Étude de la communication en entraînement sportif par l'utilisation d'une démarche multi-méthodologique : exemples avec des entraîneurs en volley-ball et basket-ball

Martin Roy, Gino Perreault, Jean-François Desbiens, Sylvain Turcotte, Carlo Spallanzani et Hélène Harnois

Édition électroniqueURL : <https://journals.openedition.org/ejrieps/6918>

DOI : 10.4000/ejrieps.6918

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Édition imprimée

Pagination : 120-140

Référence électronique

Martin Roy, Gino Perreault, Jean-François Desbiens, Sylvain Turcotte, Carlo Spallanzani et Hélène Harnois, « Étude de la communication en entraînement sportif par l'utilisation d'une démarche multi-méthodologique : exemples avec des entraîneurs en volley-ball et basket-ball », *eJRIEPS* [En ligne], 11 | 2007, mis en ligne le 01 janvier 2007, consulté le 29 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/6918> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.6918>

La revue *eJRIEPS* est mise à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Étude de la communication en entraînement sportif par l'utilisation d'une démarche multi-méthodologique : exemples avec des entraîneurs en volley-ball et basket-ball

Martin Roy, Gino Perreault, Jean-François Desbiens, Sylvain Turcotte, Carlo Spallanzani, & Hélène Harnois

Faculté d'éducation physique et sportive, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

martin.roy@usherbrooke.ca

Cette étude a été subventionnée par le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (2005-NC-99457).

Résumé

La présente étude porte sur la communication de l'entraîneur orientée vers les sportifs dans le but de les préparer à réaliser une performance sportive lors d'une compétition importante. Une démarche multi-méthodologique a été développée suite aux conclusions de la littérature au sujet de certaines limites des grilles d'observation dans l'étude de l'intervention des entraîneurs et de la nécessité de recourir à des méthodologies permettant d'étudier les processus cognitifs sous-jacents à leurs activités. Des entretiens préséance et postséance d'entraînement, des analyses de l'intervention à partir d'une grille d'observation et des entretiens de rappel stimulé ont été réalisés auprès de trois entraîneurs de basket-ball et de trois entraîneurs de volley-ball. Les résultats révèlent que les directives, les encouragements, les rétroactions positives ainsi que les questionnements sont les interventions les plus fréquentes. Les profils comportementaux diffèrent d'un entraîneur à l'autre, alors que les objectifs communicationnels et les objectifs d'entraînement poursuivis sont similaires. Les interventions sont justifiées à partir de l'interaction d'une multitude de facteurs tels les connaissances de leurs sportifs, leurs conceptions relatives à l'entraînement, leurs objectifs communicationnels et d'entraînement, les tâches proposées et leurs observations tout en ayant à l'esprit de futures interventions et les compétitions à venir.

La communication fait partie intégrante des compétences professionnelles à développer en entraînement sportif (Fuoss et Troppmann, 1981; Mandeville et Rivers, 1989; Salmela, 1996). Elle joue un rôle déterminant dans l'apprentissage des habiletés sportives (Target et Cathelineau, 1990), mais aussi dans le développement psychologique des participants, notamment au sujet de la perception de leurs habiletés (Allen et Howe, 1998; Horn, 1985;

Smith, Smoll et Christensen, 1996). La présente étude porte sur la communication de l'entraîneur orientée vers les sportifs dans le but de les préparer à réaliser une performance sportive lors d'une compétition importante.

1. Problématique

Plusieurs études effectuées en entraînement sportif se sont inscrites dans la perspective de recherche de « l'efficacité comportementale des entraîneurs » visant essentiellement à observer systématiquement des entraîneurs afin de dresser des profils comportementaux d'entraîneurs et contribuant ainsi à l'établissement d'une science de l'entraînement (Saury, Sève, Leblanc et Durand, 2002). Plusieurs comportements d'entraîneurs relatifs à la communication ont ainsi été étudiés à partir de grilles d'observation directe (c.-à-d. Bloom, Crumpton et Anderson, 1999; Lacy et Darst, 1989; Smith, Smoll et Hunt, 1977). Les données obtenues peuvent alors être réinvesties dans une perspective de formation d'entraîneurs pour augmenter la fréquence des comportements jugés « souhaitables » tels les encouragements et les rétroactions positives. Ce courant de recherche a alors démontré que les entraîneurs à succès, essentiellement déterminés par la fiche cumulant les victoires et les défaites, se caractérisent par la prédominance de certains comportements tels (a) les comportements instructifs tels les consignes et directives en cours d'action, (b) les feed-back sur les prestations réalisées, (c) les encouragements, les soutiens et les incitatifs à l'effort et (d) le questionnement et la demande de clarification (Bloom et *al.*, 1999; Cloes, Résimont et Piéron, 2000; Douge et Hastie, 1993; Lacy et Darst, 1985; Lacy et Goldston, 1990; Tharp et Gallimore, 1976). En plus du niveau de succès de l'entraîneur, les profils comportementaux varient selon (a) le niveau des participants, (b) la perception de l'entraîneur au regard du participant, (c) le genre de l'entraîneur, (d) le moment de la saison sportive, (e) le contexte d'entraînement ou de compétitions, (f) le moment de la séance d'entraînement et (g) la nature de l'activité sportive (Bloom et *al.*, 1999; Claxton, 1988; Horn, 1985; Lacy et Darst, 1985; Lacy et Goldston, 1990; Markland et Martinek, 1988, Sinclair et Vealey, 1989).

