, en demandant à un entraîneur pourquoi il misait beaucoup sur la performance dans le sport scolaire, ce dernier a répondu :

C'est juste parce que j'ai vécu comme ça quand je participais dans les sports. J'ai joué du calibre assez compétitif au hockey, puis gagner était très important. C'est ce que j'ai appris de mes anciens entraîneurs. Ils nous poussaient à performer et à gagner. Le but ultime c'était de gagner! Donc, je dirais que c'est par mes expériences d'athlète dans le sport. (part 6)

D'autre part, certains entraîneurs ont fait mention que leur expérience en tant qu'entraîneur était primordiale pour leur apprentissage. Des commentaires tels que « entraîner, plus que tu en fais, meilleur que tu es » (part 14) sont abondants. Certains entraîneurs ont même commencé à entraîner alors qu'ils étaient encore élèves au secondaire. Ce genre d'expérience leur a permis d'apprendre « par observation avec les entraîneurs qui étaient là. Ils avaient une manière de faire, une méthode qu'ils m'apprenaient, par exemple, comment faire un plan de pratique. C'est juste leur façon de faire que j'ai acquise » (part 7). Toutefois, il est peu probable que les entraîneurs apprennent par expérience comment transmettre des valeurs par le sport puisque leur discours lors des entrevues n'abordait jamais ce sujet de discussion. En demandant aux entraîneurs de décrire leur dernière saison, ces derniers soulignaient, entre autres, comment se déroulaient les séances d'entraînement, le rendement de leur équipe ou de certains athlètes, etc. Dans la planification de leur saison, aucun entraîneur n'a mentionné incorporer des activités d'apprentissage structurées spécialement pour transmettre des valeurs éducatives par le sport. Pendant la saison, les entraîneurs se préoccupaient surtout sur des éléments qui sont en liens spécifiques avec le sport, notamment la performance des athlètes, et sur les aspects administratifs de la gestion de leur équipe. Ainsi, l'apprentissage par expérience, autant en tant qu'athlète qu'en tant qu'entraîneur, ne

semble pas être une situation d'apprentissage qui permet l'acquisition d'un savoir faire pour transmettre des valeurs par le sport.

Utilisation de ressources

Une autre situation d'apprentissage qui est importante pour les entraîneurs en milieu scolaire est l'utilisation de ressources telles que des livres, des vidéos et Internet. Pour cet entraîneur, il est clair que lorsque tu acceptes un poste d'entraîneur, « tu veux que les jeunes apprennent de quoi et tu ne veux pas être perdu. Donc, tu vas t'instruire dans le sport en lisant des livres, en regardant des matches à la télévision. On peut apprendre beaucoup de choses » (part 6).

L'apprentissage à partir de ressources nécessite un désir individuel de s'approprier des connaissances. Certains entraîneurs se qualifient eux-mêmes « d'autodidacte. Moi j'étais très ancré dans le processus de faire une lecture puis comment tu peux l'appliquer et progresser » (part 2). Pour d'autres entraîneurs, la lecture n'occupe pas une place aussi importante dans le développement de leurs connaissances : «... je ne suis pas une grande lectrice, j'ai quelques manuels de référence mais ce n'est pas mon style. Je n'aime pas ça et je trouve ça plate. J'aime mieux apprendre sur le terrain » (part 15).

Les entraîneurs qui possèdent beaucoup d'expérience et qui ont une soif de connaissances ont tendance à se ressourcer sur des thèmes plus spécialisés (e.g., psychologie, périodisation, nutrition) puisqu'ils connaissent déjà bien la base du sport et possèdent un grand répertoire d'exercices éducatifs. Nous avons cependant remarqué que certains entraîneurs, même parmi les plus expérimentés, préfèrent demeurer dans une routine et répéter les mêmes activités à chaque année. Par exemple, cet entraîneur souligne qu'il possède plusieurs livres et vidéos, mais « on dirait qu'on manque de temps

pour préparer quelque chose. Donc, on tombe dans la routine et on fait les mêmes choses au lieu d'élaborer » (part 3).

En ce qui concerne les entraîneurs peu expérimentés, ceux-ci recherchent généralement des ressources sur des exercices propres au sport. Étant entraîneur depuis deux ans, cet individu cherche « surtout pour les aspects techniques d'un sport. Un livre qui contient beaucoup d'exercices ou des drills » (part 6). Un autre entraîneur débutant indique qu'il utilise surtout des livres lui démontrant non seulement des éducatifs mais également pour s'assurer qu'il « enseigne de façon appropriée et plus structurée » (part 16). Les entraîneurs débutants ont également tendance à utiliser de façon plus importante Internet pour obtenir des idées d'exercices.

Vraiment Internet c'est magique. Tous mes éducatifs je les prends d'Internet.

Je les modifie, je les essaie au début de ma pratique pour voir si ça marche.

Souvent, je reviens avec le même éducatif mais modifié. Internet m'aide énormément. (part 14)

Pour sa part, un entraîneur expérimenté et connaissant très bien son sport précise qu'il « ... faut faire attention à l'information qui est là [Internet]. N'importe qui peut afficher n'importe quoi. La qualité de l'information que j'ai vue, je la trouve très moyenne pour ne pas dire passable » (part 2).

En général, l'utilisation de ressources est une activité d'apprentissage importante pour plusieurs entraîneurs, mais l'information recherchée porte très souvent sur des éléments spécifiques au sport. Aucun entraîneur a précisé avoir fait des lectures ou posséder des vidéos sur un thème relié à l'éducation par le sport.

Interactions avec d'autres entraîneurs

Le partage de connaissances entre les entraîneurs en milieu scolaire est une situation d'apprentissage qui a été mentionnée par quelques participants. Au niveau d'une équipe sportive, l'entraîneur et ses assistants discutent généralement entre eux pour « prendre une décision au niveau de l'équipe. À l'arrivée des tournois, on regarde les matchs, quelles sont les forces et faiblesses de nos joueurs et celles des joueurs des autres équipes afin de trouver des stratégies pour mieux performer » (part 7). Un autre entraîneur souligne clairement qu'il aime échanger avec ses assistants pour faciliter son apprentissage :

Il y a beaucoup d'échange sur mon équipe et c'est très riche. Ça me permet de me questionner davantage. Ce n'est pas du genre 'non, c'est de même' puis on le fait. Moi, je suis toujours ouvert, mais j'argumente quand je crois que j'ai raison. Si tu réussis à prouver ton point, bien je vais changer ma technique. Cet environnement me permet de me questionner davantage puis ça me permet d'avancer comme entraîneur. (part 2)

Lorsque l'on sort du contexte d'une équipe sportive pour regarder le partage d'information au niveau de l'école ou d'une région, il est apparent que les interactions entre les entraîneurs deviennent progressivement plus limitées. Le type d'échanges qui existe entre les entraîneurs d'une même école est souvent réalisé de façon informelle et porte sur des thèmes peu reliés au coaching. Un entraîneur précise que « les entraîneurs de différents sports dans une école n'ont pas vraiment le temps de se rencontrer » (part 7). Lorsqu'une rencontre formelle est organisée pour les entraîneurs au sein d'une école, l'information divulguée porte souvent sur des éléments organisationnels : « ... quand on a

des réunions annuelles, l'information présentée est pour organiser la saison. Par exemple, on va préparer les calendriers. Ça n'a généralement aucun lien avec l'aspect coaching » (part 4). Un des entraîneurs a souligné que son école tente actuellement d'inciter les entraîneurs à se rencontrer pour partager leurs connaissances, mais il semble difficile d'impliquer tous les entraîneurs dans ce genre d'activités d'apprentissage: « Ils ont mis sur pied un comité technique pour les entraîneurs. Je n'ai pas encore assisté parce que je manque de temps. Honnêtement, si j'ai une soirée de libre, je vais vouloir la passer à la maison avec ma famille » (part 12).

Finalement, les interactions entre les entraîneurs de différentes écoles d'une même région sont pratiquement inexistantes. Les rencontres formelles qui sont organisées traitent de la préparation des calendriers et d'autres informations administratives. Les entraîneurs de différentes écoles échangent très peu leurs connaissances sur le coaching dans un optique d'entraide et de collégialité. Encore une fois, le manque de temps fait surface comme une barrière importante aux partages des connaissances.

On va échanger quand on se rencontre. Mais de là à aller chercher de l'information supplémentaire, non! Encore là, ce n'est pas nécessairement parce que je ne veux pas mais souvent c'est le manque de temps. La personne à l'autre bout, tu sais qu'elle est occupée aussi et qu'elle n'aura probablement pas le temps. (part 3)

Un autre élément qui semble inhiber le partage des connaissances entre les entraîneurs d'une même région est la nature compétitive du sport scolaire. Par exemple, dans la ligue régionale de cet entraîneur, « Il y a beaucoup de guerres d'établissements. Au niveau régional, c'est un peu moins fort [partage des connaissances], parce que je crois

qu'il y a beaucoup de rivalité » (part 9). Les entraîneurs discutent de façon informelle avant les rencontres ou lorsqu'ils se croisent, mais les discussions sont plus « d'ordre général. On n'entrera pas dans les détails techniques, les secrets bien gardés des entraîneurs. On ne dévoilera pas ce qu'on fait dans nos séances d'entraînement » (part 1). Après tout, « ... on est pas mal compétitif. Habituellement ce sont des secrets qu'on garde pour nous » (part 8). En raison de la nature compétitive du sport, les entraîneurs préfèrent généralement ne pas partager leur savoir-faire ou leurs « trucs » avec leurs rivaux.

