



Université d'Ottawa • University of Ottawa



# Université d'Ottawa - University of Ottawa

FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES  
ET POSTDOCTORALES

FACULTY OF GRADUATE AND  
POSTDOCTORAL STUDIES

LEMYRE, François

AUTEUR DE LA THÈSE - AUTHOR OF THESIS

M.A. (sciences de l'activité physique)

GRADE - DEGREE

École des Sciences de l'activité physique

FACULTÉ, ÉCOLE, DÉPARTEMENT - FACULTY, SCHOOL, DEPARTMENT

TITRE DE LA THÈSE - TITLE OF THE THESIS

Le développement de connaissances d'entraîneurs bénévoles lors de leurs  
premières années d'expérience

Pierre Trudel

DIRECTEUR DE LA THÈSE - THESIS SUPERVISOR

EXAMINATEURS DE LA THÈSE - THESIS EXAMINERS

Jean Harvey

François Gravelle

J.-M. De Koninck, Ph.D.

LE DOYEN DE LA FACULTÉ DES ÉTUDES  
SUPÉRIEURES ET POSTDOCTORALES

SIGNATURE

DEAN OF THE FACULTY OF GRADUATE  
AND POSTDOCTORAL STUDIES

**Le développement de connaissances d'entraîneurs bénévoles  
lors de leurs premières années d'expérience**

FRANÇOIS LEMYRE

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales,  
en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en Sciences de l'Activité Physique

École des sciences de l'activité physique  
Faculté des Sciences de la santé  
Université d'Ottawa

© François Lemyre, Ottawa, Canada, 2003

---



National Library  
of Canada

Bibliothèque nationale  
du Canada

Acquisitions and  
Bibliographic Services

Acquisitions et  
services bibliographiques

395 Wellington Street  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

395, rue Wellington  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

*Your file* *Votre référence*  
*ISBN: 0-612-90104-1*  
*Our file* *Notre référence*  
*ISBN: 0-612-90104-1*

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

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

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège 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 dissertation.

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

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

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

**Canada**

## Remerciements

À tout seigneur tout honneur, je tiens d'abord et avant tout à remercier mon superviseur, le docteur Pierre Trudel. Jamais je n'ai vu de mon vécu un homme donner autant, et ce, à tant de gens. J'ai découvert en Pierre un ami, un être généreux et passionné de son métier. Il a été pour moi une source d'inspiration, de courage et de vitalité, car malgré toutes les embûches que la vie lui a présentées, il a toujours persévéré. Tous ceux qui l'entourent reconnaissent son altruisme. Merci pour ton expérience, ton savoir et ton support. Merci pour tout.

Je tiens également à remercier les autres membres de mon comité, le docteur François Gravelle et le docteur Jean Harvé, pour leurs valeureux conseils.

J'aimerais ensuite remercier mes parents, Raymond et Louise Lemyre, qui m'ont appuyé et prêté main-forte tout au long de mes études. Je tiens à souligner leur implication directe à cette thèse. Mon père, qui a transcrit durant plus de 80 heures toujours en m'affirmant qu'il était heureux de pouvoir me rendre service. Et ma mère qui a bien voulu corriger de fond en comble ce document. Papa, maman, je vous remercie du fond du cœur.

Merci à mes amis Jean-François Brown, Simon Charbonneau et Alexandre Pelletier. Tous les trois m'ont aidé à corriger mes textes en anglais, ainsi que Diane Culver et Léon Larocque que je tiens également à remercier. Simon et Jean-François ont transcrit quelques entrevues. De plus, Simon et Alexandre ont réussi, grâce à leur génie, à récupérer les principaux documents de cette thèse lorsque mon disque dur s'est reformaté accidentellement et a corrompu tous mes fichiers environ deux mois avant ma défense. Les gars, merci de votre support.

Finalement, je tiens à remercier mon épouse, Pascale Auger, pour sa compréhension admirable, son amour inconditionnel et sa patience. Pascale a également contribué directement à la rédaction de cette thèse en la corrigeant à maintes reprises. Merci mon bel ange pour le bonheur que tu me fais vivre à tous les jours.

Cette recherche a été réalisée grâce à l'appui du Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada.

## Table des Matières

Résumé	i
Introduction	1
Pertinence	4
Revue de la Littérature	5
Communauté de Pratique	7
Participation Périphérique Légitime	10
Études en Activités Physiques et Sportives	11
But de la Recherche	14
Méthode de Recherche	15
Chercheur	15
Participants	15
Procédure de Collecte de Données et Analyse des Données	16
Validité	18
Limites	19
Résultats	20
Article 1	21
Article 2	45
Discussion	76
Conclusion	80
Références	81
Annexes	89

## Listes des Tableaux

Tableau 1. Before Being Head Coach	43
Tableau 2. During the First Three Years as Head Coach	44

## Listes des Figures

Figure 1. Contexte de recherche	6
Figure 2. Les dimensions d'une communauté de pratique (Wenger, 1998, p.73)	8
Figure 3. Caractéristiques de l'identité (Wenger, 1998, p.190)	10

## Liste des Annexes

Annexe A. Questions guides pour les entrevues	90
Annexe B. Ligne du temps	95
Annexe C. Formulaire de consentement	97

## Résumé

Le but de cette étude était de documenter le processus de développement de connaissances des entraîneurs bénévoles lors de leurs premières années en prenant en considération la recommandation de Sfard (1998) qui propose de voir l'apprentissage sous deux métaphores (métaphore de l'acquisition et métaphore de la participation).

Les résultats de cette étude nous apprennent, entre autres, (a) que les entraîneurs de hockey ont souvent une plus grande expérience antérieure comme joueur et instructeur que les entraîneurs de soccer, (b) que l'appréciation des programmes de formation varie d'un entraîneur à un autre, (c) que les entraîneurs interagissent avec plusieurs autres personnes pour trouver des solutions à leurs problèmes, (d) qu'il n'existe pas de communauté de pratique d'entraîneurs car il y a très peu d'interaction entre les entraîneurs d'une même ligue, et (e) qu'il n'y a pas de structures permettant la préparation progressive au rôle d'entraîneur.

## Introduction

Parmi l'ensemble des situations d'apprentissage moteur offertes aux jeunes, les activités physiques pratiquées hors du milieu scolaire revêtent une importance considérable. Ces situations donnent au jeune un équilibre de vie et l'entraîneur, en plus d'accompagner le jeune dans l'apprentissage d'une activité sportive, est particulièrement bien placé pour l'aider à résoudre des problèmes et à se développer en tant qu'individu (Ewing, Seefeldt, & Brown, 1996; Leblanc & Dickson, 1997). Selon Gummerson (1992), l'entraîneur est appelé à jouer plusieurs rôles: instructeur, motivateur, gérant, administrateur, ami, etc. Par conséquent, les entraîneurs devraient être en mesure d'utiliser des connaissances issues de plusieurs disciplines telles l'anatomie, la pédagogie, la nutrition et la psychologie du sport (Campbell, 1993; Martens, 1997). Or, dans le sport amateur, les entraîneurs dans certaines disciplines sportives (e.g., hockey, baseball, soccer) sont souvent bénévoles et leur formation se limite généralement à quelques heures dispensées lors d'une fin de semaine. De plus, ces cours, sont généralement (a) prodigués en salle de classe, (b) très théoriques et (c) ne font pas mention des spécificités de chaque sport (Fleurance & Cotteaux, 1999; Potrac, Brewer, Jones, Armour, & Hoff, 2000). Il n'est donc pas surprenant que les entraîneurs soulignent que ces programmes de formation ont peu d'impact sur leur manière de diriger les équipes sportives (Douge & Hastie, 1993; Gilbert & Trudel, 1999b). Pour plusieurs entraîneurs, l'expérience demeure la principale voie pour acquérir les connaissances reliées au rôle de l'entraîneur (De Knop, Engeström, & Skirstad, 1996; Fleurance & Cotteaux, 1999).

La littérature contient très peu d'études empiriques qui nous informent sur ce que vivent les entraîneurs bénévoles. Deux facteurs peuvent expliquer ce manque d'informations. Premièrement, les chercheurs ont souvent limité leurs recherches à reconstituer l'expérience sportive d'entraîneurs experts (e.g., Salmela, 1996). Or, pour plusieurs raisons (e.g., expérience

comme athlète, niveau d'habiletés des athlètes, ressources disponibles), les résultats de ces études ne peuvent être généralisés aux entraîneurs bénévoles. Deuxièmement, les recherches sur les entraîneurs bénévoles ont surtout utilisé une approche behaviorale. Dans ces études, les chercheurs dénombrèrent les comportements des entraîneurs lors de séances d'entraînement (e.g., Rupert & Bushner, 1989) ou lors de matchs (e.g., Trudel, Côté, & Bernard, 1996) pour ensuite suggérer de meilleures approches (e.g., Boudreau & Tousignant, 1991). Malheureusement, cette manière de procéder nous renseigne très peu sur ce que font les entraîneurs à l'extérieur des séances d'entraînement ou des matchs et sur les personnes qu'ils côtoient.

Pour étudier en quoi consiste l'expérience des entraîneurs bénévoles et plus particulièrement comment ceux-ci apprennent à entraîner une équipe sportive, nous devons changer de cadre de référence et utiliser une méthodologie qui permet d'écouter l'histoire des entraîneurs. Dans ce recadrage, le concept d'apprentissage ne doit plus être vu comme un processus qui prend place uniquement dans la tête de l'individu, mais également comme un phénomène social qui se développe à travers la participation à la vie d'un groupe.

Sfard (1998) utilise deux métaphores pour faire ressortir ces deux approches de la conception de l'apprentissage. La métaphore de l'acquisition est celle qui a, jusqu'à tout dernièrement, dominé le monde de l'éducation. Pour les tenants de cette vision, l'apprentissage est un processus individuel délimité dans le temps, qui se fait hors du contexte naturel et qui est le résultat de l'enseignement (traduction libre, Wenger, 1998, p.3). Dans la métaphore de la participation, l'apprentissage est social car il survient à travers les expériences de participation aux activités quotidiennes. Les tenants de cette vision conçoivent l'apprentissage comme un processus visant à devenir un membre d'une certaine communauté. Ceci implique l'habileté à communiquer dans le langage de la communauté et à agir selon ses normes (Sfard).

Récemment, Wenger (1998), en utilisant une théorie sociale de l'apprentissage (social theory of learning) comme cadre conceptuel, a présenté le concept de communauté de pratique (community of practice) pour nous aider à analyser l'apprentissage qui se fait en participant aux activités d'un groupe. Une communauté de pratique se définit comme suit : "groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis" (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, p. 4).

Généralement une communauté de pratique possède une structure qui lui assure le renouvellement de ses membres. Lave et Wenger (1991) suggèrent le terme de participants périphériques légitimes. Les nouveaux venus (participants) doivent assumer des tâches secondaires (périphériques) que les plus anciens acceptent de leur confier (légitimes). En référence au processus d'apprentissage que vivent les nouveaux venus dans une communauté de pratique, Lave et Wenger (1991) soulignent:

The individual learner is not gaining a discrete body of abstract knowledge which s(he) will then transport and reapply in later contexts. Instead, s(he) acquires the skill to perform by actually engaging in the process, under the attenuated conditions of legitimate peripheral participation. (p.14)

Compte tenu des limites rattachées à la métaphore de l'acquisition des connaissances (décontextualisé, individuel, passif) nous pourrions être tentés d'écarter ce processus d'apprentissage dans notre investigation du développement de connaissances chez les entraîneurs bénévoles. Or, Sfard (1998) nous invite à la prudence en soulignant qu'il serait peu efficace d'étudier l'apprentissage en ne considérant qu'une seule des deux métaphores et qu'il est possible de vivre avec les deux, mêmes si, sur certains principes, elles sont contradictoires (enrichissement

individuel vs développement collectif, décontextualisé vs contextualisé, délimité dans le temps vs continu). Par conséquent, étudier la formation des entraîneurs bénévoles d'une manière plus globale, c'est-à-dire sans se limiter à l'une des deux métaphores, nous a semblé la meilleure approche pour réaliser cette thèse.

### *Pertinence*

Cette étude est pertinente pour diverses raisons. D'un point de vue méthodologique, les deux articles qui composent cette thèse présentent deux approches différentes de publication. Le premier article a été rédigé selon une approche plus traditionnelle en recherche qualitative alors qu'une approche moins conventionnelle (Nigles, 2001), le narratif, a été utilisée dans la préparation du second article.

D'un point de vue théorique, cette étude utilise un cadre théorique qui, jusqu'à tout récemment, n'avait jamais été utilisé dans le domaine sportif. La majorité des études qui ont utilisé les notions reliées au concept de communauté de pratique étaient dans le domaine de l'administration (e.g., Stamps, 1997; Wenger & Snyder, 2000).

D'un point de vue pratique, nous espérons que les résultats de cette recherche permettront aux associations sportives d'apporter des changements afin d'améliorer la formation des entraîneurs et de favoriser l'émergence de communautés de pratique.

## Revue de la Littérature

Notre revue de littérature a comme toile de fond une nouvelle perspective pour répondre à la question "What is this thing called learning?" (Sfard, 1998, p.7). Depuis la fin des années 80, les écrits en rapport avec la 'connaissance et l'apprentissage contextualisés' (situated learning / situated cognition) ont été nombreux et visaient à remettre en question la manière traditionnelle de concevoir l'apprentissage. Les auteurs remettent en question l'enseignement formel qui est souvent décontextualisé car, pour eux, on ne peut séparer activités d'apprentissage, contexte et culture (McLellan, 1994).

Hanks, dans la préface d'un ouvrage clé (Situated learning: Legitimate peripheral participation de Lave et Wenger, 1991) souligne:

Situated Learning contributes to a growing body of research in human sciences that explores the situated character of human understanding and communication. It takes as its focus the relationship between learning and the social situations in which it occurs. Rather than defining it as the acquisition of propositional knowledge, Lave and Wenger situate learning in certain forms of social coparticipation. Rather than asking what kinds of cognitive processes and conceptual structures are involved, they ask what kinds of social engagements provide the proper context for learning to take place. This shift has interesting consequences, which relate the book to a broad set of interdisciplinary issues (p.14).

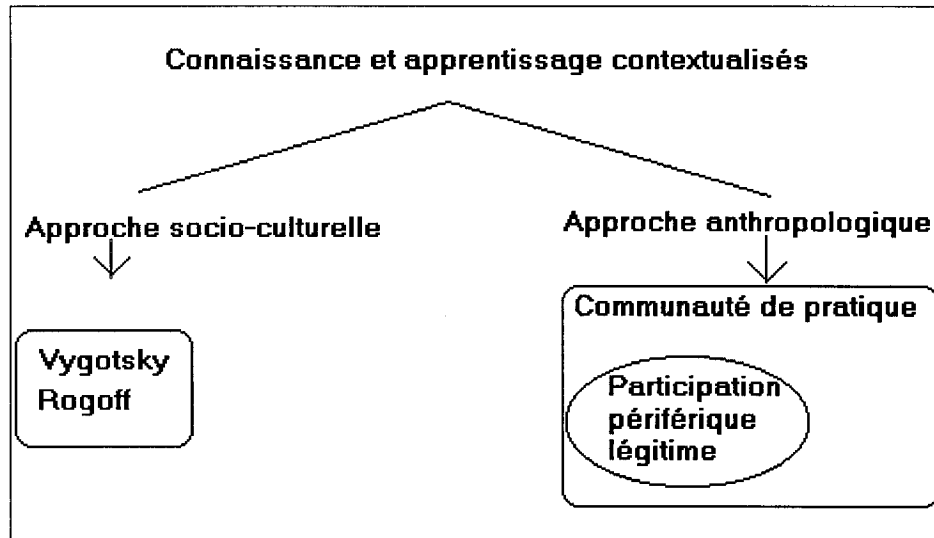


Figure 1. Contexte de recherche

Selon Kirshner et Whitson (1998), la connaissance et l'apprentissage contextualisés reposent principalement sur deux traditions (voir figure 1) "a critical anthropology (e.g., Lave, 1988, informed by Bourdieu's 1977, social theory) and a neo-Vygotskian sociocultural theory (e.g., Newman, Griffin, & Cole, 1989 ; Rogoff, 1990)" (p.23). L'approche socio-culturelle traite du développement des connaissances chez un individu d'un point de vue cognitif. Par exemple, pour Rogoff (1990), "Children's cognitive development is an apprenticeship- it occurs through guided participation in social activity with companions who support and stretch children's understanding of and skill in using the tools of culture" (preface). Pour les tenants de l'approche anthropologique, l'apprentissage est inévitable car c'est un phénomène social et il repose sur notre participation aux activités des différents groupes de personnes que l'on côtoie. Pour Wenger (1998):

Such learning has to do with the development of our practices and our ability to negotiate meaning. It is not just the acquisition of memories, habits, and skills, but the formation of

an identity. Our experience and our membership inform each other, pull each other, transform each other. (p.96)

Il nous semble important d'avertir un lecteur qui veut se familiariser avec la littérature sur la connaissance et l'apprentissage contextualisés qu'il existe actuellement de la confusion dans l'utilisation des termes 'situated cognition', 'situated action', 'situated learning' et 'situativity' (Wilson & Myers, 1999). Suite à nos lectures nous croyons pouvoir apporter un certain éclairage. La différence entre la connaissance contextualisée et l'apprentissage contextualisé s'exprime ainsi: la connaissance contextualisée est un produit dynamique de la relation unique entre un individu et son environnement, tandis que l'apprentissage contextualisé est un produit naturel d'individus engagés à l'intérieur d'un contexte dans lequel la connaissance fait évidemment partie (Choi & Hannafin, 1995). En d'autres mots, lorsque plusieurs individus interagissent, il en résulte un apprentissage contextualisé. Mais les connaissances reliées à chaque participant peuvent être différentes d'un individu à un autre, même si cette connaissance est liée à un même contexte. Le fait que le savoir soit inclus dans un milieu n'implique pas nécessairement qu'il y ait apprentissage.

Parmi les différents travaux qui s'inspirent de l'approche anthropologique des théories de l'apprentissage et de la connaissance contextualisés, ceux de Lave et de Wenger ont particulièrement influencé notre étude.

### *Communauté de Pratique*

Parmi les différents concepts qui s'appuie sur les principes de l'approche anthropologique des théories de l'apprentissage et de la connaissance contextualisé, il y en a un particulier qui centre son attention sur le développement de connaissances, les communautés de pratique. Le

travail de Wenger (1998) sur le concept de communauté de pratique est, d'après nous, une excellente approche pour comprendre le développement de connaissances à travers les expériences de la vie quotidienne. Une communauté de pratique consiste principalement en un groupe de gens unis d'une façon informelle par une expertise commune (ce qu'ils font et ce qu'ils ont appris l'un de l'autre par l'engagement mutuel) qui travaillent conjointement pour atteindre un objectif commun (Wenger & Snyder, 2000). Wenger prend soin de mentionner que toute communauté n'est pas une communauté de pratique. La communauté de pratique se distingue par son nombre restreint de membres (moins de 50) qui, par leurs interactions fréquentes, partagent et développent des connaissances.

Une communauté de pratique est définie par trois dimensions (Wenger, 1998): un engagement mutuel, un objectif commun et un répertoire partagé (voir figure 2).

