



SITUATIONS D'APPRENTISSAGE D'ENTRAÎNEURS DE NATATION CONCERNANT L'ENSEIGNEMENT DES HABILITÉS DE VIE DES JEUNES

Mémoire

Elizabeth Migneron

Maîtrise en psychopédagogie
Maître ès arts (M.A.)

Québec, Canada

© Elizabeth Migneron, 2017

SITUATIONS D'APPRENTISSAGE
D'ENTRAÎNEURS DE NATATION CONCERNANT
L'ENSEIGNEMENT DES HABILETÉS DE VIE
DES JEUNES

Mémoire

Elizabeth Migneron

Sous la direction de :

Christiane Trottier, directrice de recherche

Résumé

L'objectif principal du présent mémoire visait à explorer d'où proviennent les savoirs des entraîneurs de natation concernant les habiletés de vie qu'ils enseignent aux jeunes qu'ils encadrent. Pour ce faire, une étude qualitative de cas multiples a été réalisée. Au total, 12 entraîneurs de natation œuvrant auprès d'adolescents-athlètes d'élite et reconnus dans leur milieu pour leur approche centrée sur l'athlète et sur son développement personnel ont été rencontrés. La discussion était orientée d'après les trois pôles de situations d'apprentissage du modèle de Trudel, Culver et Werthner (2013) : (a) les situations d'apprentissage assistées, (b) les situations d'apprentissage non assistées et (c) les situations d'apprentissage internes. L'analyse des données a permis de mettre en lumière les diverses situations d'apprentissage dans lesquelles les entraîneurs ont mentionné avoir appris à enseigner des habiletés de vie. Les résultats révèlent que les entraîneurs ont mentionné avoir appris des trois types de situations, mais principalement par des situations d'apprentissage internes et non assistées. Parmi les situations d'apprentissage internes, la réflexion sur l'expérience comme athlète et la réflexion sur l'expérience comme entraîneur ont été les plus souvent citées. Du côté des situations d'apprentissage non assistées, ce sont les discussions et l'observation qui ont été les plus souvent mentionnées par les entraîneurs. En guise de conclusion, des pistes pour de futures recherches sont présentées ainsi qu'un partage de l'expérience acquise par l'étudiante au cours de la réalisation de ce mémoire.

Abstract

The principal objective of this study was to explore swim coaches' learning situations regarding the development of life skills in youth. In order to do so, a multiple-case study was conducted. In total, 12 coaches who work with elite adolescent-athletes and who are recognised in their field for having approaches centered on their athletes and their personal development were interviewed. The discussion was guided by Trudel, Culver and Werthner (2013) coaches' learning model, which presents three types of learning situations: (a) mediated learning situations, (b) unmediated learning situations, and (c) internal learning situations. Data analysis reveal that the coaches' reported having learned from the three types of learning situations and that mostly they mentioned having learned from internal and unmediated learning situations. Reflecting on past athletic experiences and past coaching experiences were the most cited internal learning situations. As for unmediated learning situations, coaches shared having learned through discussions with others and through observation. To conclude, ideas for future research are presented as well as the student-author's summary of what she has learned through this research's process.

Table des matières

Résumé.....	iii
Abstract.....	iv
Table des matières	v
Liste des tableaux	vii
Remerciements	viii
Avant-propos	x
Introduction	1
Chapitre 1 : Problématique.....	5
Le développement positif des jeunes dans le sport.....	5
Le rôle des entraîneurs de jeunes sportifs.....	7
Le développement des habiletés de vie en sport.....	8
Le rôle des entraîneurs dans l'enseignement des habiletés de vie en sport	10
La formation des entraîneurs en entraînement sportif	12
But de l'étude.....	16
Chapitre 2 : Article scientifique.....	17
Résumé.....	19
Méthodologie	24
Stratégie d'étude	24
Participants	25
Procédure et guide d'entretien	26
Analyse des données.....	29
Résultats.....	29
Situations d'apprentissage assistées	29
Situations d'apprentissage non assistées	31
Situations d'apprentissage internes.....	33
Comparaisons entre les entraîneurs	35
Discussion.....	37
Les similitudes avec la littérature	37
Les différences avec la littérature	41
Les implications pratiques	42
Conclusion	43
Références.....	45
Chapitre 3 : Conclusion du mémoire.....	50
Résumé de l'étude.....	50
Futures recherches	51
Expérience acquise	52
Bibliographie du mémoire	54
Annexes.....	61
Formulaire de consentement.....	62

Texte de recrutement des participants	65
Guide d'entretien	67
Résumé de l'entretien	71

Liste des tableaux

Tableau 1 : Caractéristiques démographiques des entraîneurs de natation	28
Tableau 2 : Le nombre de situations d'apprentissage des entraîneurs de natation au sujet de l'enseignement des habiletés de vie auprès des jeunes	30
Tableau 3 : Situations d'apprentissage par rapport à l'enseignement d'habiletés de vie des entraîneurs de natation.....	36

Remerciements

Alors que j'étais intervenante en santé mentale ainsi qu'entraîneuse de patinage de vitesse courte piste, j'ai eu le désir d'entreprendre un nouveau défi et de mélanger mes deux passions, soit la santé mentale et le sport. C'est sous cette envie que je me suis orientée vers la psychologie du sport et que j'ai entrepris ce grand projet de maîtrise avec mémoire. Cela m'a permis de découvrir le monde de la recherche. Ce fut long et parfois éprouvant. J'ai connu des hauts et des bas. Néanmoins, cela m'a aussi permis d'apprendre à mieux me connaître ainsi qu'à me découvrir des forces dont j'ignorais l'existence. Je suis fière de la témérité dont j'ai fait preuve pour réaliser ce mémoire.

Tout au long de mon parcours, une personne a été encore plus courageuse et tenace que moi, ma directrice Christiane Trottier. Dès le premier jour, elle m'a ouvert la porte toute grande et m'a encouragé dans mon cheminement. Avec sa passion et son éternel optimisme, elle a été assidue et patiente envers moi. Alors que la vie me menait parfois bien loin de mon mémoire, elle ne m'a pas laissé tomber. Il n'y a pas de mots pour lui dire à quel point j'ai apprécié tout ce soutien qu'elle m'a offert. Je lui en serai éternellement reconnaissante. Grâce à elle, mon prochain objectif d'œuvrer dans le domaine de la psychologie du sport pourra se concrétiser. Merci!

Sur le plan personnel, plusieurs autres personnes ont su contribuer à mon succès. Entre autres, ma collègue de recherche : Sophie Robitaille. Que ce soit durant nos cours, lors de nos travaux d'équipe ou en discutant de nos projets de recherche, son énergie et son éthique de travail ont toujours été une source de motivation pour moi. Merci mille fois pour les encouragements et le soutien!

Je me dois aussi de mentionner Sophianne Dionne et Élise Marsollier. Sans elles, le chemin n'aurait pas été aussi plaisant! Merci énormément pour votre bonne humeur et disponibilité!

De plus, quelques amis précieux ont été d'une aide incalculable tout au long de mon parcours. Parmi ceux-ci, je tiens à souligner la participation de Bethany Deshpande et de Nicholas Clermont. Ils m'ont encouragé tout au long de ce projet et aidé à gérer les hauts et les bas qui

se sont dressés devant moi. Ils m'ont même accueilli à bras ouverts dans leur maison à maintes reprises afin que je puisse continuer à avancer. Je tiens aussi à souligner l'aide de Chris Hilbrecht grâce à qui j'ai changé ma manière de travailler, ce qui m'a permis de terminer ce long projet efficacement. Les encouragements d'Amélie Soulard ont aussi été des plus appréciés. Elle fut non seulement une source d'inspiration lors des derniers mètres, mais sa confiance en moi et son support sont inestimables. Je les remercie tous du fond du cœur!

Je désire maintenant remercier généreusement ma famille. Premièrement, je voudrais remercier mes parents, Robert et Diane. Sans leur appui, je n'aurais pu entreprendre ce grand projet. Leur soutien continu et leur patience ont été un atout précieux pour moi. C'est grâce à eux si j'ai su persévérer et mener à terme ce projet. Merci de toujours être là pour moi, peu importe dans quel projet de fou je me lance! Je voudrais aussi dire un gros merci à mes sœurs, Christine, Sarah et Rachel. Leur appui a été tout aussi important pour moi. J'espère le leur rendre un jour! J'aimerais d'ailleurs faire une mention spéciale à ma sœur Sarah. Sans elle ce mémoire ne serait pas ce qu'il est. Elle a donné du sens et de la profondeur à mes mots. Merci pour son aide précieuse!

Finalement, je tiens à remercier toutes les autres personnes qui ont pris part à ce projet. Sans elles, entraîneurs et personnes ressources, ce projet n'aurait pu prendre son essor. Je les remercie d'avoir partagé leur temps et leur passion pour le sport et le développement holistique des athlètes. Leur participation a contribué à la richesse de ce projet. De plus, je tiens à remercier les membres de mon jury d'évaluation, Monsieur Claude Goulet et Madame Guylaine Demers, pour leur temps et les commentaires qu'ils ont formulés envers mon mémoire.

Merci encore à tous. Je vous serai éternellement reconnaissante.

Avant-propos

Ce mémoire a été réalisé avec l'insertion d'un article. L'article intitulé « L'exploration des situations d'apprentissage d'entraîneurs de natation concernant le développement des habiletés de vie des jeunes » représente l'étude réalisée dans le cadre de mon mémoire. Cette étude se rattache au programme de recherche de ma directrice de maîtrise qui a reçu le soutien financier du Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC) ainsi que de l'Association canadienne des entraîneurs (ACE).

Comme première auteure de l'article, j'ai eu la chance de travailler aux diverses étapes de l'étude. En fait, j'ai pu travailler à l'élaboration de l'état des connaissances sur les habiletés de vie en sport et la formation des entraîneurs, assister à la préparation du guide d'entretien et procéder au recrutement des participants. J'ai également réalisé les entretiens auprès des participants et effectué les différentes étapes de l'analyse des données. J'ai finalement écrit l'article qui a été révisé et amélioré grâce à la précieuse collaboration de ma directrice, Christiane.

Veillez noter que toutes les références du mémoire sont présentées selon les normes de l'*American Psychological Association* 6^e édition. De plus, le format du mémoire est conforme aux règles de mise en page de la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université Laval.

Introduction

Le présent mémoire s'inscrit dans le domaine de la psychologie du sport et de l'activité physique. Ce domaine est décrit par Cox (2005) comme étant « l'étude de l'effet des facteurs psychologiques et émotionnels sur les performances et de l'influence de la pratique sportive sur ces mêmes facteurs » (p. 14). Cox ajoute que :

Cette définition très simple montre clairement l'interaction entre la pratique sportive et ces derniers [...] Les facteurs psychologiques et émotionnels influent sur les performances athlétiques. L'athlète peut apprendre à les moduler et les maîtriser. Inversement, la pratique sportive peut avoir des effets bénéfiques sur le « patrimoine » psychologique et émotionnel de l'individu (p. 14).

Le domaine de la recherche en psychologie du sport compte de nombreux ouvrages et recherches sur le lien entre la pratique sportive et son influence sur la vie des athlètes sur les plans psychologique, émotionnel et cognitif (e.g., Forneris, Camiré, & Trudel, 2012; Fraser-Thomas, Côté, & Deakin, 2005; Petitpas, Cornelius, Van Raalte, & Jones, 2005; Weiss, 2011). Par exemple, le développement positif des jeunes est un champ de recherche où l'accent est mis sur la promotion de résultats positifs grâce à l'acquisition d'habiletés, de compétences et de valeurs saines comme moyen de prévenir le développement d'habitudes malsaines et de traits négatifs (Weiss, 2011). Ce type de développement peut se faire en participant à des activités de divers domaines : arts, musique, théâtre ou sports. Les activités sportives sont vues depuis longtemps comme étant un contexte approprié pour encourager le développement holistique des jeunes (Gould & Carson, 2008, Pierce et al., 2017).

Une manière de promouvoir le développement holistique des athlètes est par l'enseignement des habiletés de vie par l'entremise de la pratique sportive. Danish, Fazio, Nellen et Owens (2002) ont défini les habiletés de vie comme étant des attributs mentaux, émotionnels et sociaux, des caractéristiques et comportements que les athlètes acquièrent ou définissent par la participation sportive et qui ont le potentiel d'être transférés dans des contextes non sportifs. Ainsi, la participation sportive offrirait la possibilité aux athlètes de définir leur identité, de découvrir d'autres habiletés et champs d'intérêt, ainsi que d'appliquer des valeurs et principes à leur vie adulte (Danish et al., 2002).

Selon Lerner (2005), l'adolescence serait une période charnière pour introduire le développement d'habiletés de vie, puisqu'elle est une période de transitions très rapides des caractéristiques physiques, qui est influencée, entre autres, par des facteurs internes et externes (i.e., psychologiques, sociaux, culturels et historiques). En effet, à l'exception de la petite enfance, aucune autre période du cycle de vie n'implique des changements aussi rapides (Lerner, 2005). En raison des contributions de plus en plus collaboratives des chercheurs¹ et praticiens, les jeunes sont considérés comme ayant le potentiel d'un développement réussi et sain (Lerner, Brentano, Dowling, & Anderson, 2002). Puisque tous les jeunes possèdent la capacité d'avoir un développement positif (Lerner et al., 2002), il est intéressant d'étudier comment l'enseignement d'habiletés de vie par l'entremise de la pratique sportive peut contribuer à leur développement.

Afin d'approfondir le domaine de l'enseignement des habiletés de vie et favoriser leur développement à travers de programmes spécifiques, Gould et Carson (2008) ont créé un modèle heuristique basé sur l'enseignement des habiletés de vie en sport. Dans ce modèle, Gould et Carson (2008) expliquent, entre autres, que le transfert des habiletés de vie dépend de plusieurs facteurs tels que (a) la compréhension du concept de transfert, (b) la conscience des habiletés acquises par le sport, (c) la reconnaissance des situations où le transfert est possible et (d) le soutien social de l'athlète. À l'intérieur de ce modèle, les entraîneurs occupent une place de grande importance puisqu'ils jouent un rôle déterminant dans l'expérience que vivent les athlètes et dans le développement des habiletés de vie (Gould & Carson, 2008). De nos jours, les entraîneurs ne doivent pas seulement diriger des entraînements, mais aussi veiller au bien-être social et psychologique des athlètes qu'ils encadrent, à l'intérieur comme à l'extérieur du milieu sportif (Potrac, Brewer, Jones, Armour, & Hoff, 2000).

Plusieurs recherches ont porté sur les habiletés de vie et les stratégies d'enseignement utilisées par les entraîneurs (i.e., Fraser-Thomas et al., 2005; Gould, Collins, Lauer, & Chung, 2007; Smith & Smoll, 2002). Voici quelques habiletés de vie que les entraîneurs ont mentionné enseigner aux jeunes athlètes dans l'étude de Danish et al. (2002) : bien performer

¹ Pour éviter d'alourdir le texte, le masculin est généralement utilisé comme générique dans ce mémoire.

sous pression, résoudre des problèmes complexes, fixer des objectifs en respectant les principes reconnus et efficaces, communiquer respectueusement et de manière efficace, bien travailler en équipe, mieux gérer les rétroactions. Par ailleurs, dans l'étude de Trottier et Robitaille (2014), les habiletés de vie que les entraîneurs disent enseigner sont, entre autres, la confiance en soi, la gestion des émotions et du stress, le respect et le dépassement de soi. De plus, ces mêmes entraîneurs ont énoncé des stratégies d'enseignement de ces habiletés de vie, dont le modelage, la fixation d'attentes élevées, la mise en place de règles, etc. (Trottier & Robitaille, 2014). Certains chercheurs comme Gould et al. (2007) et McCallister, Blinde et Weiss (2000) ont noté que les entraîneurs ne peuvent pas toujours décrire les stratégies d'enseignement qu'ils utilisent. Ces derniers croient parfois que le processus de la participation lui-même, l'envie d'atteindre l'excellence dans le sport et l'accent qu'ils mettent sur certaines habiletés sont suffisants. Ce type de résultats n'est pas hors du commun dans la littérature sur les entraîneurs et l'enseignement des habiletés de vie. Ceci a porté Bean et Forneris (2016) à énoncer que la formation des entraîneurs en matière d'enseignement des habiletés de vie serait importante pour favoriser le succès des programmes qui veulent les promouvoir.

À notre connaissance, à ce jour, aucune étude n'a porté sur la façon dont les entraîneurs apprennent à enseigner des habiletés de vie aux jeunes. Les entraîneurs occupant une place privilégiée pour promouvoir le développement des jeunes par l'entremise de l'activité sportive, il semble donc important de combler cette lacune. Afin d'approfondir les connaissances sur le sujet, l'étude réalisée dans le cadre de ce mémoire a comme objectif principal d'explorer d'où proviennent les savoirs des entraîneurs de natation concernant les habiletés de vie qu'ils enseignent auprès des jeunes.

Le présent mémoire est divisé en trois chapitres. Le premier chapitre expose la problématique. Le deuxième chapitre présente l'étude réalisée dans le cadre de ce mémoire sous forme d'article scientifique. Par la suite, le troisième chapitre présente une conclusion du mémoire, incluant un court résumé des résultats ainsi que des propositions pour les futures recherches. Un aperçu de l'expérience acquise par l'étudiante dans la réalisation de ce mémoire conclut ce dernier chapitre.

Chapitre 1 : Problématique

Le présent chapitre est divisé en six sections. Les cinq premières sections présentent les études concernant : (a) le développement positif des jeunes dans le sport, (b) le rôle des entraîneurs de jeunes sportifs, (c) le développement des habiletés de vie en sport, (d) le rôle des entraîneurs dans l'enseignement des habiletés de vie en sport et (e) la formation des entraîneurs en entraînement sportif. Le but de l'étude est exposé dans la sixième section du chapitre.