Ce qui arrive c'est que ces choses là [partage des connaissances] vont se faire entre les coaches qui ne compétitionnent pas un contre l'autre. C'est quand même assez compétitif puis tu ne veux pas donner une chance à l'autre équipe. Donc, oui j'ai déjà échangé mais c'était avec des entraîneurs que je ne coachais pas contre, du monde qui coachait ailleurs ou qui coachait à un différent niveau. Tu ne veux pas donner un avantage à l'autre équipe. (part 6)

Bref, bien que le partage des connaissances entre les entraîneurs pourrait être une situation d'apprentissage importante, elle demeure sous-exploitée en raison d'un manque de temps et de la nature compétitive du sport. Les entraîneurs ne semblent pas échanger d'information sur comment transmettre les valeurs éducatives par le sport.

Discussion

L'objectif de cette étude était d'identifier les différentes situations d'apprentissage auxquelles les entraîneurs ont participé et dans quelle mesure ces situations pouvaient les préparer à enseigner des valeurs éducatives par le sport. Pour y parvenir, nous avons

comparé leur formation à celle des entraîneurs du contexte civil, laquelle semble insuffisante pour assurer un développement global de l'athlète. Tout comme il fut démontré chez les entraîneurs en milieu civil (Lemyre et al., sous impression; Wright et al., sous impression), les entraîneurs de notre étude ont appris leur rôle à partir d'une multitude de situations d'apprentissage (e.g., formations formelles, conférences/ateliers, mentorat, expériences dans le sport, utilisation de ressources, interactions dans le milieu).

Contrairement au contexte civil, le milieu scolaire bénéficie au sein de l'école de la présence d'éducateurs physiques pour assumer les rôles d'entraîneur. Bien que la scolarité de ces individus constitue un avantage considérable, Bernard (2001) souligne que leur formation est limitée à « l'approche des technosciences, soit des spécialistes du geste. Il faudra les développer aux différentes dimensions de la personne. L'éducateur physique a vu sa formation se borner au stage d'apprentissages moteurs et à l'application de stratégies d'intervention ». Un nombre restreint des éducateurs physiques de notre étude, baccalauréat en main, ont décidé de parfaire leur formation en complétant les niveaux avancés du PNCE. Une des raisons avancées est que cette formation n'est pas obligatoire pour les entraîneurs en milieu scolaire et ce même pour les entraîneurs qui proviennent de l'extérieur du système scolaire. Ceci contraste avec le fait que dans le sport en milieu civil, plusieurs associations sportives exigent maintenant une telle certification pour pouvoir accéder à un poste d'entraîneur (Lemyre & Trudel, 2004). Le PNCE est la seule avenue qui mène à une certification d'entraîneur au Canada (Werthner & Trudel, 2006). Par conséquent, il est difficile d'affirmer que les entraîneurs en milieu scolaire bénéficient d'une formation supérieure à celle que possèdent les entraîneurs en milieu civil. Au contraire, la possibilité de rencontrer des entraîneurs sans formation est

supérieure dans le milieu scolaire. Selon des statistiques provinciales produites par la Fédération des associations du sport scolaire de l'Ontario (OFSAA, 2004), seulement 11% des entraîneurs dans les écoles secondaires de l'Ontario avaient une certification avec le PNCE lors de l'année scolaire 2003-2004.

Plusieurs organismes croient qu'une amélioration de la qualité du coaching dans les écoles passent directement par une augmentation du nombre d'entraîneurs certifiés (NASBE, 2004; Sport Canada, 2002). Or, une telle certification ne permet pas d'évaluer la compétence des entraîneurs (Cohen, 1992) et il est bien reconnu que la formation formelle ne représente pas toujours bien la réalité complexe du coaching (Jones & Turner, 2006). De plus, si la mission du sport scolaire est d'éduquer les jeunes par le sport, il serait souhaitable que la formation formelle puisse outiller les entraîneurs pour qu'ils soient en mesure d'intervenir efficacement à cet égard. Selon Bernard (2001), les programmes de formation formelle accordent trop d'importance aux éléments spécifiques au sport (e.g., technique, tactique) et il suggère de développer des contenus visant à préparer les entraîneurs à transmettre des valeurs par le sport.

Par ailleurs, les associations sportives en milieu civil offrent des opportunités d'apprentissage à leurs entraîneurs sous forme d'ateliers/conférences (Wright et al., sous impression). Les ateliers pour les entraîneurs en milieu civil portent souvent sur des éléments spécifiques au sport (Wright et al., sous impression) alors que des thèmes tels que l'éthique et l'éducation par le sport sont plutôt rares puisque les entraîneurs y démontrent peu d'intérêt. Selon les données de notre étude, des opportunités d'apprentissage sous forme d'ateliers pour les entraîneurs en milieu scolaire sont limitées

mais lorsqu'un atelier a lieu, l'information divulguée porte généralement sur des thèmes qui sont spécifiques au sport.

Parallèlement, la recherche sur les entraîneurs en milieu civil démontre que le processus du mentorat a un potentiel élevé envers l'éducation des entraîneurs (Bloom, Durand-Bush, Schinke, & Salmela, 1998; Lyle, 2002; Saury & Durand, 1998). Toutefois, dans la majorité des cas, les mentors ne sont pas assignés aux nouveaux entraîneurs et il ne semble pas exister une structure formelle qui régit la relation mentor/apprenti (Trudel & Gilbert, 2004). Comme le souligne Bloom et ses collègues (1998), « finding a mentor was often the case of being at the right place at the right time. With a bit of luck and personal persistence, novice coaches were able to find a mentor with whom they shared their passion for their sport and for coaching » (p. 274). Le type de mentorat qui existe dans le milieu scolaire est également informel, c'est-à-dire qu'une relation amicale se développe et le néophyte apprend en observant et en étant impliqué dans le milieu avec un entraîneur plus expérimenté (Sage, 1989). Tout comme les entraîneurs en milieu civil (McCallister, Blinde, & Weiss, 2000), les entraîneurs en milieu scolaire accèdent souvent à un poste d'entraîneur en chef dès le début de leur carrière en raison d'une pénurie d'entraîneurs. Ainsi, une difficulté apparente avec le processus du mentorat consiste à trouver des gens qui ont les connaissances nécessaires et qui sont prêts à donner de leur temps afin de partager leurs connaissances (Campbell, 1993). De plus, les quelques programmes de mentorat formel qui existent en milieu civil (e.g., Programme National d'entraîneur Conseil de hockey Canada) mettent généralement un accent sur les éléments techniques et tactiques et abordent rarement des sujets tels que la transmission de valeurs éducatives par le sport (Trudel & Gilbert, 2004).

Une autre situation d'apprentissage qui est hautement valorisée par les entraîneurs en milieu civil est celle de l'expérience dans la milieu de la pratique (Gould, Giannini, Krane, & Hodge, 1990; Lemyre & Trudel, 2004) et les entraîneurs de notre étude n'y font pas exception. D'une part, plusieurs entraîneurs au sein de notre étude se fiaient à leurs connaissances acquises lorsqu'ils étaient athlètes, pour élaborer des éducatifs ou pour intervenir auprès des jeunes. L'expérience en tant qu'athlète sert également de processus de socialisation dans lequel un individu développe une compréhension globale de la culture du sport et du coaching (Sage, 1989). Trudel et Gilbert (2006) font référence à un processus de devenir entraîneur, dans lequel un individu apprend tout d'abord les normes culturelles et le langage du coaching en tant qu'athlète, pour ensuite agir en tant qu'assistant à l'entraîneur et enfin occuper un poste d'entraîneur en chef. Ces auteurs prétendent que le type d'apprentissage réalisé par expérience n'est pas toujours aligné avec les attentes sociétales puisque « the many scandals evident in sport make us wonder about the value of what coaches learn within the sport context » (p. 530). Le discours du sport en société, autant en milieu civil qu'en milieu scolaire, est centré sur la performance et pour cette raison, il est peu probable que les entraîneurs apprennent par expérience à transmettre des valeurs par le sport.

Les ressources telles que des livres, des vidéos et Internet représentent une situation d'apprentissage importante pour les entraîneurs de notre étude. Tout comme il fut démontré chez les entraîneurs en milieu civil (Wright et al., sous impression), l'utilisation qui est faite de ces ressources varie grandement d'un entraîneur à l'autre, tout dépendant des préférences et de l'expérience préalable de chacun. Or, il est particulièrement intéressant de noter que la majorité des ressources utilisées par les

entraîneurs au sein de notre étude traitent d'éléments spécifiques au sport. Il a été démontré auparavant que les entraîneurs qui ont moins d'expérience cherchent habituellement à trouver des exemples d'éducatifs, alors que ceux plus expérimentés ont tendance à se renseigner sur des questions plus avancées, telles que la physiologie ou la psychologie du sport (Wright et al.). Les entraîneurs n'ont pas tendance à se ressourcer sur l'éducation et la transmission de valeurs par le sport puisque, cet élément est souvent pris pour acquis. Comme le souligne McCallister et ces collègues (2000), un tel apprentissage par le sport n'est pas un automatisme et l'environnement sportif doit être structuré avec des activités concrètes pour promouvoir la transmission de valeurs positives telles le plaisir, l'esprit sportif et le respect. Il devient essentiel de développer une philosophie qui rejoint ces valeurs, d'identifier les moyens pour s'y rendre mais surtout, d'élaborer des contenus, des stratégies et des ressources qui permettront aux entraîneurs de faire de l'intervention éducative (Bernard, 2001).