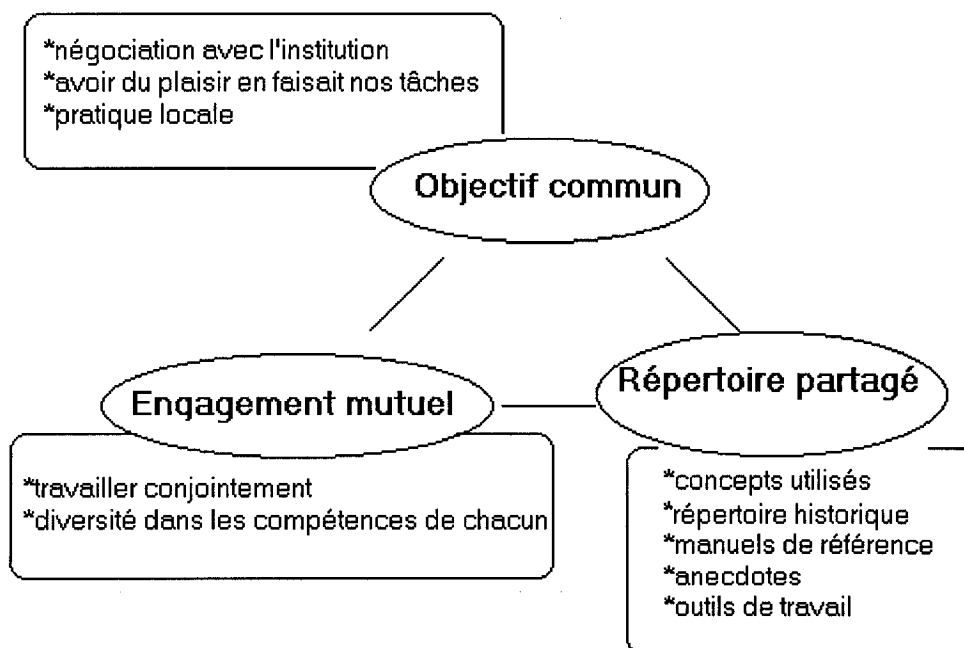


Figure 2. Les dimensions d'une communauté de pratique (Wenger, 1998, p.73)

Une communauté de pratique repose sur un *engagement mutuel*, c'est-à-dire que ses membres travaillent conjointement en reconnaissant les compétences et limites de chacun afin de maximiser la productivité du groupe. *L'objectif* (ou les objectifs) *commun* d'une communauté est un processus continu de négociations entre les attentes de l'institution et la pratique réelle à l'intérieur d'une communauté. Les membres d'une communauté travaillent en fonction d'un objectif, mais font également en sorte que leur pratique demeure agréable. Toutefois, cette notion de plaisir peut différer d'un individu à l'autre et peut être une source de conflits. L'agrément au sein de la communauté devra être négocié entre les participants afin d'avoir une définition commune qui fera maintenant partie du *répertoire partagé*. Une communauté de pratique possède un répertoire composé d'outils de travail, de sources de référence, de routines de travail établies, d'anecdotes qu'elle a produites ou adoptées et qui fait maintenant partie de sa pratique. En résumé, par leur engagement mutuel envers l'atteinte d'un objectif commun, les membres d'une communauté de pratique négocient des significations d'après un répertoire commun. La négociation des significations est un processus continu entre les participants d'une communauté qui implique autant l'interprétation que l'action.

Wenger (1998) mentionne que l'apprentissage est un processus de devenir. Par notre participation à différentes communautés, nous apprenons, donc nous transformons notre identité. L'identité d'un individu à l'intérieur d'une communauté se forme suite à des négociations de significations sur ses expériences personnelles. Suite à ces négociations constantes, chacun des membres d'une communauté de pratique reconnaît ses capacités et ses limites (*identification*) ainsi que celles de ses collègues ce qui favorise l'engagement mutuel, c'est-à-dire le travail en commun. L'identité est très importante dans une communauté de pratique, elle permet à l'individu de continuellement négocier sa place au sein de la communauté. Ces négociations peuvent engendrer des conflits puisqu'elles créent des tensions entre ceux qui détiennent le

pouvoir et ceux qui le veulent. Par exemple, les nouveaux venus peuvent vouloir négocier leur place, mais il peut arriver que cette place se gagne aux dépens d'une personne plus ancienne qui détient présentement le poste convoité. Ces négociations permettent donc de déterminer qui possède les meilleures aptitudes à faire valoir sa place (*capacités à négocier*) qui est, en soi, un élément important de l'identité dans une communauté de pratique. En somme, Wenger mentionne que l'identité est en fonction de (a) l'identification ainsi que (b) des capacités à négocier (voir figure 3).

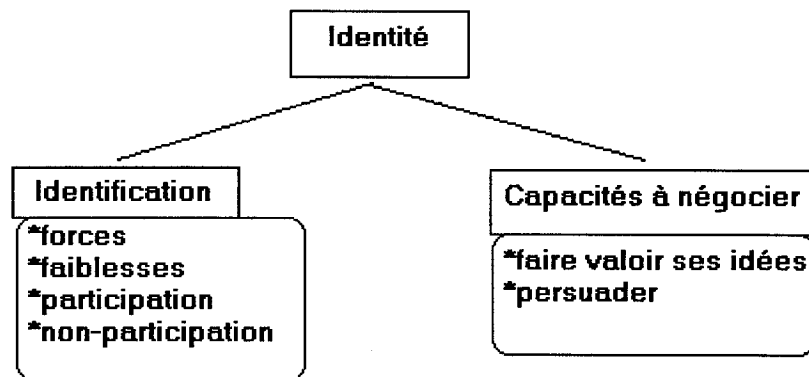


Figure 3: Caractéristiques de l'identité (Wenger, 1998, p.190)

### *Participation Périphérique Légitime*

Wenger (1998) accorde beaucoup d'importance à l'intégration des nouveaux venus dans une communauté de pratique et pour se faire il se réfère au concept de participation périphérique légitime défini antérieurement dans le livre *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (Lave & Wenger, 1991). Ce concept rattaché aux communautés de pratiques stipule qu'un nouveau venu commence d'abord dans la périphérie en réalisant des tâches secondaires puis, en fonction de sa volonté à vouloir s'engager dans sa communauté, s'intègre de plus en plus pour devenir un participant central. Ce processus d'intégration dépend beaucoup de la volonté des

participants centraux à vouloir superviser et partager leur savoir avec les nouveaux apprenants, de là l'aspect de légitimité. À l'occasion, les participants centraux, qui détiennent le pouvoir et les connaissances peuvent vouloir les garder pour eux (Lave & Wenger).

Lave et Wenger, proposent donc une nouvelle façon de voir 'l'apprenticeship'. Être participant périphérique légitime n'est pas un titre qui est donné aux nouveaux membres ou que les nouveaux membres se donnent, il ne s'agit pas de structure sociale clairement définie. Il est plutôt question d'un processus qui se produit naturellement lorsque les conditions le permettent. Un nouveau venu avec peu d'expérience va apprendre beaucoup dans ses débuts en côtoyant et en observant les gens déjà intégrés à la communauté. Au fur et à mesure que les nouveaux venus deviennent confortables dans leur environnement, les autres membres vont le reconnaître et leurs accorder d'autres tâches plus complexes. Leur engagement à l'intérieur de la communauté change, les autres membres les perçoivent différemment, ils se voient donc différemment ce qui fait que leur identité se transforme. C'est pourquoi Kirk et Macdonald (1998) soulignent que dans ces conditions, l'apprentissage se fait par étapes et influence l'identité des gens.

### *Études en Activités Physiques et Sportives*

À ce jour, très peu de chercheurs ont étudié la pratique des activités physiques et sportives sous l'angle de la connaissance et de l'apprentissage contextualisés. Kirk et Macdonald (1998) ont utilisé les principes de l'apprentissage situé et de la participation périphérique légitime pour offrir une nouvelle façon de voir l'enseignement de l'éducation physique. Ils proposent des modifications dans la façon d'enseigner l'éducation physique pour permettre aux étudiants de s'intégrer progressivement dans la communauté du sport amateur, c'est-à-dire de jouer le rôle de participant périphérique légitime. Un des exemples cités est de permettre aux étudiants de mettre sur pieds leurs propres programmes ou tournois en suivant quelques directives. Le rôle de

l'enseignant devient celui de facilitateur et les étudiants apprennent à jouer différents rôles tels: organisateur, entraîneur, joueur, arbitre, etc. Les auteurs, qui basent leur analyse entre autre sur le livre de Lave et Wenger (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, soulignent toutefois que le terme communauté de pratique n'est pas clairement défini. Wenger (1998) va toutefois y remédier dans son ouvrage *Communities of practice: Learning meaning, and identity*.

Sève et Durand (1999), dans une étude sur les actions et réflexions d'entraîneurs de tennis de table, indiquent l'importance du contexte sur l'apprentissage. Différentes significations sont accordées à différents éléments selon le milieu. Ainsi, l'apprentissage d'une discipline sportive ne se fait pas de la même façon et au même rythme en fonction du milieu où il se pratique. Le développement de la connaissance dépend des gens qui s'y trouvent et plus précisément, de leur expérience. Ces auteurs ont constaté que les entraîneurs fondent leurs explications aux athlètes et leurs réflexions personnelles sur les situations présentes par rapport à leurs propres expériences passées et non en fonction de notions scientifiques apprises lors de programmes de formation. Cette étude apporte donc des notions intéressantes pour notre recherche bien que les deux milieux de recherche soient différents. L'étude de Sève et Durand a été faite en France avec des entraîneurs professionnels.

Bien que ne portant pas directement sur la connaissance et l'apprentissage contextualisés ou sur les communautés de pratique, d'autres études en sport présentent des résultats qui supportent l'idée que les entraîneurs apprennent principalement sur le terrain (milieu propice à l'apprentissage). C'est le cas, entre autres, de la recherche de Salmela (1996). À travers les témoignages présentés dans le livre *Great job coach: Getting the edge from proven winners*, les entraîneurs d'équipes sportives de haut niveau parlent de l'importance de la collaboration. Ces entraîneurs apprennent de leurs joueurs et s'attendent à recevoir des commentaires des autres professionnels qui les entourent (assistant à l'entraîneur, gérant, capitaine de l'équipe, etc.). Pour

eux, le contexte d'apprentissage est un facteur de motivation. Dans le sport de haute performance, il faut gagner et, par conséquent, il faut être prêt à renouveler constamment ses connaissances. Aussi, plusieurs connaissances proviennent d'une observation des équipes gagnantes.

L'étude de Trudel, Haughian et Gilbert (1996) sur le processus de décision lors de matchs de hockey a démontré que l'entraîneur devait prendre en considération plusieurs facteurs spécifiques au contexte de jeu pour prendre la bonne décision. Ceci a amené les auteurs à conclure qu'il serait très difficile d'enseigner à un entraîneur, en salle de classe, comment diriger une équipe lors d'un match.

## But de la Recherche

Le but principal de cette thèse était de documenter le développement de connaissances des entraîneurs bénévoles lors de leurs premières années d'expérience. Pour y parvenir, nous avons essayé de répondre aux questions suivantes :

- 1) quels rôles jouent les expériences antérieures (joueur ou entraîneur) dans les premières années comme entraîneur chef?;
- 2) avec qui les entraîneurs entrent-ils en interaction pour résoudre leurs problèmes et en quoi consistent ces interactions?;
- 3) existe-t-il des communautés de pratique d'entraîneurs?

## Méthode de Recherche

### *Chercheur*

J'ai été impliqué dans le monde du sport en tant qu'athlète de l'âge de 5 ans jusqu'à 13 ans. À travers ces années, j'ai fait de la natation, du soccer et du hockey au niveau récréatif, sauf à mes deux dernières années en soccer où j'ai évolué dans des ligues compétitives. Par la suite, j'ai arbitré dans des ligues de soccer, de volley-ball et de touchfootball. Depuis trois ans, je pratique de manière intensive le karaté. Pendant toutes ces années, j'ai eu l'occasion de côtoyer plusieurs entraîneurs et de me familiariser avec le milieu du sport amateur.

Dans le cadre de mes études au baccalauréat en science de l'activité physique, j'ai également pris connaissance de diverses théories d'apprentissage par l'entremise de lectures et de projets. À la fin de la troisième année de mon baccalauréat, je me suis joint à l'équipe de recherche du Dr Pierre Trudel. C'est à ce moment que j'ai été initié aux théories de l'apprentissage et de la connaissance contextualisés ainsi qu'aux concepts de 'communauté de pratique' et de la 'participation périphérique légitime'.

### *Participants*

Nos participants, 12 entraîneurs de soccer (9 hommes, 3 femmes) et 12 entraîneurs de hockey (11 hommes, 1 femme), provenaient de quatre associations sportives de deux villes voisines. La moyenne d'âge était d'environ 40 ans et ils avaient tous au moins deux ans d'expérience en tant qu'entraîneur chef dans leur discipline sportive respective. Seize des 24 participants avaient entre 2 et 6 ans d'expérience comme entraîneur chef et l'écart total allait de 2 à 16 ans. Seize des 24 entraîneurs avaient leur enfant dans leur équipe. Vingt entraîneurs n'avaient aucun diplôme en enseignement, un seul avait un baccalauréat en éducation physique et trois étaient des étudiants inscrits au baccalauréat en sciences de l'activité physique.

Le choix des disciplines sportives, soit le soccer et le hockey, est basé sur le fait que ce sont deux disciplines sportives actuellement très populaires au Canada et elles se ressemblent à plusieurs points de vue: ce sont des sports d'équipe pratiqués hors du milieu scolaire, les entraîneurs ne sont pas rémunérés et ce sont des bénévoles qui gèrent les activités des ligues.

Les participants ont été contactés après avoir obtenu l'approbation des directeurs des associations sportives. Les sites Web des associations ont permis d'obtenir les numéros de téléphone de plusieurs entraîneurs. Une série d'appels a permis de recruter la majorité des participants. Certains participants ont finalement été contactés par l'entremise de personnes qui connaissaient des entraîneurs bénévoles.

#### *Procédure de Collecte de Données et Analyse des Données*

Afin de décrire dans son ensemble l'expérience d'apprentissage d'entraîneurs bénévoles, une méthode de type narratif fut utilisée. Ce choix reposait sur la présupposition que les personnes donnent de la signification à leur vie par les histoires qu'ils racontent et, par conséquent, il est approprié d'étudier les expériences humaines à l'aide d'une approche méthodologique qui permet aux participants de raconter leur implication aux activités de la vie (Olivier, 1998; Polkinghorne, 1995). De plus, Langley (1995), soutient que, "It seems appropriate, therefore, to suggest that a narrative perspective may be useful to frame the personal experience of the learner and thereby uncover the coordinating influences of both individual meaning construction and social context on the teaching/learning process" (p. 118).

Pour les raisons qui viennent d'être évoquées, l'entrevue avec chacun des participants débutait en utilisant le texte suivant tiré du livre de Lieblich, Tuval-Mashiach et Ziber (1998):

L'expérience d'entraîneur peut être écrite comme un livre. J'aimerais que vous pensiez à votre expérience d'entraîneur comme si vous vouliez écrire un

livre. Chaque année comme entraîneur pourrait être un chapitre de ce livre. J'ai ici une page pour vous aider dans cette tâche. Vous pouvez donner un titre à chaque chapitre pour illustrer ce que vous avez vécu pendant l'année.

Maintenant, racontez-moi ce que vous avez vécu, les personnes que vous avez côtoyées, les problèmes rencontrés, ce que vous avez fait, etc.

Une étude pilote avec quatre entraîneurs a été menée afin de valider cette procédure d'entrevue. À partir de l'analyse de ces entrevues, un guide d'entrevue fut développé (voir annexe A) et il fut décidé de préparer un résumé de cette première entrevue sous la forme d'une ligne de temps (voir annexe B) laquelle était présentée au début de la seconde entrevue. Lors de la seconde entrevue, le chercheur allait chercher de l'information supplémentaire sur certains éléments abordés lors de la première entrevue.

Les données des entrevues ont été réécoutées, transcrites *verbatim*, puis insérées dans le logiciel Nvivo (Qualitative Solution Research, 2002, version 2.0). Des thèmes ont ensuite été créés pour regrouper différents passages des entrevues.

## Validité de l'Étude

Plusieurs éléments peuvent servir de critère de validité pour la présente étude.

Premièrement, il est important de s'assurer que les données recueillies lors des entrevues étaient justes. Dans notre étude, les participants pouvaient, lors d'une seconde entrevue qui avait lieu approximativement une semaine plus tard, valider un résumé du contenu de cette première entrevue. Deuxièmement, étant donné que l'analyse d'histoires de vie est jusqu'à un certain point subjective, il est important que le chercheur puisse discuter régulièrement de ses analyses avec une personne qui peut jouer le rôle 'd'avocat du diable'. Dans la présente étude, les analyses ont été discutées régulièrement avec le superviseur de la thèse. Finalement, la rédaction de deux articles, en utilisant des formats différents de publication, permet de donner un portrait plus juste du contexte étudié car les limites d'une approche sont comblées par l'autre approche.

### Limites

La principale limite de cette étude pilote est qu'elle a été réalisée avec des entraîneurs de deux disciplines sportives (hockey et soccer) de deux villes voisines et, par conséquent, il faudrait être prudent avant de généraliser les résultats.

## Résultats

Les résultats de cette recherche sont présentés dans deux articles. Le premier, intitulé *The Learning Experience of Youth Sport Coaches During their First Years*, sera soumis à la revue *Sociology of Sport On-Line*. Sur le site Web (<http://physed.otago.ac.nz/sosol/home.htm>) de cette revue nous pouvons y lire: “SOSOL is an international electronic forum for the stimulation and dissemination of research concepts and theory relating to the sociological examination of sport, physical education and coaching. The journal publishes theoretical and empirical papers, critical literature reviews and conventional book reviews.”

Le second article, intitulé *Le développement des connaissances d'entraîneurs bénévoles à travers leurs premières années d'expérience*, sera soumis à la revue AVANTE. Sur le site de l'Association canadienne pour la santé, l'éducation physique, le loisir et la danse (ACSEPLD) (<http://www.cahperd.ca/e/avante/index.htm>), on mentionne qu'AVANTE, le périodique scientifique bilingue de l'ACSEPLD, a pour but de stimuler ainsi que de communiquer les recherches canadiennes s'attardant à des sujets concernant les domaines de la santé, l'activité physique, le sport, l'éducation physique, le loisir et la danse. De plus, on mentionne que “AVANTE is particularly interested in publishing articles offering innovative perspectives or methods, and socially progressive ideas or points of view.” Considérant que le second article est rédigé en français et que ses résultats sont présentés de façon avant-gardiste, AVANTE semble un choix approprié.

Article 1

Running head: THE LEARNING EXPERIENCE OF YOUTH SPORT COACHES

The Learning Experience of Youth Sport Coaches During their First Years

François Lemyre and Pierre Trudel

University of Ottawa

---

### Abstract

Youth sport plays a significant role in the development of children (Ewing, Seefeldt, & Brown, 1996) and coaches play a big part in that process. To help volunteer coaches, sport associations provide coaching training courses but many coaches mention that these courses have little impact on the way they lead their teams (Douge & Hastie, 1993; Gilbert & Trudel, 1999b) and that the main way they gain their knowledge on coaching is through experience (Fleurance & Cotteaux, 1999). Unfortunately, the information about what youth sport coaches do is limited, given that most studies on coaching science have been conducted at a higher competitive level (Gilbert, 2002). The goal of this study was to document the coaches' learning process at the beginning of their 'career'. The results of this study show (a) that volunteer coaches learn to coach mostly through the interactions with other people, but not with other coaches, even if they probably face the same coaching issues, (b) that prior playing experience has an important effect on how coaches trained their team in the first years, and (c) that the sport structure does not seem to provide coaches with the possibility of being a 'legitimate peripheral participant' even though this could facilitate their integration.