Le développement positif des jeunes dans le sport

Le développement positif des jeunes dans le sport met l'accent sur l'acquisition de compétences personnelles et sociales, développées par l'entremise d'un contexte spécifique (i.e., une activité sportive encadrée par des adultes) et qui peuvent être transférées dans d'autres sphères de vie (Holt, Deal, & Smyth, 2016; Weiss, 2011). Cette promotion de compétences permet aux jeunes de développer des habitudes saines et positives ainsi que des compétences psychosociales qui pourraient prévenir les habitudes de vie malsaines (Weiss, 2011). Le développement positif correspond à enseigner aux jeunes des compétences et des habiletés qu'ils peuvent autoréguler et qui perdureront tout au long de leur vie (Holt et al., 2016; Weiss, 2011).

Afin d'accroître les connaissances entre les divers types de programmes de développement positif des jeunes, Bean et Forneris (2016) en ont comparé trois (i.e., programmes sportifs et programmes de leadership qui favorisent le développement positif de manière intentionnelle et les programmes sportifs qui ne le font pas). Ils ont trouvé qu'en matière de qualité et de résultats, les programmes sportifs et de leadership (e.g., activités parascolaires, YMCA) qui favorisent le développement positif des jeunes de manière intentionnelle ont des résultats plus positifs que les programmes sportifs qui ne le font pas (Bean & Forneris, 2016). Les résultats de l'étude mettent en évidence que les programmes sportifs favorisant le développement positif de manière intentionnelle permettent aux jeunes d'avoir plus d'opportunités dans le futur (Bean & Forneris, 2016). En fait, ces programmes offrent un

environnement de soutien (i.e., engagement actif, développement d'habiletés), où ces jeunes ont des interactions (i.e., collaboration, leadership) et peuvent s'engager (i.e., planification, réflexion) et ainsi favoriser leur développement positif (Bean & Forneris, 2016). Cette étude a fait ressortir que si le contexte sportif est structuré de manière appropriée, il offre un milieu unique et a plus de potentiel pour favoriser le développement positif des jeunes que les programmes de leadership (Bean & Forneris, 2016). Ceci pourrait être dû au fait que les jeunes participent plus longtemps à un programme sportif qu'à un programme de leadership (i.e., des années), et que l'intensité d'engagement (i.e., plusieurs fois par semaine) y est plus grande (Bean & Forneris, 2016). Cette combinaison offrirait une certaine profondeur et continuité au programme sportif, apportant des caractéristiques qui se trouvent peu souvent dans un programme de leadership.

De leur côté, Fraser-Thomas et al. (2005) statuent qu'afin que l'activité sportive promeuve le développement positif des jeunes, elle doit se dérouler dans un contexte approprié et que l'apprentissage de compétences doit y être mis de l'avant de manière intentionnelle et systématique. Ainsi, l'activité sportive a le potentiel d'outiller les jeunes pour qu'ils vivent une vie saine, satisfaisante et productive (Fraser-Thomas et al., 2005). Les habiletés (e.g., prise de décision, résolution de conflits, confiance) que les jeunes athlètes peuvent y acquérir leur permettraient en fait d'obtenir certaines compétences nécessaires pour : gagner leur vie, s'engager civiquement, prendre soin des autres, interagir socialement et participer à des activités culturelles (Fraser-Thomas et al., 2005). De plus, si on leur offre la possibilité de relever des défis, de s'amuser et d'avoir du plaisir, les athlètes peuvent améliorer leur estime de soi et diminuer leur stress (Fraser-Thomas et al., 2005). Ainsi, l'activité sportive peut favoriser un développement psychologique et émotionnel positif (Fraser-Thomas et al., 2005). Elle peut également soutenir le développement social grâce à l'acquisition d'aptitudes interpersonnelles et de leadership (Fraser-Thomas et al., 2005). Enfin, elle favorise le développement intellectuel, puisque la participation à une activité sportive est souvent liée au succès scolaire et au développement cognitif des jeunes (Fraser-Thomas et al., 2005).

Par conséquent, un programme sportif ayant pour objectif le développement positif des jeunes peut, dans des conditions optimales, promouvoir l'acquisition de compétences,

d'attributs ou de caractéristiques physiques (i.e., habiletés motrices), sociales (i.e., développement moral, relation avec les pairs) et psychologiques (i.e., perception de soi, motivation) (Weiss, 2011). Ces conditions d'apprentissages seront influencées, entre autres, par les entraîneurs qui mettent sur pied les programmes sportifs et de développement positif.

Le rôle des entraîneurs de jeunes sportifs

Les résultats de plusieurs études ont révélé l'importance qu'un entraîneur peut avoir auprès des athlètes qu'il encadre, selon les responsabilités qu'on lui accorde (e.g., Gould & Carson, 2008; Weiss, Stuntz, Bhalla, Bolter, & Price, 2013). En tant que figure centrale du milieu sportif, l'entraîneur doit adopter divers rôles simultanément et assumer la responsabilité de la qualité et de l'orientation de l'expérience sportive de chaque athlète (Potrac et al., 2000). Ces responsabilités sont de grande envergure et peuvent influencer divers aspects de l'expérience sportive d'un jeune athlète, tels que ses succès et ses échecs (Potrac et al., 2000).

Un entraîneur doit organiser des entraînements et des compétitions tout en les adaptant à l'âge des athlètes et leur stade de développement (Côté, Salmela, & Russell, 1995). Les entraînements et les compétitions doivent favoriser le développement des athlètes sur tous les plans : technique, tactique, psychologique et physique (Côté et al., 1995). Le travail d'un entraîneur peut aussi inclure des tâches telles que renforcer les efforts autant que les résultats; encourager de manière positive à la suite d'une erreur; établir des attentes; impliquer les athlètes dans l'établissement de règles; être un modèle; favoriser la cohésion d'équipe; offrir des instructions positives, claires et concises; encourager la communication; répondre aux besoins individuels des athlètes (Bloom, 2011). Ces multiples rôles et tâches positionnent les entraîneurs dans une situation idéale pour favoriser, chez les jeunes athlètes, l'apprentissage de comportements prosociaux (e.g., coopération, responsabilité) et diminuer les comportements antisociaux (e.g., tricherie, agressivité) (Côté & Fraser-Thomas, 2007). En fait, les entraîneurs peuvent avoir un grand impact sur les jeunes en influençant des caractéristiques comme l'estime de soi, la satisfaction, le plaisir et la gestion du stress (Côté & Fraser-Thomas, 2007), des caractéristiques importantes pour le développement positif des jeunes.

Afin de s'assurer que les entraîneurs soient formés pour avoir une influence positive sur le développement des jeunes sportifs qu'ils encadrent, Smith et Smoll (2002) ont évalué le programme de formation américain « *Coaching Effectiveness Training* ». Ce programme consiste à outiller les entraîneurs avec une méthode centrée sur la relation entraîneur-athlète. L'entraîneur y est invité à avoir une approche positive, où la définition de la victoire et de la défaite n'est pas une question de pointage. L'accent est mis sur l'entraide et le soutien entre joueurs, l'implication des athlètes dans les décisions d'équipe et l'apport de ces derniers relativement aux comportements de l'entraîneur. Ces méthodes d'entraînement visent à améliorer l'expérience des jeunes afin que ceux-ci continuent à participer à des activités sportives, ainsi qu'à favoriser leur estime de soi. L'évaluation de cette formation a dévoilé que les entraîneurs qui l'ont suivie sont plus encourageants, utilisent plus de renforcements positifs et sont moins punitifs et autoritaires qu'un groupe d'entraîneurs n'ayant pas suivi la formation. Ce programme de formation influence positivement les comportements d'appui des entraîneurs (tendance à renforcer les comportements désirables et l'effort) et le niveau d'estime de soi des athlètes (Smith & Smoll, 2002).

Dans une recension des écrits portant sur le rôle des entraîneurs sur le développement des athlètes d'élite, Trudel (2006) a constaté que les athlètes qui disent avoir vécu une bonne expérience sportive rapportent que leurs entraîneurs ne les ont pas seulement aidés à devenir de meilleurs athlètes, mais aussi de meilleures personnes. Les entraîneurs semblent donc avoir un rôle important à jouer auprès des athlètes qu'ils encadrent, et ce, sur plusieurs plans, dont celui du développement positif, qui peut inclure l'enseignement d'habiletés de vie.

Le développement des habiletés de vie en sport

Les habiletés de vie sont des attributs mentaux, émotionnels et sociaux, des caractéristiques et comportements que les athlètes acquièrent ou définissent par la participation sportive et qui ont le potentiel d'être transférés dans des contextes non sportifs (Danish et al., 2002). Les habiletés de vie sont diverses et nombreuses. Quelques exemples sont l'établissement d'objectifs, le contrôle émotionnel, l'estime de soi et l'éthique de travail (Gould, Chung,

Smith, & White, 2006). L'enseignement des habiletés de vie au sein des programmes sportifs est une des façons permettant de favoriser le développement positif des jeunes athlètes (e.g., Turnnidge, Côté, & Hancock, 2014).

En effet, le contexte sportif serait un milieu approprié et efficace pour enseigner des habiletés de vie parce que celles-ci se développent de façon similaire aux habiletés sportives, soit par la démonstration, le modelage et la pratique (Danish et al., 2002). Bien que les programmes sportifs soient souvent ciblés dans la littérature comme étant des milieux propices pour favoriser le développement d'habiletés transférables, leur conception doit aussi inclure la notion de transfert, ce qui n'est pas automatique (Turnnidge et al., 2014).

Les chercheurs suggèrent qu'il y a deux approches pour favoriser le développement positif chez les jeunes par l'entremise d'une activité sportive : l'approche explicite et l'approche implicite (Turnnidge et al., 2014). La première approche consiste à créer un environnement dans lequel le transfert d'habiletés de vie est enseigné de manière explicite par les dirigeants du programme sportif (Turnnidge et al., 2014). La deuxième approche s'illustre par les programmes sportifs qui ont comme but premier le développement d'habiletés propres au sport, sans enseigner ni favoriser le transfert de ces habiletés (Turnnidge et al., 2014). Pour ces deux types d'approches, les programmes sportifs peuvent être conçus afin d'influencer un bon nombre d'habiletés reliées au sport, incluant des habiletés techniques et tactiques, ainsi que des habiletés reliées au développement personnel, telles que la responsabilisation ou le travail d'équipe (Turnnidge et al., 2014). Le caractère explicite ou implicite des approches se rapporte uniquement à la façon dont les programmes incluent ou non la notion de transfert (Turnnidge et al., 2014). Par exemple, alors que deux programmes peuvent consacrer une session à l'enseignement du travail d'équipe à leurs jeunes sportifs, le programme qui utilise l'approche explicite offrira en surcroît des stratégies pour favoriser le transfert des habiletés de travail d'équipe dans d'autres sphères de vie, par exemple dans le contexte scolaire (Turnnidge et al., 2014). De son côté, un programme prodiguant l'approche implicite ne mettra pas l'accent sur la façon dont les habiletés peuvent être utilisées dans d'autres contextes, il offrira plutôt des exemples qui permettront de faciliter le travail d'équipe au sein du programme sportif lui-même (Turnnidge et al., 2014).

Au sein de la littérature scientifique, plusieurs chercheurs se sont intéressés aux facteurs pouvant influencer le développement des habiletés de vie par l'entremise du sport. Dans une étude réalisée auprès d'entraîneurs modèles de football, Gould et al. (2007) ont mis en lumière des stratégies utilisées pour développer des habiletés de vie auprès des athlètes. Quelques-unes de ces stratégies étaient : fixer des objectifs à court et à long terme; aider les athlètes à élaborer des stratégies pour les atteindre; maintenir des attentes et des standards de performance élevés et responsabiliser les athlètes par rapport à ceux-ci. Une compétence importante pour le développement des habiletés de vie et de performance selon les entraîneurs rencontrés par Gould et al. (2007) était leur savoir-faire pour établir de bonnes relations avec les athlètes. Pour créer ces relations, ces entraîneurs développaient un lien de confiance avec les athlètes en utilisant la communication et en traitant ces derniers comme de jeunes adultes. De plus, ils prenaient le temps d'individualiser leurs rétroactions et misaient sur la constance des rétroactions et des messages qu'ils dispensaient. Cette étude a mis de l'avant l'importance du rôle de l'entraîneur dans l'enseignement des habiletés de vie.

Le rôle des entraîneurs dans l'enseignement des habiletés de vie en sport

À ce jour, plusieurs chercheurs ont indiqué que les entraîneurs sont des intervenants clés dans le développement des habiletés de vie en sport (e.g., Fraser-Thomas et al., 2005; Vella, Crowe, & Oades, 2011). McCallister et al. (2000) ont été parmi les premiers à explorer la façon dont les entraîneurs enseignent des habiletés de vie. En interrogeant des entraîneurs de baseball et de balle molle, McCallister et al. (2000) ont constaté que, malgré l'importance accordée à l'enseignement des habiletés de vie, ces derniers avaient de la difficulté à articuler clairement comment ils enseignaient celles-ci. La plupart parlaient de modelage et croyaient que le seul fait de parler d'habiletés de vie était suffisant pour les enseigner. De plus, les entraîneurs peu formés ou peu expérimentés ne modifiaient pas les entraînements ou l'environnement pour favoriser l'apprentissage d'habiletés de vie. Leurs philosophies d'entraînement étaient elles aussi peu articulées. Plus précisément, les auteurs ont constaté des contradictions entre certaines philosophies et les comportements des entraîneurs. Par exemple, la victoire éclipsait souvent le développement positif des jeunes dans des moments

de compétition. Ainsi, en général, les entraîneurs ne pouvaient pas expliquer comment ils mettaient en place des stratégies précises pour promouvoir le développement des jeunes et n'étaient pas constants dans leurs interventions. Les entraîneurs de cette étude semblaient avoir de bonnes intentions, mais n'étaient pas préparés à structurer un contexte d'apprentissage favorable à l'enseignement des habiletés de vie (McCallister et al., 2000).

Les entraîneurs sont une composante essentielle du succès des programmes sportifs, puisqu'ils tiennent une place d'influence considérable auprès des jeunes. Donc, pour promouvoir efficacement le développement positif des jeunes dans un contexte sportif, la présence d'entraîneurs compétents et bien informés serait de la plus haute importance (Camiré, Trudel, & Forneris, 2014). Les résultats des études dévoilent que les entraîneurs croient qu'ils sont efficaces dans leur enseignement d'habiletés de vie lorsqu'ils utilisent des techniques pédagogiques qui mettent l'accent sur la façon de transférer les habiletés acquises par la pratique sportive à d'autres domaines (Chinkov & Holt, 2015). La littérature contient plusieurs exemples d'entraîneurs qui utilisent leur influence de manière constructive pour contribuer au développement global des jeunes (Camiré et al., 2014) et enseigner des habiletés de vie.

Par exemple, une étude menée par Camiré et Trudel (2013) avait pour objectif de documenter les perspectives des entraîneurs et des étudiants-athlètes sur le développement de ces derniers par l'entremise de leur participation à un programme de football. Les stratégies que les entraîneurs utilisaient pour cet enseignement semblaient être bien reçues par les athlètes. Ces derniers ont déclaré avoir apprécié la façon d'enseigner de leurs entraîneurs à être des leaders, le fait de les avoir placés dans des situations hors de leur zone de confort et de leur avoir raconté des histoires personnelles afin de favoriser la persévérance (Camiré & Trudel, 2013). Ils ont aussi apprécié comment les entraîneurs leur parlaient de collègues et d'universités afin de les encourager dans leurs études (Camiré & Trudel, 2013). Ces entraîneurs faisaient des efforts conscients afin de placer les athlètes dans des situations où ces derniers avaient l'occasion de se développer de manière positive, car ils croyaient en l'importance d'utiliser le sport comme contexte pour enseigner des habiletés de vie (Camiré & Trudel, 2013).

Le fait de croire en l'importance d'utiliser le sport comme contexte pour l'enseignement des habiletés de vie aux athlètes, comme le pensent les entraîneurs rencontrés par Camiré et Trudel (2013), ne semble toutefois pas suffisant. Par exemple, l'apprentissage des habiletés de vie peut être freiné par le manque de formation des entraîneurs. En effet, peu d'entraîneurs ont une formation universitaire, et les formations sur le développement positif des jeunes et sur l'enseignement des habiletés de vie sont peu communes.

Weiss et al. (2013) ont constaté que les facteurs qui influençaient le succès d'un programme de développement positif en golf (qui pourrait contenir l'enseignement d'habiletés de vie) étaient la formation spécifique des entraîneurs et l'accent sur la relation athlète-entraîneur. En étant formés par les responsables du programme, les entraîneurs participant à cette étude pouvaient enseigner efficacement les habiletés visées pour aider les jeunes à se développer positivement par l'entremise de leur pratique du golf. Cet accent sur la relation entraîneur-athlète, une relation de confiance et de soutien, a eu un grand impact sur les apprentissages des jeunes athlètes (Weiss et al., 2013).

Par ailleurs, une autre étude qui a fait ressortir comment la formation des entraîneurs peut être importante est celle de Camiré et al. (2014). Cette étude portait sur la façon dont les entraîneurs apprennent à favoriser le développement positif chez les athlètes. Les entraîneurs de l'étude avaient comme caractéristique une grande ouverture à apprendre comment le sport peut être un outil de développement pour les jeunes. Les résultats ont révélé l'importance pour les entraîneurs d'être proactifs et en constante quête de nouvelles informations qui peuvent bonifier leur formation et, ainsi, le développement de nouvelles stratégies d'enseignement d'habiletés de vie. Selon Camiré et al. (2014), la formation serait une des variables qui explique la différence entre les entraîneurs qui favorisent le développement positif des jeunes de manière intentionnelle et ceux qui ne le font pas.