À la lumière de ces conclusions, il est donc injustifié de proposer un patron d'interventions universel à adopter, car le contexte joue un rôle déterminant dans l'intervention des entraîneurs. La simple relation entre les comportements et l'efficacité des entraîneurs est réductrice, car l'expertise en entraînement ne consiste pas simplement à augmenter ou à diminuer la fréquence des comportements ni à les copier, mais beaucoup plus à savoir appliquer des connaissances déclaratives et procédurales avec à-propos pour délimiter des problèmes complexes et ensuite les résoudre en choisissant la réponse la plus

appropriée, et ce, compte tenu de la spécificité du contexte (Abraham et Collins, 1998). Cette prise en considération du contexte invite à considérer, entre autres, les objectifs de l'entraîneur (Franks, Johnson et Sinclair, 1988), les problèmes à résoudre et les préoccupations de l'entraîneur (Saury et *al.*, 2002) de même que le profil et les besoins des sportifs (Dodge et Hastie, 1993). Que ce soit pour former les entraîneurs ou pour mieux comprendre le processus d'intervention en sport, il ne faut donc pas se limiter à ce qui est directement observable, mais plutôt utiliser une démarche méthodologique permettant d'avoir accès aux raisonnements et aux processus cognitifs de l'entraîneur afin de situer son action en contexte, en complément à l'analyse des comportements émis (Jones, Housner et Kornspan, 1995; Trudel et Gilbert, 1995; Trudel, Haughian et Gilbert, 1996).

Une autre perspective de recherche guidant le présent projet est la « planification et la décision des entraîneurs ». Il s'agit d'une perspective de recherche qui vise à rendre compte des processus de planification, de prises de décisions ou de diagnostics sous-jacents aux comportements des entraîneurs (Saury et *al.*, 2002). Les principales conclusions de la recherche indiquent que des entraîneurs prennent en considération environ trois facteurs par décision, ceux-ci relevant d'informations de terrains objectives accessibles pendant le match (le pointage) ou subjectives (évaluation de la prestation de l'équipe) ou encore, de connaissances de l'entraîneur, issues des expériences passées, tels les prestations antérieures des sportifs et le profil des participants. (Gilbert, Trudel et Haughian, 1999; Trudel et *al.*, 1996). Demers et Tousignant (1998) confirment en quelque sorte ces conclusions alors qu'elles ont observé que des entraîneurs modifient leur plan de séance pendant ou avant même le début d'un exercice en se basant sur leurs connaissances, des situations provoquées par des sportifs, par la nature de l'exercice ou par l'entraîneur en situation d'entraînement (manque de temps, blessures, etc.). Ces conclusions révèlent donc une activité cognitive complexe des entraîneurs lorsqu'ils prennent des décisions en situation d'entraînement et de compétitions, et qu'à cette fin, il convenait de décrire et de comprendre ces processus de façon ouverte et inductive (Saury et *al.*, 2002).

2. Cadres de référence

S'inspirant de différents auteurs, la communication est définie dans la présente étude comme « un échange bidirectionnel, continu et dynamique de pensées, d'opinions et d'informations significatives impliquant entraîneur et sportifs, orienté vers des fins précises et qui implique l'utilisation de la parole, de l'écriture ou d'autres signes » (Fuoss et

Tropmann, 1981; Myers et Myers, 1990; Target et Cathelineau, 1990). L'étude s'inscrit dans le cadre de référence de l'action située compte tenu du rôle du contexte dans la détermination de la signification rattachée aux interventions des entraîneurs. Il s'agit d'une « approche théorique au confluent des sciences cognitives et sociales, énonçant que toute action humaine s'inscrit dans une relation de codétermination avec son environnement physique et social et dépend essentiellement des circonstances » (Saury et Sève, 2004, p. 119). Ainsi, afin de mieux comprendre la signification donnée par les entraîneurs à leurs interventions, il est nécessaire de préciser que chacun se situait, au moment de la collecte des données, à l'approche d'une compétition importante. Également, comme il sera permis de le constater plus loin, chacun était satisfait à différents niveaux de la saison sportive.

L'étude rejoint aussi le « Coaching Model » qui postule que l'entraînement est considéré comme un processus orienté vers le développement du sportif où l'entraîneur pose des gestes relatifs à (a) l'entraînement, (b) la compétition et (c) la gestion. Ceux-ci sont déterminés par (a) les caractéristiques de l'entraîneur, (b) les caractéristiques du sportif et (c) les facteurs contextuels (Côté, Salmela, Trudel, Baria, et Russell, 1995). En lien avec ce modèle, c'est la communication de l'entraîneur orientée vers les sportifs lors de séances d'entraînement afin de favoriser la performance lors d'une compétition importante qui est étudiée en prenant en considération le profil des entraîneurs.

3. Objectifs de l'étude

S'inspirant de la problématique citée auparavant, cette étude vise à obtenir une description approfondie du processus de communication de l'entraîneur dirigé vers ses sportifs en situation réelle d'entraînement afin de les préparer à réaliser une performance lors d'une compétition importante. Plus précisément, deux objectifs sont poursuivis :

- (a) Décrire la communication verbale d'entraîneurs orientée vers les sportifs en déterminant le temps consacré aux différentes étapes communicationnelles et la fréquence de comportements préétablis en lien avec celles-ci;
- (b) Approfondir la compréhension du raisonnement sous-jacent à la communication d'entraîneurs en situation d'entraînement à l'approche de compétitions importantes, c'est-à-dire quelles sont les intentions qui motivent leurs

interventions et sur quoi ils basent leurs interventions, compte tenu des circonstances?

4. Méthodologie

4. 1. Participants et contexte des séances d'entraînement

Six entraîneurs de sexe masculin, trois en basket-ball et trois en volley-ball, ont participé à l'étude. Ils ont tous complété, ou à tout le moins entamé, une formation en éducation ou en sciences de l'activité physique de même qu'une formation de niveau 3 du Programme national de certification des entraîneurs du Canada. Voici leur profil, mais également leur appréciation de leur saison respective. Il est intéressant de constater que cette appréciation repose sur différents critères, selon l'âge des participants, mais également selon leurs attentes. Ils sont tous identifiés par un pseudonyme.