## The Learning Experience of Youth Sport Coaches

Youth sport potentially plays a significant role for children given it can contribute to develop motor skills, a healthy body, a social conscience, and self-confidence (Ewing, Seefeldt, & Brown, 1996; Naughto & Carlson, 1995). To acquire those attributes, children need a coach with a significant amount of knowledge (Côté, 2002). Therefore, to prepare coaches to play that important role, training programs for volunteer coaches have been developed (Campbell, 1993). Many coaches mention, however, that these courses have little impact on the way they lead their teams (Douge & Hastie, 1993; Gilbert & Trudel, 1999b) and that the main way they gain their knowledge on coaching is when they are coaching, i.e. through experience (De Knop, Engeström, & Skirstad, 1996; Fleurance & Cotteaux, 1999). Unfortunately, the information about what youth sport coaches do is limited, given that most studies on coaching science have been conducted at a higher competitive level such as high school, college, national or Olympic team (Gilbert, 2002). Information on the process of knowledge development through experience for youth sport coaches is rare.

As far as we know, the only studies conducted to document how youth sport coaches learn to coach through experience has been conducted by Gilbert and colleagues (Gilbert, Gilbert & Trudel, 2001a, 2001b; Gilbert & Trudel, 1999a; Gilbert & Trudel, 2001; Gilbert & Trudel, in press-a; Gilbert & Trudel, in press-b). Using Schön's (1983; 1987) theory of reflection as a conceptual guide, these authors have investigated how coaches solve their daily coaching issues, in other words, how they develop their knowledge. Central to their model is the reflective conversation process composed of four stages: issue setting, strategy generation, experimentation, and evaluation. At each of these stages, coaches have options they may choose. For example, to generate a strategy coaches can work independently (e.g. using existing strategy from personal repertoire, forming a creative thought, looking in books or videotapes on coaching) or they can

work with others (e.g. talking to the assistant coaches, friends, family members or observing other coaches).

In the last decade, the importance of 'others' has been central in many approaches aimed at explaining the learning process and the development of knowledge. Such examples are collaborative cognition (Bearison & Dorval, 2002), distributed cognition (Salomon, 1993), and the sociocultural approach (Wertsch, del Rio, & Alvarez, 1995). Even the reflective process, which at first might be perceived as an individual act, can be assisted by others (Ghaye & Ghaye, 2001):

Lastly, reflection does not have to be a solitary activity... We can learn by talking to others about our practice, having it challenged, in a constructively critical manner, by our colleagues and by the children we teach; we can call this social learning. (p. 11)

Wenger (1998), using a social theory of learning as a conceptual framework, has recently presented the concept of 'communities of practice'. The best operational definition of this concept is the following: "groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis" (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, p. 4). Linked to the concept of communities of practice is the concept of 'legitimate peripheral participation' which "... provides a way to speak about the relations between newcomers and old-timers, and about activities, identities, artifacts, and communities of knowledge and practice. It concerns the process by which newcomers become part of a community of practice" (Lave & Wenger, 1991, p. 29). Applying the concepts community of practice and legitimate peripheral participation to the coaching learning process, one might expect that the development of knowledge on coaching would be progressive and influenced by of interactions with other coaches. Before assuming the role of head coach, individuals will act as an assistant coach (peripheral) in a context where they

are welcome (legitimate) to take part in the many activities regarding coaching youth sport (participation). There will be many opportunities to observe and discuss with many coaches or assistant coaches who are all interested and directly involved (a coaches' community of practice) in providing children an exciting and rich sport environment.

The goal of this study was to document the coaches' learning process at the beginning of their 'career'. More specifically, the aim is (a) to extend the study of Gilbert and Trudel (2001) by investigating in more detail who are the 'others' that coaches interact with and what is the nature of these interactions, and (b) to see if coaches' communities of practice exist. In order to understand the first years of coaching information on the coaches' prior experiences as either players or coaches was also collected.

## Methods

### *Participants*

The participants in this study were from four different sport associations (two in soccer and two in ice hockey) from two cities. The choice of soccer and hockey is based on the fact that both sports are very popular at the moment in Canada, they are both practiced outside of schools, coaches are not paid and the leagues activities are organized by volunteer. The participants coached children, from 7 to 16 years of age, at either the competitive or recreational level. Approval for recruiting coaches was secured from league directors. Some coaches were contacted directly by telephone, others were recruited on playing fields, and still others were referred by interviewed coaches.

Of the 24 participants (12 in hockey, 12 in soccer), four were women (3 in soccer, 1 in hockey). Twenty participants did not have any teaching certification degrees, one had a physical education degree, and three were registered as students in a human kinetics program. As it is

often the case with youth sport coaches, many of the participants (n=16) had their son or daughter on their team. Sixteen of the 24 participants had six years or less of coaching experience. The total range of coaching experience of the participants was from 2 to 16 years as head coach.

#### *Data Collection Procedure*

Given that people attribute meaning to their life by the stories they tell, it would seem appropriate for researchers studying human experiences to use the narrative approach (Olivier, 1998). By asking people to tell their stories we take into consideration the socio-cultural context, the expectations and the norms of the community, which in turn reveals how the actions are perceived by the people involved in the community (Ewert, 1991).

A pilot study was done prior to this research to validate the interview guide. This was then used to gather, from coaches, information pertaining to (a) what their experiences prior to being head coach were, (b) how they first got involved, (c) how they resolved specific coaching issues, and (d) how their implication in the community evolved in their first three years as head coach.

The data collection procedure consisted of two interviews with each participant. During the first interview, participants spoke about each year of their career. A brief analysis of the interview content was done after the first interview. This analysis consisted of constructing a timeline containing the main events mentioned by the participant and preparing questions for the second interview. During the second interview, the timeline was presented to the participant to make sure that the facts were correct. The researcher then asked questions to get more details on certain aspects mentioned during the first interview. Both interviews were transcribed verbatim. The Nvivo software (Qualitative Solution Research, 2002, version 2.0) was used to help in the analysis of the data. The interview transcripts were reread, passages from each interview that addressed a same topic were regrouped under a theme.

## Results

### *Before Being Head Coach*

As shown in Table 1, soccer and hockey coaches did not have the same background experience before they started to coach in their respective sport. In terms of player experience, all hockey coaches had played hockey, whereas only seven coaches had played soccer prior to coaching it. Some benefits of having played the sport include having developed a basic knowledge of the game, such as rules, procedures, and drills to execute. It must also be highlighted that they were also able to see coaches in action.

When I first started coaching, of course I didn't have any experience coaching. The only experience I had had was my 15 years as a soccer player. During these years that I played at a competitive level, I met a lot of coaches. Some were good, others not so good. So I could say that the experience in coaching that I had in my first year as a head coach was that I had been observing coaches that trained me for 15 years. (Soccer 1)

Differences are also present regarding the coaching experience. Only six soccer coaches had previous experience in coaching/teaching, compared to 11 in hockey. Seven hockey coaches had been involved as instructors in teaching within a hockey program. This program taught children all the basic technical skills of hockey (e.g., how to skate, shoot, and pass). The program lasts four years and during each season, kids have 40 hours of ice time divided in lessons and friendly games. The adults on the ice are called instructors and not coaches because they don't have their own team, they teach a group of children. During the sessions, an experienced head instructor helps the other instructors to apply a pre-determined lesson plans. The eight coaches (7 in hockey, 1 in soccer) that had the opportunity to be instructors were very pleased with this experience because it gave them a chance to get some pedagogical tips and establish good relationships with other instructors.

In the program, we consulted each other all the time and we could ask the head instructor anything because he had more experience. That is how we helped each other... During all those years in the program, the instructors were almost the same each year. You established friendships and enjoyed spending time with those guys. (Hockey 7)

Finally, only half of the soccer and hockey coaches had been assistant coaches prior to being head coach. The other half started directly in a head coach position and this experience usually led to a season filled with problems.

First, there was a draft and I found it very difficult since I did not know any of the players, it was my first year. The other peewee coaches all knew the children because they had followed them for a couple of years. Also, I was a bit naïve. Since I had the last draft for the players, I had the first draft for the goalies. I asked a coach for his recommendation but I found out later that he tricked me into picking one of the worst goalies. I learned that that particular coach is the type of coach that wants to win at all cost, but since I was new, I could not have known that at the time. The result of the draft was catastrophic, I had the worst team, the goalie was horrible and we could not manage to win. Players started gossiping about each other. Parents were always complaining, my assistants both quit because of the parents' pressure. I kept coaching the next year because I was aware of the mistakes I had made and knew how to avoid them. ... I decided to start at the youngest level possible so there would be less pressure and I could get to know the players and the other coaches. (Hockey 10)

*During the First Three Years as Head Coach (see Table 2)*

*Gaining information through training courses, resources and the Internet.* When the participants do get into a head coach position, they usually try to attain as much information regarding coaching as they can. One way is through the National Coaching Certification Program (NCCP) training courses. Depending on the age category and the competition level, associations will either require, or strongly recommend, that coaches take these training courses. Of the 24 coaches, 20 had at least their NCCP Level 1 certification during their first three years. Ten of these also took their level 2. Each of these levels consists of respectively 15 and 19 hours of course work on the theory of coaching. An additional 15 hours during each certification level

addresses sport-specific information. Coaches with fewer previous experiences as an athlete or a coach usually appreciated the practical component because it gave them concrete information on what to do with their team, and also provided an opportunity to meet other people coaching the same sport and establish a network of colleagues. This was, in some cases, more valuable than the information being taught.

During those courses, you meet coaches who are just starting like yourself. You meet a bunch of people and you talk to them and exchange different personal coaching experiences and ask their opinion. Also, during those courses, we are given a list of key persons, such as technical directors, who are at our disposal. (Hockey 10)

The theoretical component seems to have been less popular because too much information was given in a short period of time. Coaches indicated that the information was not very worthwhile for them, for example muscles physiology, aerobic and anaerobic systems. There is also the fact that in the theoretical course, coaches from different sports are regrouped. This can lead to discussions that are advantageous for some, but totally irrelevant for others.

When I took the course, I was very disappointed. There were two sessions during the weekend. For the first session, I was expecting to learn about the rules of the game because I did not know anything about that; I did not have any experience in soccer. But the content was not that at all. We were all coaches coming from different sports: one was a trampoline coach, some were gymnastics coaches and there was even a bowling coach. So we all talked about our experiences but I did not need that. I needed to learn about the game. I did not want to be there all day; I most certainly did not feel like talking. The next day, we talked about aerobic and anaerobic systems, VO2 max and other stuff I did not understand. I was so disappointed that I left before the end of the class. (Soccer 5)

Another way coaches tried to get information was through references such as library books, videos and seminar books. Most coaches searched for references on drills and how to develop certain technical or tactical elements. Coaches with a bit of background, such as the ones who had been either assistants, instructors, or players before being a head coach, tended to search for information on topics such as motivation, nutrition, and stress management.

I never was the kind of guy who read a lot but since I started to coach four years ago, I take the time to read. I have lots of books on psychology and motivation. One of my favorite books is written by Joseph Murphy and talks about the power of the subconscious. (Hockey 4)

Many coaches were made aware of the most important books either by attending conferences, talking with people in their association, using the local library, or going on the Internet. Many hockey coaches who had been involved in the teaching program went back to their notes and modified the drills to suit the needs of their players. After one or two years, almost every hockey coach had heard about the Nike seminar and manuals which provide information on the basic techniques, as well as how and when game strategies and tactics should be taught, according to the age of the players. In soccer, there do not seem to be such reference manuals and coaches have to be more self-reliant in their search for good references on coaching. They all managed, however, to find something helpful for their coaching approach.

The results also show that some coaches are using the Internet. The most common use was to order good reference books or to discover coaching Web sites.

I read a lot, mostly on psychology. My wife, for Christmas, has bought me a subscription to a Web site called coaches' corner or coaches' club. There is a lot of information on sport psychology and much more for coaches. (Hockey 1)

One soccer coach even discovered a Web site where coaches around the world can chat with professional soccer coaches from England. Two coaches said they communicated with their players and assistants using E-mail for organizational purposes. Finally, because some youth sport associations have their own Web sites, coaches consulted these sites to get information regarding tournaments, meetings and phone numbers of coaches and members of the association.

*Interactions with the assistant coaches.* Whether it is in hockey or soccer, coaches had frequent interactions with their assistants. They did not only ask the assistant for advice, they worked together (joint construction) to develop strategies to solve coaching issues. Everyone on

the coaching staff would voice their opinions, share their ideas and the group would decide the best option. The only time the head coach imposed his/her authority was when the group could not come to an agreement or if a decision had to be made quickly, such as during games.

We are a team (coaching staff). At the beginning of the year, I ask them if they want to be part of my team as my assistants. Then I tell them what I expect of them and I also want to know what they would like to do. If they tell me they want to take defense, I have no problem with that. The only time I will impose my authority is during games, if I see that something is going wrong and something must be done quickly. But game strategies, line-ups, practices, we all plan them together. (Hockey 2)

In soccer, three coaches who had a lot of experience picked their assistants from among parents, and attributed them a role of helper. Their tasks were to carry the equipment, follow the coach's lead, and encourage the children. These parents/assistants were not involved in developing strategies for the team since the head coach had a lot more knowledge about the game.

*Interactions with the manager.* In hockey, all teams had a manager. Coaches asked them to take care of the administrative tasks (task attribution). Managers might have also played the role of mediator between parents and coaches.

In soccer, 8 teams out of 12 had a manager and his/her role was mainly to take care of the paperwork.

The manager is supposed to get the passports and book the fields for practices; all that relates to paperwork, reservations, registrations and organization for tournaments. This should be the manager's role because otherwise, it is just too much for the head coach to handle. (Soccer 11)

*Interactions with the league supervisors.* In soccer and hockey, there were possibilities to interact with league supervisors who usually were more experienced peers.

In hockey, there was a type of evaluation to let the coaching staff understand their strengths and weaknesses. Coaches usually accepted the feedback and considered the

recommendations. Sometimes, hockey coaches took the initiative and went to talk to league supervisors seeking advice instead of waiting for their evaluation.

In soccer, there were no evaluations but some coaches interacted with league supervisors either by asking them for advice or working with them to solve a specific coaching issue (joint construction).

Now, I no longer have any problems. As soon as something comes up, I call the association, sometimes three or four times a day. They are even starting to recognize me by my voice. Then, I get some great feedback by the members, I can better understand why things are happening a certain way in my team. (Soccer 6)

*Interactions with the players.* Coach-athlete interactions have been referred to as 'free discussions' because coaches said they make themselves available to talk with their players about anything at almost any time. Although coaches rarely seek advice or involve their athletes in their coaching discussions, some athletes' comments might help them reflect.

I once went to eat at my brother's house and I took a beer with my dinner. Then I went to the arena to coach my team and one of my young players told me that I smelled like beer. It had been three hours prior, but you know, alcohol smells. This was the first, and last time a player told me I had bad breath. Now, I never drink before games or practices and I always carry gum. (Hockey 11)

In another case, a less skilled player asked his/her coach why he was benched at the end of a close game. The coach was stunned and did not know what to answer. He quickly realized that the outcome of the game was not as important as he had thought and that the players should always come first.

*Interactions with the parents.* Very few coaches seek advice from parents. Some even said they don't make themselves accessible to them: "At the beginning of the year I told them [the parents], don't come see me for complaints. There is a manager, that's what he is there for" (Hockey 5). For those who do make themselves accessible, they usually speak with parents in accordance with the manager's recommendations.

I meet with the parents, I talk to all the parents at every game. When there is a conflict, however, they have to go to an intermediary, the manager; he acts as a buffer. If a parent is angry with me, he will probably express himself better in front of the manager than in front of me; he will transmit his information instead of his anger. (Hockey 11)

*Interactions with acquaintances.* Amongst the people that coaches will ask for advice, acquaintances (friends, work colleagues, or family members) are not directly related to the team. Coaches will usually ask them for advice or engage in 'free discussions', to talk about any topic related to the youth sport context, or to express their frustrations. In cases where the acquaintances are very close to the coach and know his/her team very well, the interaction is more a 'joint construction' than 'advice seeking'.

I have two brothers who are very involved in youth sport because they have children. Of course I did consult them and they gave me valuable advice. I gained from their experiences and from others' as well, such as friends of mine who are physical education teachers. These friends also told me some insightful stories. These conversations helped me a lot, even if, in some cases, it was only to vent frustrations. It is nice to see that others have had similar experiences. (Soccer 4)

*Interactions with rival coaches.* Nine coaches (four in hockey, five in soccer) said they like to exchange coaching knowledge with other coaches. Most of these nine coaches were coaching at the most recreational level. As coaches moved towards a more competitive environment, however, they tended to be very formal with most rival coaches, exchanging knowledge only with the few coaches who were close friends. By formal, it is implied exchanging few words at the beginning or the end of each game and demonstrating sportsmanship through the traditional handshake.

An important way for coaches to learn from their rivals is through observations, 'stealing information'.

I do a lot of spying when I go to tournaments. I try to know against which teams I will play and go observe them. By watching them, I learn new things because every coach has a different philosophy. For example, through observation, I learned new warm up techniques. Coaching is being able to steal from other

coaches. You take what you like and what you find relevant for your team.  
(Soccer 3)

### Discussion

As expected, prior playing experience and coaching experience has an important effect on how coaches trained their team in the first years. The playing experience provides coaches with the basic knowledge of the game. They know the rules of the game and they can adequately execute techniques. Those participants, who had played the game, were able to use their own coaches as possible models. Consequently, coaches will often train their team the way they have been trained themselves. Puren (1988) explains that the law of isomorphism states that an instructor will spontaneously tend to reproduce, in his/her own practice, what has occurred during in his/her own training.

The important difference between hockey coaches and soccer coaches, in terms of playing experience, can be explained by the fact that hockey is an integral part of the Canadian culture (Guay, 1990), compared to soccer. In the future, however, this discrepancy might not exist any more because soccer has become very popular among children in North America (Soccer Industry Council of America, 1997). We can assume that, in a few years, a majority of soccer coaches will also possess a player's background.

Regarding previous coaching experience, only few coaches had had a chance to coach in other sports prior to coaching hockey or soccer. This can probably be explained by the fact that most participants were coaching because of their children's involvement in the sport and not because they wanted to make a career out of it. This appears to be common in youth hockey (Spallanzani, 1988; Gilbert & Trudel, 2001). If one considers also the fact that only half of the participants had been an assistant coach before being a head coach, it seems that the sport

structure does not to provide coaches with the possibility of being a 'legitimate peripheral participant', even though this could facilitate their integration. Being a 'legitimate peripheral participant' puts the individual in a role with less pressure and responsibilities while giving them time to observe more experienced peers and interact with them (Lave & Wenger, 1991).

In hockey, however, more than half of the coaches had been instructors in a sport program. Even if this experience is not a direct coaching experience, it provides at least an introduction to the basic notions of teaching and to a repertoire of drills to teach. What is important is that through this program, individuals interact with each other and develop friendships. Then, when they accept to coach a team, they will use this coaching network and be more inclined to exchange coaching knowledge. McDermott (2000, p.9) states, "... it is the human connection that builds a base for effective knowledge sharing."