Enfin, il a été démontré dans plusieurs études sur les entraîneurs en milieu civil (Lemyre & Trudel, 2004; Trudel & Gilbert, 2004; Wright et al., sous impression) que l'interaction et la collaboration dans le milieu de la pratique sont des facteurs importants pour cultiver l'apprentissage. Or, tout comme dans le sport communautaire, des échanges entre les entraîneurs d'une même équipe en milieu scolaire existent mais les thèmes abordés sont très souvent en lien avec la performance. En sortant du contexte d'une équipe, il devient apparent que le manque de temps et la nature compétitive du sport sont des facteurs qui inhibent le partage des connaissances, tel qu'observé chez les entraîneurs en milieu civil (McCallister et al., 2000; Trudel & Gilbert, 2004). L'emphase actuelle sur la victoire pousse souvent les entraîneurs à percevoir leurs adversaires comme des

ennemis et non des collègues et, en bout de ligne, ce sont les jeunes qui subissent les conséquences néfastes du comportement des adultes (Trudel & Gilbert, 2004). Afin d'obtenir un sport qui est centré davantage sur les valeurs, Trudel et Gilbert (2004) suggèrent qu'il faut des changements au niveau structurel pour favoriser les échanges entre les entraîneurs (e.g., augmenter le temps de disponibilité, présence de facilitateur). Actuellement, le modèle sur lequel repose le sport valorise beaucoup l'individualité et notre étude démontre clairement que les entraîneurs, même dans le contexte scolaire, ont tendance à ne pas partager leurs secrets afin de maintenir un avantage sur les entraîneurs adverses. Sous cet angle, l'apprentissage est observé comme étant une possession personnelle au lieu d'être un phénomène social qui se développe à travers la participation dans une vie de groupe (Wenger, 1998). Puisque le sport scolaire se donne comme mission d'éduquer les jeunes par le sport, ne serait-il pas logique d'inciter les entraîneurs à échanger sur ce thème en particulier? Afin d'optimiser les potentialités de la pratique sportive en milieu scolaire, les entraîneurs doivent collaborer ensemble pour offrir un sport éducatif aux élèves athlètes.

Conclusion

Compte tenu des résultats de cette étude, il est possible de conclure que le parcours d'apprentissage des entraîneurs en milieu scolaire tend à être similaire à celui des entraîneurs en milieu civil. Dans chacun de ces contextes, les opportunités pour apprendre comment transmettre des valeurs par le sport ne sont pas abondantes. Afin de se distinguer du milieu civil, le contexte scolaire doit offrir aux entraîneurs plus de ressources et doit s'éloigner du modèle de la performance à tout prix. Les entraîneurs doivent être sensibilisés davantage à l'importance des missions du sport scolaire et ils

doivent disposer des connaissances nécessaires pour faire de l'intervention éducative.

Bien entendu, la formation formelle peut servir comme point de départ pour éduquer les entraîneurs à cet effet. Toutefois, des opportunités d'apprentissage dans le milieu de la pratique doivent également inciter les entraîneurs à réfléchir sur l'éducation des jeunes par le sport. L'atteinte des missions du sport scolaire sera réalisable seulement lorsque la communauté sportive dans les écoles se donnera l'objectif commun d'éduquer et de transmettre des valeurs par le sport.

Références

- Barnett, N. P., Smoll, F. L., & Smith, R. E. (1992). Effects of enhancing coach-athlete relationships on youth sport attrition. *The Sport Psychologist*, 6, 111-127.
- Bernard, D. (1998). Le sport en crise morale. *Avante*, 4(3), 141-147.
- Bernard, D. (2001). Commission permanente de l'aménagement du territoire : Consultation particulières sur la problématique de la violence dans le hockey mineur. Assemblée National du Québec, 36^e législature, 2^e session, consulté le 23 novembre 2005, disponible en ligne : <http://www.assnat.qc.ca/FRA/publications/debats/journal/cat/010823.htm>
- Bloom, G. A., Durand-Bush, N., Schinke, R. J., & Salmela, J. H. (1998). The importance of mentoring in the development of coaches and athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 29, 267-281.
- Bloom, M., Grant, M., & Watt, D. (2005). Renforcer le Canada: Les avantages socioéconomiques de la participation sportive au Canada. Le Conférence Board du Canada, consulté le 12 mars 2006, disponible en ligne : www.pch.gc.ca/progs/sc/pubs/socio-eco/sports_participation_f.pdf
- Campbell, S. (1993). Coaching education around the world. *Sport Science Review*, 2(2), 62-74.
- Centre canadien pour l'éthique dans le sport (2004). Le sport que nous voulons : Rapport final du symposium. Consulté le 13 mars 2006, disponible en ligne : <http://www.truesportpur.ca/files/SportWeWant/CCES-PAPER-TheSportWeWant-F.pdf>.

- Clifford, C., & Feezell, R. M. (1997). *Coaching for Character: Reclaiming the principles of sportsmanship*. Champaign, IL : Human Kinetics.
- Coackley, J. (2001). *Sport in society: Issues & controversies (seventh edition)*. Colorado Springs: McGraw Hill.
- Cohen, A. (1992). Standard time. *Athletic Business*, 23-28.
- Decker, D., & Lasley, K. (1995). Participation in youth sports, gender, and the moral point of view. *The Physical Educator*, 52, 14-21.
- Dubin, C. (1990). *Commission d'enquête sur le recours aux drogues et aux pratiques interdites pour améliorer la performance athlétique (Rapport Dubin)*. Ministère des Approvisionnement et Services, Gouvernement du Canada, Ottawa.
- 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, 332-344.
- Harris, K. W. (1999). *Parental expectations of high school interscholastic athletic activities*. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.
- Jones, R. L., Armour, K. M., & Potrac, P. (2004). *Sports coaching cultures : From practice to theory*. London: Routledge.
- Jones, R. L., & Turner, P. (2006). Teaching coaches to coach holistically: Can problem-based learning (PBL) help? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(2), 181-202.
- Lemyre, F., & Trudel, P. (2004). Le parcours d'apprentissage au rôle d'entraîneur bénévole. *Avante*, 10(3), 40-55.

- Lemyre, F., Trudel, P., & Durand-Bush, N. (sous impression). How youth sport coaches learn to coach. *The Sport Psychologist*.
- Lyle, J. (2002). *Sports coaching concepts : A framework for coaches' behavior*. London: Routledge.
- McCallister, S. G., Blinde, E. M., & Weiss, W. M. (2000). Teaching values and implementing philosophies: Dilemmas of the youth sport coach. *The Physical Educator*, 57(1), 35-44.
- National Association of State Boards of Education. (2004). Athletics and achievement: The report of the NASBE commission on high school athletics in an era of reform. Alexandria, VA: NASBE.
- Ontario Federation of School Sport Associations. (2004). Participation statistics. Consulté le 16 juin 2006, disponible en ligne: [http://www.ofsaa.on.ca/site/index.cfm?DSP = Chapter&ID=2#Participation%20Statistics](http://www.ofsaa.on.ca/site/index.cfm?DSP=Chapter&ID=2#Participation%20Statistics).
- Popke, M. (2004). Reform school: New programs aim to alter the way athletic programs operate, beginning with coaches. *Athletic Business*, 28(7), 34-36, 38.
- Qualitative Solution and Research. (2002). QSR Nvivo (Version 2.0) [Computer software]. Victoria, Australia: Author.
- Roy, M., Trudel, P., & Lemyre, F. (2002). Retour sur l'expérience sportive d'athlète universitaire. *Avante*, 8(2), 44-56.
- Sage, G. H. (1989). Becoming a high school coach: From playing sports to coaching. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60(1), 81-92.

- Saury, J., & Durand, M. (1998). Practical coaching knowledge in expert coaches: On-site study of coaching in sailing. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 254-266.
- Siegenthaler, R. E., & Gonzalez, G. L. (1997). Youth sports as serious leisure. *Journal of Sport & Social Issues*, 21, 298-314.
- Smith, R. E., & Smoll, F. L. (1991). Behavioral research and intervention in youth sports. *Behavior Therapy*, 22, 329-344.
- Sport Canada (2002, 24 mai). Politique canadienne du sport. Consulté le 16 mars 2006, disponible en ligne : http://www.pch.gc.ca/progs/sc/pol/pcs-csp/index_f.cfm.
- True Sport Secretariat (2005). Reasons to believe : Findings from a survey of Canandians on true sport values, consulté le 13 mai 2006, disponible en ligne: <http://www.true-sportpur.ca/files/ResourceCentre/RTB2005/TS-RPT-ReasonsToBelieve-E.pdf>.
- Trudel, P. & Gilbert, W. D. (2006). Coaching and coach education. In D. Kirk, M. O'Sullivan, & D. McDonald, *Handbook of Physical Education* (pp. 516-539). London: Sage.
- Trudel, P., & Gilbert, W. D. (2004). Communities of practice as an approach to foster ice hockey coach development. In D. J. Pearsall & A. B. Ashare (Eds.), *Safety in ice hockey: Fourth volume ASTM STP 1446* (pp. 167-179). West Conshohoken, PA: ASTM International.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Werthner, P., & Trudel, P. (2006). A new theoretical perspective for understanding how coaches learn to coach. *The Sport Psychologist*, 20, 198-212.

Wright, T., Trudel, P., & Culver, D. (sous impression). Learning how to coach: The different learning situations reported by youth ice hockey coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*.