La formation des entraîneurs en entraînement sportif

De nombreuses études ont été réalisées sur la façon dont les entraîneurs acquièrent des connaissances sur le plan de l'entraînement sportif (e.g., Callary, Werthner, & Trudel, 2012;

Erickson, Bruner, McDonald, & Côté, 2008; Gilbert & Trudel, 2001, 2005; Trudel et al., 2013; Trudel, Gilbert, & Werthner, 2010; Werthner & Trudel 2009). Les résultats de ces études révèlent que les entraîneurs apprennent non seulement par l'entremise de programmes de formation de grande envergure, comme le Programme national de certification des entraîneurs du Canada (PNCE), mais aussi de plusieurs sources différentes telles que les conférences, la lecture, l'expérience, etc. (Côté 1998; Trudel & Gilbert 2006; Erickson et al., 2008).

Dans une étude ayant pour but d'explorer les différentes situations d'apprentissage de 35 entraîneurs de hockey mineur, Wright, Trudel et Culver (2007) ont exploré un grand éventail de sources d'apprentissage. Les entraîneurs de hockey rencontrés dans le cadre de cette étude ont énuméré de nombreuses sources d'apprentissage différentes au sujet de la façon dont ils apprennent. Parmi les sources d'apprentissage soulevées par les entraîneurs, on retrouve : (a) le PNCE, (b) les cliniques et séminaires, (c) le mentorat, (d) les livres et les vidéos, (e) les expériences personnelles reliées au hockey, la famille et le travail, (f) les interactions avec d'autres entraîneurs et (g) l'Internet. Les auteurs en ont conclu qu'il est important de mettre en valeur plusieurs sources d'apprentissage lors de la formation des entraîneurs, puisque celles-ci semblent toutes importantes pour leur développement. Ainsi, une formation des entraîneurs incluant une combinaison des sept sources d'apprentissages mentionnées serait plus enrichissante qu'une seule source (Wright et al., 2007).

Lemyre, Trudel et Durand-Bush (2007) ont mené une étude ayant un objectif similaire, soit d'examiner les situations d'apprentissage des entraîneurs. Ces chercheurs ont rencontré 36 entraîneurs œuvrant au hockey, soccer et baseball afin de connaître leurs sources d'apprentissage. Les auteurs ont trouvé que les entraîneurs avaient appris de leurs interactions avec les parents en plus d'avoir tiré des leçons des mêmes sources que celles des entraîneurs rencontrés par Wright et al. (2007).

Dans la même veine, Erickson et al. (2008) ont rencontré 44 entraîneurs canadiens de sports individuels et collectifs pour identifier et comparer les sources d'apprentissage qui ont servi à leur développement comme entraîneur. Lors des entretiens avec les entraîneurs, les auteurs

ont présenté une description de sept sources d'apprentissage et les entraîneurs devaient identifier les sources d'apprentissage les plus importantes pour leur formation. La source la plus souvent citée par ces entraîneurs était l'apprentissage par expérience, soit l'apprentissage à la suite de la réflexion inspirée d'expériences vécues. La deuxième source était l'interaction avec d'autres entraîneurs et collègues. La troisième source d'apprentissage était les formations du PNCE. Enfin, les dernières sources choisies étaient respectivement le mentorat, l'observation, d'autres cliniques et formations et, finalement, la lecture (e.g., livres, Internet). En somme, les entraîneurs de cette étude accordaient une importance différente à chacune de ces sources d'apprentissage. Même si ces résultats présentent les préférences des entraîneurs quant à leur formation, il est possible de constater que des situations d'apprentissage similaires se retrouvent dans les différentes études portant sur la façon dont les entraîneurs apprennent leur rôle d'entraîneur.

Dans le but de préciser l'impact de différentes situations d'apprentissage sur les connaissances des entraîneurs, Werthner et Trudel (2009) ont rencontré 15 entraîneurs canadiens de niveau olympique de différents sports. Les résultats de cette étude ont révélé que les entraîneurs accordaient une importance aux connaissances acquises de leurs expériences en tant qu'athlète, de leur formation provenant d'un programme de formation de grande envergure, de leurs mentors et à la suite de leurs réflexions. Ils accordent aussi de l'importance aux connaissances acquises dans le cadre de leurs études universitaires, et ce, peu importe leur domaine d'études et le pays où les études ont été faites. Il est à noter que l'importance accordée aux différentes situations d'apprentissage variait d'un entraîneur à l'autre, ce qui indique que les entraîneurs avaient chacun un parcours personnel qui les a menés où ils en sont en matière d'entraînement.

À une plus grande échelle, Stoszkowski et Collins (2014) ont récemment sondé 320 entraîneurs de 26 pays et de 30 sports différents au sujet de leurs sources d'apprentissage principales et préférées reliées à l'entraînement. Par l'entremise des sondages remplis en ligne, les entraîneurs ont rapporté clairement qu'ils préféraient acquérir des connaissances grâce à des activités d'apprentissage informelles et autodirigées, en particulier avec les interactions sociales avec d'autres entraîneurs au cours de leurs expériences quotidiennes. La

grande majorité des entraîneurs ont indiqué qu'ils n'apprécient pas particulièrement ou n'accordent pas beaucoup d'importance aux programmes de formation, bien qu'une proportion importante d'entre eux utilisent encore clairement ce qu'ils y ont appris récemment.

Malgré les nombreuses sources d'apprentissage pour approfondir les connaissances en entraînement, les entraîneurs de programmes sportifs standards reçoivent généralement peu ou pas de formation sur la façon d'apprendre à enseigner des habiletés de vie (Camié, Trudel, & Forneris, 2009; Gould et al., 2006; Smith & Smoll, 1997; Weiss et al., 2013). Ce fait peut expliquer pourquoi ce ne sont pas tous les entraîneurs qui enseignent des habiletés de vie dans leur contexte ou croient que le transfert des habiletés de vie est automatique.

Bien qu'il ait été montré que les entraîneurs ont un rôle de grande importance dans le développement des habiletés de vie (Gould & Carson, 2008), à notre connaissance, aucune étude n'a porté sur la façon dont les entraîneurs apprennent à enseigner des habiletés de vie aux jeunes.

But de l'étude

Les résultats des études précédemment présentées indiquent qu'une grande importance est accordée à la pratique sportive et au potentiel de ce contexte à favoriser le développement des habiletés de vie auprès des athlètes qui y participent. Les résultats indiquent aussi que l'entraîneur a un grand rôle à jouer dans le développement des habiletés de vie. Malgré la littérature existante sur la façon dont les entraîneurs apprennent à entraîner, à notre connaissance, aucune étude n'a porté spécifiquement sur la façon dont les entraîneurs apprennent à enseigner des habiletés de vie. À la lumière de ces informations, le but principal du présent mémoire vise à explorer d'où proviennent les savoirs d'entraîneurs de natation concernant les habiletés de vie qu'ils enseignent auprès des jeunes. À ce jour, peu d'études ont été réalisées sur les habiletés de vie en sport individuel. La natation, en raison de ses exigences (i.e., grand nombre d'heures consacrées à l'entraînement, des compétitions individuelles et en équipe, etc.), est propice au développement des habiletés de vie. La question suivante a guidé l'étude : comment des entraîneurs, reconnus pour leur approche centrée sur l'athlète et sur le développement personnel et athlétique de ce dernier, ont-ils appris à enseigner des habiletés de vie aux jeunes?

Afin de répondre à cette question, une étude qualitative de cas multiples (Yin, 2009) a été réalisée. Le chapitre suivant a pour but de présenter cette étude, et ce, selon le format d'un article scientifique. Celui-ci comprend le résumé de l'article, l'introduction de l'étude, la description de la méthodologie employée, la présentation des résultats obtenus, une discussion des principaux résultats et, enfin, une conclusion.

Chapitre 2 : Article scientifique

L'exploration des situations d'apprentissage d'entraîneurs de natation concernant le
développement des habiletés de vie des jeunes

Elizabeth Migneron et Christiane Trottier

Département d'éducation physique, Université Laval, Québec, Canada

Résumé

Cette étude avait comme objectif d'explorer d'où proviennent les savoirs d'entraîneurs de natation concernant les habiletés de vie qu'ils enseignent auprès des jeunes. Pour ce faire, une étude qualitative de cas multiples a été réalisée auprès de 12 entraîneurs de natation. Ces participants ont été recrutés selon les critères suivants : (a) ils œuvraient auprès d'athlètes d'élite âgés de 13 à 17 ans et (b) ils utilisaient une approche holistique et centrée sur l'athlète. Des entretiens semi-structurés ont été effectués de façon à donner la parole aux entraîneurs pour qu'ils s'expriment sur les situations d'apprentissage qui leur ont permis d'apprendre à enseigner des habiletés de vie. Les résultats révèlent que les entraîneurs ont mentionné avoir appris à enseigner des habiletés de vie de différentes façons, mais principalement grâce à des situations d'apprentissage internes et non assistées (Trudel, Culver, & Werthner, 2013). Sur la base des résultats de l'étude, des implications pratiques sont formulées en guise de conclusion pour conseiller les intervenants du milieu sportif sur différentes façons d'apprendre à enseigner des habiletés de vie.

Mots-clés: situations d'apprentissage, habiletés de vie, entraîneurs, jeunes, étude de cas multiples

À ce jour, plusieurs chercheurs ont fait valoir que l'activité sportive peut promouvoir le développement positif des jeunes si celle-ci a lieu dans un contexte approprié et si l'apprentissage de compétences y est mis de l'avant de manière intentionnelle et systématique (e.g., Bean & Forneris, 2016; Fraser-Thomas, Côté, & Deakin, 2005; Smith & Smoll, 2002). Selon Holt, Deal et Smyth (2016), le développement positif par le sport vise à faciliter le développement des jeunes grâce à des expériences encadrées par des adultes, permettant d'acquérir des habiletés transférables en matière de vie personnelle et sociale, et tout en développant des compétences physiques. Ce type de programme permettrait aux jeunes de d'évoluer positivement et de contribuer à leurs communautés (Holt, Deal & Smyth, 2016). En effet, certaines études ont révélé que la pratique d'un sport par les jeunes permettrait d'atteindre des objectifs importants en matière de développement personnel, dont l'acquisition d'habiletés de vie (Côté & Fraser-Thomas 2007; Gould & Carson, 2008). Les habiletés de vie sont définies par Danish, Fazio, Nellen et Owens (2002) comme étant des attributs mentaux, émotionnels et sociaux, des caractéristiques et des comportements que les athlètes acquièrent ou précisent par la participation sportive, et qui ont le potentiel d'être transférés dans d'autres contextes. La fixation d'objectifs, la gestion des émotions, la prise de décision et le dialogue interne positif sont des exemples d'habiletés de vie qui ont le potentiel d'aider les athlètes dans différentes sphères de vie comme le milieu scolaire et familial (Danish, Forneris, Hodge, & Heke, 2004; Eccles, Barber, Stone, & Hunt, 2003).

Plusieurs chercheurs ont étudié le concept du transfert des habiletés de vie (i.e., Papacharisis, Goudas, Danish, & Theodorakis, 2005). Deux approches au sujet du transfert des habiletés de vie ont émergé de la littérature : implicite et explicite (Chinkov & Holt, 2015; Turnnidge, Côté, & Hancock, 2014). L'hypothèse de l'approche implicite est que, lors de l'acquisition d'habiletés propres à un sport, les athlètes apprennent implicitement (de manière naturelle, sans un enseignement de manière formelle) des habiletés pouvant être bénéfiques dans d'autres sphères de vie (Chinkov & Holt, 2015). De son côté, l'approche explicite suggère que l'habileté de vie doit être enseignée de manière systématique par les dirigeants d'un programme sportif spécifiquement créé pour enseigner le transfert d'habiletés de vie (Chinkov & Holt, 2015). Bien qu'il n'y ait pas de consensus sur la façon dont le transfert des habiletés de vie se réalise, plusieurs études ont fait émerger les méthodes d'enseignement

d'habiletés de vie et leur transfert (Côté & Fraser-Thomas, 2007; Petitpas, Cornelius, Van Raalte, & Jones, 2005; Smith & Smoll, 2002). Selon certaines de ces études, l'entraîneur est la personne qui joue un rôle crucial dans la détermination des valeurs et des habiletés de vie chez les jeunes (Danish et al., 2002; McCallister, Blinde, & Weiss, 2000). En effet, une étude menée par Gould, Chung, Smith et White (2006) révèle que les entraîneurs croient avoir une influence sur le développement des habiletés de vie, les valeurs et les comportements des jeunes. En particulier, les entraîneurs croient que, grâce à leur encadrement, les athlètes développent des habiletés de vie comme le travail d'équipe, l'éthique de travail, la gestion du temps et l'établissement d'objectifs (Gould et al., 2006). Ce serait les entraîneurs ayant une approche holistique qui enseignent des habiletés de vie de manière intentionnelle (Collins, Gould, Lauer, & Chung, 2009). Les entraîneurs auraient donc le potentiel d'avoir un rôle important dans l'enseignement d'habiletés de vie auprès des jeunes (Gould & Carson, 2008).

À notre connaissance, aucune étude n'a porté spécifiquement sur la façon dont les entraîneurs apprennent à enseigner des habiletés de vie. Toutefois, Camiré, Trudel et Forneris (2014) ont réalisé une étude qui va dans cette direction, mais en adoptant une perspective plus large. Plus précisément, ils ont examiné comment des entraîneurs modèles (i.e., qui ont déjà reçu un prix de leur fédération pour leur travail hors pair en tant qu'entraîneur) ont appris à favoriser le développement positif chez les jeunes. Précisons que l'approche du développement positif des jeunes met en valeur la promotion de compétences qui peuvent inclure, entre autres, les habiletés de vie et les valeurs. (Larson, 2000). L'étude de Camiré et al. (2014) a permis de mettre en lumière ce qui distingue ces entraîneurs modèles: leur ouverture à vouloir apprendre, leur proactivité et leur façon de tirer avantage des situations d'apprentissage concernant le développement positif des jeunes. Dans l'étude réalisée par ces auteurs, trois types de situations d'apprentissage sont identifiés comme sources importantes dans le processus: formelles, non formelles et informelles, mais l'importance qui était accordée à chaque situation variait d'un entraîneur à un autre. La présente étude se distingue de celle de Camiré et al. (2014) en explorant plus spécifiquement comment des entraîneurs apprennent à enseigner les habiletés de vie, en utilisant des exemples concrets de situations d'apprentissage.

Si aucune étude n'a porté spécifiquement sur la façon d'apprendre des entraîneurs à enseigner des habiletés de vie, de nombreuses études ont exploré la façon dont les entraîneurs acquièrent des connaissances sur l'entraînement sportif (Erickson, Bruner, McDonald, & Côté, 2008). Les résultats de ces études indiquent qu'il y a une variété de programmes de formation qui s'offrent aux entraîneurs comme le Programme national de certification des entraîneurs (PNCE) (e.g., Christensen, 2014; Erickson et al., 2008; Wright, Trudel, & Culver, 2007). De plus, les entraîneurs apprennent grâce aux formations universitaires (Christensen, 2014; Trudel, Gilbert, & Werthner, 2010); aux colloques et aux conférences (Lemyre, Trudel, & Durand-Bush, 2007; Wright et al., 2007). Ils apprennent aussi grâce à l'observation d'autres entraîneurs (Christensen, 2014; Lemyre et al., 2007) et grâce aux discussions avec ces derniers (Erickson et al., 2008; Wright et al., 2007) ou avec d'autres personnes présentes dans leur contexte sportif (Lemyre et al., 2007). Ils font aussi des recherches d'informations sur Internet ou dans les livres (Erickson et al., 2008; Lemyre et al., 2007). Le mentorat (Christensen, 2014; MacDonald, Côté, & Deakin, 2010; Occhino, Mallett, & Rynne, 2013); leurs expériences passées (Callary, Werthner, & Trudel, 2012; Duarte & Culver, 2014; Lemyre et al., 2007; Werthner & Trudel 2009); ainsi que leurs réflexions (Callary et al., 2012; Christensen, 2014; Gilbert & Trudel, 2001, 2005) sont aussi des sources d'apprentissages pour les entraîneurs.

Récemment, Trudel, Culver et Werthner (2013) ont révisé leur modèle initial (Werthner & Trudel, 2006, 2009) portant sur la façon dont les entraîneurs apprennent à entraîner. Ce modèle tient compte à la fois des connaissances scientifiques et des connaissances sur l'expérience des entraîneurs. Les auteurs ont basé leur modèle sur la métaphore d'apprentissage de Moon (2004), ainsi que sur la littérature concernant la façon dont les entraîneurs apprennent à entraîner. Basé sur un paradigme constructiviste, le modèle montre que l'entraîneur modifie sa structure cognitive en participant à diverses situations d'apprentissage, lesquelles sont réparties dans trois pôles : (a) les situations d'apprentissage assistées, (b) les situations d'apprentissage non assistées et (c) les situations d'apprentissage internes. Selon Trudel et al. (2013), les situations d'apprentissage assistées sont celles qui sont dirigées par une autre personne que l'apprenant. Cette personne choisit le contenu à enseigner, la façon dont il est présenté et la procédure d'évaluation (e.g., formation

d'entraîneurs). Les situations d'apprentissage non assistées font référence aux situations où aucune personne n'a prédéterminé ce que l'entraîneur doit apprendre. Ce sont des types d'apprentissages où il n'y a pas d'instructeur, l'entraîneur prend alors l'initiative et la responsabilité de choisir ce qu'il veut apprendre (e.g., lectures, Internet, discussions, observations). Finalement, les situations d'apprentissage internes sont celles où l'entraîneur n'est pas sujet à de nouvelles informations; il s'y déroule plutôt une reconsidération d'idées préexistantes par la réflexion. Cette réflexion peut être planifiée, ou non, dans l'horaire de l'entraîneur. En somme, l'entraîneur peut acquérir des connaissances par l'entremise de plusieurs situations différentes à la fois, et ce, de concert avec plusieurs individus ou groupes, ce qui crée un processus de développement complexe. D'après ce modèle, les apprentissages sont considérés autrement que comme l'accumulation de connaissances. Ce modèle peut s'avérer utile pour concevoir et analyser les différentes situations d'apprentissage des entraîneurs et ainsi parfaire les formations reliées à l'enseignement d'habiletés de vie. À ce jour, aucune étude n'a utilisé ce modèle avec cet objectif précis.