All of the coaches in the present study took formal education programs (NCCP) and their appreciation of the program was mixed. Although these courses can be very informative, large-scale coach education programs usually fail to cover complex contextual factors (Douge & Hastie, 1993). The participants of this study and the literature state that what coaches need is real practice in a sport specific context (Gilbert & Trudel, 1999b). In these training programs, even if many coaches are regrouped, the program is designed on the traditional assumption that, "... learning is an individual process, that it has a beginning and an end, that it is best separated from the rest of our activities, and that it is the result of teaching" (Wenger, 1998, p.3). Efforts should be made to help coaches attending these training programs to develop lasting collaborating activities.

Approximately a third of the coaches in this study were using the Internet. It would be interesting to see if this ratio will increase as sport associations are starting to build Web sites (Hamilton, 1997) where coaches can have access to the major sporting events, team statistics,

phone numbers, and so on. Other interesting online resources are also available for coaches. For example, the Coaching Association of Canada has a Web site with chat rooms, a discussion board and an online mentoring program for women coaches (<http://www.coach.ca/WOMEN/e/>). Hockey Canada offers an online interactive coaches' club that gives coaches tools to train their team (<http://www.coachesclub.net/>).

Regarding the importance of 'others' when the participants did get into a head coach position, results clearly show that coaches interacted with many people, but tried to avoid interacting with parents because they tended to put too much pressure on them and the children. To make sure, however, that the parents know that their voice can be heard, coaches will often attribute the role of mediator to the team manager. This procedure has been found in some studies (Stean, 1995) and recommended by others (Gilbert, Gilbert, & Trudel, 2001b). As found in the study by Gilbert and Trudel (2001), coaches interacted with acquaintances to get information and to vent their frustrations.

In general, coaches who had the chance to have access to league supervisors said they were helpful in answering their questions and/or providing feedback. Hockey Canada has recently implemented a program called the National Coach Mentorship Program (NCMP). For Hockey Canada (2003a), mentoring means "A relationship between a guide (mentor) and a coach which enables the coach to become more successful in all aspects of his/her coaching skills."

Trudel and Gilbert (2003), however, see limits to such mentoring programs. Through this one-on-one learning process, individual growth of the coach is possible, but at the expense of working with other coaches to find a solution. Too much importance given to a mentoring program will tend to have coaches think and act for the good of their own team instead of working with other coaches to create a fun and fair play environment for the kids. The present study clearly shows that coaches, specifically those at the competitive level, already have the

tendency to not share their knowledge with other coaches. Why should it be otherwise? After all, hockey is viewed as a confrontation where the other team is often seen as an enemy (Trudel & Gilbert). In this context, not interacting directly with the opponent is an unwritten rule and being a skilled ‘thief’ to steal ideas, drills and so on (Trudel & Gilbert) will be a necessity to learn from other coaches.

In brief, coaches’ communities of practice do not seem to exist because coaches do not interact on a regular basis to share their knowledge and discuss common coaching issues. Instead, there are many isolated coaching teams. An analogy might be many cells with, at the centre of each cell, a coach who interacts on a regular basis with his/her assistant coach, a team manager and, on occasions, with friends and a league supervisor/mentor. Because of the absence of cooperation between the coaches of the different cells each game can be a vigorous confrontation. For Trudel and Gilbert (2003), “To change coaches’ attitudes on how to coach at the minor level we must find ways to bring coaches together so they can negotiate what it means to play hockey in a safe and fair play environment.”(p.4). These authors see part of the solution as helping local sport organizations develop real communities of practice.

### Conclusion

As shown by this study, coaches learn to coach not only through formal training programs, but also, and even more, through interactions with other people. Unfortunately, even if coaches face the same coaching issues, they do not seem to interact with each other on a regular basis.

It is important to underline, however, that each coach’s history was to some extent unique. Some of them had no experience, either as a player or as an assistant, and had to take the head coach position because no one else wanted to. Others never stopped playing their sport and had

some previous coaching experience before becoming a head coach. Considering this heterogeneity in the coaches' background and the fact that this previous experience influences how coaches will find solutions to their coaching issues, we should think about coaches' training in terms of cultivating communities of practice since they are an ideal context of sharing knowledge. Research in this direction is needed.

## References

- Bearison, D.J., & Dorval, B. (2002). *Collaborative cognition: Children negotiating ways of knowing*. Westport, Connecticut: Ablex Pub.
- Campbell, S. (1993). Coaching education around the world. *Sport Science Review*, 2(2), 62-74.
- Coaching Association of Canada. (2001). Women in coaching. Retrieved June 10, 2003, from <http://www.coach.ca/WOMEN/e/>
- Côté, J. (2002). Coach and peer influence on children's development through sport. In J.M. Silva & D. Steven (Eds.), *Psychological foundation of sport*, (pp.520-540). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- De Knop, P., Engeström, L-M., & Skirstad, B. (1996). Worldwide trends in youth sport. In P. De Knop, L-M. Engeström, B. Skirstad, & M. Weiss (eds.), *Worldwide trends in youth sport* (pp.276-281). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Douge, B., & Hastie, P. (1993). Coaching effectiveness. *Sport Science Review*, 2(2), 14-29.
- Ewert, G.D. (1991). Habermas and education: A comprehensive overview of the influence of Habermas in educational literature. *Review of the Educational Research*, 61, 345-378.
- Ewing, M.E., Seefeldt, V.D., & Brown, T.P. (1996). *Role of organized sport in the education and health of American children and youth*. East Lansing, MI: Institute for the Study of Youth sports.
- Fleurance, P., & Cotteaux, V. (1999). Construction de l'expertise chez les entraîneurs sportifs d'athlètes de haut-niveau français. *Avante*, 5(2), 54-68.
- Gahye, A., & Ghaye, K. (2001). *Teaching and learning through critical reflective practice*. Trowbridge, Wilts, Great Britain: The Cromwell Press.

Gilbert, W. (2002). *An annotated bibliography and analysis of coaching science: 1970-2001*.

Report submitted to the Research Consortium of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance. California State University, Fresno, CA.

Gilbert, W., Gilbert, J., & Trudel, P. (2001a). Coaching strategies for youth sports part 1: Athletes behavior and athletes performance. *Journal of Physical Education Recreation and Dances*, 72(4), 29-33.

Gilbert, W., Gilbert, J., & Trudel, P. (2001b). Coaching strategies for youth sports part 2: Personal characteristics, parental influence, and team organization. *Journal of Physical Education Recreation and Dances*, 72(5), 41-46.

Gilbert, W., & Trudel, P. (1999a). Framing the construction of coaching knowledge in experiential learning theory. *Sociology of Sport On-Line* 2(1), [18 paragraphs]. Extrait le 26 mai, 2003, from <http://phyped.otago.ac.nz/sosol/home.htm>

Gilbert, W., & Trudel, P. (1999b). An evaluation strategy for coach education programs. *Journal of Sport Behavior*, 22, 234-250.

Gilbert, W., & 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., & Trudel, P. (in press-a). Role of the coach: How model youth team sport coaches frame their role. *The Sport Psychologist*.

Gilbert, W., & Trudel, P. (in press-b). Learning to coach through experience: Conditions that influence reflection. *Physical Educator*.

Guay, D. (1990). *L'histoire du hockey au Québec: Origines et développement d'un phénomène culturel*. Montréal, Québec: Les Éditions JCL inc.

Hamilton, P. (1997). Taking advantage of the Internet in sport. *Sport Coach*, 20(1), 24-26.

Hockey Canada. (n.d.). *Coaches' Club*. Retrieved June 10, 2003, from

<http://www.coachesclub.net/>

Hockey Canada. (2003a). National Coach Mentorship Program. Retrieved July 10, 2003, from

<http://www.hockeycanada.ca/e/develop/coaches/mentorship/definitions.html>

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

McDermott, R. (2000). Knowing in community: 10 critical success factors in building communities of practice. *Knowledge Garden, Community Intelligence Labs*. Retrieved April 6, 2003, from <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/knowing.shtml>

Naughto, G., & Carlson, J. (1995). Physiological aspects of youth sport: Developmental or detrimental? *Sport Health, 13*(2), 5-7.

Olivier, K.L. (1998). A journey into narrative analysis: A methodology for discovering meanings. *Journal of Teaching in Physical Education, 17*, 244-259.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, Nathan: Clé Internationale.

Qualitative Solution and Research. (2002). QSR Nvivo (Version 2.0) [Computer software]. Victoria, Australia: Author.

Salomon, G. (1993). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. New York, NY: Cambridge University Press.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Soccer Industry Council of America. (1997). *Soccer in the USA: Statistical abstract on soccer participation*. Spring. North Palm Beach, FL: SICA.
- Spallanzani, C. (1988). Profil d'entraîneurs en hockey mineur et motifs de participation et de démission. *Journal Canadien des Sciences du Sport*, 13, 157-165.
- Strean, W.B. (1995). Youth sport context: Coaches' perceptions and implications for intervention. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7, 23-37.
- Trudel, P., & Gilbert, W. (2003). Communities of practice as an approach to foster ice hockey coach development. In D.J. Pearsall & A.A. Ashare (Eds.), *Safety in ice hockey: Fourth volume*, West Conshohoken, PA: ASTM International.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. United-states: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Wertsch, J.V., del Rìo, P., & Alvarez, A. (1995). *Sociocultural studies of mind*. New York, NY, USA: Cambridge University Press.

---

#### Acknowledgment

This research was supported by a grant from the Social Science and Humanities Research Council of Canada.

Table 1.  
*Before Being Head Coach*

	Hockey	Soccer
Player experience	12	7
Coaching experience	11	6
Coaching other sports	5	1
Assistant coach	6	5
Instructor	7	1

Table 2.

*During the First Three Years as Head Coach*

	Hockey	Soccer
Gaining information through		
Training courses	12	10
Resources	12	11
Internet	6	3
Interactions with		
Assistant coaches	12	12
advice seeking	0	1
joint construction	12	8
task attribution	0	3
Manager	12	8
mediator	7	2
task attribution	12	8
League supervisors	9	7
advice seeking	4	4
joint construction	1	3
evaluation	5	0
Players	12	12
free discussion	12	12
Parents	12	11
advice seeking	1	2
accessible	8	7
not accessible	3	2
Acquaintances	11	9
advice seeking	3	5
joint construction	1	1
free discussion	7	3
Rival coaches	9	10
knowledge exchange	4	5
knowledge exchange with few, formal with most	5	5
observations of other coaches	7	7

Article 2

Entête: DÉVELOPPEMENT DES CONNAISSANCES D'ENTRAÎNEURS

Le développement des connaissances d'entraîneurs  
bénévoles à travers leurs premières années d'expérience

François Lemyre et Pierre Trudel

Université d'Ottawa

## Résumé

Le développement des connaissances des entraîneurs dépend de leur formation formelle ainsi que de leur implication sur le terrain. Toutefois, les entraîneurs semblent minimiser l'apport de leur formation formelle (Gilbert & Trudel, 2001) et valoriser leur implication sur le terrain.

Malheureusement, l'apprentissage par expérience est souvent peu reconnu. En prenant en considération la recommandation de Sfard (1998) qui propose de voir l'apprentissage sous deux métaphores (métaphore de l'acquisition et métaphore de la participation), le but du présent article est de décrire de façon globale le processus de développement de connaissances d'entraîneurs bénévoles lors de leurs premières années. Les résultats démontrent que l'apprentissage au rôle d'entraîneur (a) dépasse largement les notions enseignées lors des cours du Programme National de Certification des Entraîneurs (PNCE), (b) qu'une participation dans le milieu avant même d'être entraîneur est un atout important, et (c) que le processus de développement des connaissances peut varier beaucoup d'un entraîneur à un autre.

## Le développement des connaissances d'entraîneurs bénévoles à travers leurs premières années d'expérience

La présence des adultes est de plus en plus importante dans la pratique sportive chez les jeunes, puisqu'ils croient offrir un environnement sécuritaire et contrôlé aux enfants (Coakley, 1998). Les adultes sont responsables des structures (i.e. associations, ligues, tournois) et de l'enseignement des habiletés sportives aux jeunes. Au fil des ans, il s'est créé des fédérations et associations sportives dont la mission est d'aider les adultes à offrir aux jeunes de bonnes expériences sportives. Ces fédérations et associations sportives ont aussi développé des programmes de formation. Par exemple, Hockey Canada (2003b) offre divers programmes de formation pour les entraîneurs, les arbitres, les soigneurs, les gérants et même pour les parents. Malheureusement, il existe très peu d'étude traitant de l'efficacité de ces programmes. L'information disponible se limite le plus souvent au degré de satisfaction. Par exemple, en ce qui concerne les programmes de formation des entraîneurs, il semble que ces derniers aient une opinion partagée sur l'utilité de ces programmes en raison du peu d'impact qu'ils apportent sur leur manière de diriger leur équipe (Douge & Hastie, 1993; Gilbert & Trudel, 1999b). Les principaux reproches avancés sont que les cours sont trop théoriques, qu'ils abordent peu les spécificités de chaque sport (Fleurance & Cotteaux, 1999; Potrac, Brewer, Jones, Armour, & Hoff, 2000) et que les connaissances acquises sont souvent difficiles à transférer dans le contexte de la pratique sportive chez les jeunes (Gilbert & Trudel, 1999b). Bref, quand on demande à des entraîneurs quels sont les éléments qui ont contribué à leur apprentissage, ils ont tendance à minimiser l'apport de leur formation formelle (Gilbert & Trudel, 2001) et à valoriser leur implication sur le terrain. Malheureusement, l'apprentissage par expérience est souvent peu reconnu et même parfois considéré comme nuisible (Beard & Wilson, 2002).

Sfard (1998) utilise des métaphores pour comparer deux visions du concept apprentissage qui semblent diamétralement opposées. La métaphore de l'acquisition est celle qui a, jusqu'à tout dernièrement, dominée le monde de l'éducation. Pour les tenants de cette vision, l'apprentissage est un processus individuel, qui est délimité dans le temps, qui se fait hors du contexte naturel et qui est le résultat de l'enseignement (traduction, Wenger, 1998, p.3). Les programmes de formation des entraîneurs reposent généralement sur cette vision de l'apprentissage. Par exemple, pour être reconnu entraîneur d'un niveau spécifique (e.g., le programme national de certification des entraîneurs au Canada a cinq niveaux), l'entraîneur doit assister à un nombre précis d'heures de cours généralement dispensées en salle de classe dont le contenu a été choisi par des experts et dont l'évaluation consiste à répondre individuellement à une série de questions à choix multiples.

Dans la métaphore de la participation, l'apprentissage est social car il survient à travers les expériences de participation aux activités quotidiennes. Les tenants de cette vision conçoivent l'apprentissage comme un processus visant à devenir un membre d'une certaine communauté. Ceci implique l'habileté à communiquer dans le langage de la communauté et d'agir selon ses normes (Sfard, 1998). Le langage, la réglementation, les routines sont tous des éléments qui font partie d'un contexte particulier (Brown, Collins, & Duguid, 1989) et, par conséquent, il faut obligatoirement être dans le milieu naturel pour bien les assimiler. Nous croyons important de souligner que l'apprentissage à travers la participation c'est plus que la forme d'apprentissage que certains auteurs nomment 'apprentissage par expérience' (Experiential learning) (Smith, 2003) qui, selon nous, se situe à quelque part entre les deux métaphores. En effet, la métaphore de la participation met en évidence les interactions entre les personnes ce qui permet le développement de connaissances, la transformation de l'identité et une intégration progressive à une communauté. Dans le cas de 'l'apprentissage par expérience', le centre d'intérêt demeure l'individu et sa capacité à combiner action et réflexion sur cette action (Beard & Wilson, 2002).

Sfard (1998) conclut son article sur les deux métaphores en soulignant qu'il serait peu efficace d'étudier l'apprentissage en ne considérant qu'une seule d'entre elles et qu'il est possible de vivre avec les deux, mêmes si sur certains principes elles sont contradictoires. Par conséquent, étudier la formation des entraîneurs d'une manière plus globale, c'est-à-dire sans se limiter à l'une des deux métaphores, serait très approprié.

En prenant en considération la recommandation de Sfard (1998), le but du présent article est de décrire de façon globale le processus de développement de connaissances d'entraîneurs bénévoles lors de leurs premières années. Le contenu des histoires utilisées pour illustrer les trois principaux patrons de développement de connaissances est inspiré des résultats d'une vaste étude sur le développement des connaissances des entraîneurs (Lemyre & Trudel, 2003).

## Matériel et Méthode

### *Participants*

Nos participants, 12 entraîneurs de soccer (9 hommes, 3 femmes) et 12 entraîneurs de hockey sur glace (11 hommes, 1 femme), provenaient de quatre associations sportives de deux villes voisines. La moyenne d'âge était d'environ 40 ans et ils avaient tous au moins deux ans d'expérience en tant qu'entraîneur chef dans leur discipline sportive respective. Seize des 24 entraîneurs avaient leur enfant dans leur équipe.

Le choix des disciplines sportives, soit le soccer et le hockey, est basé sur le fait que ce sont deux disciplines sportives actuellement très populaires au Canada et elles se ressemblent à plusieurs points de vue: ce sont des sports d'équipe pratiqués hors du milieu scolaire, les entraîneurs ne sont pas rémunérés et ce sont des bénévoles qui gèrent les activités des ligues.

*Procédure de Collecte et d'Analyse des Données*

Afin de décrire le plus globalement possible l'expérience d'apprentissage d'entraîneurs bénévoles, une méthode de type narratif fut utilisée. Ce choix repose sur la présupposition que les personnes donnent de la signification à leur vie par les histoires qu'elles racontent et, par conséquent, il est approprié d'étudier les expériences humaines à l'aide d'une approche méthodologique qui permet aux participants de raconter leur implication aux activités de la vie (Olivier, 1998; Polkinghorne, 1995). De plus, Langley (1995), soutient que "It seems appropriate, therefore, to suggest that a narrative perspective may be useful to frame the personal experience of the learner and thereby uncover the coordinating influences of both individual meaning construction and social context on the teaching/learning process" (p. 118).

Pour les raisons qui viennent d'être évoquées, l'entrevue avec chacun des participants débutait en utilisant le texte suivant tiré du livre de Lieblich, Tuval-Mashiach et Ziber (1998):

L'expérience d'entraîneur peut être écrite comme un livre. J'aimerais que vous pensiez à votre expérience d'entraîneur comme si vous vouliez écrire un livre. Chaque année comme entraîneur pourrait être un chapitre de ce livre. J'ai ici une page pour vous aider dans cette tâche. Vous pouvez donner un titre à chaque chapitre pour illustrer ce que vous avez vécu pendant l'année.

Maintenant, racontez-moi ce que vous avez vécu, les personnes que vous avez côtoyées, les problèmes rencontrés, ce que vous avez fait, etc.

Dans une première entrevue chaque participant était amené à parler de ses premières années en tant qu'entraîneur: comment s'est fait l'intégration, les problèmes rencontrés, les personnes avec qui il avait des interactions, etc. Une première analyse permettait de tracer leur parcours, soit une disposition en ordre chronologique des principaux événements mentionnés.

Approximativement une semaine après la première entrevue, une seconde entrevue avait lieu pendant laquelle le participant était invité à prendre connaissance du résumé de la première. Le chercheur profitait de cette occasion pour obtenir de l'information supplémentaire sur certains éléments abordés lors de la première entrevue. Chacune des entrevues a été transcrite *verbatim* et le logiciel Nvivo (Qualitative Solution and Research, 2002, version 2.0) fut utilisé pour aider à réaliser les analyses.