Discussion finale et conclusion

Le but de cette étude était d'explorer le sport scolaire au Canada en fonction des missions éducatives qui sont émises par les fédérations/associations sportives. Puisque les entraîneurs sont parmi les individus les plus influents dans le milieu sportif (Roy et al., 2002), nous avons choisi d'investiguer le sport scolaire sous leurs perspectives. Tout au long de la collecte et de l'analyse des données, plusieurs mesures ont été prises pour assurer la crédibilité des résultats. Tout d'abord, le chercheur principal a eu l'occasion de discuter des résultats sur une base régulière lors de rencontres avec son groupe de recherche. Ces rencontres ont permis au chercheur principal de discuter des résultats avec ses collègues en plus de faire des liens entre les données et la littérature. Ensuite, le fait d'avoir réalisé deux entrevues par participant a permis de faire une vérification des données recueillies dans la première entrevue. Par ailleurs, les entraîneurs se sont montrés très intéressés à participer dans notre étude et cela atteste de la fiabilité des résultats obtenus. Certains participants ont même souligné avoir aimé participer à l'étude puisque les questions posées les incitaient à réfléchir sur ce qu'ils font dans leur pratique. Les données recueillies étaient nombreuses et nous avons choisi de les présenter sous forme de deux articles.

Le premier article offrait un aperçu de *qui sont les entraîneurs* dans deux programmes sportifs, un en Ontario et l'autre au Québec, ainsi que les missions et valeurs que les entraîneurs disent accorder au sport scolaire. Parmi les résultats, il est important de noter : (a) que les critères de sélection pour devenir entraîneur en milieu scolaire sont minimaux, (b) que peu d'individus témoignent d'un engagement à long terme dans le coaching en milieu scolaire, à l'exception des éducateurs physiques qui s'impliquent, (c)

que les femmes sont sous-représentées dans le coaching en milieu scolaire, (d) qu'un désengagement accru des enseignants de l'école dans le rôle d'entraîneur est observé au Québec en raison de la structure du sport scolaire de cette province et finalement (e) que les entraîneurs présentent une image idéologique du sport scolaire, mais ces derniers éprouvent de la difficulté à donner des exemples concrets d'activités qu'ils utilisent pour véhiculer des valeurs éducatives.

Le but du deuxième article était d'investiguer les différentes situations d'apprentissage au rôle d'entraîneur en milieu scolaire et dans quelle mesure ces situations pouvaient préparer les entraîneurs à enseigner des valeurs éducatives par le sport. Les résultats démontrent que plusieurs situations d'apprentissage sont mises à la disposition des entraîneurs en milieu scolaire (e.g., formation formelle, conférences et ateliers, mentorat informel, expérience, utilisation de ressources, interactions), mais que les occasions pour apprendre comment éduquer et transmettre des valeurs éducatives par le sport sont plutôt rares.

À la lumière de ces informations, il devient évident que les missions du sport scolaire représentent toujours un idéal à atteindre et non une réalité actuelle. Comme le souligne Bernard (2001), lorsque l'on parle du développement holistique des jeunes par le sport, « encore aujourd'hui, on n'en est malheureusement qu'au niveau du discours et non au niveau de la pratique ». Si les entraîneurs représentent des éléments-clés dans l'atteinte du *sport que nous voulons*, il sera nécessaire d'investir dans cette profession en apportant des changements au niveau structurel afin d'offrir aux entraîneurs des conditions de travail favorisant l'adoption d'un *coaching holistique*. La structure dans laquelle œuvre les entraîneurs d'aujourd'hui est entièrement basée sur l'implication de bénévoles et il est

injuste de donner à ces derniers une aussi grande responsabilité, soit celle de l'éducation des jeunes par le sport.

Selon les données de notre étude, il semblerait profitable d'améliorer le statut du coaching au Canada pour encourager l'engagement continu des entraîneurs. Tout comme chez les entraîneurs en milieu communautaire (Doherty, 2005), le manque de temps et de reconnaissance représentent les principales raisons pour lesquelles les entraîneurs en milieu scolaire cessent leur implication ou décident de ne pas s'impliquer davantage. Pour cette raison, une quantité croissante d'entraîneurs en milieu scolaire ne sont pas des pédagogues de profession; il s'agit plutôt de parents, d'élèves seniors ou d'anciens élèves de l'école qui viennent combler la pénurie d'entraîneurs. Ce même phénomène est observé dans le sport scolaire aux États-Unis et est considéré comme étant une problématique nationale (Popke, 2004). Peut-on espérer que des individus sans formation en intervention et avec une quantité de temps limitée à consacrer puissent faire de l'intervention éducative auprès des jeunes? Même les éducateurs physiques, qui sont des spécialistes en sport, ne semblent pas être bien formés pour transmettre des valeurs éducatives par le sport. Ainsi, améliorer le statut et les conditions de travail des entraîneurs dans les écoles canadiennes seraient sûrement des démarches qui favoriseraient l'engagement à long terme des entraîneurs et le développement continu en terme de coaching en milieu scolaire.

Par ailleurs, les données de notre étude démontrent que le parcours d'apprentissage des entraîneurs en milieu scolaire ressemble grandement à celui des entraîneurs en milieu communautaire et implique peu d'occasions pour apprendre comment transmettre des valeurs éducatives par le sport. En ce qui concerne la formation

formelle avec le PNCE, ce sont les concepteurs du programme qui choisissent le contenu à enseigner aux entraîneurs, et ce contenu est très souvent relié à des éléments spécifiques au sport. Dans le contexte du sport scolaire, l'obtention d'une formation formelle n'est pas obligatoire et cela constitue, à notre avis, une barrière dans l'atteinte du *sport que nous voulons*. En fait, ces cours formels sont essentiels puisqu'ils peuvent offrir aux entraîneurs une base suffisante de connaissances pour susciter une réflexion sur leurs rôles et responsabilités en plus de nourrir leur créativité. Pour que les entraîneurs en milieu scolaire adoptent une approche holistique, il serait souhaitable de leur offrir une formation spécialement conçue pour les amener à réfléchir à leur rôle de pédagogue.

L'amélioration du statut et de la formation des entraîneurs constituent des éléments centraux pour atteindre un *coaching holistique*, mais il importe également de considérer comment est définie la compétence sociale des entraîneurs dans le sport scolaire. Comme le souligne Wenger (2000), les nouveaux venus sentent un besoin d'aligner leurs expériences afin d'être considérés compétents par les membres de la communauté. La problématique repose sur le fait que l'entraîneur sportif compétent en société est celui qui gagne des championnats et le contexte du sport scolaire n'échappe pas à cette tendance. Par exemple, un récent article publié dans le *Ottawa Citizen* souligne les exploits d'un entraîneur en milieu scolaire en se basant entièrement sur sa fiche victoires/défaites (Cleary, 2006). Pourquoi ne pas définir l'entraîneur compétent comme étant celui qui parvient à transmettre des valeurs et à éduquer les jeunes par le sport? La réalité est que le sport scolaire ne se distingue pas du modèle de la performance et cela constitue une autre barrière dans l'atteinte du *sport que nous voulons*. Notre étude démontre, encore une fois, que le partage des connaissances entre les entraîneurs est loin

d'être optimal. Les entraîneurs des équipes adverses sont perçus comme étant des « ennemis » et non des collègues (Lemyre & Trudel, 2004; Wright et al., sous impression). Cette mentalité est peut-être acceptable dans le contexte du sport professionnel où le sport est une entreprise, mais elle doit être remise en question par les entraîneurs du milieu scolaire car la mission indique clairement d'offrir une éducation aux jeunes athlètes. Si les missions du sport scolaire étaient prises sérieusement, l'ensemble des intervenants devraient partager leurs connaissances dans un esprit de collégialité et d'entraide, afin de trouver des moyens pour offrir un sport centré sur la transmission de valeurs éducatives. Actuellement, il est difficile d'affirmer que le milieu pédagogique du sport scolaire est holistique puisque les entraîneurs échangent peu d'information avec leurs collègues et l'éducation par le sport ne semble pas être le sujet de discussions le plus populaire.

Heureusement, des efforts sont déployés au Canada pour tenter de sensibiliser la communauté sportive à l'importance de transmettre un sport sain et éducatif aux jeunes. La rencontre nationale *Le sport que nous voulons* est un exemple qui a permis de cerner les problématiques actuelles avec le sport que nous avons, en plus d'identifier les valeurs auxquelles donner suite pour obtenir le sport que désirent les Canadiens. Dans le contexte du sport scolaire, la Fédération Québécoise du Sport Étudiant (FQSÉ) s'avère être un leader avec la mise en place d'un nouveau cadre d'intervention en éthique sportive : « Cette initiative consiste en un programme interactif destiné principalement à la formation des décideurs et des entraîneurs. Il est basé sur trois grands axes, les '3R' : Respect envers soi-même, Respect envers les autres et Responsabilité de nos actions » (2006, p.3). Ce programme cadre s'inscrit dans un nouveau mouvement de promotion de

l'éthique dans le sport qui incite les dirigeants et les entraîneurs sportifs à faire preuve d'éthique dans leur pratique. Bien que ces initiatives soient prometteuses, elles demeurent toujours inexplorées dans la pratique et nécessiteront la mobilisation d'un grand nombre de ressources.

Implication pratique

Tel que souligné à quelques reprises dans cette thèse, les entraîneurs ne devraient pas être blâmés pour la difficulté apparente de l'atteinte des missions du sport scolaire. Il est, à notre avis, injuste de s'attendre à ce que ces derniers puissent faire de l'éducation par le sport dans un contexte qui leur apporte peu de reconnaissance. Il convient plutôt de repenser la structure du sport scolaire afin de faciliter la mise en œuvre d'une approche holistique au coaching. Tous s'entendent pour dire que le rôle de l'entraîneur est de toute importance dans l'environnement athlétique, mais ce n'est pas une profession reconnue. Cela constitue, à notre avis, la plus grande barrière dans l'atteinte du *sport que nous voulons*.