Compte tenu du rôle essentiel des entraîneurs dans l'enseignement des habiletés de vie et leur transfert (e.g., Danish, Fazio, Nellen & Owens, 2002; Gould & Carson, 2008), il est pertinent d'examiner de quelle manière leurs connaissances sur ce sujet ont été acquises. Ceci pourrait engendrer de nouvelles stratégies d'enseignement des habiletés de vie qui permettraient d'améliorer les programmes de formation des entraîneurs et, ultimement, favoriser le développement positif des jeunes. La présente étude fait suite à une étude déjà publiée (voir Trottier & Robitaille, 2014) où, grâce à des entretiens semi-structurés, les auteures ont examiné les perceptions de 24 entraîneurs (12 entraîneurs de basket-ball d'écoles secondaires et 12 entraîneurs de natation en milieu communautaire) quant à leur rôle dans le développement d'habiletés de vie chez les jeunes. Bien que certaines différences entre les deux contextes sportifs aient été identifiées, en général, les résultats indiquent que tous les entraîneurs ont utilisé diverses stratégies d'enseignement pour favoriser le développement d'habiletés de vie et leur transfert. La majorité des entraîneurs ont mentionné qu'ils enseignent la confiance en soi et le respect. De plus, les réponses des entraîneurs ont révélé deux principales sources de motivation pour enseigner les habiletés de vie : les besoins des jeunes athlètes qu'ils encadrent et leurs propres valeurs en tant qu'entraîneur. Ils ont

également identifié plusieurs stratégies d'enseignement d'habiletés de vie (i.e., discours général, règles à suivre, interventions individuelles, interventions spécifiques, fixation d'objectifs, rétroactions, maintien d'attentes élevées, modelage). En outre, deux stratégies principales de transfert pour aider les athlètes à appliquer les habiletés de vie acquises dans leur contexte sportif à d'autres contextes ont été mentionnées: (a) utiliser des discussions spécifiques ou présenter les divers contextes où les habiletés de vie peuvent être utiles ou importantes, et (b) demander aux athlètes d'appliquer leurs habiletés de vie dans d'autres sphères de vie.

La présente étude est la suite de l'étude de Trottier et Robitaille (2014) et vise à explorer d'où proviennent les savoirs d'entraîneurs concernant les habiletés de vie qu'ils enseignent auprès des jeunes.

Méthodologie

Stratégie d'étude

Une étude qualitative de cas multiples a été réalisée en fonction des critères de Yin (2009). Pour ce type d'étude, une question comprenant les termes « comment » ou « pourquoi » est posée au sujet d'un ensemble d'événements sur lequel le chercheur a peu ou aucun contrôle (Yin, 2009). Dans la présente étude, cette stratégie de recherche a été utilisée pour mieux comprendre comment les entraîneurs ont appris à enseigner des habiletés de vie aux jeunes qu'ils encadrent. Les entraîneurs rencontrés œuvraient dans la natation sur le plan communautaire et étaient associés à la Fédération de natation du Québec, au Canada. La Fédération canadienne de natation (qui inclut la Fédération de natation du Québec) comprend 75 000 membres et 400 clubs partout au pays (www.swimming.ca). Elle offre des services autant aux jeunes qui s'initient à ce sport aussi bien qu'à ceux qui évoluent du côté compétitif, de l'échelle régionale à l'échelle olympique et paralympique (www.swimming.ca).

Participants

Après avoir reçu l'approbation du comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval (numéro d'approbation 2008-190), les participants ont été sélectionnés selon la stratégie de réputation des cas de Miles et Huberman (1994). Plus précisément, des informateurs clés ont été contactés et mis au courant du but de l'étude, ainsi que des critères de sélection des participants. Ces informateurs clés étaient deux personnes reconnues provenant du milieu sportif ciblé, soit la natation, et ayant une bonne connaissance des entraîneurs œuvrant dans ce milieu (i.e., le coordonnateur du Conseil du sport de haut niveau de Québec² et le directeur technique de la Fédération de natation du Québec). Le premier critère de participation à l'étude était que les participants devaient être des entraîneurs reconnus pour leur approche globale de l'entraînement, où le développement personnel des athlètes est aussi important que le développement athlétique. À cet égard, des études ont montré l'importance d'adopter une philosophie d'entraînement favorisant le développement personnel grâce à un processus de développement d'habiletés de vie (e.g., Collins et al., 2009). Le deuxième critère était que les entraîneurs devaient œuvrer auprès de jeunes de niveau élite, âgés de 13 à 17 ans. Étant donné que l'adolescence serait une période charnière pour introduire le développement d'habiletés de vie (Lerner, 2005), il semblait pertinent de sonder des entraîneurs qui encadrent des jeunes de 13 à 17 ans. Les informateurs clés ont donc proposé une liste de 21 entraîneurs qui correspondaient aux critères de sélection de l'étude en précisant leurs coordonnées. Par la suite, des démarches ont été effectuées afin de contacter et inviter individuellement les entraîneurs à participer à la présente étude. Sur les 21 entraîneurs, 12 (quatre femmes, huit hommes) ont été contactés et ont accepté de participer à l'étude. Chaque entraîneur a donné son consentement par écrit afin de confirmer sa participation à l'étude. Les données obtenues lors des 10 premiers entretiens ont révélé que la question de recherche a bien été répondue. Deux autres entretiens ont été tenus afin d'assurer une saturation des données (Brod, Tesler, & Christensen, 2009).

L'âge des entraîneurs se situait entre 23 à 49 ans ($M = 36.33$, $ET = 8.64$), et leur expérience en tant qu'entraîneur variait de 8 à 31 ans ($M = 17.37$, $ET = 8.58$). De plus, six d'entre eux

² Le conseil du sport de haut niveau de Québec se nomme maintenant Excellence Sportive Québec-Lévis.

avaient été athlètes de niveau national et trois de niveau international. Au moment de l'étude, 11 travaillaient à temps plein comme entraîneur (voir tableau 1 pour les caractéristiques démographiques des entraîneurs de natation. Il est à noter que des pseudonymes sont utilisés pour représenter les entraîneurs afin de respecter leur confidentialité).

Procédure et guide d'entretien

Afin de faire ressortir la richesse des expériences d'apprentissage des entraîneurs, des entretiens individuels semi-structurés ont été menés. Ces entretiens ont duré de 60 à 120 minutes ($M = 89$) et ont été réalisés dans des endroits libres de distractions où l'entraîneur était à l'aise de s'exprimer.

Un guide d'entretien conçu selon l'objectif de l'étude a été utilisé lors de ces entretiens. La première partie du guide portait sur le profil de l'entraîneur et visait à obtenir de l'information sur les caractéristiques individuelles et professionnelles de ce dernier, sur son expérience d'athlète et d'entraîneur, sur ses habiletés relationnelles ainsi que sur son milieu de travail. La deuxième partie portait sur les habiletés de vie que l'entraîneur dit enseigner à ses athlètes. Étant donné que l'enseignement des habiletés de vie n'est pas présenté systématiquement dans le PNCE (seules les habiletés mentales telles que la fixation d'objectifs et la confiance sont enseignées explicitement), l'entraîneur a reçu une définition et une description des habiletés de vie basées sur celle de Danish et al. (2002) pour s'assurer de la compréhension du concept. L'entraîneur a également reçu une « grille de réflexion » à remplir. La grille présentait un exemple d'habileté de vie et des stratégies d'enseignement associées à celles-ci. En se référant à des événements réels vécus dans sa pratique, l'entraîneur était invité à inscrire dans une colonne les habiletés de vie qu'il a favorisées au cours de la dernière année et, dans une autre colonne, les stratégies qu'il a utilisées. Après avoir accordé quelques minutes à l'entraîneur pour réfléchir à ses réponses, l'entretien a repris, cette fois-ci en portant sur les réponses inscrites dans la grille de réflexion. Quelques exemples de questions qui ont permis de discuter de ces réponses sont : « Au cours de la dernière année, dans quelles situations avez-vous enseigné à vos athlètes des habiletés de vie? »; « Pouvez-vous décrire en détail une situation et nous dire quelles stratégies d'enseignement vous avez utilisées? »;

et « Comment avez-vous appliqué ces stratégies? » Les résultats de cette section du guide d'entretien ont été publiés par Trottier et Robitaille (2014).

La troisième partie de l'entretien portait sur la façon dont l'entraîneur a mentionné avoir appris à enseigner les habiletés de vie, en mettant l'accent sur ses expériences individuelles. Cette partie du guide a été développée en vue de diriger la discussion selon le modèle de Trudel et al. (2013). Pour chaque habileté de vie mentionnée par l'entraîneur, la question suivante a été posée : « Comment avez-vous appris à enseigner cette habileté de vie? » Tout d'abord, l'entraîneur a répondu librement. Puis, l'intervieweur a guidé la conversation selon les trois situations d'apprentissage du modèle de Trudel et al. (2013): assistées, non assistées et internes. Enfin, l'intervieweur a résumé les points clés, l'entraîneur a été invité à corriger toute erreur et à ajouter d'autres informations.

Tableau 1

Caractéristiques démographiques des entraîneurs de natation

Pseudonyme	Sexe	Âge	Type d'emploi	Années d'expérience	Éducation	Niveau de formation PNCE ¹	Formation continue	Niveau en tant qu'athlète
Andrew	Homme	35 ans	Temps plein	4 ans		2	Niveau 3	International
David	Homme	46 ans	Temps plein	25 ans	BAC éducation physique	4		International
Dominic	Homme	33 ans	Temps plein	12 ans	1 an en psychologie	4		Olympique
Emi	Femme	23 ans	Temps partiel	8 ans	BAC enseignement préscolaire et primaire	1		National
James	Homme	48 ans	Temps plein	29 ans	BAC éducation physique			National
Karen	Femme	32 ans	Temps plein	10 ans	BAC kinésiologie	2	Niveau 3	International
Matthew	Homme	30 ans	Temps plein	8 ans	BAC non fini intervention sportive	3		National
Nicole	Femme	29 ans	Temps plein	17 ans	BAC intervention sportive	3	Colloques	National
Robert	Homme	46 ans	Temps plein	31 ans	BAC psychoéducation	2	Colloques	Provincial
Robyn	Femme	49 ans	Temps plein	25 ans	BAC éducation physique	3	Colloques	Provincial
Ryan	Homme	34 ans	Temps plein	12 ans	BAC éducation physique	4		National
Tony	Homme	31 ans	Temps plein	14 ans	BAC non fini intervention sportive	3	Niveau 4	National

¹PNCE = Programme national de certification des entraîneurs du Canada

Analyse des données

Les entretiens menés auprès des 12 entraîneurs (représentant ainsi 12 études de cas) ont été soumis à une transcription *verbatim*. Une analyse de contenu a ensuite été effectuée pour chaque *verbatim* de façon déductive selon le modèle de Trudel et al. (2013). Les données ont donc été classées selon les trois pôles d'apprentissage du modèle, en faisant ressortir les connaissances des entraîneurs et les façons dont ces derniers ont appris à enseigner les habiletés de vie. Les sous-catégories regroupant les apprentissages des entraîneurs ont émergé de manière inductive. La validité des analyses a été assurée d'abord par des rencontres constantes entre les chercheuses de l'étude pendant les phases de codage et de l'analyse des données. De plus, chaque entraîneur qui a participé à l'étude a été appelé à valider un résumé de son entretien. Enfin, des analyses transversales ont été effectuées afin de faire ressortir les similarités et les différences entre les 12 cas à l'étude.

Résultats

Les résultats sont présentés en quatre sections et en deux tableaux. Les propos des entraîneurs sont d'abord répartis selon les trois pôles de situations d'apprentissage proposées par Trudel et al. (2013) : (a) situations d'apprentissage assistées, (b) non assistées, et (c) internes. La dernière section présente des comparaisons entre les réponses des entraîneurs et leurs apprentissages. Le tableau 2 présente le nombre de situations d'apprentissage des entraîneurs de natation au sujet de l'enseignement des habiletés de vie auprès des jeunes. Pour sa part, le tableau 3 présente les situations d'apprentissage par rapport à l'enseignement d'habiletés de vie pour chaque entraîneur.

Situations d'apprentissage assistées

Rappelons d'abord que les situations d'apprentissage assistées sont des situations où le choix du contenu à apprendre est dirigé par une personne autre que l'entraîneur (Trudel et al., 2013). Dans la présente étude, il s'agit des situations d'apprentissage qui ont été les moins souvent mentionnées par les entraîneurs. En effet, comme l'indique le tableau 2, quatre des

entraîneurs de natation ont indiqué avoir appris à la suite d'une situation d'apprentissage assistée. Plus précisément, ils ont décrit trois types de situations : (a) les conférences, (b) le Programme national de certification des entraîneurs (PNCE), et (c) l'éducation universitaire.

Tableau 2

Le nombre de situations d'apprentissage des entraîneurs de natation au sujet de l'enseignement des habiletés de vie auprès des jeunes

Situations d'apprentissage	Entraîneurs de natation (n = 12)
Assistée	4
Conférence	2
PNCE	3
Éducation universitaire	2
Non assistée	7
Discussion	5
Lecture	1
Observation	3
Interne	9
Expérience passée	9

Note. Le chiffre en caractère gras se réfère au nombre d'entraîneurs qui ont mentionné avoir appris à enseigner des habiletés de vie grâce à cette catégorie d'apprentissage. Les autres chiffres se réfèrent au nombre d'entraîneurs ayant appris de la situation présentée dans la sous-catégorie de situations d'apprentissage (les nombres pour chaque catégorie ne sont pas cumulatifs étant donné qu'un même entraîneur peut avoir mentionné plus d'une sous-catégorie comme situation d'apprentissage). PNCE = Programme national de certification des entraîneurs du Canada.

Les conférences. Sur ce plan, deux entraîneurs ont mentionné avoir appris grâce aux conférences auxquelles ils ont assisté. Par exemple, Nicole a mentionné y avoir appris des stratégies pour enseigner la fixation d'objectifs : « Je vais au colloque des entraîneurs chaque année. Je vais là avec tous les entraîneurs du Québec. Il y a des conférences sur divers sujets et, chaque année, j'apprends sur la fixation d'objectifs. »

Le PNCE. Parmi les participants, trois entraîneurs ont déclaré avoir appris à enseigner des habiletés de vie grâce à leur participation au PNCE. Pour David, le programme de certification lui a enseigné comment enseigner la confiance en soi auprès des jeunes :

C'est quelque chose que j'ai appris, comment promouvoir la confiance en soi, au cours de mon niveau 4 (du PNCE), ça a beaucoup aidé. J'ai trouvé que ce

qu'ils nous ont enseigné, c'est-à-dire comment bien questionner les athlètes, était une bonne façon de faire. C'est difficile pour les jeunes, ils sont habitués de se faire dire : « Fais ci, fais ça, fais ci... » Par exemple, dans les moments où ils doutent d'eux-mêmes, je leur demande : « Qu'est-ce que tu vas faire? Comment vas-tu réussir à faire ça? Donne-moi des solutions! »

Ryan, de son côté, a mentionné que le PNCE lui a enseigné comment enseigner diverses habiletés de vie comme l'équilibre de vie :

Tout ce qui concerne l'équilibre de vie, c'est vraiment dans ma formation niveau 4 que j'ai appris des exercices que j'applique dans mon quotidien auprès des athlètes pour m'assurer qu'ils maintiennent un bon équilibre de vie. Par exemple, pour apprendre à mieux les comprendre et aussi pour apprendre dans quel état ils sont, je leur pose des questions sur leur niveau de satisfaction avec l'école ou avec leurs amis. Si c'est nécessaire, je peux ensuite leur donner des conseils, s'ils sont ouverts et prêts à les recevoir. [...] Je réussis à bien décoder les athlètes tous les jours, car je suis près d'eux et de ce qu'ils vivent.

L'éducation universitaire. Par ailleurs, deux entraîneurs ont évoqué leur éducation universitaire comme source d'apprentissage assistée. À titre d'exemple, Emi a dit y avoir appris à enseigner le dépassement de soi :

J'ai mon baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire. Le dépassement de soi, c'est quelque chose qu'on a beaucoup appris au cours du baccalauréat. Aider le jeune à aller plus loin, à toujours atteindre des objectifs plus hauts, puis l'aider à faire mieux que ce qu'il pense être capable de faire.

Situations d'apprentissage non assistées

Les situations d'apprentissage non assistées sont celles où il n'y a pas de formateur et où l'entraîneur prend l'initiative et la responsabilité de choisir ce qu'il veut apprendre (Trudel et al., 2013). Ces formes de situations d'apprentissage ont souvent été rapportées par les entraîneurs de l'étude (voir tableau 2). Ainsi, sept entraîneurs ont mentionné avoir appris grâce à trois types de situations : (a) les discussions, (b) l'observation, et (c) la lecture.