### Résultats

Depuis quelques années, plusieurs auteurs (e.g., Culver, Gilbert, & Trudel, 2003; Nilges, 2001; Sparke, 1992) ont souligné que les chercheurs en sociologie, en pédagogie et en psychologie du sport transgressent peu les normes conventionnelles de publication alors que ces champs d'étude bénéficieraient d'une ouverture vers de nouvelles formes de présentation des résultats comme l'utilisation d'histoires. À titre d'exemple, le lecteur est invité à consulter l'article de Denison (1996) où l'expérience de retraite de la vie sportive de 12 athlètes est décrite à travers trois histoires.

Pour Van der Maren (1996), les histoires de vie ou les récits de pratique "sont en quelque sorte des morceaux d'autobiographies dirigées, produites sur demande, afin de permettre au chercheur de mettre en évidence la dynamique d'une évolution et de l'interaction entre le sujet, ses rôles, son milieu, sa culture et les institutions"(p.309).

Oliver (1998), dans une argumentation en faveur de la présentation de résultats d'étude par des histoires, rapporte les propos de différents auteurs (Coles, 1989; Heath, 1994) pour rappeler que les histoires présentées par le chercheur sont comme des théories, car elles contribuent à expliquer et à interpréter les expériences des participants. Une histoire ne peut jamais à elle seule prétendre fournir une description totale et exacte de la réalité. C'est une

manière parmi d'autres de comprendre la réalité. Bref, les histoires nous disent 'Voici quelque chose à quoi on devrait réfléchir'.

Lors de l'analyse des entrevues réalisées avec nos 24 participants, nous avons remarqué l'émergence de trois patrons ou profils d'apprentissage lors des premières années comme entraîneur. Chacun de ces trois profils vous sera présenté à travers une histoire. La première histoire est celle d'un parent qui ne possède pratiquement aucune expérience en entraînement sportif et qui se résigne à prendre en charge l'équipe dans laquelle va évoluer son enfant. La seconde histoire trace le profil d'un parent qui, contrairement au premier, a déjà vécu des expériences sportives. La troisième histoire concerne les jeunes adultes passionnés du sport. Ils ont débuté la pratique sportive très tôt, ont une excellente technique et ils poursuivent des études universitaires en activité physique et sportive.

### *Première Histoire*

Jacinthe, fonctionnaire de 35 ans, entraîneure de soccer

Succombant au désir de sa fille de 7 ans, Jacinthe se rend à l'inscription annuelle de soccer. Dans la salle il y a ici et là quelques regroupements de trois ou quatre parents mais Jacinthe ne connaît aucune de ces personnes. Un homme, cartable sous le bras et traînant un gros sac, traverse la salle puis s'arrête près d'une table et prend la parole:

Bonjour, je suis le responsable du soccer récréatif et nous allons commencer l'inscription dans quelques minutes. L'an passé il y avait une équipe de soccer atome mais cette année nous aimerions en avoir deux. Il me faut cependant un ou une entraîneur(e).

Devant l'absence de volontaires, le représentant ajoute:

Il nous faut absolument un ou une entraîneur(e) pour former une nouvelle équipe. Si personne ne se porte volontaire il y aura seulement une équipe et la priorité sera donnée aux jeunes qui ont fait du soccer l'année dernière.

Jacinthe entend aussitôt sa fille lui murmurer « Maman je veux jouer, je veux jouer ». Jacinthe la regarde et hausse les épaules pour lui signifier qu'elle ne peut rien faire. Elle ne connaît pas le soccer et a très peu d'expérience en sport. C'est à ce moment précis que le représentant ajoute:

Vous n'avez pas besoin d'être expert ou experte en soccer, car au niveau récréatif l'important n'est pas la victoire mais le plaisir. Le critère premier est d'aimer les jeunes.

Sentant le désespoir de sa fille qui se manifeste par des coups de coude sur son bras, Jacinthe lève le bras en disant:

Mon nom est Jacinthe et j'ai un peu de temps libre le soir mais je ne connais rien en soccer. Si une autre personne veut se joindre à moi nous pourrions nous occuper de l'équipe ensemble.

Le représentant s'empresse d'ajouter:

Bravo Jacinthe, il y aura sûrement des parents dans l'équipe qui vont vous aider. Après l'inscription des jeunes, je vais vous faire signer un formulaire et vous remettre ce sac qui contient des ballons, des drapeaux et les blasons. Vous devrez me le remettre à la fin d'août.

Dès que leur enfant est inscrit, les parents quittent la salle de sorte que Jacinthe se retrouve seule avec le représentant qui lui remet sa liste de joueuses à contacter pour la première séance d'entraînement qui aura lieu dans trois jours. Sur le chemin du retour, Jacinthe remet en question sa décision. Que va-t-elle enseigner aux jeunes? Le seul bagage pertinent qu'elle possède en sport est d'avoir fait du patinage artistique lorsqu'elle était enfant. Elle a en mémoire

certaines exercices d'étirement et se rappelle vaguement les comportements de ses entraîneur(e)s; certains à imiter et d'autres à éviter.

Jacinthe a profité des appels téléphoniques aux enfants pour demander si certains parents voulaient l'aider. La réponse était souvent la même; pas le temps et pas assez de connaissances en soccer. Finalement, Marie, la mère d'une joueuse, accepte d'être assistante à l'entraîneuse. Se rappelant les paroles du responsable de l'association lors de l'inscription, Jacinthe et Marie décident de mettre en place une procédure pour que chaque jeune fille joue le même nombre de minutes lors des matchs. Jacinthe s'occupe de l'entrée et de la sortie des joueuses sur le terrain et Marie chronomètre le temps de présence. Ce système semble plaire aux jeunes et aux parents. Les connaissances en soccer de Jacinthe et Marie croissent à chaque match puisqu'elles observent l'arbitre et posent des questions tant à l'arbitre qu'à certains parents qui semblent en savoir plus qu'elles.

Le calvaire des entraîneuses est surtout lors des séances d'entraînement hebdomadaires. La question est la même pour chaque séance; qu'allons-nous faire pour occuper ces enfants pendant une heure? Jacinthe va donc à la bibliothèque municipale consulter des livres sur les techniques de base de soccer. Avant chaque séance, elle discute avec Marie des exercices à enseigner puis chacune prend la moitié de l'équipe. Malheureusement cette préparation ne semble pas suffisante et les enfants s'ennuient au bout de 10 minutes et les comportements d'indiscipline apparaissent. L'équipe semble progresser plus lentement que les autres; le pointage des défaites qui s'accumulent le démontre bien. Certains parents commencent à critiquer le travail des entraîneuses ce qui surprend quelque peu Jacinthe car le plaisir n'est-il pas plus important que les victoires? Même Marie remet en question la manière de diriger l'équipe. Jacinthe se sent de plus en plus seule dans cette galère. Au travail, un de ses collègues, André, lui demande pourquoi elle semble si fatiguée. Jacinthe décide de tout lui raconter. André tente de la reconforter en lui disant

qu'il a vécu la même situation à sa première année comme entraîneur de hockey. Elle lui demande donc conseils et André lui suggère de nommer un gérant d'équipe pour jouer le rôle d'intermédiaire entre elle et les parents. Jacinthe parvient à convaincre Paul, le père d'une de ses joueuses.

La stratégie améliore la situation mais Jacinthe est consciente qu'il faut que les joueuses progressent. Elle profite de l'heure du midi pour rencontrer André qui lui explique les exercices que ses joueurs de hockey préfèrent et ensemble ils essaient de les adapter au contexte du soccer. Les filles semblent avoir de plus en plus de plaisir lors des séances d'entraînement et l'équipe a même gagné son premier match. La saison tire à sa fin et plusieurs joueuses et parents demandent à Jacinthe si elle sera encore entraîneuse l'an prochain. Elle ne sait quoi répondre car d'une part elle a l'impression d'avoir appris beaucoup et elle pourrait être utile l'an prochain mais, d'autre part, sa confiance a été ébranlée par les critiques de certains parents. Paul a beau lui dire que les parents sont contents de son travail, elle pense qu'il minimise les mécontentements pour ne pas la blesser. Lors de la fête de l'équipe pour clôturer la saison, Jacinthe reçoit une telle ovation qu'elle décide de revenir l'année suivante.

Dans les mois qui ont précédé le début de la deuxième saison, Jacinthe a discuté avec les responsables de l'association de moyens pour augmenter ses connaissances. On lui suggère de suivre le Programme National de Certification des Entraîneurs (PNCE) qui est divisé en deux volets. Elle a été très peu satisfaite des 15 heures du volet théorique. Jacinthe s'attendait à recevoir de l'information qu'elle aurait pu directement utiliser avec son équipe, mais les thèmes abordés portaient beaucoup trop sur la physiologie humaine. De plus, comme les entraîneurs présents à ce stage provenaient de disciplines sportives différentes, les réponses aux questions posées étaient souvent peu pertinentes pour Jacinthe. Par contre, Jacinthe a adoré les 15 heures du volet pratique. Il y avait uniquement des entraîneurs de soccer, le cours a eu lieu sur un terrain de

soccer et il y a eu démonstration de plusieurs exercices pouvant être utilisés pour enseigner les différentes techniques de base. De plus, les pauses ont été pour Jacinthe des occasions pour discuter avec d'autres entraîneurs et d'apprendre, entre autres, qu'il existait des tournois amicaux et comment faire des levées de fonds pour payer une partie des frais encourus.

En se basant sur sa première année comme entraîneure, Jacinthe décide dès le début de la saison de s'entourer d'un gérant ainsi que d'un assistant qui pourrait combler son manque de technique pour les démonstrations lors des séances d'entraînement. Paul accepte d'être gérant pour une seconde année et elle demande à Louis, le père d'une nouvelle joueuse, d'être son assistant. Louis aime beaucoup le sport et il joue au soccer sur une base régulière.

Jacinthe va régulièrement chercher de la documentation à la bibliothèque et rencontre Louis à chaque semaine pour préparer les séances d'entraînement et parler des matchs. Ils ont convenu de partager les rôles. Lors des matchs, c'est Jacinthe qui est en charge et elle décide de la position des joueuses alors que Louis donne des commentaires aux joueuses. Lors des séances d'entraînement, c'est Louis qui explique et démontre les exercices alors que Jacinthe aide à placer les cônes et les ballons et, à l'occasion, elle va donner des rétroactions.

La dynamique entre les entraîneurs est bonne, les filles progressent bien et l'équipe gagne régulièrement. Toutefois, vers la mi-saison, de plus en plus de joueuses se plaignent de l'attitude autoritaire de Louis. Celui-ci semble prendre son rôle d'entraîneur un peu trop au sérieux et parle aux filles d'un ton dur et sec. Jacinthe ne sait trop que faire. Son assistant lui est d'une aide indispensable et elle apprend beaucoup en l'observant et en discutant avec lui. Elle décide de demander à son gérant d'aller tâter le pouls des parents. Paul lui confirme que plusieurs parents n'apprécient pas l'attitude de Louis. Les deux discutent de la situation et tentent de trouver une solution mais ce n'est pas facile. Une semaine passe puis, lors d'un match, Louis s'en prend à plusieurs reprises à la fille de Jacinthe laquelle, de retour à la maison, dit à sa mère qu'elle ne

veut plus jouer au soccer. Jacinthe réalise qu'il est temps de rencontrer son assistant pour lui demander de se calmer. La rencontre tourne au vinaigre et Louis, en plus de quitter l'équipe, en retire sa fille. Jacinthe termine la saison sans assistant. La situation n'est pas pour autant catastrophique puisque Jacinthe se sent de plus en plus en confiance et elle possède une banque d'exercices pour préparer ses séances d'entraînement. Est-ce que Jacinthe sera entraîneure pour une troisième année? La décision n'est pas encore prise et tout dépendra à quel niveau va évoluer sa fille. En effet, celle-ci a progressé énormément et tout semble indiquer qu'elle jouera dans une ligue compétitive l'an prochain.

Les responsables du soccer ont offert à Jacinthe la possibilité d'être entraîneure à un niveau supérieur, soit l'équipe dans laquelle va évoluer sa fille. Jacinthe n'a pas hésité d'autant plus que l'association offre aux entraîneurs des ligues compétitives certains avantages dont celui d'avoir comme assistante une joueuse élite (16-18 ans) qui s'intéresse à l'entraînement sportif. De plus, il est possible d'avoir recours aux services d'un directeur technique qui peut même se rendre à une des séances d'entraînement pour vous évaluer et vous conseiller. Consciente qu'elle doit parfaire ses connaissances, elle décide de prendre le cours du PNCE niveau 2 qui, selon certains entraîneurs, est plus utile que le niveau 1. En effet, Jacinthe a beaucoup appris sur la psychologie du sport, la nutrition et comment préparer un plan d'entraînement pour toute une saison.

En raison de la popularité du soccer, le nombre d'équipes a augmenté considérablement de sorte que deux équipes doivent maintenant partager les terrains lors des séances d'entraînement. L'équipe de Jacinthe est jumelée à celle de Solange. De prime abord, cette situation ne plaisait pas à Jacinthe, mais finalement le tout s'est avéré une excellente opportunité d'apprentissage. Les deux entraîneuses se rencontrent une à deux fois par semaine pour préparer

les séances d'entraînement et Solange, qui a plus de 10 ans d'expérience, n'est pas avare de conseils en plus de guider Jacinthe dans l'achat de livres et la consultation de sites Internet.

### *Seconde Histoire*

Sébastien, technicien en informatique, 45 ans, entraîneur de hockey

Lors de la glorieuse époque du Canadien de Montréal, tous les garçons jouaient au hockey et Sébastien ne faisait pas exception à cette règle. Il a maintenant 45 ans et n'a jamais arrêté de jouer. Son fils de six ans, Alex, a décidé de jouer au hockey et Sébastien compte bien participer à son apprentissage. Dans la ville où demeure Sébastien, les enfants débutent l'apprentissage du hockey à travers un programme que l'on appelle la M.A.H.G. ( Méthodes d'Apprentissage de Hockey sur Glace). Il s'agit d'un programme d'enseignement et non d'entraînement; les enfants s'initient aux techniques de base du hockey pendant la première moitié de la saison et jouent des matchs durant l'autre moitié. Il n'y a pas d'arbitres, pas de classement, pas de statistiques, donc pas de compétition. Les instructeurs sont des parents à qui l'on demande de suivre une courte formation. Somme toute, le milieu est peu stressant pour les instructeurs puisque le contenu à enseigner est préétabli et supervisé par l'instructeur chef qui possède beaucoup d'expérience.

Sébastien a apprécié la formation car, bien qu'il pratique le hockey depuis plusieurs années, il ne l'a jamais enseigné à des enfants. En plus d'y avoir appris de nombreux trucs pédagogiques, un manuel sur les différentes techniques de base au hockey lui a été remis.

Sébastien se dit très satisfait de l'expérience vécue dans la M.A.H.G. pendant les trois dernières années. D'une part, il est valorisant de noter le progrès phénoménal des enfants et, d'autre part, Sébastien s'est lié d'amitié avec les autres instructeurs.

Maintenant qu'Alex va évoluer dans le hockey organisé, Sébastien demande à l'association du hockey mineur la possibilité d'être entraîneur au niveau atome C, là où son fils

va jouer. Puisqu'il s'agit du niveau de compétition le plus bas, il n'y a pas la moindre argumentation car il manque souvent d'entraîneurs. Les seules conditions imposées à Sébastien sont de passer une courte entrevue et de suivre le cours de niveau 1 du PNCE. En ce qui concerne l'entrevue, il s'agit d'une formalité puisque les gens de l'association connaissent déjà Sébastien en raison de ses trois années passées dans la M.A.H.G. et les questions sont sensiblement les mêmes année après année. Pour ce qui est de la formation par le PNCE, le volet pratique ne fut qu'une révision de ce que Sébastien avait appris dans la M.A.H.G.. Dans le volet théorique, il fut question de certains principes reliés à la physiologie humaine ce qui a permis à Sébastien de mieux comprendre le pourquoi de certains exercices d'échauffement et d'étirement.

Les années passées dans la M.A.H.G. sont utiles à Sébastien au moment de la sélection des joueurs. Ses premiers choix ont été pour les enfants de ses deux assistants, anciennement des instructeurs dans la M.A.H.G.. Ensuite il a choisi les enfants qui se démarquaient dans la M.A.H.G. tout en évitant les enfants à tempérament difficile et les enfants de parents 'problèmes'.

La liste de joueurs en main, Sébastien et ses assistants se rencontrent pour préparer la saison. Pour chacun d'eux, c'est la première fois qu'ils ont à diriger une équipe, mais ils ont tous de l'expérience comme joueur de hockey. L'organisation de leur équipe est, en quelque sorte, une copie de la manière dont travaillaient leurs entraîneurs. Lors des matchs, un assistant s'occupe des défenseurs et l'autre des attaquants. C'est à Sébastien, l'entraîneur en chef, que revient la tâche de prendre les décisions importantes. Il est cependant ouvert aux suggestions et lors des courtes réunions avant et après chaque match, c'est ensemble qu'ils analysent les forces et les faiblesses de leur propre équipe et celles des autres. Le contenu des discussions sert souvent à Sébastien pour préparer les séances d'entraînement. Les exercices qu'il propose sont généralement une combinaison d'exercices qu'il faisait lorsqu'il était joueur et d'exercices issus du livre de la M.A.H.G.. En ce qui concerne la relation avec les joueurs, il est convenu que

Sébastien sera autoritaire alors que les deux assistants seront plus près des joueurs. C'est, semble-t-il, la manière de procéder dans une vraie équipe de hockey.

S'il se fie aux histoires qui circulent dans les arénas, Sébastien sait que les parents peuvent être la source de nombreux problèmes, d'où l'importance d'arriver bien préparé à la réunion de début de saison avec les parents. Un ordre du jour est préparé: présentation du personnel, règlements de l'équipe sur glace et hors glace, les objectifs de l'équipe et le choix d'un gérant parmi les parents. La réunion s'est très bien déroulée et, au terme de cette dernière, Sébastien informe le nouveau gérant, Roger, qu'il l'accompagnera au court stage de formation en gérance donné par l'association.

Après deux mois d'activités, l'équipe de Sébastien est parmi les meilleures de la ligue et aucune crise importante ne semble apparente. Entraîneurs, joueurs et parents semblent heureux et ont bien hâte à leur premier tournoi. Sébastien est quelque peu surpris du travail supplémentaire qu'occasionne un tournoi; la réservation des chambres, les repas aux restaurants, l'excitation des joueurs et des parents, etc. Certains entraîneurs lui avaient parlé du climat spécial qui règne lors des tournois et Sébastien l'a vécu de manière toute spéciale à travers deux incidents.

Le premier incident est survenu lors du deuxième tournoi de la saison. C'était la première fois que Sébastien se rendait en finale et son équipe perdait par un point avec un peu moins d'une minute à jouer. Jusqu'à présent, Sébastien accordait le même temps de jeu à tous ses joueurs, car il ne voulait pas faire vivre à ses joueurs les moins habiles la mauvaise expérience d'être laissés sur le banc. Mais cette fois-ci, emporté dans le feu de l'action, Sébastien décide d'envoyer ses meilleurs joueurs sur la glace pour terminer le match. D'un ton étonné, un des joueurs lui dit: « N'était-ce pas à mon tour d'embarquer? » Bouche bée, Sébastien fait semblant de ne pas avoir entendu et espère que les parents n'ont rien remarqué. Après le match, Sébastien discute de l'incident avec ses assistants.