Tableau I : Présentation du profil des entraîneurs et du contexte

Entraîneur	Daniel (BBD)	François (BBF)	Richard (BBR)	Gilles (VBG)	Nicolas (VBN)	Simon (VBS)
Expérience	13 ans	9 ans	9 ans	13 ans	18 ans	25 ans
Sport	Basket-ball	Basket-ball	Basket-ball	Volley-ball	Volley-ball	Volley-ball
Niveau	Cadet (garçons 13-14 ans)	Équipe régionale	Juvenile (garçons de 15-	Équipe masculine	Équipe féminine universitaire	Équipe féminine (collégial AAA)
Contexte de l'équipe et appréciation de l'entraîneur	«... Fiche de 36 victoires et de deux défaites... Je suis très content de la saison... Ce n'était pas facile en début de saison... Puis, les trois derniers matches, ça a été pratiquement parfait... Les gars ont monté le niveau de jeu, puis ça a donné le résultat que ça a donné. C'était ça que nous voulions...».	« Fiche de 7 victoires – 8 défaites... En termes de résultats, moyennement satisfait... En termes de processus, je suis très satisfait... Tout le monde joue pendant les matches. Huit joueurs sur 12 ont beaucoup progressé. L'équipe se classe cinquième...le meilleur classement qu'on n'a jamais eu ».	«... Fiche de 11 victoires - 10 défaites... je suis bien heureux de ma saison, compte tenu que nous sommes moins forts que l'an dernier... Nous avons réussi à avoir une fiche positive, puis à avoir une bonne fin de saison...il y a eu des hauts et des bas... Nous avons fini deuxième ».	«... Fiche de 18 victoires – 12 défaites...La première moitié [de saison] s'est bien passée. Deuxième moitié, c'est peut-être décevant... Globalement, on a fini troisième au classement. L'objectif fixé, c'était d'aller au Championnat canadien. Là, on est à un match... Les gars ont relativement bien progressé. Je suis plutôt satisfait ».	« Une très belle saison. On en a gagné 35 matches, on en a perdu deux... Nous nous préparons pour le Championnat canadien, c'est là que nous voulions être en début de saison... Ça va très bien... Au niveau de la progression, ça continue... Nous allons aller jusqu'au bout ».	« Fiche de 13 victoires–3 défaites. Nous venons de gagner le Championnat provincial... Nous avons joué du très haut niveau. Nous sommes en préparation du Championnat canadien. Nous avons une saison comme je m'en attendais. Dans l'ensemble, nous sommes très satisfaits de ce que nous avons fait... »
Entraînement	10 mars	2 août	16 mars	21 février	23 février	4 mars
Matches	12-13 mars	10-13 août	19-20 mars	25 février	1 ^{er} -5 mars	10-12 mars

4. 2. Démarche méthodologique et cueillette des données

Une séance d'entraînement pour chacun des six entraîneurs a été enregistrée sur bande vidéo pour être analysée par la suite. Chaque séance a été choisie avec l'entraîneur. Le critère de sélection de la séance était l'anticipation d'un haut volume d'interventions pédagogiques. La caméra était orientée vers l'entraîneur et son environnement immédiat. L'entraîneur portait également un micro sans fil afin d'enregistrer ses interventions. Les chercheurs notaient en direct des séquences significatives en lien avec le contexte, les préoccupations et les objectifs de l'entraîneur mentionnés lors de l'entretien précédant la séance, mais aussi en tenant compte de la durée et de l'intonation des interventions afin de préparer l'entretien de rappel stimulé. Une démarche multi-méthodologique, permettant de recueillir des données quantitatives et qualitatives a été utilisée.

Les données quantitatives ont été obtenues à l'aide du Système d'observation de la communication pédagogique (SOCOP) (Desbiens, Roy, Spallanzani, Brunelle et Lacasse, 2005). Ce système permettait de quantifier la proportion de temps consacré aux étapes de la séance d'entraînement, mais également de dénombrer les comportements de l'entraîneur relatifs à la communication. L'étape de préparation consiste essentiellement en des épisodes pendant lesquels l'entraîneur suscite la motivation des sportifs, leur fait prendre conscience des habiletés qu'ils possèdent et les expose à de l'information nécessaire au bon déroulement de la séance d'entraînement. Pour sa part, l'étape de réalisation consiste à piloter et à superviser l'engagement des participants sur les plans affectif, cognitif, social et moteur en lien avec les objectifs d'entraînement. Enfin, l'étape d'intégration se veut un moment destiné à rappeler aux participants les éléments importants qui ont été vus, à faire le bilan de la séance, à amener les participants à faire les liens entre les activités d'entraînement et à chercher les possibilités de transfert des habiletés dans d'autres situations sportives. La catégorie « autre » inclut essentiellement les pauses et les tâches d'organisation (préparer le matériel, etc.). Le temps consacré à ces étapes est obtenu par la technique de l'enregistrement de la durée (Siedentop, 1994). L'instrument permet également de dénombrer un ensemble de comportements d'intervention (exemples : directives, rétroactions, questions, encouragements, etc.). Ces données sont obtenues à l'aide de la technique de l'enregistrement d'événements (Siedentop, 1994). Les qualités psychométriques démontrent des coefficients de 98,22 % pour la fidélité inter-observateurs au sujet du codage des étapes et de 81,2 % et de

89,1 % respectivement pour la fidélité inter-observateurs et pour la fidélité intra-observateur pour le codage des comportements.

Le volet qualitatif s'inspire des travaux de Trudel, Haughian et Gilbert (1996) afin d'étudier la prise de décisions d'entraîneurs en situation de matches. Pour chaque séance d'entraînement, trois entretiens étaient réalisés. Il y avait d'abord l'entretien précédant la séance d'entraînement, réalisé à un moment qui convenait à l'entraîneur, soit la veille ou la journée de la séance d'entraînement. Il s'agissait d'un entretien individuel d'une quinzaine de minutes. L'objectif était d'interroger l'entraîneur sur ses objectifs de communication à ce stade-ci de la saison, sur le contexte de l'équipe et sur ce qu'il a planifié en vue de la séance d'entraînement. Les principales questions posées étaient les suivantes : « *Qu'est-ce qui est important pour toi à ce moment-ci en termes de communication avec les sportifs?* » « *Parle-moi du contexte actuel de l'équipe* », « *Dans quelle phase d'entraînement s'intègre cette séance d'entraînement?* », « *Quels sont les objectifs de la séance d'entraînement?* », « *Quelles sont les habiletés entraînées?* ».