Les discussions. Parmi les entraîneurs rencontrés, cinq ont dit avoir appris comment promouvoir le développement des habiletés de vie grâce à leurs discussions avec d'autres personnes. Ryan a expliqué qu'il avait appris à favoriser l'esprit d'équipe lors d'une compétition grâce à des discussions avec d'autres entraîneurs :

L'hiver dernier, nous sommes allés au championnat canadien de l'Est à Halifax et ce fut très difficile. Sur les neuf athlètes que j'avais, certains nageaient jusqu'à cinq épreuves. Puis, sur les 40 épreuves, nous avons seulement eu un ou deux meilleurs temps. Donc, en général, c'était difficile sur l'esprit d'équipe. J'ai essayé de les rassembler [les athlètes], parce que tout le monde vivait ça très difficilement. À ce moment-là, j'ai jaser avec beaucoup d'autres entraîneurs pour voir ce qu'ils en pensaient. Je leur partageais ce que nous traversions [...] et ils m'ont donné des conseils. Ça m'a fait réfléchir sur comment agir avec mes athlètes pour les préparer pour la suite, pour « booster » l'esprit d'équipe afin de les aider à comprendre comment réagir de manière positive même dans les moments difficiles.

De plus, quatre entraîneurs ont mentionné avoir appris à enseigner des habiletés de vie grâce à leurs discussions avec des spécialistes (i.e., consultants en psychologie du sport). Pour James, un consultant en psychologie du sport l'a aidé à enseigner la fixation d'objectifs : « Quand j'ai parlé avec lui, j'ai appris à structurer ma façon de présenter les objectifs, par le développement de moyens, comment les évaluer et les ajuster, et ainsi de suite. » Nicole, de son côté, a appris à favoriser le dépassement de soi et la fixation d'objectifs après avoir travaillé avec un consultant en psychologie du sport : « Donc, lui, ce qu'il faisait, il venait me voir pendant les entraînements. On se rencontrait après et il me donnait des conseils. J'ai principalement retenu ce qu'il m'a dit afin d'aider les athlètes à se dépasser et à se fixer des objectifs. »

L'observation. Sur ce point, trois des entraîneurs ont rapporté qu'ils ont appris à enseigner des habiletés de vie en observant d'autres entraîneurs. Par exemple, Tony a dit : « J'ai des athlètes de haut niveau, alors je me promène dans des compétitions de niveau plus élevé. Là, j'observe d'autres entraîneurs et j'apprends des choses sur la gestion du stress et des émotions. »

La lecture. Ryan est le seul qui a mentionné la lecture comme situation d'apprentissage non assistée. Il a indiqué que c'est à la suite d'une lecture qu'il a appris à enseigner plusieurs habiletés de vie comme adopter une attitude positive:

C'est un livre qui est exceptionnel, qui m'a été donné par l'auteur pendant une rencontre préparatoire pour les Jeux paralympiques [...]. Quand j'ai lu ce livre, j'ai appris beaucoup de choses que je peux faire avec les athlètes, comme les aider à bien se préparer pour des compétitions, j'ai appris comment les aider à

créer leur état mental idéal, comment avoir une attitude positive et confiante [...].

Situations d'apprentissage internes

Enfin, les situations d'apprentissage internes se rapportent aux situations où l'entraîneur ne reçoit pas de nouvelles informations, mais reconsidère plutôt des idées préexistantes par la réflexion. Comme les situations d'apprentissage non assistées, ce type de situation d'apprentissage a été souvent rapporté par les entraîneurs : neuf entraîneurs ont déclaré avoir appris à enseigner des habiletés de vie grâce à des situations d'apprentissage internes. Par contre, seulement un type de situation d'apprentissage interne a été identifié : l'expérience passée.

L'expérience passée. Dans cette optique, six entraîneurs ont mentionné avoir appris à enseigner des habiletés de vie à la suite de la réflexion sur leurs propres expériences en tant qu'athlètes. Par exemple, Emi a affirmé qu'elle a développé sa manière de promouvoir de saines habitudes alimentaires après avoir réfléchi à sa carrière athlétique :

Je dirais que les exemples que j'ai eu en tant qu'athlète, ce sont des exemples négatifs. Je n'étais pas quelqu'un de fragile par rapport à ça [habitudes alimentaires malsaines], ça ne m'est jamais passé par la tête de faire une semaine à manger seulement de la salade pour maigrir! Mais j'ai vu des amies se ramasser là-dedans, puis je sais que ça venait de la pression que l'on avait tout le temps concernant notre poids. J'ai fait beaucoup de réflexions par rapport à ça pour être capable de l'enseigner sans être excessive. J'essaie de ne pas mettre de pression sur les athlètes, sans nécessairement leur dire de manger tout ce qu'ils veulent. J'essaie de faire la balance entre les deux.

Karen, de son côté, a mentionné avoir appris comment favoriser l'autonomie grâce à ses réflexions sur la façon dont son entraîneur lui a montré à devenir autonome lors de sa carrière sportive :

Pour l'autonomie, j'avais un entraîneur qui nous amenait à être autonomes parce qu'il nous faisait faire beaucoup d'entraînements individuels. Tu n'avais pas le choix. C'était le fun parce que l'entraînement était adapté pour toi. Lui, il avait plusieurs entraînements à gérer et il ne pouvait pas être là tout le temps. Il m'a montré à être autonome.

Andrew a pour sa part mentionné avoir appris comment enseigner l'équilibre de vie aux athlètes à la suite de la réflexion sur sa carrière athlétique :

Je dis aux athlètes qu'il y a d'autres choses à faire [que la natation]. Je leur propose d'aller voir un film, de lire un livre, de sortir avec leur copine ou copain, d'aller faire de la bicyclette avec du monde [...]. De faire d'autres choses. D'essayer de se libérer. Lorsque j'étais athlète, je me rappelle que j'avais des meilleures performances quand je faisais ça, quand je me vidais la tête complètement.

Cinq des entraîneurs ont mentionné avoir appris de réflexions sur leurs expériences en tant qu'entraîneurs. Emi a expliqué qu'elle a appris comment enseigner le respect et la ponctualité grâce à ses réflexions sur son expérience d'entraîneuse :

Ça me choquait quand ils [les athlètes] ne se présentaient pas aux entraînements ou qu'ils arrivaient en retard. Parce que je voulais tellement qu'ils aillent bien et que ce soit parfait. Je voulais tellement que je trouvais ça irrespectueux. Tranquillement pas vite, j'en suis venue à mettre beaucoup d'accent sur le respect et la ponctualité. Les athlètes doivent maintenant me téléphoner ou m'écrire un courriel à l'avance pour m'avertir de leurs absences, comme ils le feraient pour un employeur.

Matthew a indiqué avoir appris à enseigner la persévérance grâce à des réflexions sur son expérience comme entraîneur : « C'est à force de me poser des questions et aussi de voir des jeunes abandonner ou d'autres persévérer même s'ils ne sont pas nécessairement les meilleurs ; ils ont assez de « guts » qu'ils peuvent réussir à se rendre au top. C'est ça que j'essaie de faire comprendre aux nageurs. »

Certains des entraîneurs ont mentionné avoir vécu des expériences personnelles qui les ont amenés à réfléchir à la façon dont ils enseignent des habiletés de vie aux jeunes. Emi a raconté que son expérience personnelle l'a fait réfléchir et apprendre sur l'importance d'enseigner de saines habitudes alimentaires :

J'ai une sœur qui est boulimique. J'ai donc vraiment fait des réflexions là-dessus parce qu'ayant vu ma petite sœur qui a eu de gros problèmes, ça m'a amenée à réfléchir sur l'impact que les entraîneurs peuvent avoir là-dessus [saines habitudes alimentaires]. Je ne pense pas que ça se serait déclenché chez ma sœur si elle n'avait pas eu cet entraîneur qui lui a rentré ça dans la tête. Je pense que j'ai fait beaucoup de réflexions par rapport à ça pour être capable de bien l'enseigner [saines habitudes alimentaires] sans être excessive.

Comparaisons entre les entraîneurs

Malgré les similitudes qui ont émergé parmi les réponses des entraîneurs sur le plan des situations d'apprentissage qui leur ont permis d'approfondir leurs connaissances au sujet des habiletés de vie, ces derniers ont aussi montré leur individualité (voir le tableau 3). Ainsi, chaque entraîneur de natation possède un cheminement d'apprentissage personnel et unique concernant sa façon d'apprendre à enseigner des habiletés de vie. Robert, par exemple, n'a pas été en mesure de cibler la source précise de ses différents apprentissages envers l'enseignement des habiletés de vie, précisant qu'il a appris de manière générale de son éducation (parentale et scolaire) et de son expérience d'entraîneur. De ce fait, ses apprentissages n'ont pu être catégorisés selon le modèle de Trudel et al. (2013). D'autres entraîneurs, pour leur part, ont décrit que les trois situations d'apprentissage leur avaient été utiles pour apprendre à enseigner des habiletés de vie (i.e., Ryan, Nicole et David). Enfin, plusieurs entraîneurs ont parlé de la combinaison de situations d'apprentissage non assistées et internes, alors que d'autres n'ont parlé que d'un seul type de situations d'apprentissage. James et Robyn en sont un exemple, ayant seulement évoqué des situations d'apprentissage non assistées, alors que Matthew, Dominic et Andrew n'ont mentionné que des situations d'apprentissage internes.

Tableau 3

Situations d'apprentissage par rapport à l'enseignement d'habiletés de vie des entraîneurs de natation

Pseudonyme	Situations d'apprentissage assistées	Situations d'apprentissage non assistées	Situations d'apprentissage internes
Robert			
James		Discussion avec spécialiste (1)	
Robyn		Discussion avec spécialiste (2)	
		Observation d'autres entraîneurs (1)	
Karen		Observation d'autres entraîneurs (1)	Expérience comme athlète (3)
Matthew			Expérience comme athlète (2)
			Expérience comme entraîneur (2)
Tony		Observation d'autres entraîneurs (1)	Expérience comme entraîneur (2)
Dominic			Expérience comme athlète (1)
Andrew			Expérience comme athlète (3)
Emi	Études universitaires (1)		Expérience comme athlète (3)
			Expérience comme entraîneur (3)
			Expérience personnelle (3)
Ryan	PNCE (2)		Expérience personnelle (1)
	Conférences (3)	Discussion avec autres entraîneurs (1)	
Nicole	Études universitaires (1)	Discussion avec spécialiste (1)	Expérience comme athlète (2)
	PNCE (1)		Expérience comme entraîneur (3)
	Conférences (1)		
David	PNCE (3)	Discussion avec spécialiste (1)	Expérience comme entraîneur (2)

Note : le chiffre entre parenthèses représente le nombre d'habiletés de vie auquel réfère la situation d'apprentissage.

Discussion

L'objectif principal de cette étude visait à explorer d'où proviennent les savoirs des entraîneurs de natation concernant les habiletés de vie qu'ils enseignent auprès des jeunes. Le fait d'examiner cas par cas les apprentissages des entraîneurs a permis de mettre en lumière que chaque type de situation d'apprentissage illustrée par le modèle de Trudel et al. (2013) (i.e., assistée, non assistée et interne) peut s'avérer utile aux entraîneurs dans leur façon d'apprendre à enseigner des habiletés de vie. Toutefois, dans l'ensemble, les entraîneurs de la présente étude ont mentionné avoir principalement appris à enseigner des habiletés de vie par des situations d'apprentissage internes et non assistées. Les principaux résultats sont maintenant interprétés à la lumière de la littérature scientifique. La discussion est présentée en trois sections : (a) les similitudes avec la littérature, (b) les différences avec la littérature et (c) les implications pratiques.

Les similitudes avec la littérature

D'abord, les résultats de la présente étude révèlent que la plupart des entraîneurs ont mentionné avoir appris à enseigner des habiletés de vie grâce à des situations d'apprentissage internes. Plus précisément, les entraîneurs ont surtout évoqué avoir fait des réflexions portant sur leurs expériences passées comme athlète et sur leurs expériences passées comme entraîneur. En ce qui concerne les expériences passées en tant qu'athlète, qu'elles aient été positives ou négatives, les entraîneurs ont mentionné en avoir tiré profit de façon à apprendre à enseigner des habiletés de vie dans l'optique de contribuer au développement personnel de leurs athlètes. L'étude d'Erickson et al. (2008) a aussi montré que la source d'apprentissage la plus souvent décrite était l'apprentissage tiré de la réflexion inspirée des expériences passées. D'autres chercheurs ont aussi rapporté dans leur étude qu'avoir été un athlète a été une source d'apprentissage importante pour les entraîneurs (i.e., Krasilshchikov, 2015; Werthner & Trudel, 2006). Par exemple, les entraîneurs rencontrés par Werthner et Trudel (2006) accordaient une grande importance aux connaissances acquises grâce à ce type d'expérience, tout comme les entraîneurs de natation de la présente étude. Krasilshchikov (2015) a trouvé que la plupart des entraîneurs accumulent plusieurs années d'expérience en

tant qu'athlètes, et que le temps qu'ils investissent dans les programmes de formation est inférieur au temps qu'ils investissent en tant qu'entraîneur. Dans la présente étude, des entraîneurs ont réfléchi sur leur expérience en tant qu'entraîneur et se sont par la suite questionnés sur les moyens qu'ils utilisent pour enseigner des habiletés de vie. Ceci indique que des événements significatifs peuvent être des sources d'apprentissage. Cela correspond aux conclusions de Callary et al. (2012), selon lesquelles les expériences épisodiques significatives influencent le développement des entraîneurs. Il est à noter que les entraîneurs de la présente étude n'ont pas programmé de temps précis pour la réflexion (i.e., l'écriture quotidienne). En revanche, ils réfléchissent fréquemment sur leur travail, mais non systématiquement. Ceci corrobore la constatation de Werthner et Trudel (2009) indiquant que les entraîneurs olympiques pensent à leur travail d'entraîneur constamment, même si peu d'entre eux écrivent dans un journal pour noter leurs réflexions.

Plusieurs entraîneurs ont déclaré avoir appris à enseigner des habiletés de vie par des situations d'apprentissage non assistées. En d'autres termes, les entraîneurs semblent proactifs dans leur façon d'apprendre à enseigner des habiletés de vie, et ce, dans l'intérêt de contribuer au développement personnel des athlètes. Les entraîneurs de l'étude de Camiré et al. (2014) croyaient qu'il était essentiel d'avoir l'opportunité d'interagir avec d'autres entraîneurs et d'avoir un bon réseau de contacts. Ceci leur permettait d'acquérir des nouvelles stratégies de développement positif des jeunes. Les entraîneurs de hockey rencontrés par Wright et al. (2007) ont aussi exprimé qu'apprendre d'autres entraîneurs est l'une des meilleures façons d'apprendre, que ce soit des entraîneurs de leur propre club, d'autres clubs ou même de différents niveaux de compétition. Toutefois, ce qui caractérise les entraîneurs de la présente étude, c'est leur volonté d'apprendre à enseigner des habiletés de vie par le biais de leurs discussions avec d'autres intervenants, plus spécifiquement avec des consultants en psychologie du sport.

L'observation d'autres entraîneurs est une autre situation d'apprentissage non assistée nommée par les entraîneurs de natation et qui se retrouve aussi dans la documentation scientifique. Par exemple, les entraîneurs rencontrés par Lemyre et al. (2007) ont aussi partagé qu'ils observaient des entraîneurs pour apprendre de ces derniers. Ces entraîneurs

mentionnaient plus particulièrement leurs rivaux comme source d'information. Suite à leurs observations, ils décidaient si les nouvelles informations recueillies étaient pertinentes et de mises pour les athlètes qu'ils encadrent. Les entraîneurs de natation de la présente étude ont identifié le même processus d'apprentissage lorsqu'ils observaient des entraîneurs d'autres clubs. Ceci leur permettait d'approfondir leurs connaissances tout en ciblant des stratégies qui peuvent leur être utiles pour l'enseignement des habiletés de vie dans leur propre contexte.

Il est à signaler que seulement quelques entraîneurs ont mentionné avoir appris à enseigner des habiletés de vie par des situations d'apprentissage assistées. À ce jour, dans les programmes de formation de grande envergure tels que le PNCE, les entraîneurs reçoivent des informations au sujet de l'enseignement des habiletés mentales, mais ils n'apprennent pas systématiquement comment enseigner des habiletés de vie. Bien que certains entraîneurs de la présente étude ont mentionné avoir appris à enseigner des habiletés de vie dans le cadre du PNCE, aucun d'eux n'a décrit comment ils ont appris à enseigner le transfert de celles-ci. Pourtant, dans l'étude de Trottier et Robitaille (2014), la plupart de ces mêmes entraîneurs ont décrit certaines stratégies de transfert qu'ils utilisaient avec leurs athlètes. Cette différence peut s'expliquer par la possibilité que les entraîneurs croient que l'enseignement des habiletés de vie et le transfert de celles-ci vont de pair. En d'autres termes, ils croient peut-être que le transfert des habiletés de vie vers d'autres sphères se fait de manière automatique. Bien qu'une définition des habiletés de vie ait été fournie aux entraîneurs au début des entretiens, leur concept d'habiletés de vie est peut-être similaire à leur concept d'habiletés mentales. Étant donné que ces différents concepts se chevauchent quelque peu et, compte tenu de la littérature sur l'importance des habiletés de vie, les programmes de formation de grande envergure pourraient enseigner ces deux concepts en tant que notions distinctes mais complémentaires, tout en expliquant leurs similitudes et leurs différences. Les entraîneurs pourraient également être formés pour aider les athlètes à transférer les habiletés de vie dans d'autres sphères de vie (e.g., famille, école). Certains auteurs estiment que les programmes de formation de grande envergure ne sont pas assez centrés sur le processus de développement de l'entraîneur (Vella, Crowe, & Oades, 2013). Les formations formelles des entraîneurs abordent principalement les aspects techniques, tactiques et

physiques (Camiré et al., 2014; Christensen, 2014; Vella et al., 2013). Par exemple, Christensen (2014) a constaté que les sources d'apprentissage assistées sont considérées comme particulièrement importantes pour développer un réseau de contacts, mais moins importantes pour le développement professionnel des entraîneurs.