Le second événement est survenu lors du dernier tournoi de la saison. L'équipe de Sébastien a perdu ses trois matchs dont le dernier sur une décision controversée de l'arbitre. Bien que Sébastien soigne généralement son langage, il s'est échappé à quelques reprises lors de ces matchs. Après leur troisième défaite, Sébastien demande à ses joueurs de lui expliquer pourquoi ils ont perdu et ce qu'il faudrait faire pour s'améliorer. C'est à ce moment qu'un des joueurs blâme l'arbitre en ajoutant quelques vulgarités. Sébastien réalise alors l'influence qu'un entraîneur peut avoir chez les enfants.

Au terme de cette première saison, Sébastien rencontre ses assistants pour faire un bilan et préparer la prochaine saison. Il ressort que Roger n'a pas été très efficace comme gérant en raison de ses nombreux voyages hors de la ville. Sébastien indique que son épouse, qui a suivi toutes les activités de l'équipe la saison dernière, serait prête à occuper le poste de gérante. Pour leur part, les assistants soulignent qu'ils se sentiraient plus impliqués si Sébastien déléguait davantage.

Pendant l'été, l'association de hockey rencontre Sébastien pour lui offrir le poste d'entraîneur d'une équipe atome très compétitive. Sébastien est flatté de l'offre qui lui est faite et il accepte à condition que son fils soit dans l'équipe, car il n'aurait pas le temps de suivre les activités d'Alex et, en même temps, de s'occuper d'une autre équipe. On lui indique qu'il serait alors préférable d'avoir au moins un de ses assistants qui n'ait pas son enfant dans l'équipe. Sébastien décide de suivre ce conseil et demande au gardien de but de l'équipe dans laquelle il joue s'il est disponible. Sébastien est conscient que ce nouvel assistant sera un bon complément, car ni lui ni l'autre assistant ne se sentent compétents pour enseigner aux gardiens de but.

Pour avoir du succès dans une ligue compétitive, il faut non seulement un effort continu des joueurs, mais aussi une organisation sérieuse et compétente. Par conséquent, en plus des assistants, d'une gérante et d'un soigneur, Sébastien veut recruter un statisticien et une personne pour filmer les matchs. De plus, différentes initiatives sont prises afin d'augmenter les

connaissances du groupe d'entraîneurs. Premièrement Sébastien et Alexandre décident de suivre le cours de niveau 2 du PNCE. Cette formation leur a été très bénéfique car les thèmes abordés touchaient, entre autres, comment enseigner les stratégies de jeu aux jeunes, un aspect très peu développé dans le livre de la M.A.H.G.. Lors de ce stage, certains entraîneurs ont mentionné qu'ils avaient un site Web pour leur équipe. Sébastien trouve l'idée intéressante et demande à son beau-frère, qui est informaticien, de l'aider. Deuxièmement, Sébastien se rend régulièrement à la bibliothèque municipale afin de consulter des livres et des bandes vidéo mis à la disposition des entraîneurs de hockey par l'association du hockey mineur. L'information est généralement intéressante, mais elle ne permet pas de résoudre plusieurs des problèmes auxquels il doit faire face. Il pourrait demander conseils aux autres entraîneurs de sa ligue qui doivent avoir les mêmes problèmes, mais cette pratique est peu courante. En effet, pourquoi aider l'entraîneur d'une équipe adverse? Sébastien essaie donc d'enrichir ses connaissances par une troisième stratégie celle de 'voler' quelques trucs aux autres entraîneurs en allant les observer lors de séances d'entraînement ou lors de matchs. Finalement, Sébastien se montre ouvert à la venue d'un superviseur qui, suite à l'observation d'une séance d'entraînement et d'un match, rencontre le groupe d'entraîneurs pour discuter des points à améliorer.

Tous les efforts déployés par Sébastien et son personnel semblent rapporter car l'équipe est parmi les meilleures de la ligue. Sébastien est très fier et il faut l'entendre parler de SON ÉQUIPE ATOME.

### *Troisième Histoire*

Luc, étudiant en sciences de l'activité physique, 23 ans, soccer

Luc joue au soccer depuis l'âge de 7 ans. Il est très talentueux et, cette année, il est capitaine de l'équipe universitaire. Sur un babillard à l'université, Luc remarque une demande

pour combler un poste d'assistant à l'entraîneur d'une équipe de garçons de 9 ans. Luc y voit une belle occasion de mettre en application tous les principes d'entraînement vus dans ses cours universitaires. Les aspirations de Luc sont malheureusement de courte durée car l'entraîneur de l'équipe, qui a très peu joué au soccer, lui confie uniquement le rôle d'enseigner les techniques de base lors des séances d'entraînement. Lorsque Luc suggère de modifier certains exercices l'entraîneur est peu réceptif et soutient que ses exercices sont sûrement bons, car tous les entraîneurs de soccer les utilisent. Luc accepte son rôle de démonstrateur de techniques de base, car à travers toutes ses années en tant que joueur, il a appris que c'est l'entraîneur chef qui a le dernier mot. Luc se promet cependant qu'il aura sa propre équipe l'été prochain.

Luc demande à Jean-François, un collègue de classe, de s'associer à lui pour diriger une équipe de garçons de 13 ans. Sur une recommandation de l'association de soccer, les deux nouveaux entraîneurs vont suivre le cours de niveau 1 du PNCE.. Autant le volet pratique que le volet théorique leur semblent une perte de temps. En tant que joueurs de niveau universitaire, ils ont une excellente maîtrise des techniques de base et les notions reliées à la préparation des athlètes vues à l'intérieur des nombreux cours du baccalauréat en sciences de l'activité physique dépassent largement les quelques éléments présentés au volet théorique.

Probablement en raison d'une différence d'âge peu élevée, la communication joueurs-entraîneurs en début de saison est excellente. Lors des séances d'entraînement, Luc et Jean-François font preuve de créativité en proposant une panoplie d'activités nouvelles. Par exemple, pour développer la coordination oculo-pédestre, ils utilisent une version du jeu de volley-ball dans laquelle les joueurs doivent utiliser leurs pieds. À la fin de chaque séance d'entraînement, les deux confrères discutent de l'efficacité des exercices.

Après quelques matchs, Luc et Jean-François réalisent que certains de leurs joueurs sont nettement plus faibles que les autres joueurs de la ligue. Il faut souligner que lors de la sélection

des joueurs, ces deux nouveaux entraîneurs étaient nettement désavantagés comparativement aux autres qui semblaient connaître tous les joueurs. Cette raison ne semble pas suffisante pour expliquer les mauvaises performances de l'équipe et pour apaiser les critiques de plus en plus nombreuses. Plusieurs parents ayant joué au soccer en Europe ou en Amérique du Sud ne comprennent pas la pertinence des activités farfelues que les entraîneurs font faire aux joueurs. Même ces derniers commencent à mettre en doute les compétences des entraîneurs. Luc décide de parler de son problème avec son père qui a été longtemps impliqué dans les associations de hockey et de soccer. Il lui suggère de faire une rencontre avec les parents pour leur expliquer sa vision du soccer et répondre aux questions. Luc et Jean-François préparent minutieusement la rencontre et apportent même quelques livres pour appuyer leur manière de diriger l'équipe. Certains parents sont impressionnés de voir comment ces deux jeunes entraîneurs ont élaboré un plan d'entraînement aussi précis. Mais, pour les plus conservateurs, tout cela c'est bien beau en théorie, mais dans la réalité, ce n'est pas de cette manière que le soccer doit être enseigné. Pour diminuer les critiques, les entraîneurs décident de préparer des séances d'entraînement plus traditionnelles.

Même si sa première année comme entraîneur a été une expérience assez difficile, Luc veut poursuivre son expérience d'entraîneur. Il a bien réfléchi et il croit pouvoir apporter les changements nécessaires pour éviter que les mêmes problèmes se répètent. Premièrement, il va y avoir deux assistants, Jean-François et UN PARENT. Deuxièmement, il ne tentera pas de se faire ami avec les joueurs, il sera plus distant et strict au début de la saison, quitte à relâcher un peu si les choses vont bien. Troisièmement, dans la première semaine de la saison de soccer, Luc et ses deux assistants vont organiser une réunion avec les parents pour leur présenter ce qu'ils veulent réaliser et comment ils vont s'y prendre. Les parents pourront ensuite donner leur point de vue.

L'équipe de Luc se situe au milieu du classement de la ligue, les joueurs semblent heureux et les parents satisfaits si l'on en juge par le peu de critiques. Même s'ils sont impliqués dans cette ligue de soccer depuis plus de deux ans, Luc et Jean-François sont perçus différemment des autres entraîneurs. Luc a eu un petit sourire et a haussé les épaules lorsqu'il a entendu ces bribes d'une discussion entre deux parents de l'équipe adverse: « Sais-tu contre qui on joue ce soir? Oui c'est contre l'équipe des universitaires ».

## Discussion

Un développement important des sciences du sport à partir des années 1970 a fait naître un désir de transmettre aux entraîneurs les résultats de travaux scientifiques. Aussi, a-t-on vu apparaître des programmes de formation (Douge & Hastie, 1993). Le nombre de niveaux complétés dans un programme est devenu un critère essentiel pour obtenir un poste d'entraîneur d'équipe élite. Par exemple, l'Association Régionale de Soccer de l'Outaouais (2003) exige le niveau 1 pour les entraîneurs d'enfants âgés de 6 à 10 ans, le niveau 2 pour les joueurs âgés de 10 à 14 ans et le niveau 3 pour les 14 ans et plus. Pour sa part, la Fédération Québécoise de Hockey sur Glace (n.d.) exige le niveau 1 pour les entraîneurs d'équipes simple lettre (A,B,C) et le niveau 2 pour les équipes compétitives. De plus, au Canada, les entraîneurs d'équipes nationales et olympiques doivent être certifiés niveau 4 ou 5 (Association Canadienne des Entraîneurs, n.d.). Les chercheurs vont même parfois faire référence à la certification pour décrire les participants dans leurs études (e.g., Gilbert, Trudel, & Haughian, 1999; More & Franks, 1996). Or, ce type de formation, qui appartient à la métaphore de l'acquisition (Sfard, 1998), a d'importantes limites (Fleurance & Cotteaux, 1999; Gilbert & Trudel, 1999b; Potrac, Brewer, Jones, Armour, & Hoff, 2000).

À la lecture des trois histoires, il apparaît clairement que la formation formelle des entraîneurs (e.g., PNCE) n'a pas l'importance que d'aucuns lui accordent. Premièrement, les entraîneurs bénévoles ne s'inscrivent pas au niveau 1 du PNCE dans le but de se préparer pour obtenir un poste d'entraîneur, mais parce qu'ils sont déjà des entraîneurs en fonction. Deuxièmement, les attentes des entraîneurs envers cette formation et les bénéfices qu'ils vont en retirer dépendent grandement des expériences et connaissances antérieures, deux éléments importants à considérer dans l'enseignement aux adultes (Knowles, Holton, & Swanson, 1998).

Jacinthe avait très peu d'expériences sportives et aucune expérience en soccer. Aussi, c'est le volet pratique du programme de formation qui a comblé ses besoins d'apprendre les techniques de base au soccer en plus de lui fournir quelques exercices à enseigner à ses joueuses. Le volet théorique a été peu utile car Jacinthe n'était pas prête à recevoir de l'information sur la nutrition et la psychologie de l'exercice. Par contre, à sa deuxième année comme entraîneure, le contenu du volet théorique est devenu plus pertinent. Pour Sébastien, le stage de niveau 1 a permis surtout de confirmer ce qu'il avait appris à travers ses expériences comme joueur et instructeur. C'est souvent le cas pour les entraîneurs qui possèdent un profil similaire à celui de Sébastien (Gilbert & Trudel, 1999b). Dans le niveau 2, Sébastien est allé chercher de l'information qu'il jugeait nécessaire pour entraîner une équipe de calibre plus élevé. Plus le calibre est élevé, plus le hockey doit être pris au sérieux et plus les entraîneurs doivent être compétents (Bernard, 2003). En ce qui concerne Luc, le contenu enseigné au niveau 1 n'a contribué en aucune façon à son développement. Son expérience de joueur au niveau universitaire et ses cours en sciences de l'activité physique lui ayant déjà fourni des notions théoriques beaucoup plus avancées que celles présentées à l'intérieur d'un programme de formation d'une durée de quelques fins de semaine. Considérer cette formation comme le moyen le plus important pour apprendre à entraîner une équipe sportive est, à notre avis, exagéré. Ne serait-il pas plus juste de voir en cette formation une des nombreuses occasions d'apprentissage qui vont se présenter à un entraîneur pendant toute sa 'carrière'? La présente étude offre, selon nous, une base intéressante pour initier une remise en question de la conception actuelle de la préparation des entraîneurs.

Contrairement à certains auteurs (e.g. Borwn et al., 1989; Choi & Hannafin, 1995) qui semblent accorder très peu de valeur à des contextes d'apprentissage basés sur l'acquisition de connaissances, nous croyons que des programmes de formation tel le PNCE peuvent aider les entraîneurs en autant que leurs besoins soient pris en considération. La réforme qui a actuellement

lieu dans le PNCE devrait, selon les concepteurs (Association Canadienne des Entraîneurs, n.d.), répondre davantage aux attentes et besoins des entraîneurs :

La conception du nouveau PNCE 3M tient compte des différents types d'entraîneurs et d'entraîneuses («secteurs d'entraînement», appelés «profils») qui existent dans le système sportif canadien et des milieux spécifiques («contextes d'entraînement») dans lesquels ces personnes travaillent. Il revient à chaque FNS de déterminer quels profils et quels contextes s'appliquent à son système de développement des entraîneurs et des entraîneuses. Ce sont les capacités qu'il est jugé important que les entraîneurs et les entraîneuses possèdent dans un contexte donné qui déterminent l'étendue de la formation requise. (p.3)

Un autre aspect qui ressort des trois histoires concerne la métaphore de participation (Sfard, 1998), c'est-à-dire l'importance que revêt la participation dans des activités du milieu. Cette participation active permet le développement d'un savoir essentiel tant pour diriger adéquatement une équipe que pour être reconnu et accepté comme entraîneur par les gens du milieu. Il semble qu'une connaissance du milieu avant de débiter comme entraîneur peut faire la différence entre une première année réussie et une année à oublier. Grâce à ses années passées comme instructeur de la M.A.H.G., Sébastien s'est fait connaître par les responsables du hockey mineur et, encore plus important, a appris à connaître le milieu du hockey mineur. Ceci lui a permis de trouver rapidement deux assistants, d'anciens instructeurs de la M.A.H.G., et de sélectionner plus facilement ses joueurs. De plus, les exercices qu'il avait enseignés aux jeunes de la M.A.H.G. constituaient un répertoire dans lequel il pigeait régulièrement pour élaborer ses séances d'entraînement. Finalement, cette connaissance du milieu l'a incité à prendre des mesures pour éviter certains problèmes dont les mésententes avec les parents. À l'opposé, l'absence d'une

connaissance préalable du milieu a compliqué grandement l'intégration de Jacinthe et Luc. Jacinthe s'est sentie bien seule à ses débuts. Elle ne savait même pas qui contacter pour l'aider à préparer ses séances d'entraînement. C'est finalement un collègue de travail qui lui est venu en aide. Tout comme Luc, Jacinthe sera surprise par la réaction des parents et devra travailler fort pour parvenir à trouver une solution. Dans le cas de Luc, l'absence d'une connaissance du milieu a eu pour effet de ne pas choisir les bons joueurs en début d'année. Par la suite, l'écart trop important entre les connaissances généralement véhiculées dans le milieu et celles acquises par Luc à l'université a été à l'origine de la remise en question, par les parents, de sa crédibilité comme entraîneur.

Lave et Wenger (1991), dans un livre intitulé *Situated learning: Legitimate peripheral participation* démontrent comment, dans plusieurs communautés de pratique, l'intégration des nouveaux venus se fait de manière progressive. Cette participation est dite légitime, car elle est acceptée et planifiée par ceux qui ont plus de connaissances et périphérique, car les premières tâches demandées aux nouveaux venus sont secondaires et peuvent être réalisées sans une pression indue. À en juger d'après les faits relatés dans les trois histoires, il n'existe pas de structures permettant de préparer progressivement un individu au rôle d'entraîneur bénévole. Même le passage de Sébastien dans la M.A.H.G. est probablement un concours de circonstances. En effet, la Fédération Québécoise du Hockey sur Glace (n.d.), qui est responsable de cette méthode d'apprentissage du hockey pour les jeunes, ne mentionne nulle part que ce programme vise également à préparer des entraîneurs.

Sharp (1997) mentionne que les gens qui travaillent à l'intérieur d'organisations ont tendance à former des réseaux informels de contacts afin de partager et développer des connaissances. Gilbert et Trudel (2001) supportent cette idée de réseau informel au niveau des entraîneurs bénévoles de soccer et de hockey. Ces chercheurs ont démontré que pour résoudre

des problèmes, les entraîneurs faisaient souvent appel non seulement à leurs assistants, mais également à des collègues de travail, des membres de la famille ou un entraîneur expérimenté. Dans les trois histoires présentées, il y a beaucoup d'exemples qui permettent de voir comment les entraîneurs ont développé leur savoir par une interaction avec un autre individu. Cette interaction pouvait prendre la forme d'une explication, d'une argumentation ou tout simplement d'une observation. Jacinthe, à ses débuts, a mis à profit les connaissances d'André pour élaborer des exercices, puis a trouvé en Louis un assistant qui pouvait combler son manque d'habileté pour faire les démonstrations. Malheureusement une divergence dans la manière de communiquer avec les joueuses a mené au départ de Louis. Dans sa troisième année, Solange, qui est beaucoup plus expérimentée va, probablement à son insu, jouer le rôle de mentor pour Jacinthe. Sébastien a su s'entourer de plusieurs personnes (d'anciens instructeurs de la M.A.H.G., son épouse, etc.) en qui il avait confiance et avec qui il pouvait discuter régulièrement. Quand il a accepté d'entraîner une équipe de calibre plus élevé, ces personnes ressources n'étaient plus suffisantes. Comme il n'est pas pratique courante dans les sports de discuter avec les entraîneurs des autres équipes pour trouver des solutions à des problèmes qui sont souvent communs (Trudel & Gilbert, 2003), il va essayer de combler ses besoins en profitant du passage d'un superviseur et en utilisant une pratique répandue chez les entraîneurs, soit celle d'aller observer d'autres entraîneurs pour 'voler' certains trucs (Gilbert & Trudel, 2001). Les interactions de Luc étaient, au début, avec un autre universitaire, Jean-François. Leurs discussions pouvaient être riches et avoir le potentiel de contribuer à un renouveau dans la pratique du soccer, mais en l'absence de gens du milieu cette réforme devenait impossible. Il faut avoir acquis une bonne légitimité comme membre avant que des propositions de changements soient acceptées par un groupe (Wenger, 1998, p. 139). Ne pouvant trouver d'appui au sein des gens du milieu, Luc a fait appel à une personne de son entourage, son père.

Un fait intéressant à souligner est que les participations au PNCE peuvent devenir des occasions d'interagir avec d'autres entraîneurs et ainsi d'apprendre des choses qui ne sont pas dans le plan du cours. Par exemple, des entraîneurs ont donné à Jacinthe de l'information sur les tournois et sur les façons de faire des levées de fonds alors que Sébastien a pris part à une discussion sur l'utilisation de l'Internet.