Le contexte du sport scolaire bénéficie de la présence d'éducateurs physiques et il faudrait profiter de cette situation pour optimiser leur implication dans le coaching, autant en Ontario qu'au Québec. Pourquoi ne pas embaucher plus d'éducateurs physiques, inclure le coaching dans leur charge de travail et veiller à ce qu'ils soient formés pour faire de l'intervention éducative auprès des jeunes? Un exemple d'investissement réalisable pour améliorer la situation serait d'identifier une personne ressource par école pour aller suivre une formation qui porte spécifiquement sur l'éducation par le sport. Par la suite, cette personne ressource aurait la responsabilité d'implanter, dans son école, une philosophie axée sur la valeur éducative du sport. Celle-ci pourrait former les entraîneurs

de son école tout en collaborant avec les personnes ressources des autres écoles de sa région. Ces personnes ressources pourraient être des éducateurs physiques qui ont une charge d'enseignement réduite pour accomplir leur fonction à l'égard du sport scolaire. Bien entendu, les personnes ressources des écoles d'une région devraient se rencontrer sur une base régulière afin d'échanger sur le thème de l'éducation par le sport. Cet exemple d'implication pratique nécessite un investissement de temps et d'argent de la part du système d'éducation. Tant que le coaching sera du bénévolat, le manque d'implication continue et le manque de formation des entraîneurs seront des problèmes persistants.

Le modèle du *coaching holistique*, tel que présenté dans cette thèse de maîtrise, suggère que l'atteinte de la mission du sport scolaire sera possible seulement si les entraîneurs, les athlètes ainsi que l'entourage (e.g., parents et administration scolaire) collaborent pour négocier ensemble une pratique axée sur la valeur éducative du sport. Notre étude se limitait aux entraîneurs, mais plusieurs indications ressortent des entrevues et elles suggèrent que les directions scolaires ont un rôle central à jouer dans le support du programme sportif de l'école (Montreuil, Lacroix, & Trudel, 2006). Les entraîneurs de notre étude ont également fait mention de l'importance du rôle des parents dans le support de leur pratique. Ainsi, les prochaines phases du programme de recherche (Trudel et al., 2006) consisteront à aller recueillir des données sur le sport scolaire sous la perspective des différents acteurs impliqués (direction scolaire, athlètes, parents). Afin d'investiguer la négociation entre les différents acteurs impliqués, il sera pertinent de mener des études de cas au sein d'écoles. Par exemple, un chercheur sera assigné à une école pour faire de l'observation lors des joutes et des séances d'entraînement), tout en

utilisant encore une fois l'entrevue pour interroger les entraîneurs et les athlètes sur leurs actions concrètes dans le milieu de la pratique.

Bibliographie

- Abbott, W., & Butterfield, S. A. (1990). Preparation of interscholastic coaches in Maine: A review of boys' and girls' basketball. *Maine Journal of Health, Physical Education, Recreation, and Dance*, 3, 79-90.
- Ayers, B. (1989). *The good preschool teacher: Six teachers reflect on their lives*. New York: Teachers College Press.
- Barnett, N. P., Smoll, F. L., & Smith, R. E. (1992). Effects of enhancing coach-athlete relationships on youth sport attrition. *The Sport Psychologist*, 6, 111-127.
- Benedict, J., & Yaeger, D. (1998). *Pros and cons: The criminals who play in the NFL*. New York: Warner Publisher.
- Bernard, D. (1998). Le sport en crise morale. *Avante*, 4(3), 141-147.
- Bernard, D. (2001). Commission permanente de l'aménagement du territoire : Consultation particulières sur la problématique de la violence dans le hockey mineur. Assemblée National du Québec, 36^e législature, 2^e session, consulté le 23 novembre 2005, disponible en ligne : [http:// www.assnat.qc.ca/FRA/publications/debats/journal/cat/010823.htm](http://www.assnat.qc.ca/FRA/publications/debats/journal/cat/010823.htm).
- Bernard, D., & Trudel, P. (2004). The values of coaches and players about rule infractions, violence, and ethics. Dans D. J. Pearsall, & A. B. Ashare (Eds.), *Safety in Ice Hockey: Fourth Volume* (152-166). West Conshohocken, PA: ASTM International.
- Bloom, G. A., Durand-Bush, N., Schinke, R. J., & Salmela, J. H. (1998). The importance of mentoring in the development of coaches and athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 29, 267-281.

- Bloom, M., Grant, M., & Watt, D. (2005). Renforcer le Canada: Les avantages socioéconomiques de la participation sportive au Canada. Le Conférence Board du Canada, consulté le 12 mars 2006, disponible en ligne : www.pch.gc.ca/progs/sc/pubs/socio-eco/sports_participation_f.pdf
- Bloom, G. A., Salmela, J. H., & Schinke, R. J. (1995). Opinion des entraîneurs experts sur la formation des aspirants entraîneurs. *Adeps*, 3, 46-51.
- Boudreau, P., & Tousignant, M. (1992). Les perceptions d'entraîneurs bénévoles sur leur programme de formation. *Staps*, 28, 27-40.
- Butterfield, S. A., Brown, B. R., & Perrone, J. (1991). Student-athletes' perceptions of high school sports participation. *Physical Educator*, 48(3), 123-128.
- Campbell, S. (1993). Coaching education around the world. *Sport Science Review*, 2(2), 62-74.
- Carpenter, P. J., & Scanlan, T. K. (1998). Changes over time in the determinants of sport commitment. *Pediatric Exercise Science*, 10(4), 356-365.
- Carron, A. V., & Garvie, G. T. (1978). Compatibility and successful performance. *Perceptual and Motor Skills*, 46, 1121-1122.
- Cassidy, T., Jones, R., & Potrac, P. (2004). *Undersatnding sports coaching: The social, cultural and pedagogical foundations of coaching practice*. London: Routledge.
- Centre canadien pour l'éthique dans le sport. (2002, juillet). Sondage sur les jeunes et le sport au Canada en 2002. Consulté le 12 mars 2006, disponible en ligne : <http://www.cces.ca/pdfs/CCES-RPT-2002Survey-F.pdf>.
- Centre Canadien pour l'éthique dans le sport. (2003). Le sport que nous voulons : Essais sur des questions actuelles concernant le sport communautaire au Canada. Consulté

le 17 mars 2006, disponible en ligne : <http://www.cces.ca/pdfs/CCES-PAPER-TheSportWeWant-F.pdf>.

Centre canadien pour l'éthique dans le sport. (2004). Le sport que nous voulons : Rapport final du symposium. Consulté le 13 mars 2006, disponible en ligne : <http://www.truesportpur.ca/files/SportWeWant/CCES-PAPER-TheSportWeWant-F.pdf>.

Cleary, M. (2006, 7 mai). A coach for all seasons. *Ottawa Citizen*, p. D4.

Clifford, C., & Feezell, R. M. (1997). *Coaching for character: Reclaiming the principles of sportsmanship*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Coackley, J. (2001). *Sport in society: Issues & controversies (seventh edition)*. Colorado Springs: McGraw Hill.

Cohen, A. (1992). Standard time. *Athletic Business*, 23-28.

Collins. (2003). *Pocket Dictionary and Thesaurus*. London: Allen & Unwin.

Côté, J., Salmela, J. H., Trudel, P., Baria, A., & Russell, S. (1995). The coaching model: A grounded assessment of expert gymnastic coaches' knowledge. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(1), 1-17.

Cushion, C. J., Armour, K. M., & Jones, R. L. (2003). Coach education and continuing professional development: Experience and learning to coach. *Quest*, 55, 215-230.

Decker, D., & Lasley, K. (1995). Participation in youth sports, gender, and the moral point of view. *The Physical Educator*, 52, 14-21.

Demers, G., & Tousignant, M. (1998). Planifier l'imprévisible : Comment les plans de séances se transforment en action. *Avante*, 4(4), 67-83.

- Dils, A. K., & Ziatz, D. H. (2000). The application of teacher education curriculum theory to interscholastic coaching education : Learning outcomes associated with a quality interscholastic athletic program. *The Physical Educator*, 57(2), 88-98.
- Doherty, A. (2005a). Volunteer management in community sport clubs: A study of Volunteers' perceptions (final report). Parks and Recreation Ontario and Sport Alliance of Ontario.
- Doherty, A. (2005b). A profil of community sport volunteers (final report). Parks and Recreation Ontario and Sport Alliance of Ontario.
- Donnelly, P., & Kidd, B. (2003). Répondre aux attentes : La jeunesse, le caractère et la communauté dans le sport au Canada. Dans *Le sport que nous voulons : essais*. Consulté le 12 mars 2006, disponible en ligne : <http://www.cces.ca/pdfs/CCES-PAPER-TheSportWeWant-F.pdf>.
- Dowling-Naess, F. J. (1996). Life events and curriculum change: The life history of a norwegian physical educator. *European Physical Education Review*, 2(1), 41-53.
- Dubin, C. (1990). *Commission d'enquête sur le recours aux drogues et aux pratiques interdites pour améliorer la performance athlétique (Rapport Dubin)*. Ministère des Approvisionnement et Services, Gouvernement du Canada, Ottawa.
- Eitzen, D. S. (1979). School sports and educational goals. Dans D. S. Eitzen (ed.), *Sport in contemporary society: An anthology* (pp. 211-216). New York: St. Martin's Press.
- Farrell, T. S. C. (2004). *Reflective practice in action: 80 reflection breaks for busy teachers*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