Pour leur part, Camiré et al. (2014) ont fait valoir la valeur de la formation des entraîneurs pour apprendre au sujet du développement positif des jeunes, mais surtout pour les entraîneurs débutants. En revanche, certains entraîneurs ont estimé que les cours de formation se concentraient davantage sur les aspects techniques et tactiques, au détriment du développement des jeunes. Bien que la littérature indique que les situations d'apprentissage assistées sont importantes pour le développement des entraîneurs, ces derniers ne les considèrent pas nécessairement comme la principale source de leurs connaissances (Collins, Barber, Moore, & Lois, 2011; Nash & Sproule, 2012).

Il faut mentionner que seulement trois entraîneurs ont signalé avoir tiré des connaissances de chacun des trois types de situations d'apprentissage. Selon Trudel et al. (2013), ce n'est pas parce que les autres entraîneurs n'ont pas mentionné certaines situations d'apprentissage qu'ils n'ont pas appris de ces dernières. Ainsi, deux entraîneurs évalueront un même contexte d'apprentissage différemment selon leur bagage personnel et il se peut qu'au moment de l'entretien, les entraîneurs ne se rappellent pas nécessairement d'où proviennent leurs savoirs reliés à l'enseignement d'une habileté de vie.

En somme, sur la base des résultats de l'étude, les entraîneurs de natation auraient appris à enseigner des habiletés de vie de la même manière qu'ils apprennent à entraîner. Les sources d'apprentissage mentionnées par les entraîneurs de natation sur le développement des habiletés de vie se retrouvent dans la littérature sur la formation des entraîneurs (e.g., Côté, 1998; Erickson et al., 2008; Trudel & Gilbert, 2006; Wright et al., 2007). Les entraîneurs de natation ont mentionné les mêmes sources d'apprentissage que les entraîneurs d'autres études, comme (a) les formations du PNCE, (b) la lecture et (c) la discussion avec d'autres entraîneurs (e.g., Erickson et al., 2008; Wright et al., 2007; Werthner & Trudel, 2009).

Les différences avec la littérature

Par ailleurs, ce qui distingue les résultats de la présente étude de ceux retrouvés dans la littérature scientifique, c'est l'absence de certaines sources d'apprentissage dans les réponses des entraîneurs de natation interviewés. Le mentorat est une de ces sources d'apprentissage manquantes. Pourtant, plusieurs études indiquent que le mentorat est une source importante d'apprentissage chez les entraîneurs (i.e., Erickson et al., 2008; Werthner & Trudel, 2009; Wright et al., 2007). Par exemple, l'étude de McMaster, Culver et Werthner (2012) présente des entraîneurs pour qui le mentorat a été une source d'apprentissage notable dans leur perfectionnement, et certains sont même devenus mentors par la suite. Ces résultats sont semblables à ceux de l'étude d'Occhino et al. (2013), dans laquelle les six entraîneurs de football rencontrés ont décrit une relation qu'ils ont avec une personne qu'ils considèrent comme un mentor. Nash et Spourle (2009) ont fait ressortir que les entraîneurs experts de leur étude, ayant profité de conseils d'un mentor au début de leur carrière, pensaient qu'un mentor ne les aiderait pas alors qu'ils étaient plus expérimentés. Ils n'étaient pas à l'aise à l'idée d'avoir alors recours à l'aide d'un mentor, étant donné leur niveau de connaissance plus élevé. Puisque les entraîneurs de natation de la présente étude avaient un certain nombre d'années d'expérience, il se peut que, au moment de l'entretien, ils aient oublié d'avoir déjà eu un mentor au début de leur formation ou que le mentorat ne portait pas sur le développement des habiletés de vie. D'autres études sur le sujet permettraient de mettre en lumière l'influence du mentorat sur l'enseignement des habiletés de vie.

Les communautés de pratique sont une autre source d'apprentissage qui n'a pas été nommée par les entraîneurs de natation. Wenger, Trayner et DeLaat (2011) définissent une communauté de pratique comme étant un partenariat d'apprentissage entre des personnes qui trouvent utile d'apprendre entre elles sur un sujet ou un domaine particulier. Ces dernières utilisent leurs expériences de pratique et celles des autres comme sources d'apprentissage (Wenger et al., 2011). Comme les entraîneurs de natation de la présente étude avaient tendance à aller vers d'autres entraîneurs de natation, la création de communautés de pratique serait une voie intéressante à suivre pour l'apprentissage du développement des habiletés de vie. Le tout pourrait même les aider à former des liens entre eux, car ce ne sont pas que les

apprentissages qui sont importants dans une communauté de pratique, mais aussi le développement de relations entre les entraîneurs et celui d'un sens plus profond de participation entre les membres. C'est ce qui rend unique l'expérience d'apprentissage dans une communauté de pratique (Gilbert, Gallimore, & Trudel, 2009). Afin d'analyser si une communauté de pratique serait une source d'apprentissage efficace sur la façon d'apprendre à enseigner des habiletés de vie et leur transfert, d'autres études exploratoires ou d'intervention sont nécessaires.

Les implications pratiques

La plupart des entraîneurs de la présente étude ont mentionné avoir appris à enseigner des habiletés de vie en faisant des réflexions sur leurs expériences passées ainsi qu'à travers leurs discussions. Il serait donc utile d'encourager les entraîneurs à participer plus régulièrement à des discussions mutuelles et à des discussions avec des spécialistes. Par exemple, des communautés de pratique (Culver, Trudel, & Werthner, 2009 ; Gilbert et al., 2009 ; Stoszkowski & Collins, 2014) pourraient être créées. Ainsi, l'expérience pratique devient une source d'apprentissage que les entraîneurs utiliseraient pour apprendre à enseigner des habiletés de vie. Ce type d'apprentissage pourrait être intégré par les organisations sportives (i.e., fédérations sportives, clubs, écoles) et par des programmes de formation des entraîneurs de grande envergure. Sur ce sujet, Stoszkowski et Collins (2014) recommandent qu'avant que les programmes de formation des entraîneurs intègrent la notion de communautés de pratique, des structures de soutien doivent être fournies pour aider les entraîneurs à identifier et à gérer les complexités des influences sociales. L'objectif serait de s'assurer que les entraîneurs développent une perspective qui est à la fois critique, incite à la réflexion et reflète une ouverture d'esprit.

En outre, les résultats de la présente étude tendent à montrer que les entraîneurs qui ont une philosophie holistique centrée sur l'athlète partagent une même attitude proactive face à l'apprentissage de l'enseignement des habiletés de vie. La plupart des entraîneurs de l'étude de Collins et al. (2009) ont souligné que leur philosophie a évolué à mesure qu'ils ont acquis de l'expérience et de la confiance. Sachant que les entraîneurs débutants ont tendance à se

concentrer principalement sur l'apprentissage de compétences spécifiques reliées au sport (Wright et al., 2007), il semble important pour les programmes de formation des entraîneurs de sensibiliser davantage ces derniers à l'importance d'une philosophie favorisant le développement positif des jeunes. Ensuite, il serait pertinent de les sensibiliser à la façon dont leurs croyances et leurs valeurs guident leurs actions. Il serait donc utile de favoriser la réflexion sur les expériences passées de leur pratique en tant qu'entraîneur afin qu'ils puissent évaluer si leurs actions et leurs valeurs sont cohérentes. D'ailleurs, comme Bergeron et al. (2015) le soulèvent, un entraîneur efficace ne réfère pas seulement à un entraîneur qui a la capacité d'enseigner les compétences spécifiques reliées au sport, mais à un entraîneur qui a aussi la capacité d'apprendre de sa propre pratique.

Enfin, il serait souhaitable d'intégrer de façon systématique au contenu des programmes de grande envergure l'enseignement des habiletés de vie et leur transfert vers d'autres sphères de vie. Bien que ces programmes soient par définition des situations d'apprentissage assistées, les spécialistes qui fournissent la formation pourraient offrir aux entraîneurs des occasions d'échanger sur leurs expériences d'enseignement et de transfert des habiletés de vie ainsi que sur la façon dont ils ont appris sur ces sujets. De plus, des exercices de réflexion (i.e., études de cas, jeux de rôle) concernant l'enseignement et le transfert des habiletés de vie pourraient être systématiquement inclus dans les programmes de formation.

Conclusion

À notre connaissance, cette étude s'avère la première à utiliser le modèle de Trudel et al. (2013) pour explorer la façon dont les entraîneurs mentionnent avoir appris à enseigner des habiletés de vie aux jeunes. Malgré les similitudes dans les manières dont les entraîneurs ont mentionné avoir appris à enseigner des habiletés de vie, les résultats révèlent des particularités intéressantes. Par exemple, les entraîneurs ont cherché à apprendre comment enseigner les habiletés de vie en interagissant avec d'autres, incluant apprendre d'autres entraîneurs et des spécialistes comme des consultants en psychologie du sport.

La nature exploratoire de l'étude et son échantillon de 12 entraîneurs limitent ses impacts. La cible de l'échantillon étant très spécifique : entraîneurs reconnus dans leur domaine pour le développement holistique des athlètes et encadrant des athlètes âgés de 13 à 17 ans, les résultats ne peuvent pas être représentatifs de l'ensemble des entraîneurs de natation ou encore de l'ensemble des entraîneurs. De plus, le choix de la méthodologie, soit l'étude de type qualitatif de cas multiples (Yin, 2009), a permis de faire parler les entraîneurs de natation à propos de leurs expériences et de recueillir leurs perspectives en ce qui concerne l'apprentissage de l'enseignement des habiletés de vie. Par contre, les données ont été recueillies à partir d'événements passés rapportés par les entraîneurs eux-mêmes. Par conséquent, ils ont peut-être négligé de mentionner certaines situations d'apprentissage, par oubli lors de l'entretien. Le fait de ne pas mentionner une certaine situation d'apprentissage ne signifie pas qu'ils n'en ont pas appris. D'autres études sont nécessaires pour aller au-delà des perceptions des entraîneurs sur les événements passés.

Ainsi, pour mieux comprendre comment les entraîneurs apprennent à enseigner des habiletés de vie, les futures études pourraient mettre en œuvre un programme de formation sur l'enseignement des habiletés de vie et leur transfert qui prend en considération la réalité des entraîneurs (i.e., les événements significatifs de leur expérience). Ce programme pourrait intégrer différents types de situations d'apprentissage, selon le modèle de Trudel et al. (2013). En outre, les futures études pourraient inclure des modèles longitudinaux pour étudier l'évolution des entraîneurs dans leur façon d'apprendre à enseigner des habiletés de vie et le transfert de celles-ci.

Références

- Bean, C., & Forneris, T. (2016). Examining the importance of intentionally structuring the youth sport context to facilitate positive youth development. *Journal of Applied Sport Psychology, 28*, 410-425. doi :10.1080/10413200.2016.1164764
- Bergeron, M. F., Mountjoy, M., Armstrong, N., Chia, M., Côté, J., Emery, C. A., ... Engebretsen, L. (2015). International Olympic Committee consensus statement on youth athletic development. *British Journal of Sports Medicine, 49*, 843-851. doi:10.1136/bjsports 2015-094962
- Brod, M., Tesler, L. E., & Christensen, T. L. (2009). Qualitative research and content validity: Developing best practices based on science and experience. *Quality of Life Research, 8*(9), 1263. doi:10.1007/s11136-009-9540-9
- Callary, B., Werthner, P., & Trudel, P. (2012). How meaningful episodic experiences influence the process of becoming an experienced coach. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 4*(3), 420-438. doi: 10.1080/2159676x.2012.712985
- Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2012). Coaching and transferring life skills: Philosophies and strategies used by model high school coaches. *The Sport Psychologist, 26*(2), 243-260. doi:10.1123/tsp.26.2.243
- Chinkov, A. E., & Holt, N. L. (2015). Implicit transfer of life skills through participation in Brazilian jiu-jitsu. *Journal of Applied Sport Psychology, 28*(2), 139-153. doi:10.1080/10413200.2015.1086447
- Christensen, M. K. (2014). Exploring biographical learning in elite soccer coaching. *Sport, Education and Society, 19*(2), 204-222. doi:10.1080/13573322.2011.637550
- Collins, K., Barber, H., Moore, K., & Laws, A. (2011). The first step: Assessing the coaching philosophies of pre-service coaches. *Journal of Research, 6*(2), 21-29.
- Collins, K., Gould, D., Lauer, L., & Chung, Y. (2009). Coaching life skills through football: Philosophical beliefs of outstanding high school football coaches. *International Journal of Coaching Science, 3*(1), 29-54. doi:10.1080/10413200601113786
- Côté, J. (1998). Coaching research and intervention: An introduction to the special issue. *Avante, 4*, 1-15.

- Côté, J., & Fraser-Thomas, J. (2007). Youth involvement in sport. In P.R.E. Crocker (Ed.) *Sport Psychology: A Canadian Perspective*. Toronto, ON: Pearson Prentice Hall.
- Culver, D., Trudel, P., & Werthner, P. (2009). A sport leader's attempt to foster a coaches' community of practice. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(3), 365-383. doi:10.1260/174795409789623900
- Danish, S. J., Fazio, R. J., Nellen, V. C., & Owens, S. S. (2002). Teaching life skills through sport: Community-based programs to enhance adolescent development. In V. R. Brewer (Ed.), *Exploring Sport and Exercise Psychology (2nd. ed.)* (pp. 269-288). Washington, DC: American Psychological Association.
- Danish, S. J., Forneris, T., Hodge, K., & Heke, I. (2004). Enhancing youth development through sport. *World Leisure Journal*, 46(3), 38-49. doi:10.1080/04419057.2004.9674365
- Duarte, T., & Culver, D. M. (2014). Becoming a coach in developmental adaptive sailing: A lifelong learning perspective. *Journal of Applied Sport Psychology*, 26(4), 441-456. doi:10.1080/10413200.2014.920935
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59, 865-889. doi: 10.1046/j.0022-4537.2003.00095.x
- Erickson, K., Bruner, M. W., MacDonald, D. J., & Côté, J. (2008). Gaining insight into actual and preferred sources of coaching knowledge. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 3(4), 527-538. doi:10.1260/174795408787186468
- Fraser-Thomas, J.L., Côté, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1): 19-40. doi :10.1080/1740898042000334890
- Gilbert, W. D., Gallimore, R., & Trudel, P. (2009). A learning community approach to coach development in youth sport. *Journal of Coaching Education*, 2(2), 3-23. doi:10.1123/jce.2.2.3
- Gilbert, W. D., & Trudel, P. (2001). Learning to coach through experience: Reflection in model youth sport coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(1), 16-34. doi.org/10.1123/jtpe.21.1.16

- Gilbert, W. D., & Trudel, P. (2005). Learning to coach through experience: Conditions that influence reflection. *Physical Educator*, 2(1), 32-43.
- Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 58-78. doi:10.1080/17509840701834573
- Gould, D., Chung, Y., Smith, P., & White, J. (2006). Future directions in coaching life skills: Understanding high school coaches' views and needs. *Athletic Insight*, 8(3), 1-9.
- Holt, N.L., Deal, C.J., & Smyth, C.L. (2016). Future directions for positive youth development through sport. Dans N.L. Holt (ed.), *Positive youth development through sport* (p.229-240). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Krasilshchikov, O. (2015). Contemporary issues in coach education and learning: Coach education - A review. *International Journal of Physical Education, Sports and Health*, 1(6), 100-104.
- Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183. doi:10.1037/0003-066X.55.1.170
- Lemyre, F., Trudel, P., & Durand-Bush, N. (2007). How youth-sport coaches learn to coach. *The Sport Psychologist*, 21(2), 191-209. doi:10.1123/tsp.21.2.191
- McCallister, S. G., Blinde, E. M., & Weiss, W. M. (2000). Teaching values and implementing philosophies: Dilemmas of the youth sport Coach. *Physical Educator*, 57(1), 35-45.
- MacDonald, D. J., Côté, J., & Deakin, J. (2010). The impact of informal coach training on the personal development of youth sport athletes. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 5(3), 363-372. doi:10.1260/1747-9541.5.3.363
- McMaster, S., Culver, D., & Werthner, P. (2012). Coaches of athletes with a physical disability: A look at their learning experiences. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 4(2), 226-243. doi :10.1080/2159676X.2012.686060
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Moon, J. A. (2004). *A Handbook of reflective and experimental learning: Theory and practice*. London : Korgan Page.

- Nash, C. S., & Sproule, J. (2009). Career development of expert coaches. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(1), 121-138.
doi:10.1260/1747-9541.4.1.121
- Occhino, J., Mallett, C., & Rynne, S. (2013). Dynamic social networks in high performance football coaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(1), 90-102.
doi:10.1080/17408989.2011.631003
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S. J., & Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17(3), 247-254. doi:10.1080/10413200591010139
- Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J. L., & Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist*, 19(1), 63-80. doi:10.1123/tsp.19.1.63
- Smith, R.E., & Smoll, F.L. (2002). Youth sports as a behavior setting for psychosocial interventions. In J. L. V. Raalte (Ed.), *Exploring Sport and Exercise Psychology*. (2nd ed., pp. 341-371). Washington, DC: American Psychological Association.
- Stoszowski, J., & Collins, D. (2014). Communities of practice, social learning and networks: Exploiting the social side of coach development. *Sport, Education and Society*, 19(6), 773-788. doi:10.1080/13573322.2012.692671
- Trottier, C., & Robitaille, S. (2014). Fostering life skills development in high school and community sport: A comparative analysis of the coach's role. *The Sport Psychologist*, 28, 10-21. doi :10.1123/tsp.2012-0094
- Trudel, P., Culver, D., & Werthner, P. (2013). Looking at coach development from the coach-learner's perspective. In P. Potrac, W. Gilbert and J. Denison (Eds.) *Routledge handbook of sports coaching* (pp. 375-387). New York, NY : Routledge.
- Trudel, P., & Gilbert, W. (2006). Coaching and coach education. *The Handbook of Physical Education*. London: Sage.
- Trudel, P., Gilbert, W., & Werthner, P. (2010). Coach education effectiveness. In J. Lyle and C. Cushion (Eds.) *Sports coaching: Professionalisation and practice* (pp. 135-152). London: Elsevier.