Finalement, il faut noter que certains éléments des trois histoires démontrent clairement que certaines connaissances peuvent être acquises uniquement en étant dans l'action. Par exemple, Sébastien a su vraiment ce que c'était de diriger une équipe en tournoi lorsqu'il s'est retrouvé en tournoi. Le feu de l'action ne peut se créer en situation de classe. Trudel, Haughian et Gilbert (1996) ont déjà démontré qu'il serait très difficile d'enseigner à un entraîneur, en salle de classe, comment diriger une équipe lors d'un match.

### Conclusion

La présente étude a fait ressortir que l'apprentissage au rôle d'entraîneur (a) dépasse largement les notions enseignées lors des cours du PNCE, (b) qu'une participation dans le milieu avant même d'être entraîneur est un atout important, et (c) que le processus de développement des connaissances peut varier beaucoup d'un entraîneur à un autre. Par conséquent, il faut cesser de croire que pour aider les entraîneurs bénévoles à développer leurs connaissances et habiletés il suffit de leur enseigner ce qu'il faut faire. Plusieurs de ces connaissances et habiletés vont se développer uniquement par une participation active dans le milieu. Cette partie importante du processus d'apprentissage est cependant difficile à contrôler et à mesurer. Une trop grande intervention risquerait de trop modifier le milieu naturel et, par conséquent, son pouvoir de formation. Une conception nouvelle de la formation des entraîneurs qui reconnaît les avantages des métaphores de l'acquisition et de participation devient essentielle.

## Références

- Association Canadienne des Entraîneurs. (n.d.). *Aperçu du programme*. Extrait le 10 juillet, 2003, de [http://www.coach.ca/f/pnce\\_3m/index.htm](http://www.coach.ca/f/pnce_3m/index.htm)
- Association Régionale de Soccer de l'Outaouais. (2003). *PNCE – saison 2003*. Extrait le 28 juillet, 2003, de <http://www.arso.qc.ca/technique/pnce.php>
- Beard, C. & Wilson, J.P. (2002). *The power of experiential learning*. Kogan Page, London, UK.
- Bernard, D. (2003). *Une saison de hockey à la division bantam : analyse des valeurs et comportements des joueurs et des entraîneurs et de la sous-culture dominante*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 33, 32-42.
- Choi, J.-I., & Hannafin, M. (1995). Situated cognition and learning environments: Roles, structures, and implication for design. *Educational Technology Research and Development*, 43(2), 53-69.
- Coakley, J.J. (1998). *Sport in society: Issues and controversies*. Boston: McGraw-Hill.
- Coles, R. (1989). *The call of stories: Teaching and the moral imagination*. Boston: Houghton Mifflin.
- Culver, D., Gilbert, W. D., & Trudel, P. (2003). A decade of qualitative research in sport psychology journals: 1990-1999. *The Sport Psychologist*, 17, 1-15.
- Denison, J. (1996). Sport narratives. *Qualitative Inquiry*, 2(3), 351-362.
- Douge, B., & Hastie, P. (1993). Coaching effectiveness. *Sport Science Review*, 2(2), 14-29.
- Fédération Québécoise de Hockey sur Glace. (n.d.). *Les cours*. Extrait le 28 juillet, 2003, de <http://www.fhqgquebec.org/>

- Fleurance, P., & Cotteau, V. (1999). Construction de l'expertise chez les entraîneurs sportifs d'athlètes de haut-niveau français. *Avante*, 5(2), 54-68.
- Gilbert, W., & Trudel, P. (1999). An evaluation strategy for coach education programs. *Journal of Sport Behavior*, 22, 234-250.
- Gilbert, W., & 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., Trudel, P., & Haughian, L.P. (1999). Interactive decision making factors considered by coaches of youth ice hockey during games. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 290-311.
- Heath, S.B. (1994). Stories as ways of acting together. In A.H. Dyson & C. Genishi (Eds.), *The need for story: Cultural diversity in classroom and community* (pp.206-220). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Hockey Canada. (2003b). *Développement et programmes*. Extrait le 10 juillet, 2003, de <http://www.hockeycanada.ca/f/dev/index.html>
- Knowles, M.S., Holton, E.F., & Swanson, R.A. (5<sup>th</sup> ed.) (1998). *The adult learner*. Woburn, MA: Butterworth-Heinemann.
- Langley, D.J. (1995). Examining the personal experience of student skill learning: A narrative perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sports*, 66(2), 116-128.
- Lemyre, F., & Trudel, P. (2003). *The learning experience of youth sport coaches*. Article soumis pour publication.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilbert, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- More, K. G. & Franks, I. M. (1996). Analysis and modification of verbal coaching behaviour: The usefulness of a data-driven intervention strategy. *Journal of Sports Sciences*, 14, 523-543.
- Nilges, L.M. (2001). The twice-told tale of Alice's physical life in Wonderland: Writing qualitative research in the 21<sup>st</sup> century. *Quest*, 53, 231-259.
- Olivier, K.L. (1998). A journey into narrative analysis: A methodology for discovering meanings. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 244-259.
- Polkinghorne, D.E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In J.A. Hatch & R. Wisniewski (Eds.). *Life history and narrative* (pp. 5-24). Washington, DC: Falmer Press.
- Potrac, P., Brewer, C., Jones, R., Armour, K., & Hoff, J. (2000). Toward an holistic understanding of the coaching process. *Quest*, 52, 186-199.
- Qualitative Solution and Research. (2002). QSR Nvivo (Version 2.0) [Logiciel informatique]. Victoria, Australie: Author.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Sharp, J. (1997). Communities of practice: A review of the literature. Extrait de <http://www.tfriend.com/cop-lit.htm>, Dernière mise à jour le 17 mars, 1997.
- Smith, M.K. (2003). 'Communities of practice'. *The Encyclopedia of Informal Education*, Extrait de [http://www.infed.org/biblio/communities\\_of\\_practice.htm](http://www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm), Dernière mise à jour le 6 janvier, 2003.
- Sparkes, A. C. (Ed.) (1992). *Research in physical education and sport: Exploring alternative visions*. Washington, DC: Falmer Press.

Trudel, P., Haughian, L., & Gilbert, W. (1996). L'utilisation de la technique du rappel stimulé pour mieux comprendre le processus d'intervention de l'entraîneur en sport. *Revue des sciences de l'éducation*, 22, 503-522.

Tudel, P., & Gilbert, W. (2003). Communities of practice as an approach to foster ice hockey coach development. In D.J. Pearsall & A.A. Ashare (Eds.), *Safety in ice hockey: Fourth volume*, West Conshohoken, PA: ASTM International.

Van der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherches pour l'éducation*. Montréal: PUM.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice, learning, meaning, and identity*. United-States: Cambridge University Press.

---

Cette recherche a été réalisée grâce à l'appui du Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada.

## Discussion

Le but de cette étude était de documenter le processus de développement de connaissances des entraîneurs bénévoles lors de leurs premières années. Pour y parvenir nous avons utilisé une méthode de type narratif, laquelle semblait très appropriée pour étudier les expériences humaines (Olivier, 1998; Polkinghorne, 1995). Grâce à une combinaison de deux entrevues, les participants ont pu nous raconter leurs expériences en fournissant les principaux facteurs en jeu ainsi que leurs influences mutuelles. Les résultats ont été présentés dans un premier article en suivant une tendance populaire en recherche qualitative où le chercheur illustre les thèmes identifiés par l'analyse à l'aide de citations (Nigles, 2001). Pour le second article, nous avons suivi la suggestion de quelques auteurs (e.g., Culver, Gilbert, & Trudel, 2003; Nigles, 2001; Sparke, 1992) à l'effet qu'il est grand temps de faire preuve d'ouverture dans la manière de présenter les résultats de nos recherches. L'utilisation d'histoires est une de ces ouvertures. Nous croyons que ces deux articles se complètent et, ensemble, nous ont permis de répondre à nos questions de recherche.

La première question de recherche s'énonçait comme suit: quels rôles jouent les expériences antérieures (joueur ou entraîneur) dans les premières années comme entraîneur chef? Nos données ont permis de voir que dans leurs premières années, les entraîneurs font souvent référence aux connaissances acquises lorsqu'ils étaient joueurs, c'est-à-dire qu'ils vont enseigner à leurs joueurs ce que leurs entraîneurs leur avaient enseigné. Ce phénomène est bien connu dans le milieu de l'éducation (Puren, 1988). Cette expérience antérieure était cependant plus importante chez les participants en hockey que chez les participants de soccer. Sachant que les expériences antérieures sont une composante importante dans l'enseignement aux adultes (Knowles, Holton, & Swanson, 1998), les responsables de programmes de formation devraient en tenir compte lorsqu'ils préparent des activités de formation.

Une donnée intéressante de cette recherche est qu'il n'existe pas de structures qui préparent les entraîneurs à jouer leur rôle. Aucun des participants ne semble avoir pu bénéficier de ce que Lave et Wenger (1991) nomment la participation périphérique légitime. Plusieurs entraîneurs ont commencé à entraîner une équipe sans aucune préparation, que ce soit à travers un programme de formation ou en ayant suivi un entraîneur plus expérimenté. Ce constat semble différent de celui présenté par Salmela (1996) pour les entraîneurs de haut niveau. Toutefois, certains entraîneurs de hockey ont pu s'initier de façon progressive à leur rôle d'entraîneur chef en débutant en tant qu'instructeur dans un programme d'enseignement de hockey, la MAHG. Cette expérience permet aux futurs entraîneurs de se faire connaître par les responsables du hockey mineur et, encore plus important, d'apprendre à connaître le milieu du hockey mineur. Cependant, les associations ne sont pas conscientes de cet effet, l'objectif du programme étant uniquement de développer les habiletés de base du hockey chez les très jeunes enfants.

La seconde question de recherche était la suivante: avec qui les entraîneurs entrent-ils en interaction pour résoudre leurs problèmes et en quoi consistent ces interactions? Nos données confirment les résultats obtenus par Gilbert et Trudel (1999b) avec des entraîneurs bénévoles de hockey et de soccer à l'effet que les entraîneurs communiquent avec plusieurs autres personnes pour résoudre leurs problèmes. La nature de l'interaction variait en fonction de la personne. Pour le gérant, les échanges avec l'entraîneur sont majoritairement de nature administrative, mais les gérants peuvent également servir de médiateur entre l'entraîneur et les parents tel que suggéré par Gilbert, Gilbert et Trudel (2001b). Pour les assistants à l'entraîneur, les entraîneurs vont plus que simplement leur demander leur avis; dans la majorité des cas, les entraîneurs vont travailler de pair avec leurs assistants pour développer des stratégies visant à régler diverses problématiques. Les entraîneurs vont rarement chercher conseils chez les parents, mais demeurent souvent accessible pour les parents qui voudraient les rencontrer en suivant les recommandations du

gérant. Bien que les entraîneurs aillent rarement chercher conseils chez leurs athlètes, ils communiquent régulièrement avec eux. Ces échanges peuvent stimuler des réflexions chez les entraîneurs contribuant ainsi à leur développement. À l'extérieur de l'équipe, les entraîneurs vont interagir avec leurs proches (collègues de travail, membres de la famille, amis). En fonction des connaissances de ceux-ci, la nature des interactions avec l'entraîneur peut aller de la discussion libre, où les entraîneurs ventilent leurs frustrations, à la recherche de conseils (Gilbert & Trudel, 2001). Les associations sportives offrent à l'occasion un système de supervision pour aider les entraîneurs dans le besoin. Selon nos données, les interactions peuvent avoir lieu suite à la requête de l'entraîneur ou, comme en hockey, se produire après une évaluation obligatoire. En fonction de l'expérience de l'entraîneur, les interactions avec le superviseur seront de nature prescriptive ou réflexive (Gilbert & Trudel, sous impression-b).

Par la troisième question de recherche, nous voulions savoir s'il existait des communautés de pratique d'entraîneurs? La réponse à cette question est non, puisque les entraîneurs bénévoles ne communiquent pas entre eux sur une base régulière pour partager leurs connaissances et discuter des situations auxquelles ils font face. Les entraîneurs vont plutôt apprendre de leurs homologues en les observant. Au niveau du sport amateur, les communautés de pratique sont restreintes aux équipes. Entraîneur, assistants, gérant, parents et joueurs travaillent ensemble pour que l'équipe s'améliore et performe. Afin de former une communauté de pratique d'entraîneurs, Trudel et Gilbert (2003) mentionnent qu'il faut d'abord modifier le contexte du sport amateur pour que les entraîneurs recherchent des objectifs communs plutôt qu'individuels, c'est-à-dire de positionner le développement d'un bon esprit sportif et la sécurité des enfants avant la victoire, puisque c'est justement cette quête pour la victoire qui pousse les entraîneurs à s'isoler.

Bien que cette recherche visait surtout à documenter le développement de connaissances à travers une participation dans un groupe, on se rappellera que nous ne voulions pas passer sous

silence la formation traditionnelle. La métaphore de l'acquisition est présente notamment lorsque les entraîneurs suivent les cours du PNCE. Cependant l'à-propos de ces cours dépend grandement des besoins de chaque entraîneur et du type d'équipe qu'il dirige (récréatif, compétitif). Pour plusieurs entraîneurs, la participation à des cours du PNCE, qui repose sur le transfert de connaissances, devenait également une occasion de participer à des discussions entre entraîneurs. Ces cours deviennent donc un événement social, un point de départ où les entraîneurs développent leur réseau de pratique. De ce fait, nous pouvons affirmer que la métaphore de la participation est également présente à l'intérieur des cours du PNCE et, d'après nos résultats, semble avoir un impact encore plus significatif sur les entraîneurs que l'aspect formel des cours.

## Conclusion

Cette étude indique qu'il faut cesser de voir la formation des entraîneurs comme un événement qui se déroule pendant quelques heures lors d'une fin de semaine. Au contraire, les connaissances nécessaires à un entraîneur se développent même avant qu'il ne devienne entraîneur et l'apprentissage se poursuit tant et aussi longtemps qu'il participe aux activités sportives. Jusqu'à présent, les responsables de formation ont concentré leurs énergies à préparer et dispenser des stages de formation et très peu d'initiatives ont été mises de l'avant pour favoriser le développement de connaissances dans le milieu. Des recherches sur cet aspect devraient être menées afin de répondre à de nouvelles questions: Comment peut-on encourager les interactions entre entraîneurs? Quelle serait la meilleure approche? Comment devrait-on superviser l'apprentissage par expérience? Comment peut-on faciliter l'intégration des nouveaux entraîneurs bénévoles à la communauté du sport amateur?

## Références

- Association Canadienne des Entraîneurs. (n.d.). *Aperçu du programme*. Extrait le 10 juillet, 2003, de [http://www.coach.ca/f/pnce\\_3m/index.htm](http://www.coach.ca/f/pnce_3m/index.htm)
- Association Régionale de Soccer de l'Outaouais. (2003). *PNCE – saison 2003*. Extrait le 28 juillet, 2003, de <http://www.arso.qc.ca/technique/pnce.php>
- Beard, C. & Wilson, J.P. (2002). *The power of experiential learning*. Kogan Page, London, UK.
- Bearison, D.J., & Dorval, B. (2002). *Collaborative cognition: Children negotiating ways of knowing*. Westport, Connecticut: Ablex Pub.
- Bernard, D. (2003). *Une saison de hockey à la division bantam: Analyse des valeurs et comportements des joueurs et des entraîneurs et de la sous-culture dominante*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- Bourdeau, P., & Tousignant, M. (1991). L'efficacité de l'intervention d'entraîneurs bénévoles en formation. *Canadian Journal of Sport Science*, 16(2), 134-141.
- Brown, J.S., Collins, A., Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 33, 32-42.
- Canadian Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance. (n.d.). *AVANTE Online*. Extrait le 4 juillet, 2003, de <http://www.cahperd.ca/e/avante/index.htm>
- Campbell, S. (1993). Coaching education around the world. *Sport Science Review*, 2(2), 62-74.
- Coaching Association of Canada. (2001). Women in coaching. Extrait le 10 juin, 2003, de <http://www.coach.ca/WOMEN/e/>
- Choi, J.-I., & Hannafin, M. (1995). Situated cognition and learning environments: Roles, structures, and implication for design. *Educational Technology Research and Development*, 43(2), 53-69.

- Coakley, J.J. (1998). *Sport in society: Issues and controversies*. Boston: McGraw-Hill.
- Coles, R. (1989). *The call of stories: Teaching and the moral imagination*. Boston: Houghton Mifflin.
- Côté, J. (2002). Coach and peer influence on children's development through sport. In J.M. Silva & D. Steven (Eds.), *Psychological foundation of sport*, (pp.520-540). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Culver, D., Gilbert, W. D., & Trudel, P. (2003). A decade of qualitative research in sport psychology journals: 1990-1999. *The Sport Psychologist*, 17, 1-15.
- De Knop, P., Engeström, L-M., & Skirstad, B. (1996). Worldwide trends in youth sport. In P. De Knop, L-M. Engeström, B. Skistad, & M. Weiss (Eds.), *Worldwide trends in youth sport* (pp. 276-281). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Denison, J. (1996). Sport narratives. *Qualitative Inquiry*, 2(3), 351-362.
- Douge, B., & Hastie, P. (1993). Coaching effectiveness. *Sport Science Review*, 2(2), 14-29.
- Ewert, G.D. (1991). Habermas and education: A comprehensive overview of the influence of Habermas in educational literature. *Review of the Educational Research*, 61, 345-378.
- Ewing M.E., Seefeldt, V.D., & Brown, T.P. (1996). *Role of organized sport in the education and health of American children and youth*. East Lansing, MI: Institute for the Study of Youth Sports.
- Fédération Québécoise de Hockey sur Glace. (n.d.). *Les cours*. Extrait le 28 juillet, 2003, de <http://www.fqhquebec.org/>
- Fleurance, P., & Cotteau, V. (1999). Construction de l'expertise chez les entraîneurs sportifs d'athlètes de haut-niveau français. *Avante*, 5(2), 54-68.
- Gahye, A., & Ghaye, K. (2001). *Teaching and learning through critical reflective practice*. Trowbridge, Wilts, Great Britain: The Cromwell Press.

Gilbert, W. (2002). *An annotated bibliography and analysis of coaching science: 1970-2001*.

Report submitted to the Research Consortium of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance. California State University, Fresno, CA.

Gilbert, W., Gilbert, J., & Trudel, P. (2001a). Coaching strategies for youth sports part 1: Athletes behavior and athletes performance. *Journal of Physical Education Recreation and Dances*, 72(4), 29-33.

Gilbert, W., Gilbert, J., & Trudel, P. (2001b). Coaching strategies for youth sports part 2: Personal characteristics, parental influence, and team organization. *Journal of Physical Education Recreation and Dances*, 72(5), 41-46.

Gilbert, W., & Trudel, P. (1999a). Framing the construction of coaching knowledge in experiential learning theory. *Sociology of Sport On-Line* 2(1), [18 paragraphs]. Extrait le 26 mai, 2003, from <http://physed.otago.ac.nz/sosol/home.htm>

Gilbert, W., & Trudel, P. (1999b). An evaluation strategy for coach education programs. *Journal of Sport Behavior*, 22, 234-250.

Gilbert, W., & 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., & Trudel, P. (sous impression-a). Role of the coach: How model youth team sport coaches frame their role. *The Sport Psychologist*.