Un entretien post-séance d'une quinzaine de minutes était également réalisé avec l'entraîneur, soit immédiatement après ou le lendemain de la séance, selon la disponibilité de celui-ci. Les principales questions posées étaient les suivantes : « *Te souviens-tu d'avoir dit des choses particulièrement importantes au cours de la séance?* », « *Si oui, peux-tu nous en parler rapidement?* ». Les éléments soulevés par l'entraîneur lors de cet entretien servaient de source de questionnement lors de l'entretien de rappel stimulé.

Le dernier entretien est de type « rappel stimulé ». Il s'agit d'un protocole qui s'inscrit dans une démarche de rétroaction vidéo qui a pour but d'accéder aux pensées interactives de professionnels à des fins de recherche ou de formation. L'objectif de ce type d'entretien est de « confronter l'entraîneur aux enregistrements de son action faits pendant son action professionnelle afin de lui demander de revivre l'épisode enregistré et de reconstituer les processus mentaux qu'il avait eus au moment où l'expérience était vécue (Tochon, 1996, p. 477) ». Les questions posées pour chaque intervention retenues étaient les suivantes : « *Est-ce que tu avais des objectifs en tête à ce moment de la séance? Si oui, lesquels?* », « *Rapporte-moi les pensées que tu as eues au moment où tu as vécu cette situation?* », « *Quels facteurs as-tu pris en considération lors de cette intervention?* », « *Qu'est-ce qui t'a amené à poser ce geste?* », « *Quelle était ton intention derrière cette action?* ». Les entretiens se déroulaient au plus tard dans les 48 heures suivant les séances d'entraînement afin que celui-ci ait en mémoire le déroulement de la séance et à un

moment convenant à l'entraîneur. Entre une heure et une heure trente minutes était consacrée à cet entretien.

4. 3. Analyse des données

Pour les données quantitatives, des statistiques descriptives (fréquence, pourcentage) ont été utilisées afin de rendre compte des séances d'entraînement. Pour ce qui est des données qualitatives, une fois que les entretiens ont été intégralement retranscrits, une analyse de contenu a été effectuée de façon inductive afin d'identifier et de catégoriser les passages significatifs en fonction des questions de recherche.

5. Résultats

Les entretiens précédant la séance d'entraînement démontrent que tous les entraîneurs qualifient le moment où a été réalisée l'étude comme l'aboutissement d'un long processus d'entraînement : *« ...Je suis à l'avant-dernière phase de mon plan annuel d'entraînement... Nous sommes dans une phase de progression... il y aura certains ajustements à apporter à la fin... Nous avons presque complété la préparation... (BBD) »*. Ce qui émerge des propos des entraîneurs révèle qu'ils sont en période de compétitions importantes : *« ...la séance d'entraînement se situe dans notre période de compétition finale, la période d'affûtage... (BBF) »*.

Les entraîneurs affirment que leurs interventions communicationnelles, en préparation aux compétitions importantes, doivent être simples, limitées à l'essentiel : *« ...Ce n'est pas le temps de passer 20 minutes à expliquer un éducatif qu'ils (sportifs) ne connaissent pas, nous n'avons pas le temps pour ça dans une semaine et demie qui reste (avant le match important) ... (BBF) »*. Il est donc possible d'entrevoir une communication brève et directive : *« ... Avoir le moins de choses à dire possible. J'appelle les exercices, les jeux, puis eux, ils (sportifs) le font... (BBD) »*. En communiquant brièvement et clairement, cela permet de consacrer plus de temps à la réalisation des tâches d'entraînement, une condition essentielle à l'apprentissage : *« ...être clair, rapide, précis dans mes explications pour avoir plus de temps pour exécuter les exercices... (VBN) »*.

Le contenu de l'information communiquée porte essentiellement sur des rappels, des thèmes importants d'ordre tactique et d'équipe au volley-ball : *« ... la communication est beaucoup orientée vers la tactique, l'équipe... des choses que les sportifs ont oublié de faire... juste un rappel parce qu'ils le faisaient avant... (VBG) »*. Le même constat s'applique au basket-ball, selon Richard : *« Avoir en tête les stratégies d'attaque et de défense... Que ce soit bien mémorisé, tout ce que nous nous sommes dit pendant*

l'année, que ça leur (sportifs) revienne à l'esprit de façon claire, nette et précise... Je veux qu'ils aient dans la tête tout ce qu'ils sont capables d'accomplir et tout ce que nous avons fait depuis le début de l'année ». Au-delà des rappels et des aspects tactiques et stratégiques, l'entraîneur interviendra selon les exigences de la situation. Or, le besoin de confiance élevé au regard de la compétition semble être généralisé : «... *quelque chose que tout le monde a besoin, c'est d'avoir confiance... (BBF)* ». Simon aborde de quelle façon il va mettre ses sportifs en confiance. Fait intéressant, cet objectif peut être atteint tant par la communication verbale que non verbale : «...*des encouragements, les faire relaxer, beaucoup d'humour... être positif dans la parole, dans les gestes... Il faut que les sportives amorcent la compétition en sachant qu'elles sont les meilleures (VBS)* ». La préparation ultime à un match important peut aussi être l'occasion d'accorder une attention particulière à un sportif qui en aurait besoin, notamment si la dernière performance laissait à désirer : « ... *{Sportif} qui est passé à côté du dernier match...il va vouloir se rattraper... nous allons en discuter avant l'entraînement (VBG)* ».