- Turnnidge, J., Côté, J., & Hancock, D. J. (2014). Positive youth development from sport to life: Explicit or implicit transfer? *Quest*, *66*(2), 203–217.
doi:10.1080/00336297.2013.867275
- Vella, S. A., Crowe, T. P., & Oades, L. G. (2013). Increasing the effectiveness of formal coach education: Evidence of a parallel process. *International Journal of Sports Science & Coaching*, *8*(2), 417-430. doi:10.1260/1747-9541.8.2.417
- Weiss, M.R. (2011) Teach the children well : A holistic approach to developing psychosocial and behavioral competencies through physical education. *Quest*, *63*, 55-65. doi :10.1080/00336297.2011.10483663
- Wenger, E., Traynor, B., & de Laat, M. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework*. Heerlen, NL: Ruud de Moor Centrum Open Universiteit.
- Werthner, P., & Trudel, P. (2006). A new theoretical perspective for understanding how coaches learn to coach. *The Sport Psychologist*, *20*(2), 198-212.
doi:10.1123/tsp.20.2.198
- Werthner, P., & Trudel, P. (2009). Investigating the idiosyncratic learning paths of elite Canadian coaches. *International Journal of Sports Science & Coaching*, *4*(3), 433-449. doi:10.1260/174795409789623946
- Wright, T., Trudel, P., & Culver, D. (2007). Learning how to coach: The different learning situations reported by youth ice hockey coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *12*(2), 127-144. doi:10.1080/17408980701282019
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods (fourth edition)*. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.

Chapitre 3 : Conclusion du mémoire

La présente conclusion du mémoire est divisée en trois parties. Elle débute par un résumé de l'étude, suivi de quelques pistes pour de futures recherches, et elle se termine par quelques mots sur l'expérience acquise en tant qu'étudiante à la maîtrise.

Résumé de l'étude

Comme il est présenté au chapitre 1, la pratique sportive a le potentiel de favoriser le développement des habiletés de vie auprès des athlètes qui y participent si certaines conditions sont mises en place pour atteindre cet objectif. Une de ces conditions est la présence d'un entraîneur qui saisit l'occasion d'intervenir auprès des athlètes afin de favoriser leur croissance et d'encourager le développement d'habiletés de vie que ces derniers pourront transférer à d'autres milieux (Smith & Smoll, 2002). Afin que les entraîneurs soient prêts et efficaces pour développer des habiletés de vie, leur formation devrait tenir compte de cet objectif précis. Ainsi, l'objectif principal du présent mémoire visait à explorer d'où proviennent les savoirs des entraîneurs de natation concernant les habiletés de vie qu'ils enseignent auprès des jeunes. La question « Comment des entraîneurs, reconnus pour leur approche centrée sur l'athlète et sur son développement personnel et athlétique, ont-ils appris à enseigner des habiletés de vie ? » a guidé nos rencontres auprès de 12 entraîneurs de natation encadrant des athlètes âgés de 13 à 17 ans.

Sommairement, les résultats ont dévoilé que les entraîneurs de natation ont mentionné avoir appris à enseigner des habiletés de vie à travers plusieurs situations d'apprentissage différentes. Plus précisément, les entraîneurs ont principalement identifié les situations d'apprentissage internes et non assistées comme sources d'apprentissage pour l'enseignement des habiletés de vie. Parmi les situations d'apprentissage internes, la réflexion sur l'expérience passée comme athlète et la réflexion sur l'expérience passée comme entraîneur ont été les plus souvent citées. Parmi les situations d'apprentissage non assistées, les discussions et l'observation sont les situations les plus souvent mentionnées. Les situations d'apprentissage assistées sont celles qui ont été les moins évoquées par les

entraîneurs. Toutefois, si ces formes d'apprentissage ont moins été mentionnées par rapport à l'enseignement des habiletés de vie, ceci ne veut pas dire qu'elles sont peu importantes pour les entraîneurs de natation. En effet, ce n'est pas parce qu'une situation d'apprentissage n'a pas été nommée par un entraîneur que ce dernier n'a jamais appris de cette manière. Quelques facteurs, comme celui de ne pas s'en souvenir au moment de l'entretien, peuvent être responsables de son omission parmi les réponses.

Futures recherches

Sur la base des résultats de cette étude, voici quelques pistes pour inspirer de futures recherches sur le sujet de l'enseignement des habiletés de vie. Entre autres, les résultats ont dévoilé que les entraîneurs disent apprendre de la formation lors de programmes tels que le PNCE. Étant donné que le PNCE est un passage obligé pour la certification au Canada, il serait intéressant d'étudier l'impact de cette formation après y avoir intégré un module comprenant des stratégies d'enseignement des habiletés de vie et leur transfert. Par exemple, il serait pertinent d'ajouter au module l'explication de Chinkov et Holt (2015) par rapport à la différence entre l'enseignement implicite (i.e., de manière naturelle, sans enseignement formel) et explicite (i.e., de manière systématique par les dirigeants d'un programme sportif) des habiletés de vie. Cette explication s'avère importante puisqu'elle a le potentiel d'influencer la philosophie d'entraînement des entraîneurs. Une telle formation spécifique permettrait aux entraîneurs de peaufiner leurs diverses stratégies d'enseignement des habiletés de vie et leur transfert. Par la suite, il serait intéressant de suivre les entraîneurs pour découvrir comment ils instaurent leurs nouvelles connaissances dans leur pratique quotidienne. Ce type d'étude permettrait d'évaluer l'efficacité de la formation autant que l'efficacité des entraîneurs sur le terrain au chapitre de l'enseignement des habiletés de vie. Le tout permettrait d'ajuster les futures formations et aider les entraîneurs à se perfectionner.

Une autre avenue de recherche serait d'instaurer des communautés de pratique et de suivre le processus d'apprentissage et de mise en action des entraîneurs au sujet de l'enseignement des habiletés de vie. Des communautés de pratique informelles existent depuis longtemps, mais il est plutôt rare qu'elles survivent sans assistance systématique (Wenger, McDermott,

& Snyder, 2002). Pour qu'une communauté de pratique soit créée et survive, elle doit être gérée par un facilitateur compétent et elle doit avoir une certaine structure qui facilite et favorise les apprentissages chez les entraîneurs (Culver & Trudel, 2008). Sans cette personne clé, les communautés de pratique ont plutôt tendance à disparaître (Culver & Trudel, 2008). En formant une communauté de pratique régie par le chercheur, les entraîneurs pourraient utiliser leurs expériences et celles des autres comme sources d'apprentissage sur l'enseignement des habiletés de vie. De plus, ce type de recherche permettrait d'approfondir les connaissances sur le fonctionnement d'une communauté de pratique qui a des objectifs d'apprentissage précis : le développement des habiletés de vie et leur transfert.

Les programmes de mentorat sont une autre source d'apprentissage qui serait intéressante d'explorer avec les entraîneurs qui favorisent le développement des habiletés de vie. Ce type d'apprentissage n'a pas été nommé par les entraîneurs de natation et, pourtant, la littérature regorge d'exemples où des entraîneurs ont appris grâce à une relation avec un mentor. La mise en place de programmes qui relient un entraîneur ayant plus d'expériences et reconnu pour son approche holistique avec un entraîneur qui veut améliorer ses techniques d'enseignement d'habiletés de vie est une avenue intéressante et pleine de potentiel (e.g., Christensen, 2014; Nash & Sproule, 2009; Occhino, Mallett, & Rynne, 2013). Des études de terrain sur le mentorat pourraient permettre d'examiner si ce type de situation d'apprentissage est efficace pour favoriser l'enseignement des habiletés de vie.

Expérience acquise

En terminant ce mémoire, je tiens à souligner les apprentissages et les expériences que j'ai acquis en tant qu'étudiante à la maîtrise. Tout d'abord, du côté recherche, j'ai dû apprendre à rassembler, lire, synthétiser et présenter les connaissances sur des domaines précis comme le développement positif des jeunes, les habiletés de vie ainsi que sur la formation des entraîneurs. De plus, j'ai appris à mener des entretiens de recherche en suivant les principes éthiques, pour ensuite analyser et coder les données recueillies lors de ces entretiens. Ce processus inclut beaucoup d'étapes comme des va-et-vient itératifs, des mises à jour sur le plan de la littérature, le fait de travailler en équipe, d'être capable de relater les résultats, de

les synthétiser et de les présenter en lien avec la littérature, d'écrire un article scientifique, etc. Tout ceci était nouveau pour moi et ce projet représente un grand nombre de nouvelles compétences que je n'avais pas avant de commencer mon mémoire.

Non seulement j'ai appris sur le plan du processus de recherche et de rédaction d'un mémoire, mais toutes les lectures sur le domaine du développement positif et des habiletés de vie m'ont également donné de nouvelles perspectives pratiques pour les jeunes que j'encadre en patinage de vitesse courte piste et, éventuellement, pour les athlètes que j'aiderai en consultation en préparation mentale. De plus, les lectures sur la formation des entraîneurs m'ont permis de jeter un regard plus critique envers mes expériences de formation et de pratique en tant qu'entraîneure. Elles m'ont aussi donné l'occasion de réfléchir à la façon d'aider les jeunes entraîneurs afin de peaufiner leur pratique en leur donnant des rétroactions efficaces sur le terrain ou par des formations internes au club. Ceci m'encourage à vouloir me développer comme formatrice d'entraîneurs tant sur le plan de mon club et de mon sport, mais aussi par l'entremise de programmes de formation tels qu'ils sont offerts par Sports Québec ou l'Association canadienne des entraîneurs. Je suis bien heureuse de l'émergence de ces voies d'intérêt inattendues qui changeront sans doute mon cheminement professionnel. J'espère que mon mémoire pourra approfondir autant les connaissances dans le domaine de la psychologie du sport et de l'intervention sportive qu'il a approfondi les miennes.

Bibliographie du mémoire

- Bean, C., & Forneris, T. (2016). Examining the importance of intentionally structuring the youth sport context to facilitate positive youth development. *Journal of Applied Sport Psychology, 28*, 410-425. doi :10.1080/10413200.2016.1164764
- Bergeron, M. F., Mountjoy, M., Armstrong, N., Chia, M., Côté, J., Emery, C. A., ... Engebretsen, L. (2015). International Olympic Committee consensus statement on youth athletic development. *British Journal of Sports Medicine, 49*, 843-851. doi:10.1136/bjsports 2015-094962
- Bloom, G. A. (2011). Coaching psychology. In P. R. E. Crocker (Ed.), *Sport and exercise psychology: A Canadian perspective* (pp. 278-305). Toronto, ON: Pearson.
- Brod, M., Tesler, L. E., & Christensen, T. L. (2009). Qualitative research and content validity: Developing best practices based on science and experience. *Quality of Life Research, 8*(9), 1263. doi:10.1007/s11136-009-9540-9
- Callary, B., Werthner, P., & Trudel, P. (2012). How meaningful episodic experiences influence the process of becoming an experienced coach. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 4*(3), 420-438. doi: 10.1080/2159676x.2012.712985
- Camiré, M., & Trudel, P. (2013). Using high school football to promote life skills and student engagement: Perspectives from Canadian coaches and students. *World Journal of Education, 3*(3), 40-51. doi : 10.5430/wje.v3n3p40
- Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2009). High school athletes' perspectives on support, communication, negotiation and life skill development. *Qualitative Research in Sport and Exercise, 1*(1), 72-88. doi :10.1080/19398440802673275
- Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2014). Examining how model youth sport coaches learn to facilitate positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy, 19*(1), 1-17. doi :10.1080/17408989.2012.726975
- Chinkov, A. E., & Holt, N. L. (2015). Implicit transfer of life skills through participation in Brazilian jiu-jitsu. *Journal of Applied Sport Psychology, 28*(2), 139-153. doi:10.1080/10413200.2015.1086447
- Christensen, M. K. (2014). Exploring biographical learning in elite soccer coaching. *Sport, Education and Society, 19*(2), 204-222. doi:10.1080/13573322.2011.637550

- Collins, K., Barber, H., Moore, K., & Laws, A. (2011). The first step: Assessing the coaching philosophies of pre-service coaches. *Journal of Research*, 6(2), 21-29.
- Collins, K., Gould, D., Lauer, L., & Chung, Y. (2009). Coaching life skills through football: Philosophical beliefs of outstanding high school football coaches. *International Journal of Coaching Science*, 3(1), 29-54.
doi:10.1080/10413200601113786
- Côté, J. (1998). Coaching research and intervention: An introduction to the special issue. *Avante*, 4, 1-15.
- Côté, J., & Fraser-Thomas, J. (2007). Youth involvement in sport. In P.R.E. Crocker (Ed.) *Sport Psychology: A Canadian Perspective*. Toronto, ON: Pearson Prentice Hall.
- Côté, J., Salmela, J. H., & Russell, S. (1995). The knowledge of high-performance gymnastic coaches: Competition and training considerations. *The Sport Psychologist*, 9, 76-95. doi :10.1123/tsp.9.1.76
- Cox, R.H. (2005). Introduction à la psychologie du sport. *Psychologie du sport*. Paris: DeBoeck Université.
- Culver, D., & Trudel, P. (2008). Clarifying the concept of communities of practice in sport. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 3(1), 1-10.
doi :10.1260/174795408784089441
- Culver, D., Trudel, P., & Werthner, P. (2009). A sport leader's attempt to foster a coaches' community of practice. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(3), 365-383. doi:10.1260/174795409789623900
- Danish, S. J. (2002). Teaching life skills through sport. In M. Gatz. (Ed.) *Paradoxes of youth and sport* (pp.44-60). Albany, NY: State University of New York Press.
- Danish, S.J., Fazio, R. J., Nellen, V. C., & Owens, S. S. (2002). Teaching life skills through sport: Community-based programs to enhance adolescent development. In V. R. Brewer (Ed.), *Exploring Sport and Exercise Psychology (2nd. ed.)* (pp. 269-288). Washington, DC: American Psychology Association.
- Danish, S. J., Formeris, T., Hodge, K., & Heke, I. (2004). Enhancing youth development through sport. *World Leisure Journal*, 46(3), 38-49.
doi:10.1080/04419057.2004.9674365

- Duarte, T., & Culver, D. M. (2014). Becoming a coach in developmental adaptive sailing: A lifelong learning perspective. *Journal of Applied Sport Psychology*, 26(4), 441-456. doi:10.1080/10413200.2014.920935
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59, 865-889. doi: 10.1046/j.0022-4537.2003.00095.x
- Erickson, K., Bruner, M. W., MacDonald, D. J., & Côté, J. (2008). Gaining insight into actual and preferred sources of coaching knowledge. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 3(4), 527-538. doi:10.1260/174795408787186468
- Fornieris, T., Camiré, M., & Trudel, P. (2012). The development of life skills and values in high school sport: Is there a gap between stakeholder's expectations and perceived experiences? *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(1): 9-23. doi :10.1080/1612197X.2012.645128
- Fraser-Thomas, J.L., Côté, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1): 19-40. doi :10.1080/1740898042000334890
- Gilbert, W. D., Gallimore, R., & Trudel, P. (2009). A learning community approach to coach development in youth sport. *Journal of Coaching Education*, 2(2), 3-23. doi:10.1123/jce.2.2.3
- Gilbert, W. D., & Trudel, P. (2001). Learning to coach through experience: Reflection in model youth sport coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(1), 16-34. doi.org/10.1123/jtpe.21.1.16
- Gilbert, W. D., & Trudel, P. (2005). Learning to coach through experience: Conditions that influence reflection. *Physical Educator*, 2(1), 32-43.
- Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 58-78. doi:10.1080/17509840701834573
- Gould, D., Chung, Y., Smith, P., & White, J. (2006). Future directions in coaching life skills: Understanding high school coaches' views and needs. *Athletic Insight*, 8(3), 1-9.