- Fédération Canadienne du Sport Scolaire. (2004). Fédération Canadienne du Sport Scolaire: Constitution. Consulté le 16 février 2005, disponible en ligne : <http://www.schoolsport.ca/>.
- Fédération Québécoise du Sport Étudiant. (n.d.). Énoncé de la mission. Consulté le 16 mars 2006, disponible en ligne : <http://www.fqse.qc.ca/fre/Federation/1101.cfm>
- Fédération Québécoise du Sport Étudiant. (2004, octobre). Rapport annuel (2003-2004). Consulté le 17 février 2005, disponible en ligne : http://www.fqse.qc.ca/_static/webupload/websiteDocuments/100000/SEtudiantF.pdf.
- Fédération Québécoise du Sport Étudiant. (2005). Rapport annuel (2004-2005). Consulté le 17 février 2005, disponible en ligne : http://www.fqse.qc.ca/_static/webupload/websiteDocuments/100000/rapport_annuel04052.pdf
- Fédération Québécoise du Sport Étudiant. (2006, mai). Éthique en loisir et en sport. Consulté le 19 juillet 2006, disponible en ligne : http://www.sportetudiant.com/_static/webupload/websiteDocuments/100694/Bulletin-Ethique1.pdf.
- Flannery, T. (2003). Should public schools require coaches to be certified. *Olympic Coach*, 15(4), 10-11.
- Galipeau, J., & Trudel, P. (2006). Athlete learning in a community of practice: Is there a role for the coach? Dans R. Jones (Ed.), *The sports coach as educator: Reconceptualising sports coaching* (pp.77-94). London: Routledge.
- Gilbert, W. D., Gilbert, J., & Trudel, P. (2001a). Coaching strategies for youth sports part 1: Athlete behavior and athlete performance. *JOPERD*, 72(4), 29-33.

- Gilbert, W. D., Gilbert, J., & Trudel, P. (2001b). Coaching strategies for youth sports part 2: Personal characteristics, parental influence and team organization. *JOPERD*, 72(5), 41-46.
- Gilbert, W. D., & Trudel, P. (2001). Learning to coach through experience: Reflection in model youth sport coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 16-34.
- Gilbert, W.D., & Trudel, P. (2004a). Analysis of coaching science research published from 1970-2001. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(4), 388-399.
- Gilbert, W. D., & Trudel, P. (2004b). Role of the coach: How model youth team sport coaches frame their roles. *The Sport Psychologist*, 18, 21-43.
- Glover, T. D. (2003). Taking the narrative turn: The value of stories in leisure research. *Loisir et Société*, 26(1), 145-167.
- 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, 332-344.
- Graham, R. H., & Carron, A. V. (1983). Impact of coaching certification on coaching attitudes. *Canadian Journal of Applied Sport Science*, 8(3), 180-188.
- Gross, R. (1976). *Saskatchewan hockey task force: Final report*. Regina: Department of Culture and Youth.
- Gruneau, R. & Whitson, D. (Eds.). (1993). *Hockey night in Canada: Sport, identities, and cultural politics*. Toronto: Garamond Press.
- Guay, D. (1993). *La culture sportive*. Paris: Presses Universitaire de France.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigm in qualitative research. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Hardin, B. (1999). Expertise in teaching and coaching: A qualitative study of physical educators and athletic coaches. *Sociology of Sport Online*, 2(1).
- Harris, K. W. (1999). *Parental expectations of high school interscholastic athletic activities*. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.
- Irwin, G., Hanton, S., & Kerwin, D. G. (2004). Reflective practice and the origins of elite coaching knowledge. *Reflective Practice*, 5(3), 425-442.
- Jones, D. F., Housner, K. M., & Kornspan, A. (1995). A comparative analysis of expert and novice basketball coaches' practice planning. *Annual of Applied Research in Coaching and Athletics*, 10, 201-226.
- Jones, R. L., Armour, K. M., & Potrac, P. (2004). *Sports coaching cultures : From practice to theory*. London: Routledge.
- Jones, R. L., & Turner, P. (2006). Teaching coaches to coach holistically: Can problem-based learning (PBL) help? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(2), 181-202.
- Langley, D. J. (1995). Examining the personal experience of student skill learning: A narrative perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 116-128.
- Larsen, J. K., Montelpare, W., & Donovan-Neale, W. (1992). The development of a municipal policy for volunteers in the recreation and cultural services. *Journal of Applied Recreation Research*, 17(2), 130-143.
- Leach, J., & Moon, B. (1999). *Leaners and pedagogy*. London: Paul Chapman Publishing.

- Lemyre, F., & Trudel, P. (2004). Le parcours d'apprentissage au rôle d'entraîneur bénévole. *Avante*, 10(3), 40-55.
- Lemyre, F., Trudel, P., & Durand-Bush, N. (sous impression). How youth sport coaches learn to coach. *The Sport Psychologist*.
- Lepage-Simard, G. (1999). *Le sport interscolaire : Un moyen pour accroître le sentiment d'appartenance d'une population étudiante*. Thèse de maîtrise non publiée, Université de Laval, Laval, Québec, Canada.
- Locke, L. F., & Massengale, J. D. (1978). Role conflict in teacher/coaches. *The Research Quarterly*, 49(2), 162-174.
- Lyle, J. (2002). *Sports coaching concepts : A framework for coaches' behavior*. London: Routledge.
- Malete, L., & Feltz, D. L. (2000). The effect of a coaching education program on coaching efficacy. *The Sport Psychologist*, 14, 410-417.
- Martens, R., Flannery, T., & Roetert, P. (2003). *The future of coaching education in America*. Consulté le 3 mars 2005, disponible en ligne: <http://www.nfhs.org/ScriptContent/Index.cfm>.
- McCallister, S. G., Blinde, E. M., & Weiss, W. M. (2000). Teaching values and implementing philosophies: Dilemmas of the youth sport coach. *The Physical Educator*, 57(1), 35-44.
- McMurtry, W. R. (1974). *Investigation and inquiry into violence in amateur hockey*. Toronto: Ontario government bookstore.
- McPherson, B., & Davidson, L. (1980). *Minor hockey in Ontario: Toward a positive learning environment in the 1980s*. Toronto: Ontario government bookstore.

- Meagher, G. (1971). *Minor age hockey in Canada: A blueprint for the 70's and beyond*, Ottawa: Department of National Health and Welfare.
- Mills, B. D., & Dunlevy, S. (1997). Coaching certification: What's out there and what needs to be done? *International Journal of Physical Education: A review publication*, 34(1), 17-26.
- Montreuil, R., Lacroix, C., & Trudel, P. (2006). Le sport scolaire au Canada : La perception des entraîneurs du rôle des directeurs d'école. Présentation au colloque ARIS (Association pour la Recherche sur l'Intervention en Sport), Besançon, France.
- National Association of State Boards of Education. (2004). *Athletics and achievement: The report of the NASBE commission on high school athletics in an era of reform*. Alexandria, VA: NASBE.
- National Capital Secondary School Athletics Association. (2002). *Constitution*. Consulté le 6 mars 2005, disponible en ligne: <http://www.fatdog.ca/features/administrative/ncssaa/2003-2004/ncssaaConstitution.pdf>.
- National Federation of State High School Associations. (2004). *Coaching education in America: A white paper*. Consulté le 5 mars 2005, disponible en ligne: <http://www.nfhs.org>.
- National Federation of State High School Associations. (n.d.). *Mission statement*. Consulté le 3 mars 2005, disponible en ligne: <http://www.nfhs.org/ScriptContent/Index.cfm>.

- Néron, G. (1977). *Rapport final du comité d'étude sur la violence au hockey amateur au Québec*. Québec : Gouvernement du Québec, Haut commissariat à la jeunesse, aux loisirs et aux sports.
- Officer, S. A., & Rosenfeld, L. B. (1985). Self-disclosure to male and female coaches by female high school athletes. *Journal of Sport Psychology*, 7, 360-370.
- Ogilvie, B. C., & Tutko, T. A. (1971). Sport : If you want to build character, try something else. Dans G. C. Roberts, M. Treckell, & M. Batson (Eds.), *Social science of sport and physical activity* (pp. 154-156). Lexington, Mass.: Xerox College Publishing.
- Ontario Federation of School Sport Associations. (2005). Participation statistics. Consulté le 6 avril 2006, disponible en ligne: <http://www.ofsaa.on.ca/>
- Ontario Federation of School Athletic Associations. (n.d.). General information: Mission statement. Consulté le 5 mars 2005, disponible en ligne: <http://www.ofsaa.on.ca/>
- Ontario Federation of School Athletic Associations. (n.d.). Coaching in Ontario schools: Host Agency Kit. Consulté le 10 mars 2005, disponible en ligne: <http://www.ofsaa.on.ca>.
- Pascal, B., & White, S. (2000). A report on eliminating violence in hockey in British Columbia, Victoria: Ministry of Small Business, Tourism and Culture.
- Pauline, J. S., Lund, J., Pauline, G., & Weinburg, W. (2004). The involvement of physical education teachers in scholastic coaching. *Applied Research in Coaching and Athletics Annual*, 19, 92-107.
- Popke, M. (2004). Reform school: New programs aim to alter the way athletic programs operate, beginning with coaches. *Athletic Business*, 28(7), 34, 36, 38.