Pour ce qui est des objectifs et des tâches d'entraînement en basket-ball, l'importance semble accordée au développement de systèmes de jeux en fonction d'adversaires particuliers en prenant soin de reproduire à l'entraînement la réalité de compétition : «... *Une nouvelle défense que je prépare pour les éliminatoires (championnat provincial) parce que l'adversaire ne joue pas comme les autres adversaires... j'entraîne la défense de zone, le marquage individuel et le pressing dans la même séance... Puis, des situations où on confronte nos systèmes de jeux en attaque et en défense... J'essaie d'aller chercher la situation de match la plus précise possible (BBD)* ». François semble de plus vouloir réserver une surprise à l'adversaire : « *Développement aussi d'un système de jeux de défense... il y a des choses qu'on ne voulait pas montrer aux adversaires* ». Au besoin, des ajustements peuvent être apportés pour un adversaire s'il s'avère menaçant : «...*Aussi se concentrer sur un joueur principalement dans l'autre équipe... Si en plus, on neutralise cet adversaire... (BBR)* ». Les séances d'entraînement en préparation à une compétition sont l'occasion pour les sportifs de s'entraîner à haute intensité et de démontrer leur niveau de préparation : «...*Intensité et perfection, la fluidité dans tout ce qu'on fait... je veux voir sur le terrain qu'ils sont prêts... (BBD)* ». Les objectifs sont similaires en volley-ball alors que l'accent porte également sur le jeu d'équipe : « ...*C'est le maintien du synchronisme et du rythme entre passeurs et attaquants...réajuster aux besoins de l'organisation du contre et de la défense... peut-être des petites corrections au besoin... (VBN)* ». Une attention particulière est également accordée aux particularités de sa propre équipe et de l'adversaire et à la préparation mentale : « *On va travailler à*

l'attaque, puis on va surtout travailler la défense face à l'adversaire, avec des thématiques particulières avec nos forces, puis nos faiblesses... comme {sportif} qui a un service vraiment peu performant... {l'adversaire} joue toujours en fonction de nos faiblesses... Puis, un petit rattrapage psychologique à faire avec certains sportifs (VBG) ».

Les données quantitatives obtenues à l'aide du SOCOP (Desbiens et al., 2005) démontrent pour leur part que tous les entraîneurs consacrent une forte proportion de temps de la séance à la réalisation, soit de 70 % à 82 %. La préparation représente de 13 % à 26 % de la séance, la catégorie « autre », de 1 % à 13 %. L'intégration ne représente qu'une infime portion de la séance d'entraînement à l'approche de compétitions importantes.

Tableau II. Proportion de temps consacré aux différentes étapes communicationnelles du SOCOP (Desbiens et al, 2005).

<u>Étapes</u> <u>communicationnelles</u>	<u>Entraîneurs</u>					
	<u>BB-D</u>	<u>BB-F</u>	<u>BB-R</u>	<u>VB-G</u>	<u>VB-N</u>	<u>VB-S</u>
	<u>%</u>	<u>%</u>	<u>%</u>	<u>%</u>	<u>%</u>	<u>%</u>
Préparation	19	26	17	26	13	15
Réalisation	80	72	78	70	82	72
Intégration	0	1	1	0	0	0
Autre	1	1	4	4	5	13

Pour ce qui est des comportements observés à l'aide du même instrument, on observe que les directives des entraîneurs prédominent en étant presque trois fois plus nombreuses que le second comportement le plus fréquent, soit les encouragements. Les entraîneurs interviennent beaucoup de façon positive, en encourageant, en démontrant de la satisfaction au regard des actions de leurs sportifs et en utilisant l'humour occasionnellement. Même si la saison sportive est sur le point de se terminer, il y a toujours place à amélioration alors que les entraîneurs donnent des explications, corrigent leurs sportifs et les questionnent afin de stimuler un effort cognitif pour des fins d'apprentissage.

Tableau III. Répartition des comportements d'ordre communicationnel du SOCOP (Desbiens et al, 2005) des entraîneurs

<u>Comportements</u>	<u>Entraîneurs</u>													
	<u>BB-D</u>		<u>BB-F</u>		<u>BB-R</u>		<u>VB-G</u>		<u>VB-N</u>		<u>VB-S</u>		<u>Total</u>	
	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>N</u>	<u>%</u>
Directives	300	5	413	5	150	2	157	3	69	2	81	1	1170	39
Encouragements	71	1	38	5	26	5	52	1	37	1	171	3	395	13
Rétro. évaluatives positives	38	7	47	7	49	9	46	1	66	2	24	6	270	9
Questions	28	5	57	8	69	1	33	8	11	4	23	5	221	8
Rétroactions correctives spécifiques	26	4	21	3	40	7	3	1	47	1	58	1	195	7
Explications	32	6	35	5	29	5	23	5	14	5	19	4	152	5
Rétro. évaluatives positives	3	1	10	1	34	6	13	3	29	1	27	6	116	4
Plaisanteries	3	1	4	1	4	1	24	5	1	1	25	6	61	2
Réponses à une question	22	4	13	2	7	1	17	4	0	0	0	0	59	2
Justifications	6	1	17	2	12	2	21	5	0	0	0	0	56	2
Rétro. évaluatives neutres générales	0	0	2	1	12	2	3	1	8	2	15	3	40	1
Rétro. de clarification/justification	7	1	4	1	16	3	4	1	3	1	0	0	34	1
Autres	37	6	44	6	98	1	30	7	3	1	5	1	217	7
Total	573		705		546		426		288		448		2986	

Les entretiens de rappel stimulé révèlent pour leur part que les entraîneurs justifient leurs interventions par une combinaison de plusieurs visées tout en prenant également en considération plusieurs facteurs. Par exemple, l'intervention de Daniel sélectionnée « ... *pousse, pousse, pousse, pousse... Allez !* » combine directive et encouragement, ses deux comportements les plus fréquents et qui représentent 64 % de ses interventions. Elle rejoint son objectif communicationnel d'appeler les jeux, mais rejoint aussi ses visées d'entraînement : intensité, perfection, notamment sur le « fast-break » (contre-attaque rapide) : « ...*En fait, j'ai dit ça parce que c'est un exercice de « fast- break » et ça se traîne les pieds...* ». Quand l'entraîneur communique, il sous-entend également que le message a une signification particulière, propre à l'équipe : « le « *pousse, pousse* », que je répète souvent, je l'utilise quand on prend un rebond à la défense... Les sportifs associent ça (*pousse*) avec « *regarde en avant l'équipier qui est démarqué... Pousse-lui le ballon... au moins, regarde!* ». L'entraîneur intervient également en prenant en considération l'effort à déployer dans l'exercice selon les exigences de jeu, mais également le niveau de fatigue perçu : « ... *Ça fait une douzaine de sprints qu'ils font, le rythme diminue. C'est normal, ils sont fatigués...c'est aussi pour les encourager et qu'ils oublient qu'ils sont fatigués et qu'ils pensent que c'est du « fast-break »* ».