Gilbert, W., & Trudel, P. (sous impression-b). Learning to coach through experience: Conditions that influence reflection. *Physical Educator*.

Gilbert, W., Trudel, P., & Haughian, L.P. (1999). Interactive decision making factors considered by coaches of youth ice hockey during games. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 290-311.

- Guay, D. (1990). *L'histoire du hockey au Québec: Origines et développement d'un phénomène culturel*. Montréal, Québec: Les Éditions JCL inc.
- Gummerson, T. (1992). *Sports coaching and teaching*. London: A & C Black.
- Hamilton, P. (1997). Taking advantage of the Internet in sport. *Sport Coach*, 20(1), 24-26.
- Hockey Canada. (n.d.). *Coaches' Club*. Extrait le 10 juin, 2003, de <http://www.coachesclub.net/>
- Hockey Canada. (2003a). National Coach Mentorship Program. Extrait le 10 juillet, 2003, de <http://www.hockeycanada.ca/e/develop/coaches/mentorship/definitions.html>
- Hockey Canada. (2003b). *Développement et programmes*. Extrait le 10 juillet, 2003, de <http://www.hockeycanada.ca/f/dev/index.html>
- Heath, S.B. (1994). Stories as ways of acting together. In A.H. Dyson & C. Genishi (Eds.), *The need for story: Cultural diversity in classroom and community* (pp.206-220). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Kirk, D., & Macdonald, D. (1998). Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 376-387.
- Kirshner, D, &Whitson, J. (1998). Obstacles to understanding cognition as situated. *Educational Researcher*, 27(8), 22-28.
- Knowles, M.S., Holton, E.F., & Swanson, R.A. (5<sup>th</sup> ed.) (1998). *The adult learner*. Woburn, MA: Butterworth-Heinemann.
- Langley, D.J. (1995). Examining the personal experience of student skill learning: A narrative perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sports*, 66(2), 116-128.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Leblanc, J., & Dickson, L. (1997). *Straight talk about children and sport: Advice for parents, coaches and teachers*. Gloucester, ON: Coaching Association of Canada.

- Lemyre, F., & Trudel, P. (2003). *The learning experience of youth sport coaches*. Article soumis pour publication.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilbert, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Martens, R. (1997). *Successful coaching (2<sup>nd</sup>.ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- McDermott, R. (2000). Knowing in community: 10 critical success factors in building communities of practice. *Knowledge Garden, Community Intelligence Labs*. Retrieved April 6, 2003, from <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/knowing.shtml>
- McLellan, H. (1994). Situated Learning: Continuing the conversation. *Educational Technology*, octobre, 7-14.
- More, K. G. & Franks, I. M. (1996). Analysis and modification of verbal coaching behaviour: The usefulness of a data-driven intervention strategy. *Journal of Sports Sciences*, 14, 523-543.
- Naughto, G., & Carlson, J. (1995). Physiological aspects of youth sport: Developmental or detrimental? *Sport Health*, 13(2), 5-7.
- Nilges, L.M. (2001). The twice-told tale of Alice's physical life in Wonderland: Writing qualitative research in the 21<sup>st</sup> century. *Quest*, 53, 231-259.
- Olivier, K.L. (1998). A journey into narrative analysis: A methodology for discovering meanings. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 244-259.
- Polkinghorne, D.E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In J.A. Hatch & R. Wisniewski (Eds.). *Life history and narrative* (pp. 5-24). Washington, DC: Falmer Press.
- Potrac, P., Brewer, C., Jones, R., Armour, K., & Hoff, J. (2000). Toward an holistic understanding of the coaching process. *Quest*, 52, 186-199.

- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, Nathan: Clé Internationale.
- Qualitative Solution and Research. (2002). QSR Nvivo (Version 2.0) [Computer software]. Victoria, Australia: Author.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rupert, T., & Bushner, C. (1989). Teaching and coaching: A comparison of instructional behaviors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9(1), 49-57.
- Salmela, J.H. (1996). *Great job coach! Getting the edge from proven winners*. Ottawa: Potentium.
- Salomon, G. (1993). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sève, C., & Durand, M. (1999). L'action de l'entraîneur de tennis de table comme action située. *Avante*, 5 (1), 69-85.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Sharp, J. (1997). Communities of practice: A review of the literature. Extrait de <http://www.tfriend.com/cop-lit.htm>, Dernière mise à jour le 17 mars, 1997.

- Smith, M.K. (2003). 'Communities of practice'. *The Encyclopedia of Informal Education*, Extrait de [http://www.infed.org/biblio/communities\\_of\\_practice.htm](http://www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm), Dernière mise à jour le 6 janvier, 2003.
- Soccer Industry Council of America. (1997). *Soccer in the USA: Statistical abstract on soccer participation*. Spring. North Palm Beach, FL: SICA.
- Sociology of Sport On-Line. (n.d.). *SOSOL - Sociology of Sport Online*. Extrait le 4 juillet, 2003, de <http://physed.otago.ac.nz/sosol/home.htm>
- Spallanzani, C. (1988). Profil d'entraîneurs en hockey mineur et motifs de participation et de démission. *Journal Canadien des Sciences du Sport*, 13, 157-165.
- Sparkes, A. C. (Ed.) (1992). *Research in physical education and sport: Exploring alternative visions*. Washington, DC: Falmer Press.
- Stamps, D. (1997). Learning is social. Training is irrelevant? *Training*, 34(2), 34-42.
- Strean, W.B. (1995). Youth sport context: Coaches' perceptions and implications for intervention. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7, 23-37.
- Trudel, P., Côté, J., & Bernard, D. (1996). Systematic observation of youth ice hockey coaches during games. *Journal of Sport Behaviors*, 19, 50-66.
- Trudel, P., & Gilbert, W. (2003). Communities of practice as an approach to foster ice hockey coach development. In D.J. Pearsall & A.A. Ashare (Eds.), *Safety in ice hockey: Fourth volume*, West Conshohoken, PA: ASTM International.
- Trudel, P., Haughian, L., & Gilbert, W. (1996). L'utilisation de la technique du rappel stimulé pour mieux comprendre le processus d'intervention de l'entraîneur en sport. *Revue des sciences de l'éducation*, 22, 503-522.
- Van der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherches pour l'éducation*. Montréal: PUM.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*.  
Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. United States:  
Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W.M. (2002). *A guide to managing knowledge;  
Cultivating communities of practice*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School  
Press.

Wenger, E., & Snyder, W. (2000) Communities of practice: The organizational frontier.  
*Harvard Business Review*, January-February, 139-145.

Wertsch, J.V., del Rìo, P., & Alvarez, A. (1995). *Sociocultural studies of mind*. New York, NY,  
USA: Cambridge University Press.

Wilson, B.G., Myers, K.M. (1999). *Situated cognition in theoretical and practical context*.

Extrait le 25 août, 2003, de [http://ceo.cudenver.edu/~brent\\_Wilson/SitCog.html](http://ceo.cudenver.edu/~brent_Wilson/SitCog.html)

Annexes

## Annexe A

## Guide pour les Entrevues

### *Première entrevue :*

#### Introduction

- . présentation du chercheur
- . présentation du projet
- . formule de consentement

### Collecte des données (le tableau global)

Tel que spécifié dans la formule de consentement nous sommes intéressés à connaître votre cheminement comme entraîneur de hockey.

### *AVANT la première année*

1. Vous avez combien **d'années d'expérience** en tant qu'entraîneur de hockey (figure Tableau global)?
2. Avez- vous été **entraîneur dans d'autres sports** avant de débiter en hockey?
  - a. Quel(s) sport(s), combien d'années, entraîneur chef ou assistant?
3. Avez-vous **pratiqué des sports** avant d'être entraîneur?
  - a. Quel(s) sport(s), le plus important et combien d'années, quel niveau?
4. D'où provient votre **intérêt pour le sport**?
  - a. Qu'est-ce qui a suscité cet intérêt?
5. D'où provient votre **intérêt pour le coaching**?
  - a. Qu'est-ce qui a suscité cet intérêt?
6. **Avant** d'être entraîneur de hockey, avez-vous suivi des **formations**?
  - a. Nature : nombre d'heures, dispensé par qui (PNCE, association,etc.)
7. **Pendant** vos années comme entraîneur avez-vous suivi des **formations**?
  - a. Nature : nombre d'heures, dispensé par qui,.....
8. Quel est votre **opinion** sur ces cours de formation?
  - a. Avez-vous appris beaucoup?
  - b. Est-ce que le contenu vous sert à entraîner vos équipes?
    - i. Des exemples.
  - c. Avez-vous gardé contact avec les personnes qui ont suivi le cours en même temps que vous pour échanger sur vos problèmes de coaching?
  - d. Avez-vous l'intention de suivre d'autres formations?
    - i. Pourquoi?

**EXPERIENCE : de la première année à la ....x.....**

L'expérience d'entraîneur peut être écrite comme un livre. J'aimerais que vous pensiez à votre expérience d'entraîneur comme si vous vouliez écrire un livre. Chaque année comme entraîneur pourrait être un chapitre de ce livre. J'ai ici une page pour nous aider dans cette tâche. Vous pourrez donner un titre à chaque chapitre pour illustrer ce que vous avez vécu pendant l'année. Je vais vous poser des questions pour vous aider à écrire chaque chapitre. Les questions vont porter sur ce que vous avez vécu, les personnes que vous avez côtoyées, les problèmes rencontrés, .... Peut-être commencer par comment vous avez eu l'équipe?

9. Comment avez-vous eu le poste à votre première année?
10. Aviez-vous un **assistant**?
  - a. Quel était son rôle?
  - b. Aviez-vous beaucoup d'échanges pour entraîner l'équipe (préparer les séances d'entraînement, les matchs....?)
11. Aviez-vous **d'autres personnes** qui travaillaient avec vous pour l'équipe?
  - a. Gérant,.....
12. Quelle était votre **philosophie** comme entraîneur lors de cette première année?
  - a. Gagner, jouer pour le plaisir,.....
  - b. Aviez-vous fixé des objectifs d'équipe?
13. Lors des séances d'**entraînements** étiez-vous seul sur la glace?
  - a. Quel était le rôle de chacun?
  - b. Y avait-il discussion avant, pendant et après la séance entre les différentes personnes impliquées?
  - c. Utilisiez-vous des livres pour préparer vos entraînements? Livres (achetés, empruntés, Internet) ou livres des programmes de formation?
14. Lors des **matches** étiez-vous seul derrière le banc?
  - a. Quel était le rôle de chacun?
  - b. Y avait-il discussion avant, pendant et après le match entre les différentes personnes impliquées?
15. Lors de cette année, avez-vous eu à faire face à un **problème en particulier**?
  - a. Quel était ce problème?
  - b. Qu'avez-vous fait?
  - c. Avez-vous un autre problème dont vous vous rappelez?

16. Vous m'avez donné un exemple (ou deux exemples) de problèmes auxquels vous avez dû faire face. Dans ces situations, règle générale, quelle était  **votre démarche pour régler le problème**?
- a. Fouiller dans vos expériences passées?
    - i. Joueurs?
    - ii. Entraîneurs?
    - iii. Formation/emploi connexe (enseignant,.....)
  - b. Inventer une solution?
  - c. Consulter
    - i. des livres (achetés vs formation),
    - ii. internet,
    - iii. regarder le hockey à la tv..?
  - d. Consulter l'assistant?
  - e. Consulter un directeur technique fourni par l'association?
  - f. Consulter des membres de la famille?
  - g. Consulter des collègues de travail, des amis, des parents de joueurs?
  - h. Consulter d'autres entraîneurs? (ancien entraîneur vs entraîneur de la même ligue)
  - i. Observer d'autres entraîneurs pour 'voler' leur manière de faire?
17. Pendant ou après la saison, est-ce que vous faisiez des **analyses critiques** de votre travail?
- a. Seul ou avec une autre personne?
  - b. Pouvez-vous donner un exemple de ce sur quoi cette auto-critique pouvait porter?
18. Est-ce qu'il y avait beaucoup **d'interactions avec les entraîneurs** des autres équipes de votre ligue?
- a. Sur quoi portaient les discussions? (échanges sur le coaching ou formules de politesse?
19. Est-ce qu'il y avait beaucoup **d'interactions avec les membres de l'association** du hockey amateur de votre ville?
- a. Sur quoi portaient les discussions ?
20. Est-ce que vous participez aux activités d'associations de hockey à un **niveau supérieur** à celle de votre ville offrait? (provinciale, nationale,....)
21. Est-ce que certaines de vos **obligations** (travail, famille,...) entraînent en conflit avec votre rôle d'entraîneur?
22. Quel titre donneriez-vous à ce chapitre?

Pour la deuxième, troisième,... année poser les mêmes questions en demandant s'il y a eu du changement.

23. Avez-vous l'intention de **continuer à entraîner**?
- a. Pour combien de temps?
  - b. A quel niveau?
  - c. Pourquoi?

*Deuxième entrevue*

## Introduction

Je vais vous présenter un résumé de notre dernière rencontre i.e. un résumé de chacun des chapitres de votre livre..... Vous allez me dire si mon résumé est juste et je vais vous poser quelques questions supplémentaires.

Collecte des données (le tableau synthèse)

1. **Lire le résumé** de chaque année et poser des questions spécifiques si nécessaire.
2. Nous avons sous nos yeux vos 'x' années d'expérience. En tant qu'entraîneur est-ce que **'Paul' se perçoit** différemment aujourd'hui comparativement à ses débuts?
  - a. En quoi?
  - b. Pouvez-vous identifier des moments importants dans le changement?
3. Est-ce que vous croyez que les **personnes de votre entourage** (famille, autres entraîneurs, association sportive) vous voient différemment aujourd'hui comparativement à vos débuts?
  - a. En quoi?
  - b. Pouvez-vous identifier des moments importants dans le changement?
4. Croyez-vous avoir **appris beaucoup** en ces 'x' années comme entraîneur?
  - a. Quel élément a contribué le plus à votre apprentissage?
    - i. Stage de formation, travailler dans le milieu, une personne en particulier,...
5. Aurait-il été possible de **maximiser davantage** votre apprentissage?
  - a. Croyez-vous en la possibilité de participer à des réunions d'entraîneurs à toutes les deux semaines ou une fois par mois?
    - i. Les entraîneurs vont-ils y participer (temps, intérêt)?
    - ii. Quel devrait être le contenu de ces réunions?
6. Est-ce que vous croyez que le hockey contribue au **développement global** de la personne, à former un meilleur citoyen et à acquérir de bonnes valeurs?
  - a. Comment un entraîneur peut-il contribuer à cela?
  - b. Lors de stages on vous a parlé de la technique et tactique du hockey et comment les enseigner mais vous a-t-on déjà dit comment faire pour enseigner des valeurs aux joueurs?
7. Croyez-vous qu'il y a de **bonnes et de mauvaises punitions** au hockey?
  - a. C'est quoi une bonne punition? Une mauvaise punition?
  - b. Doit-on féliciter un joueur qui prend une 'bonne punition'?
  - c. Doit-on réprimander un joueur qui prend une 'bonne punition'?
8. Finalement, est-ce que vous participez, à titre de **bénévole, à d'autres activités** dans votre communauté?
  - a. Depuis combien de temps?
  - b. Pourquoi?

## Annexe B

## Cinquième participante: Jeanne

## expérience en tant que joueuse

- \*découvre son intérêt pour le soccer à 25 ans par ses amis
- \*dizaine d'années en tant que joueuse
- \*joue dans une ligue récréative (CSGO) et compétitive (O.L.)
- \*rencontre des entraîneurs qui lui transmettent la passion d'entraîner

## première année en coaching

- \*commence à entraîner suite à une blessure qui l'écarte du jeu
- \*son équipe: filles de 13 ans
- \*appelle l'association pour donner un coup de main et obtient un poste d'entraîneur chef
- \*suite aux exigences de la ligue, elle suit les cours du PNCE.
- \*cherche du matériel pour ses pratiques
- \*sélectionne une gérante qualifiée parmi les parents et l'association lui fournit un adjoint
- \*bonne relation avec l'assistant, reconnaît qu'il a une meilleure connaissance technique
- \*sélection du capitaine par vote des joueuses;

- pas de rôles particuliers, donner l'exemple
- \*l'équipe a un bon rendement, bilan très positif
- \*développe ses connaissances en discutant avec d'autres entraîneurs, ses frères et d'autres parents

## deuxième année en coaching

- \*entraîne deux équipes, la même que l'année précédente plus la sélection régionale
  - la ligue est venue la chercher
  - elle va chercher son niveau 2 et 3 pour répondre aux exigences de la ligue.
- \*avec les formations, elle apprend à mieux structurer ses exercices et ses pratiques
- \*apprend surtout des cours pratiques
- \*éprouve des difficultés avec les filles de 14 ans:
  - cherche elle-même des moyens pour résoudre la situation
- \*parle de ses problèmes avec son frère et son assistante gérante pour ventiler un peu
- \*problème d'horaire suite à une promotion au travail
- \*dans les deux équipes les assistants sont peu fiables
- \*problème avec un parent agressif, obtient le support de la ligue
- \*doit laisser certaines joueuses sur le banc
  - discute avec les joueuses et leurs parents
- \*commence à faire de l'apprentissage par observation
- \*complètement épuisée à la fin de l'année
- \*retourne en tant que joueuse car la blessure est guérie

Annexe C

## Formulaire de consentement

Nom du chercheur: Pierre Trudel Ph.D.

Institution: Université d'Ottawa,  
faculté des sciences de la santé,  
école des sciences de l'activité physique

Numéro de téléphone:

Courrier électronique: PTRUDEL@UOTTAWA.CA

Je, \_\_\_\_\_, suis intéressé(e) à collaborer à cette recherche menée par Pierre Trudel de l'école des sciences de l'activité physique de la faculté des sciences de la santé à l'Université d'Ottawa. L'objectif de cette recherche est de tracer un profil de l'expérience des entraîneur(e)s bénévoles.

Ma participation consistera essentiellement à participer à deux entrevues. La première aura une durée approximative de 75 minutes et la seconde 45 minutes. Les entrevues auront lieu à un endroit et un moment déterminé 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 ne soit utilisé que pour les fins de cette recherche et selon le respect de la confidentialité. Du plus, il est convenu que les bandes audio des entrevues seront entreposées dans le laboratoire de recherche de Pierre Trudel où seulement les chercheurs de son groupe y auront accès. Les cassettes audio ne seront pas identifiées par le nom des participants, mais par un numéro de code.

Je comprends que ma participation à cette recherche implique que je donne l'information concernant mon expérience personnelle comme 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 suis libre de me retirer en tout temps, avant ou pendant une entrevue, refuser d'y participer ou refuser de répondre à certaines questions sans encourir de préjudice sous aucune forme.

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. De plus, je m'attends à ce que seulement les chercheurs aient accès aux codes.

Pour tout renseignement ou toute plaintes concernant la conduite éthique du projet de recherche, je peux m'adresser au Comité d'éthique de la recherche en sciences sociales et humanités avec des êtres humains, aux soins du Responsable de la déontologie en recherche, Pavillon Tabaret, pièce 3C

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

I  
I  
I

:  
l au

Signature du chercheur: \_\_\_\_\_ date: \_\_\_\_\_

Signature du participant: \_\_\_\_\_ date: \_\_\_\_\_

Je désire recevoir un résumé des résultats de cette étude qui sera disponible vers le mois d'avril 2003 à l'adresse suivante: Université d'Ottawa,  
Pavillon Montpetit,  
Bureau de Pierre Trudel