- Qualitative Solution and Research. (2002). QSR Nvivo (Version 2.0) [Computer software]. Victoria, Australia: Author.
- Rapport Thérien (1989). *Vers un développement harmonieux du hockey au Québec*. Québec : Ministère du Loisir, de la Chasse et de la Pêche.
- Rizak, E. D., Ventre, A. G. L., & Moore, R. J. (1990). *Saskatchewan high school coaches research report : The perceptions of and attitudes towards their coaching role*. University of Regina, Regina: Faculty of Physical Activity Studies.
- Robidoux, M. & Trudel, P. (2006). Hockey Canada and the bodychecking debate in minor hockey, in D. Whitson & R. Gruneau (Eds.), *Artificial ice: Hockey, culture, and commerce* (pp.101-122). Toronto: Broadview press.
- Routhier, S., Trudel, P., Lacroix, C., & Lemyre, F. (2005, mars). The use of the Internet by team sport coaches. Document présenté à la Ninth Annual Eastern Canada Sport and Exercise Psychology Symposium, Windsor, Ontario, Canada.
- Roy, M., Trudel, P., & Lemyre, F. (2002). Retour sur l'expérience sportive d'athlète universitaire. *Avante*, 8(2), 44-56.
- Rupert, T., & Buschner, C. (1989). Teaching and coaching : A comparison of instructional behaviors. *Journal of teaching in physical education*, 9, 49-57.
- Sabock, R. J., & Kleinfelter, E. R. (1987). Should coaches be gendered? *Coaching review*, 10(1), 28-29.
- Sage, G. H. (1989). Becoming a high school coach: From playing sports to coaching. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60(1), 81-92.
- Savard, C., Nadeau, L., & Lachance, A. (1996). Description des stratégies de fixation d'objectifs utilisées par des entraîneurs de sport scolaire. *STAPS*, 39, 25-38.

- Saury, J., & Durand, M. (1998). Practical coaching knowledge in expert coaches: On-site study of coaching in sailing. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 254-266.
- Saury, J., Sève, C., Leblanc, S., & Durand, M. (2002). Analyse de l'intervention des entraîneurs à l'entraînement et en compétition : Contribution de quatre perspectives de recherche. *Sciences et Motricité*, 2, 9-48.
- Savard, C., Nadeau, L., & Lachance, A. (1996). Description des stratégies de fixation d'objectifs utilisées par des entraîneurs de sport scolaire. *STAPS*, 39, 25-38.
- Schempp, P. G. (1993). Constructing professional knowledge: A case study of an experienced high school teacher. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 2-23.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Secondary interschool athletics guidelines (1999). *Physical Education Ontario safety Guidelines*. Ontario Federation of School Athletics Associations.
- Siegenthaler, R. E., & Gonzalez, G. L. (1997). Youth sports as serious leisure. *Journal of Sport & Social Issues*, 21, 298-314.
- Smith, R. E., & Smoll, F. L. (1991). Behavioral research and intervention in youth sports. *Behavior Therapy*, 22, 329-344.
- Smith, R. E., & Smoll, F. L. (1996). *Way to go coach! A scientifically-proven approach to coaching effectiveness*. Portola Valley, CA: Warde.

- Sparkes, A. C. (1987). Strategic rhetoric: A constraint in changing the practice of teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 8, 37-54.
- Sport Canada (2002, 24 mai). Politique canadienne du sport. Consulté le 16 mars 2006, disponible en ligne : http://www.pch.gc.ca/progs/sc/pol/pcs-csp/index_f.cfm
- Staffo, D. F. (2001). Strategies for reducing criminal violence among athletes. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 8(1), 38-42.
- Stevens, J. (2006). Women's hockey in Canada : After the "gold rush", in D. Whitson & R. Gruneau (Eds.), *Artificial ice: Hockey, culture, and commerce* (pp.85-100). Toronto: Broadview press.
- Strean, W. B., & Holt, N. L. (2000). Coaches', athletes', and parents' perceptions of fun in youth sports: Assumptions about learning and implications for practice. *Avante*, 6(3), 83-98.
- Strong, J. M. (1992). A dysfunctional and yet winning youth football team. *Journal of Sport Behavior*, 15(4), 319-327.
- Thomas, J. R., & Nelson, J. K. (2001). *Research methods in physical activity: Fourth edition*. Human Kinetics, Champaign, Il.
- True Sport Secretariat (2005). Reasons to believe : Findings from a survey of Canandians on true sport values, consulté le 13 mai 2006, disponible en ligne: <http://www.true-sportpur.ca/files/ResourceCentre/RTB2005/TS-RPT-ReasonsToBelieve-E.pdf>.
- Trudel, P., Boudreau, P., & Proulx, R. (1995). Analyse qualitative du profil de carrière et de la satisfaction au travail des professeurs d'éducation physique francophones de l'Ontario (Canada). *Revue de l'Éducation Physique*, 35(2), 65-77.

- Trudel, P., Durand-Bush, N., Werthner, P., Gilbert, W., & Cloes, M. (2006). Analyse de la pratique sportive en milieu scolaire au niveau secondaire. Subvention du Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada (Mars 2006 à avril 2009).
- Trudel, P., & Gilbert, W. D. (2004). Communities of practice as an approach to foster ice hockey coach development. In D.J. Pearsall, & A.B. Ashare (Eds.), *Safety in ice hockey: Fourth volume (pp. 167-179)*, West Conshohocken, PA: ASTM International.
- Trudel, P. & Gilbert, W. (2006). Coaching and coach education. In D. Kirk, M. O'Sullivan, & D. McDonald, *Handbook of Physical Education* (pp. 516-539). London: Sage.
- Urie, J. J., & Regan, L. E. (1979). *Interim and final reports on minor amateur hockey in Canada*. Ottawa : gouvernement of Canada.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wankel, L. M., & Sefton, J. M. (1989). A season-long investigation of fun in youth sports. *Journal of Exercise and Sport Psychology*, *11*, 355-366.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization articles*, *7*(2), 225-246.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston, Ma: Harvard Business School Press.

- Werthner, P., & Trudel, P. (2006). A new theoretical perspective for understanding how coaches learn to coach. *The Sport Psychologist*, 20, 198-212.
- Whitaker, G., & Molstad, S. (1985). Male coach/ female coach: A theoretical analysis of the female sport experience. *Journal of Sport and Social Issues*, 9(2), 14-25.
- Whitson, D., & Gruneau, R. (2006). *Artificial ice: Hockey, culture, and commerce*. Broadview press.
- Wilcox, S., & Trudel, P. (1998). Constructing the coaching principles and beliefs of a youth ice hockey coach. *Avante*, 4(3), 39-66.
- Wragg, E. C., Haynes, G. S., Wragg, C. M., & Chamberlin, R. P. (2000). *Failing teachers?* London: Routledge.
- Wright, T., Trudel, P., & Culver, D. (sous impression). Learning how to coach: The different learning situations reported by youth ice hockey coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*.

Annexe A
Formulaire de consentement



Université d'Ottawa • University of Ottawa

Faculté des sciences de la santé
École des sciences de l'activité physique

Faculty of Health Sciences
School of Human Kinetics

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche : Apprendre à devenir entraîneur bénévole dans sa communauté de pratique.

Nom du chercheur : Pierre Trudel Ph. D.

Institution : Université d'Ottawa
4268)

Numéro de téléphone : 562-5800 (poste

Sciences de l'activité physique

Courrier électronique :

pierre.trudel@uottawa.ca

Nom des co-chercheurs : Jean Harvey, Natalie Durand-Bush, Penny Werthner et Wade Gilbert

Je, _____, suis intéressé(e) à participer à cette recherche menée par M. Pierre Trudel de l'École des sciences de l'activité physique à l'Université d'Ottawa et subventionnée par le Conseil de Recherche en Science Humaine du Canada. L'objectif de cette recherche est de tracer un profil général de l'expérience des entraîneur(e)s au niveau du sport amateur.

Ma participation consistera essentiellement à participer à deux entrevues enregistrées d'une durée approximative de 60 minutes chacune. Les entrevues auront lieu à un endroit et un moment déterminés par moi et le chercheur. Je serai amené(e) à raconter mon expérience en tant qu'entraîneur(e). Je m'attends à ce que mon témoignage soit utilisé que pour les fins de cette recherche et selon le respect de la confidentialité. J'ai l'assurance des personnes effectuant la recherche que l'information que je partagerai avec eux restera strictement confidentielle. L'anonymat sera garanti car je serai identifié par un numéro de manière à éviter que mon nom apparaisse sur les transcriptions. Il est entendu que seulement les chercheurs de l'équipe de recherche de M. Trudel auront accès à ces codes. De plus, il est convenu que les bandes audio des entrevues et les transcriptions seront conservées pour une période ne dépassant pas cinq ans et entreposées dans le laboratoire de recherche de M. Pierre Trudel où seulement les chercheurs de son groupe ont accès.

Je comprends que ma participation à cette recherche implique que je donne de l'information sur mon expérience en tant qu'entraîneur(e) et que cette recherche ne comporte aucun risque. Le but des chercheurs n'est pas d'évaluer mes compétences d'entraîneur(e), mais bien de tracer un profil de l'expérience des entraîneur(e)s. Je comprends également que l'objectif des chercheurs, à moyen et à long terme, est d'utiliser l'information provenant de plusieurs entraîneur(e)s pour améliorer les programmes de formation des entraîneurs. Aussi, les résultats de l'étude seront divulgués lors de colloques et/ou dans des revues traitant de la pratique sportive. Par conséquent, certains passages de mes entrevues pourront être utilisés mais l'anonymat sera conservé.

Ma participation à la recherche est volontaire et je suis libre de me retirer en tout temps, et ou refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences négatives. Si je choisis de me retirer de l'étude, les données recueillies jusqu'à ce moment seront détruites.

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, je peux communiquer avec le chercheur aux coordonnées fournies ci-dessus.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de la recherche, je peux m'adresser au Responsable de la déontologie en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550 rue Cumberland, pièce 159, Ottawa, ON K1N 6N5, tél. : 613-562-5841, courriel : ethics@uottawa.ca.