La gravité de l'erreur commise par rapport au jeu, mais aussi au regard de l'objectif de l'exercice est un autre facteur qui justifie l'intervention de l'entraîneur. Selon les comportements observés, François est très directif en entraînement afin de voir des actions précises et il utilise également le questionnement. L'intervention « *Qui a {adversaire}? Qui a {adversaire}? Parlez-vous! Parlez-vous! Les mains hautes! Ferme le centre! Ferme le centre!* » est justifiée de la façon suivante : « *{Sportif} avait le ballon, il n'y avait personne dessus... Ils doublent quelqu'un qui n'avait pas le ballon... En défense, ça cause un gros problème... surtout dans cet exercice défensif...C'est ce qu'on vise dans l'éducatif (communication, positionnement, déplacements)... Au basket, tu ne peux pas faire ça* ». La question posée avait pour objectif de faire réagir ses sportifs et de s'informer afin de corriger la situation « *Je n'ai pas d'autres façons de les faire réagir... je veux savoir qui surveille tel et tel adversaire, ou qui le surveille en général ou dans cette situation-là...* ». Dans les instants qui ont suivi cette intervention, François est intervenu de nouveau : « *On vient ici tout le monde, vite... Parlez-vous un peu plus en défense ! Parlez-vous ! Ce n'est pas grave si on arrête, si on arrive deux sur le même. Ce n'est pas grave...* ». La justification de son intervention rejoint l'importance qu'il accorde à mettre ses sportifs en confiance, tel que mentionné précédemment : « ...*Dans le fond, j'ai décidé*

de ne pas leur tomber dessus, de prendre ça plus relax et de les renvoyer dans le droit chemin... Puis, {sportif fautif}, je sais qu'il a tendance à être déçu, puis il est fâché quand ça arrive, ce genre de situation. À ce moment-là, il a vu que ce n'était pas grave. Je voulais qu'il poursuive. Je voulais qu'il continue et qu'il passe par-dessus ça rapidement».

Le questionnement peut également servir à d'autres fins pédagogiques, tel qu'exprimé par Richard dans son intervention : « *Pourquoi on fait ça? Pourquoi on fait du trois contre deux? Fast-Break! Il faut que tu coures, il faut que tu pousses. On ne peut pas se permettre de marcher. On est en avantage numérique, faut que tu attaques le plus vite possible. Pousse la balle, puis grimpe. Allez!* ». Le questionnement dans cette intervention est justifié de la façon suivante : « *Je veux les faire penser par eux-mêmes, leur faire comprendre en même temps l'exercice. Ce n'est pas juste exécuter pour exécuter, mais aussi savoir pourquoi on fait ça? Ça nous amène à quoi? C'est utile pourquoi?... C'est d'amener le sportif à réfléchir, à trouver une réponse par lui-même, à le rendre autonome. En même temps, ça peut l'amener à faire un retour sur des anciens matchs* ». Le reste de l'intervention était justifié par le manque de vitesse d'exécution, une condition essentielle aux objectifs de créer un surnombre en attaque et de prendre l'adversaire par surprise tout en respectant les conditions réelles de compétition. C'est survenu suite à la répétition de la même erreur par ses sportifs.

Les entraîneurs de volley-ball participant à cette étude font souvent appel aux rétroactions positives. L'intervention de Simon en est un exemple : « *Belle frappe, {sportif}! Vitesse, hauteur... Tout y était... comme une « pizza garnie (enthousiasme)!* » Il justifie cette intervention en prenant en considération la progression du sportif et ses besoins, les critères d'exécution de l'habileté et son objectif au niveau du climat du travail, soit de mettre le sportif en confiance, en utilisant l'humour. « *... {Sportive}, un des éléments qu'elle a amélioré, c'est d'avoir un contact à la bonne hauteur... C'est une fille qui a du talent, mais qui manque de confiance... Ce commentaire-là, c'est parce qu'elle a respecté les consignes... Le fait de lui dire que c'était bien, puis le fait d'utiliser l'humour, ça va lui permettre de sourire et d'être contente...* ». Fait intéressant, cet entraîneur met en valeur l'intonation dans ses objectifs d'intervention, mais également la conception qu'il a de son rôle d'entraîneur. Dans l'intervention : *Va la chercher en haut ta balle... Va la chercher en haut! Allez! Allez! Go! Sprint au fond! Sprint!* », il explique que « *l'objectif de cet éducatif, c'est la hauteur de frappe, la vitesse et l'action du poignet... Je veux, par l'intonation et le rythme, que le sportif essaie d'aller chercher le même rythme dans sa frappe, aller chercher un niveau de plus... Je pense que le rôle d'un coach, c'est de les amener à se dépasser* ».