- Gould, D., Collins, K., Lauer, L., & Chung, Y. (2007). Coaching life skills through football: A study of award winning high school coaches. *Journal of Applied Sport Psychology, 19*(1), 16-37. doi :10.1080/10413200601113786
- Holt, N.L., Deal, C.J., & Smyth, C.L. (2016). Future directions for positive youth development through sport. Dans N.L. Holt (Ed.), *Positive youth development through sport* (p.229-240). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Krasilshchikov, O. (2015). Contemporary issues in coach education and learning: Coach education - A review. *International Journal of Physical Education, Sports and Health, 1*(6), 100-104.
- Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist, 55*(1), 170-183. doi:10.1037/0003-066X.55.1.170
- Lemyre, F., Trudel, P., & Durand-Bush, N. (2007). How youth-sport coaches learn to coach. *The Sport Psychologist, 21*(2), 191-209. doi:10.1123/tsp.21.2.191
- Lerner, R. M. (2005). Promoting positive youth development: Theoretical and empirical bases. In *White paper prepared for the workshop on the science of adolescent health and development, National Research Council/Institute of Medicine*. Washington, DC: National Academies of Science.
- Lerner, R. M., Brentano, C., Dowling, E. M., & Anderson, P. M. (2002). Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. *New Directions for Student Leadership, 2002* (95), 11-34. doi: 10.1002/yl.14
- McCallister, S. G., Blinde, E. M., & Weiss, W. M. (2000). Teaching values and implementing philosophies: Dilemmas of the youth sport coach. *Physical Educator, 57*(1), 35-45.
- MacDonald, D. J., Côté, J., & Deakin, J. (2010). The impact of informal coach training on the personal development of youth sport athletes. *International Journal of Sports Science & Coaching, 5*(3), 363-372. doi:10.1260/1747-9541.5.3.363
- McMaster, S., Culver, D., & Werthner, P. (2012). Coaches of athletes with a physical disability: A look at their learning experiences. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 4*(2), 226-243. doi :10.1080/2159676X.2012.686060
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

- Moon, J. A. (2004). *A Handbook of reflective and experimental learning: Theory and practice*. London : Korgan Page.
- Nash, C. S., & Sproule, J. (2009). Career development of expert coaches. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(1), 121-138.
doi:10.1260/1747-9541.4.1.121
- Occhino, J., Mallett, C., & Rynne, S. (2013). Dynamic social networks in high performance football coaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(1), 90-102.
doi:10.1080/17408989.2011.631003
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S. J., & Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17(3), 247-254. doi:10.1080/10413200591010139
- Potrac, P., Brewer, C., Jones, R., Armour, K., & Hoff, J. (2000). Toward a holistic understanding of the coaching process. *Quest*, 52, 186-199.
doi :10.1080/00336297.2000.10491709
- Smith, R.E., & Smoll, F. L. (1997). Coach-mediated team building in youth sports. *Journal of Applied Sport Psychology*, 9, 114-132. doi :10.1080/10413209708415387
- Smith, R. E., & Smoll, F. L. (2002). Youth sports as a behavior setting for psychosocial interventions. In J. L. V. Raalte (Ed.), *Exploring Sport and Exercise Psychology*. (2nd ed., pp. 341-371). Washington, DC: American Psychological Association.
- Stoszowski, J., & Collins, D. (2014). Communities of practice, social learning and networks: Exploiting the social side of coach development. *Sport, Education and Society*, 19(6), 773-788. doi:10.1080/13573322.2012.692671
- Trottier, C., & Robitaille, S. (2014). Fostering life skills development in high school and community sport: A comparative analysis of the coach's role. *The Sport Psychologist*, 28, 10-21. doi :10.1123/tsp.2012-0094
- Trudel, P. (2006). What the coaching science literature has to say about the role of coaches in the development of elite athletes. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 1(2), 127-130. doi :10.1260/174795406777641221
- Trudel, P., Culver, D., & Werthner, P. (2013). Looking at coach development from the coach-learner's perspective. In P. Potrac, W. Gilbert and J. Denison (Eds.), *Routledge handbook of sports coaching* (pp. 375-387). New York, NY : Routledge.

- Trudel, P., & Gilbert, W. (2006). Coaching and coach education. *The Handbook of Physical Education*. London: Sage.
- Trudel, P., Gilbert, W., & Werthner, P. (2010). Coach education effectiveness. In J. Lyle and C. Cushion (Eds.) *Sports coaching: Professionalisation and practice* (pp. 135-152). London: Elsevier.
- Turnnidge, J., Côté, J., & Hancock, D. J. (2014). Positive youth development from sport to life: Explicit or implicit transfer? *Quest*, *66*(2), 203–217.
doi:10.1080/00336297.2013.867275
- Vella, S. A., Crowe, T. P., & Oades, L. G. (2013). Increasing the effectiveness of formal coach education: Evidence of a parallel process. *International Journal of Sports Science & Coaching*, *8*(2), 417-430. doi:10.1260/1747-9541.8.2.417
- Weiss, M.R. (2011) Teach the children well : A holistic approach to developing psychosocial and behavioral competencies through physical education. *Quest*, *63*, 55-65. doi :10.1080/00336297.2011.10483663
- Weiss, M.R., Stuntz, C.P., Bhalla, J.A., Bolter, N.D., & Price, M.S. (2013). ‘More than a game’: Impact of *The First Tee* life skills program on positive youth development : Project introduction and Year 1 findings. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, *5*(2), 214-244. doi :10.1080/2159676X.2012.712997
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business Press.
- Wenger, E., Traynor, B., & de Laat, M. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework*. Heerlen, NL: Ruud de Moor Centrum Open Universiteit.
- Werthner, P., & Trudel, P. (2006). A new theoretical perspective for understanding how coaches learn to coach. *The Sport Psychologist*, *20*(2), 198-212.
doi:10.1123/tsp.20.2.198
- Werthner, P., & Trudel, P. (2009). Investigating the idiosyncratic learning paths of elite Canadian coaches. *International Journal of Sports Science & Coaching*, *4*(3), 433-449. doi:10.1260/174795409789623946

- Wright, T., Trudel, P., & Culver, D. (2007). Learning how to coach: The different learning situations reported by youth ice hockey coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(2), 127-144. doi:10.1080/17408980701282019
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods (fourth edition)*. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.

Annexes

Formulaire de consentement

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DES PARTICIPANTS

Présentation

La présente recherche est sous la responsabilité de Christiane Trottier, professeure-chercheure au Département d'éducation physique de l'Université Laval.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Nature de l'étude

La recherche vise deux objectifs précis. D'une part, mieux comprendre le rôle des entraîneurs dans le processus du développement des habiletés de vie des adolescents-athlètes. D'autre part, mieux comprendre de quelle façon les entraîneurs ont appris à enseigner des habiletés de vie.

Déroulement de la participation

Votre participation à cette recherche consiste à participer à un entretien, d'une durée d'environ une heure trente minutes, qui portera sur les éléments suivants :

- éléments d'information sur vous et votre milieu sportif ;
- rétrospective sur votre expérience comme entraîneur et les stratégies que vous utilisées pour enseigner des habiletés de vie ;
- description de la façon dont vous avez appris à enseigner des habiletés de vie aux athlètes.

Avantages possibles liés à la participation, (compensation, le cas échéant)

Le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion de réfléchir, individuellement et en toute confidentialité, aux stratégies que vous utilisées auprès des athlètes.

Il n'y a aucun risque connu lié à la participation à cette recherche.

Participation volontaire et droit de retrait

Vous êtes libre de participer à ce projet de recherche. Vous pouvez aussi mettre fin à votre participation sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à justifier votre décision. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important de prévenir le chercheur dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Tous les renseignements personnels vous concernant seront alors détruits.

Confidentialité et gestion des données

Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants :

- les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport ;
- les divers documents de la recherche seront codifiés et seul le chercheur aura accès à la liste des noms et des codes ;
- les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués ;
- les matériaux de la recherche, incluant les données et les enregistrements, seront conservés sous clés pendant deux ans après quoi ils seront détruits ;

- la recherche fera l'objet de publications dans des revues scientifiques, et aucun participant ne pourra y être identifié ou reconnu.

Renseignements supplémentaires

Si vous avez des questions sur la recherche ou sur les implications de votre participation, veuillez communiquer avec Christiane Trottier, professeure-chercheure, au numéro de téléphone suivant : (418) 656-2131 poste 4203, ou à l'adresse courriel suivante : christiane.trottier@fse.ulaval.ca.

Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et nous vous remercions d'y participer.

Signatures

Je soussigné(e) _____ consens librement à participer à la recherche intitulée : « Analyse du rôle des entraîneurs dans le développement des habiletés de vie chez les adolescents-athlètes ». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature et les avantages du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Signature du participant, de la participante

Date

J'ai expliqué le but, la nature et les avantages du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

Signature du chercheur, de la chercheure

Date

Plaintes ou critiques

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :

Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320
2325, rue de l'Université
Université Laval
Québec (Québec) G1V 0A6
Renseignements – Secrétariat : (418) 656-3081
Télécopieur : (418) 656-3846
Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca

Copie du participant

Projet approuvé par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université Laval (no d'approbation 2008-190), le 13 juin 2008.

initiales _____

Texte de recrutement des participants

Recrutement des participants

Texte envoyé au coordonnateur du Conseil du sport de haut niveau de Québec et au directeur technique de la Fédération de natation du Québec

Bonjour Monsieur,

La présente est pour vous informer que nous menons présentement une recherche sur le rôle des entraîneurs dans le développement des habiletés de vie chez les adolescents-athlètes. Cette recherche est sous ma responsabilité en tant que professeure-chercheure au Département d'éducation physique de l'Université Laval.

La recherche vise deux objectifs précis. D'une part, mieux comprendre le rôle des entraîneurs d'élite dans le processus du développement des *habiletés de vie* des adolescents-athlètes. D'autre part, mieux comprendre de quelle façon les entraîneurs ont appris à enseigner des *habiletés de vie*.

La participation à cette recherche consiste à participer à une entrevue, d'une durée d'environ une heure trente minutes, qui portera sur les éléments suivants :

- Éléments d'information sur vous et votre milieu sportif ;
- Rétrospective sur votre expérience comme entraîneur et les stratégies que vous utilisez pour enseigner des habiletés de vie;
- Description de la façon dont vous avez appris à enseigner des habiletés de vie aux athlètes.

Le fait de participer à cette recherche offre une occasion aux entraîneurs de réfléchir, individuellement et en toute confidentialité, aux stratégies qu'ils utilisent auprès des athlètes.

Je fais donc appel à vous afin de solliciter votre collaboration pour le recrutement des participants à l'étude. En fait, nous aimerions savoir si vous pouvez nous référer à des entraîneurs qui sont reconnus dans le milieu sportif pour l'importance qu'ils accordent non seulement au développement de la performance sportive, mais également au développement personnel des athlètes. Plus précisément, nous sommes intéressés à recruter approximativement **20 entraîneur(e)s majeurs** qui oeuvrent auprès d'adolescents-athlètes d'élite âgés de 13 ans à 17 ans en sports individuels ou collectifs. Ainsi, si vous pouviez nous référer les coordonnées d'entraîneurs qui correspondent à ces critères, nous vous en serions très reconnaissants.

En attendant de vos nouvelles, je vous prie d'accepter, Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués.

Christiane Trottier, Ph.D
Professeure-chercheure
Département d'éducation physique
Peps local 2208, Université Laval
Québec (Qc) G1K 7P4
Téléphone: (418) 656-2131 poste 4203
Télécopieur: (418) 656-3020
Courriel: christiane.trottier@fse.ulaval.ca

Guide d'entretien

Guide d'entretien

Préparation à l'entretien

- Accueillir l'entraîneur et établir un bon contact.
- Demander à l'entraîneur d'enregistrer l'entretien.
- Mentionner à l'entraîneur les objectifs de l'étude et le déroulement de l'entretien.
- Préciser que nous nous intéressons à ses expériences vécues. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses et aucune obligation de répondre à toutes les questions.
- Lire le formulaire de consentement à l'entraîneur et procéder à sa signature lorsque l'entraîneur n'a plus d'interrogation et est d'accord avec le contenu.
- Faire compléter à l'entraîneur la fiche d'information.

L'entretien

Section 1 - Le profil de l'entraîneur

- Caractéristiques personnelles et professionnelles.
- Expérience comme athlète et entraîneur.
- Habiletés relationnelles avec les athlètes.
- Philosophie comme entraîneur.
- Description de travail.

Section 2 - Les apprentissages des entraîneurs envers l'enseignement des habiletés de vie

Discussion guidée d'après les situations d'apprentissage de Werthner et Trudel (2006) :

- Assistées : dirigées par une autre personne que l'apprenant, qui choisit le contenu à enseigner, la façon dont il est présenté et la procédure d'évaluation (e.g., programme national de formation des entraîneurs, université, conférences).
- Non assistées : types d'apprentissage où il n'y a pas d'instructeur, l'apprenant prend alors l'initiative et la responsabilité de choisir ce qu'il veut apprendre (e.g., livres, Internet, articles, discussions avec d'autres entraîneurs, observations d'autres entraîneurs).
- Internes : aucune nouvelles informations, plutôt une reconsidération d'idées préexistantes par la réflexion (e.g., réflexions sur l'expérience passée, bilans).

Conclusion

- S'assurer que les thèmes abordés ont été couverts de façon convenable.
- Effectuer une synthèse des éléments clés de l'entretien afin de s'assurer que le message a été bien compris de part et d'autre.
- Demander à l'entraîneur de corriger ou d'ajouter des précisions au besoin.
- Demander l'autorisation de recontacter l'entraîneur pour valider les résultats.
- Remercier l'entraîneur de sa participation.

Fiche d'information concernant l'entraîneur

Fiche d'information du participant

Renseignements personnels confidentiels

Nom : _____

Adresse : _____

Numéro de téléphone : () _____

Adresse électronique : _____

Renseignements personnels :

Âge : _____

Sexe : F H

Emploi(s) occupé(s) : _____

Entraîneur depuis combien de temps? _____

Sport	Niveau	Âge des athlètes

Avez-vous déjà été un(e) athlète? Oui Non

Sport(s) pratiqué(s) et niveaux atteints : _____

Résumé de l'entretien

Résumé de l'entretien

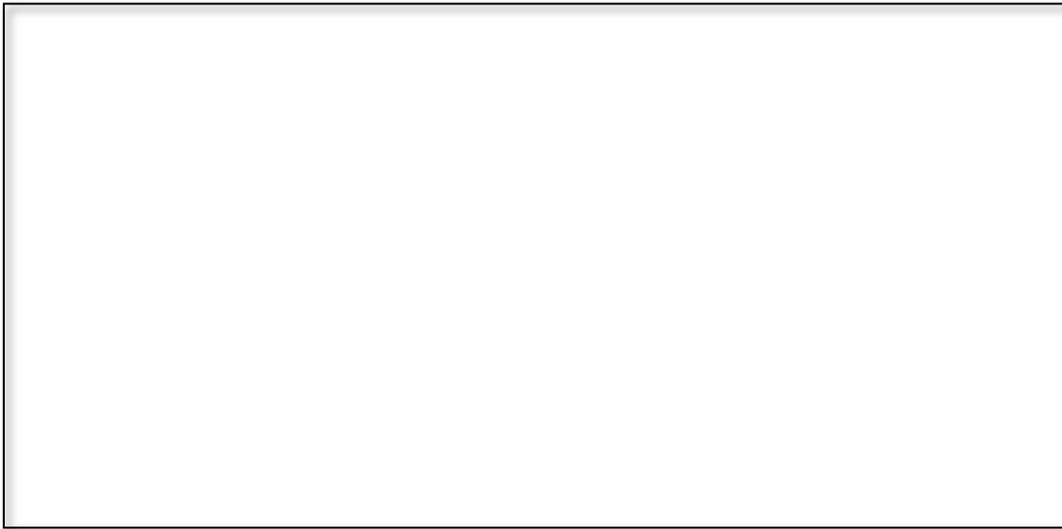
Pseudonyme : _____

Date : _____

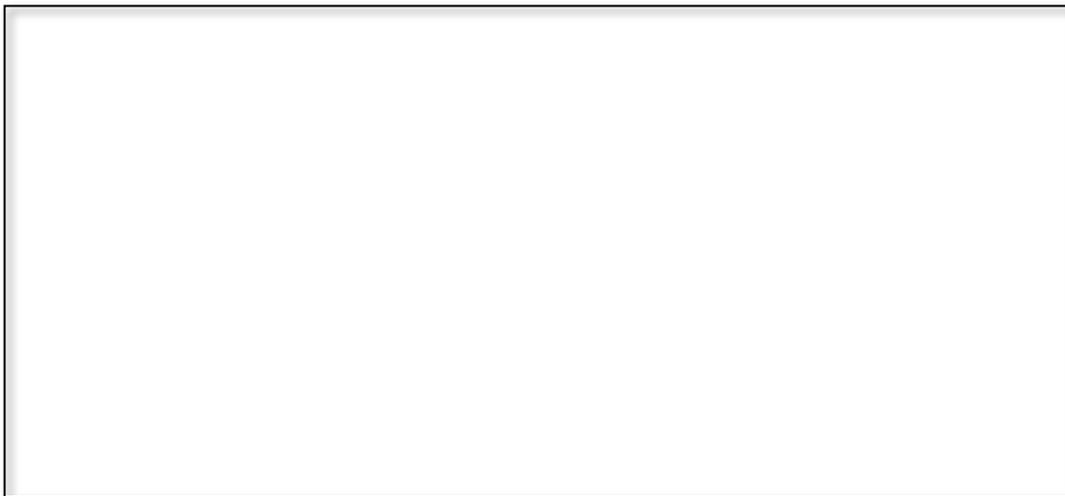
Durée : _____

Lieu : _____

Introduction



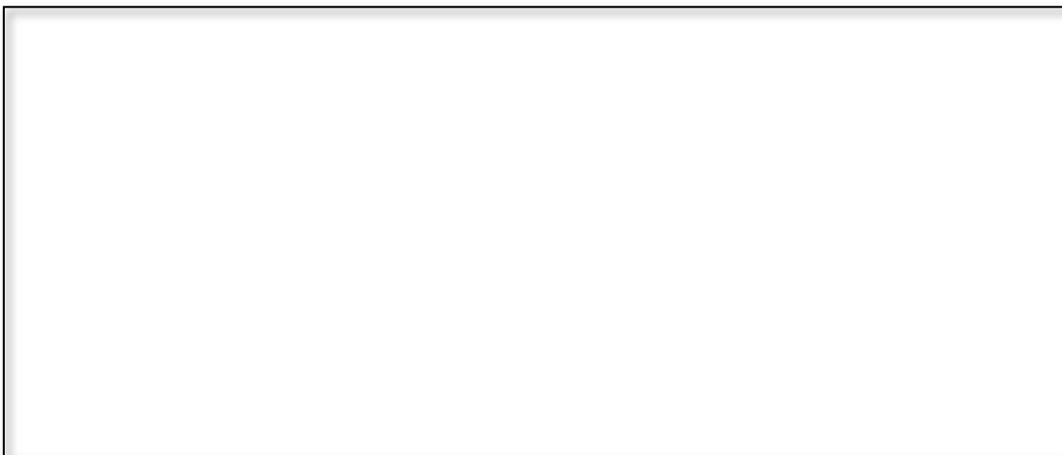
Profil de l'entraîneur



Habiletés de vie enseignées



Les apprentissages des entraîneurs envers l'enseignement des habiletés de vie



Mes perceptions et réflexions