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

Signature du participant(e) : _____ date : _____

Signature du chercheur : _____ date : _____

125, rue Université
Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada

125 University Street
Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada

(613) 562-5852 . Téléc./Fax (613) 562-5149

Annexe B
Guide première entrevue

Guide première entrevue

Questions de recherche

Quel est son parcours d'apprentissage (biographie) et quel est son système d'apprentissage social?

Durée approximative : 1h30

Guide d'entrevue

Démographique (première section – 5 minutes)

1. Dans quelle école êtes-vous entraîneur (Ontario, Québec)?
2. À quel niveau êtes-vous entraîneur dans le sport scolaire (junior, senior) (benjamin, cadet, juvénile)?
3. Quel âge avez-vous?
4. Quel type d'emploi avez-vous? Quelle est votre formation scolaire?
5. Quel sport entraînez-vous principalement?
 - a. Contexte scolaire et civil?
 - b. Depuis combien d'années êtes-vous entraîneur chef, assistant entraîneur?
 - c. Pourquoi êtes-vous entraîneur?
6. Est-ce que vous êtes entraîneur dans d'autres sports? Lesquels?

Narratif (deuxième section – 60 minutes)

7. J'aimerais que vous me racontiez le parcours que vous avez suivi pour vous retrouver aujourd'hui comme entraîneur de (nom du sport). Vous pouvez débiter avec votre pratique sportive quand vous étiez plus jeune?
8. Selon vous, quelles autres expériences auraient pu influencer votre approche comme entraîneur?

Expériences en tant qu'athlètes (probes)...

9. Avez-vous pratiqué des sports avant d'être entraîneur?
 - a. Quel(s) sport(s), le plus important & combien d'années, quel niveau et quel contexte (civil, scolaire)?
 - b. Quelle était la nature de vos expériences dans le sport civil?
 - c. Quelle était la nature de vos expériences dans le sport scolaire?
 - d. Aviez-vous des personnes significatives dans le contexte sportif lorsque vous étiez athlètes?

- i. Quel impact ont-ils eux sur vous?

Les premières années comme entraîneur...

10. Parlez-moi de vos premières années en tant qu'entraîneur?
11. Comment avez-vous **eu le poste à votre première année**?
- Étiez-vous assistant à l'entraîneur?
 - Si oui, quel était votre rôle au sein de l'équipe?
 - Comment avez-vous appris lorsque vous étiez assistant entraîneur?
 - Quelle était votre approche à ce moment-là?
12. Aviez-vous un **assistant à l'entraîneur**?
- Quel était son rôle?
 - Aviez-vous beaucoup d'échanges pour entraîner l'équipe (préparer séances, les matchs...)
13. Comment prépariez-vous vos séances d'entraînement?
- Pouvez-vous me décrire une séance d'entraînement typique?
 - Y avait-il discussion avant, pendant et après la séance entre les différentes personnes impliquées?
14. Comment se déroulaient les matchs?
15. Lorsque vous avez débuté comme entraîneur, quelle était votre approche? C'est quoi qui l'a le plus influencée?
16. Est-ce que vous aviez une personne significative avec qui vous parliez régulièrement?
- Quel type de relations aviez-vous avec ce dernier?
 - Comment a-t-il influencé votre pratique en tant qu'entraîneur?
17. Lors de vos premières années, est-ce que certaines de vos **obligations** (travail, famille,...) entraient en conflit avec votre rôle d'entraîneur?
- Avez-vous des exemples de conflits que vous avez rencontrés?
18. Pourquoi avez-vous décidé de continuer à entraîner en milieu scolaire?
- ** Répéter question 10-17 pour tracer l'évolution de sa carrière, selon le besoin.

Apprentissage au rôle d'entraîneur

19. Qu'est-ce qui a été le plus utile pour votre apprentissage/pour le développement de vos connaissances en tant qu'entraîneur?

20. Qu'est-ce que tu fais dans le milieu de la pratique qui te permet d'approfondir tes connaissances?

Probes...

21. Comment votre formation scolaire est-elle utile pour votre coaching?

- a. Est-ce que les écoles exigent aux entraîneurs d'être certifiés?
- b. Autres formations formelles (PNCE)?
- c. Avez-vous l'intention de suivre d'autres formations? Pour quelles raisons?
- d. Avez-vous entendu parlé du « Coaching in Ontario Schools »?

22. Comment est-ce que vos expériences en tant qu'athlète vous aident à coacher aujourd'hui? Ont-elles eu un impact sur votre approche au coaching?

23. Comment est-ce que vous vous servez de ces références dans votre pratique?

24. Quels types d'information cherchez-vous généralement?

25. Pour quelles raisons utilisez-vous Internet?

Système d'apprentissage social (troisième section – 25 minutes)

26. Décrivez moi le contexte social dans lequel vous entraînez?

Si enseignant :

27. Parlez-moi de votre environnement de travail et comment celui-ci influence votre coaching?

Probes...

Interactions au sein d'une même équipe (nature des discussions)

Interactions au sein d'une même école (rencontres pour tous les entraîneurs? Les discussions portent sur quoi? Avec qui échangez-vous?)

Interactions au sein d'une région (en général, comment sont organisées les ligues dans lesquelles vous participez? Rencontres pour tous les entraîneurs? Les discussions portent sur quoi? Quels types d'information est-ce que vous recevez de la part des responsables de ligues?)

28. Comment est-ce que le contexte social de l'école influence votre approche en coaching?

Annexe C
Guide deuxième entrevue

Deuxième entrevue

Questions de recherche

Quelle est sa philosophie envers le sport scolaire et quels types d'information utilise-t-il pour solutionner les dilemmes qu'il rencontre (son rapport au savoir)?

Durée approximative : 1 heure

Guide d'entrevue

Première section (membre check – 15 minutes)

Présenter un résumé de la première rencontre et demander si le résumé est juste. Poser des questions supplémentaires pour compléter l'information de la première entrevue.

Deuxième section (Philosophie des entraîneurs et rapport au savoir– 45 minutes)

Pré-saison

1. Quand avez-vous appris que vous aviez le poste d'entraîneur?
 - a. À ce moment, quelles informations vous ont été fournies?
 - b. Est-ce que vous étiez le seul entraîneur de l'équipe? Est-ce que vous aviez choisi vos assistants entraîneurs ou ont-ils été imposés?
 - c. Avez-vous assisté à une séance d'information avant le début de la saison?

Si oui,

- i. Quels types d'information furent divulgués?
 - ii. Est-ce que cette session a été utile pour préparer la saison?
2. Quelles sont les activités importantes que vous avez entreprises avant le début de la saison?

Probes

Camps de sélection des élèves athlètes, critères de sélection?

Information remise aux athlètes et parents? Règles d'équipe? Objectifs de la saison?

3. Y avait-il d'autres éléments dans la pré-saison qui méritent d'être discutés?

Durant la saison

4. Comment s'est déroulée votre dernière saison?
5. Dans quelle ligue est-ce que vous participiez?
 - a. Niveau de compétition?
 - b. Y avait-il des règles importantes à mentionner?
 - c. Quel est l'impact de ces règles sur votre coaching?
6. Pouvez-vous me décrire une pratique typique de votre saison précédente?
7. Au niveau de la préparation des pratiques, comment est-ce que vous avez procédé?
 - a. Les entraînements étaient basés sur quoi?
 - b. L'emphase de vos pratiques était centrée sur quels aspects (i.e., plaisir, développement personnel, développement spécifique au sport)
8. Comment les athlètes étaient-ils impliqués dans les pratiques?
9. Avez-vous rencontré des problèmes envers la planification et la conduite des pratiques? Lesquels?
 - a. Qu'avez-vous fait pour résoudre le ou les problèmes rencontrés à cet égard?
10. Comment est-ce que vous avez procédé pour préparer les matchs?
 - a. L'alignement du match est déterminé par qui et comment?
 - b. Comment fonctionnait la substitution des athlètes?
11. Pouvez-vous me raconter ce qui se passait à un match typique de votre dernière saison? Avant le match, pendant et après?
12. Avez-vous rencontré un problème particulier lors d'un match la saison dernière?
 - a. Quel était ce problème et qu'avez-vous fait pour le résoudre?
13. Quelle était votre relation avec les parents des membres de l'équipe?
14. Avez-vous participé à des tournois pendant la saison?
 - a. Où et quand ce tournoi a-t-il eu lieu?
 - b. Comment le tournoi s'est-il déroulé?
 - c. Avez-vous rencontré un problème pendant le tournoi?
 - i. Comment avez-vous solutionné ce problème?
15. Y a-t-il d'autres événements qui sont survenus durant la saison qui méritent d'être mentionnés?

Après-saison

16. Qu'est-ce qui s'est passé une fois la saison terminée?
17. Si vous pouvez me résumer rapidement cette saison, que diriez-vous?
18. Quels sont les éléments importants que vous retenez de cette saison?
19. Personnellement, comment avez-vous vécu cette saison (conflit de travail, famille)?

Questions pour conclure la deuxième entrevue

20. Est-ce que vous croyez que le sport scolaire contribue au **développement global** de la personne, à former un meilleur citoyen et acquérir de bonnes valeurs?
 - a. Comment un entraîneur peut-il contribuer à cela?
 - b. Lors de stages vous a-t-on déjà dit comment faire pour enseigner des valeurs éducatives aux joueurs?
21. Selon vous, quelle est la mission du sport scolaire et comment les entraîneurs peuvent-ils contribuer dans l'atteinte de cette mission?