Finalement, toute la complexité de l'intervention communicationnelle est bien illustrée par Gilles, qui est intervenu auprès d'un sportif qui manifestait, depuis un certain temps, un problème d'attitude. Son intervention, calme et un peu résignée, est la suivante : « *{sportif}, il faut que tu te fâches plus, sinon tu vas y aller tranquillement. Tu vas en piquer la moitié. Si tu ne te décides pas à cogner dedans, ça ne viendra pas tout seul, tu sais, c'est l'attitude, moi, je ne peux pas t'aider là-dessus. OK ? Allez!* ». Or, dès l'entretien préséance, il anticipait devoir intervenir auprès de lui. Les facteurs pris en considération au moment de justifier l'intervention sont nombreux : (a) la connaissance du profil psychologique du sportif, (b) la conception de son rôle d'entraîneur, (c) la performance du sportif au cours de la saison, (d) l'enjeu du match à venir et même (e) le climat familial du sportif. Voici comment il a justifié son intervention : « *...Quand il rentre là-dedans (attitude négative), il est très dur à en sortir... Il va s'engager sur certaines balles, il ne s'engagera pas sur d'autres. Puis, là, il va être découragé... Il est incapable de gérer les moments de stress (en match)... il ne veut pas prendre charge... quand tu es dans cette situation-là, il faut que tu sois combatif... Tu essaies de lui donner des moyens, mais il s'enfonce facilement... Si tu regardes sa saison, ça n'a pas été une saison exceptionnelle... Il te raconte des problèmes. T'as beau être à l'écoute, les solutions, c'est lui qui les a. Le rôle de coach, c'est trouver des solutions... beaucoup de choses à leur faire apprendre... Il va falloir qu'il en sorte, qu'il apprenne... probablement, qu'il va être trop tard pour nous à ce moment-là... Son père, il va continuer à lui dire {...}, puis, sa mère {...}* ». Fait intéressant, suite à l'analyse, l'entraîneur anticipe déjà la séance à venir : « *Je vais le voir ce soir en arrivant, je vais voir s'il a les yeux cernés... je sais que s'il ne performe pas ce soir à l'entraînement, il ne performera pas samedi (match). Je ne peux pas le laisser aller... Je vais lui parler avant. Ça va peut-être lui donner un coup, il va avoir le temps de réfléchir... Je pense que je vais faire une intervention au début... Essayer de voir comment il va se comporter, puis, une intervention un peu plus tard, si ça ne marche pas...* ».

En résumé, nos résultats indiquent que les entraîneurs, à l'approche de compétitions importantes, dirigent les sportifs, les encouragent, réagissent positivement et les questionnent. Ces interventions sont fondées sur l'interaction entre (a) les connaissances accumulées sur leurs sportifs, (b) leurs conceptions relatives à l'entraînement, (c) leurs objectifs et les tâches proposées et (d) leurs observations. Un entraîneur a même justifié une intervention en anticipant une action nécessaire auprès d'un sportif en pensant à la compétition à venir.

Figure 1. Illustration de la communication de l'entraîneur orientée vers le sportif et des facteurs considérés dans l'intervention dans le but de le préparer à réaliser une performance sportive.

6. Discussion et conclusion

La contribution principale de la présente étude relève des résultats obtenus à l'aide d'une démarche méthodologique qui a démontré que la communication des entraîneurs, en phase de préparation aux compétitions importantes, est un phénomène complexe qui implique l'interaction de plusieurs variables. Une première conclusion relève de l'aspect temporel : les entraîneurs interviennent en prenant en considération autant (a) une prestation qui venait de se dérouler dans l'immédiat sous leurs yeux, (b) une suite de prestations au cours d'une même séance d'entraînement, (c) la progression d'un sportif précis au cours de la saison sportive que (d) l'anticipation d'une performance à venir. Ils soutiennent donc les propos de Saury et *al.* (2002) à l'effet que « ... l'activité des entraîneurs s'inscrit toujours dans l'histoire des entraînements et des compétitions passées ou à venir, et elle s'organise par rapport à des horizons plus ou moins lointains... (p. 24) ».

Une seconde conclusion repose sur la cohérence observée entre (a) le moment de la saison sportive, (b) les conceptions des entraîneurs au sujet de l'entraînement, (c) les objectifs et les tâches d'entraînement, (d) leurs comportements d'ordre communicationnel et (e) les facteurs considérés lors des interventions (figure 1). Par exemple, il était important pour Simon de mettre ses sportives en confiance à l'approche d'une compétition importante. Or, les observations de la séance d'entraînement indiquent qu'il fournit beaucoup de rétroactions positives à ses sportives et qu'il les encourage beaucoup. Interrogé sur ses interventions, il a mentionné que celles-ci rejoignaient ses objectifs communicationnels et qu'il prenait en considération l'évolution de la joueuse, ses besoins et les consignes d'exécution des habiletés. Ces données confirment donc les conclusions de Gilbert et *al.* (1999) et Trudel et *al.* (1996) à l'effet que les entraîneurs interviennent en prenant en considération plusieurs facteurs qui proviennent autant d'informations immédiates de terrain découlant de l'analyse de leurs observations (Demers et Tousignant, 1998) que de leurs connaissances. Une telle conclusion permet également de soutenir les propos d'auteurs (Jones et *al.*, 1995; Trudel et *al.*, 1996; Trudel et Gilbert, 1995) au niveau méthodologique à l'effet que pour mieux comprendre le processus d'intervention en sport, il ne faut donc ne pas se limiter à ce qui est directement observable, mais plutôt utiliser une démarche méthodologique permettant d'avoir accès aux processus cognitifs de l'entraîneur afin de situer son action en contexte.

Une troisième conclusion porte sur les comportements. Les résultats soutiennent les conclusions des études antérieures au sujet des types de comportements prédominants (Saury et *al.*, 2002). Toutefois, leur fréquence et leur importance relative diffèrent d'un

entraîneur à l'autre, même pour des entraîneurs qui ont obtenu des résultats similaires, soit Simon et Nicolas qui sont devenus champions nationaux, ce qui confirme la variabilité des profils comportementaux (Bloom et *al.*, 1999; Claxton, 1988) et qu'il n'y a pas de profils comportementaux qui garantissent le succès (Cratty, 1983).

Finalement, la démarche méthodologique utilisée permet également d'avoir des retombées épistémiques afin de contribuer à l'établissement d'une science de l'entraînement, mais aussi des retombées transformatives afin d'amorcer une démarche de réflexions chez des entraîneurs en formation à l'aide d'entretiens de rappel stimulé ou tout autre entretien de vidéoscopie (Tochon, 1996). Ces types d'entretien permettent une remise en situation de l'intervention (action située) de l'entraîneur, et selon la nature des questions qui lui sont posées au sujet de situations ancrées dans un contexte précis, ce dernier peut alors amorcer une démarche de réflexion sur les savoirs mobilisés dans l'action, des effets perçus et de l'efficacité de gestes posés et des actions à entreprendre afin de mieux intervenir. Or, le retour réflexif et l'accompagnement dans la réflexion s'avèrent déterminants dans la formation et l'apprentissage des entraîneurs (Werthner et Trudel, 2006), que ce soit au sujet de leurs habiletés à communiquer ou toute autre compétence en intervention en entraînement sportif.

Bibliographie

- Abraham, A., & Collins, D. (1998). Examining and extending research in coach development. *Quest*, 50, 59-79.
- Allen, J.B., & Howe, B.L. (1998). Player ability, coach feedback, and female adolescents athletes' perceived competence and satisfaction. *Journal of sport and exercise psychology*, 20, 280-299.
- Bloom, G.A., Crumpton, R., & Anderson, J.E. (1999). A systematic observation study of teaching behaviours of an expert basket-ball coach. *The Sport Psychologist*, 13, 157-170.
- Claxton, D.B. (1988). A systematic observation of more or less successful high school tennis coaches. *Journal of Teaching Physical Education*, 7, 302-310.
- Cloes, M., Résimont, B. & Pieron, M. (2000). Analyse des interactions verbales dont les joueurs se souviennent à l'issue d'une rencontre de sport collectif. Premier colloque de l'Association pour la recherche sur l'intervention en sport, Rennes, France.

- Côté, J., Salmela, J., Trudel, P., Baria, A., et Russell, S. (1995). The coaching model: A grounded assessment of expert gymnastic coaches' knowledge. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17(1), 1-17.
- Cratty, B.J. (1983). *Psychology in contemporary sport*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Demers, G., & Tousignant, M. (1998). Planifier l'imprévisible : Comment les plans de séances se transforment en action. *Avante*, 4(3), 67-83.
- Desbiens, J.F., Roy, M., Spallanzani, C., Brunelle, J.-P., & Lacasse, G. (2005). Élaboration d'un outil pour décrire et analyser la communication pédagogique chez des étudiants-stagiaires en enseignement de l'ÉPS. Troisième colloque de l'Association pour la recherche sur l'intervention en sport, Université catholique de Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Douge, B., & Hastie, P. (1993). Coach effectiveness. *Sport Science Review*, 2(2), 14-29.
- Franks, I.M., Johnson, R.B., & Sinclair, G.D. (1988). The development of a computerized coaching analysis system for recording behavior in sporting environment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 23-32.
- Fuoss, D.E., & Troppman, R.J. (1981). *Effective Coaching : A Psychological Approach*. New York: Wiley.
- Gilbert, W., Trudel, P., & Haughian, L. (1999). Interactive decision making factors considered by coaches of youth ice hockey during games. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 290-311.
- Horn, T.S. (1985). Coaches' feedback and changes in children's perceptions of their physical competence. *Journal of Educational Psychology*, 77, 174-186.
- Jones, D.F., Housner, L.D., & Kornspan, A.S., (1995). A comparative analysis of expert and novice basketball coaches' practice planning. *Applied Research in Coaching and Athletics Annual*, 201-227.
- Lacy, A.C., & Darst, P.W. (1985). Systematic observation of behaviors of winning high school head football coaches. *Journal of Teaching Physical Education*, 4, 256-270.
- Lacy, A.C., & Darst, P.W. (1989). The Arizona State University Observation Instrument (ASUOI). Dans P.W. Darst, D.B. Zakrajsek et V.H. Mancini (Eds), *Analysing physical education and sport instruction*. Second edition (pp.369-378). Champaign, IL : Human Kinetics.
- Lacy, A.C., & Goldston, P.D. (1990). Behavior analysis of male and female coaches in high school girls' basketball. *Journal of Sport Behavior*, 13(1), 29-39.

- Mandeville, B., & Rivers, J. (1989). Is the Hunter Model a Recipe for Supervision? *Educational Leadership*, 46(8), 39-43.
- Markland, R., & Martinek, T.J. (1988). Descriptive analysis of coach augmented feedback given to high school varsity female volleyball players. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 289-301.
- Myers, G.E., & Myers, M.T. (1990). *Les bases de la communication humaine : Une approche théorique et pratique* (deuxième édition). Montréal : McGraw Hill.
- Salmela, J. (1996). *Great job coach – Getting the edge from proven winners*. Ottawa, Canada : Potentium.
- Saury, J., et Sève, C. (2004). *L'entraînement*. Paris : Revue EPS.
- Saury, J., Sève, C., Leblanc, S., et Durand, M. (2002). Analyse de l'intervention des entraîneurs à l'entraînement et en compétition. Contributions de quatre perspectives de recherche. *Science et motricité*, 46, 9-48.
- Siedentop, D. (1994). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. (M. Tousignant, P. Boudreau & A. Fortier, Trad.). Montréal : Éditions Gaëtan Morin. (Oeuvre originale publiée en 1991).
- Sinclair, D.A., & Vealey, (1989). Effects of coaches' expectations and feedback on the self-perceptions of athletes. *Journal of Sport Behavior*, 12(2), 77-91.
- Smith, R.E, Smoll, F.L., & Christensen, D.S. (1996). Behavioral assessment and interventions in youth sports. *Behavior Modification*, 20(1), 3-44.
- Smith, R., Smoll, F., & Hunt, E. B., (1977). A system for the behavioural assessment of athletic coaches. *Research Quarterly*, 48, 401-407.
- Target, C., & Cathelineau, J. (1990). *Pédagogie sportive*. Paris : Vigot.
- Tharp, R.G., & Gallimore, R. (1976). What a coach can teach a teacher. *Psychology Today*, 9(8), 74-78.
- Tochon, F.V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et application pratique de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 467-502.
- Trudel, P. & Gilbert, W. (1995). Research on coaches behaviours: looking beyond the refereed journals. *Avante*, 1(2), 94-104.
- 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(3), 503-522.
- Werthner, P. et Trudel, P. (2006). A new theoretical perspective for understanding how coaches learn to coach. *The Sport Psychologist*, 20, 198-212.