

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES PRATIQUES ÉDUCATIVES DÉCLARÉES PAR LES ENTRAINEURS POUR
GÉRER LES INCIDENTS DISCIPLINAIRES EN SPORTS COLLECTIFS

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN KINANTHROPOLOGIE

PAR
VALÉRIE POULIN

SEPTEMBRE 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Ce mémoire de maîtrise devrait commencer sans aucun doute en prenant un instant pour remercier tous ceux qui ont participé tant directement qu'indirectement à la réalisation de ce projet.

À ma directrice, Claudia Verret, merci d'avoir toujours cru en moi et en ma capacité de réussir. En débutant ce projet, j'étais fraîchement sortie de l'Université de Montréal pour venir te rencontrer à l'UQAM. Considérant tes intérêts communs dans le domaine de la santé mentale et tous tes projets passionnants à l'Hôpital Rivière-des-Prairies, il était inévitable que je me dirige vers toi pour poursuivre mes études. Tu m'as acceptée comme étudiante, et ce, même lorsque j'ai trouvé en cours de route un emploi à temps plein comme kinésiologue au club sportif Midtown Sanctuaire. Le temps m'a souvent manqué pendant ces trois années de travail continu, mais tu as pris les moyens pour me faire réussir. Pour mener ce projet, tu m'as même parfois accueilli à la maison dans la dernière année ! C'est ce qu'il me fallait pour garder ma motivation et un bon fil conducteur.

À ma codirectrice Line Massé, et à Jeanne Lagace-Leblanc, étudiante au doctorat, toutes deux à l'UQTR, même à distance, vous avez toujours su répondre rapidement aux Skype improvisés et aux courriels pour porter main forte à la réalisation de ce projet.

Finalement, je tiens à remercier ma famille et mes amis qui m'ont continuellement fait voir ce projet comme une réussite. Malgré mon manque de disponibilités dans ces 3 dernières années vous avez toujours été les premiers à me dire de ne pas lâcher et de mener à bout ce projet. Merci infiniment.

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES UNITÉS	xi
RÉSUMÉ.....	xiii
CHAPITRE I INTRODUCTION.....	1
1.1 Le contexte général.....	1
1.2 L'objet de la recherche	2
1.3 L'énoncé du problème	2
1.4 L'hypothèse	4
1.5 Contexte pratique des sports collectifs	4
CHAPITRE II CADRES CONCEPTUELS.....	7
2.2 Les pratiques éducatives proactives et réactives	8
2.2.1 Les pratiques éducatives proactives spécifiques	11
2.2.2 Les pratiques éducatives réactives spécifiques	15

CHAPITRE III REVUE DE LA LITTÉRATURE	17
3.1 Les pratiques de gestion disciplinaire des entraîneurs.....	17
3.2 Les variables individuelles liées à l'entraîneur.....	19
3.2.1 Les variables individuelles, les formations antérieures des entraîneurs .	20
3.2.2 Les variables individuelles, l'expérience antérieure et la culture sportive	22
3.2.3 Les variables individuelles, les perceptions des entraîneurs sur leur sentiment de compétence pour gérer les difficultés comportementales.	24
3.3 Les variables individuelles des joueurs liées à l'agressivité.....	25
3.4 Les variables contextuelles.....	26
3.4.1 Le type d'organisation des activités sportives	26
3.4.2 Le climat au sein de l'équipe	30
3.5 Les limites des études répertoriées	31
4.1 L'objet de la recherche	33
4.2 L'hypothèse	33
4.3 Les variables.....	33
4.4 Les procédures de recrutement et déroulement	34
4.5 Les instruments de mesure	35
4.6 La validation de contenu du questionnaire	36
4.7 Les dimensions et les échelles.....	37
4.8 Les analyses statistiques	38
CHAPITRE V RÉSULTATS.....	41
5.1 La description des caractéristiques des entraîneurs.....	41
5.2 La description des équipes entraînées.....	41

5.3	La description des incidents disciplinaires selon les caractéristiques des équipes et des joueurs	42
5.4	Les descriptions des besoins d'information, de formation et d'accompagnement	46
5.5	Les pratiques déclarées des entraîneurs	47
5.6	Les influences des variables individuelles.....	49
5.7	Les influences des variables contextuelles	51
CHAPITRE VI DISCUSSION		53
6.1	Les descriptions des incidents disciplinaires	54
6.2	Les pratiques déclarées et les variables d'influence	55
6.2.1	Les pratiques proactives	56
6.2.2	Les pratiques réactives	57
6.2.3	Les variables individuelles.....	60
6.3	Les limites de l'étude.....	61
CHAPITRE VII CONCLUSION		65
BIBLIOGRAPHIE		67
ANNEXE A		79
QUESTIONNAIRE.....		79

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux		Page
2.1	Résumé des pratiques proactives et réactives des entraîneurs.....	9
5.1	Fréquence et pourcentage d'incidents disciplinaires selon les niveaux des équipes	43
5.2	Fréquence et pourcentage d'incidents disciplinaires selon le type d'équipe	44
5.3	Fréquence et pourcentage d'incidents disciplinaires selon l'âge des joueurs	45
5.4	Fréquence et pourcentage d'incidents disciplinaires selon le genre des joueurs	46
5.5	Scores moyens, écarts-types et résultats des tests <i>t</i> appariés de fréquence et de sentiment de compétence des sous-échelles des pratiques	49

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES UNITÉS

α	Coefficient alpha de Cronbach
<i>C</i>	Compétence
<i>F</i>	Fréquence
IPGCC	Inventaire des pratiques de gestion de comportements en classe
<i>M</i>	Moyenne
<i>N</i> ou <i>n</i>	Nombre total d'individus
\pm	Plus ou moins
PNCE	Programme national de certification des entraîneurs
SOID	Système d'observation d'incidents disciplinaire
TDAH	Trouble de déficit d'attention avec hyperactivité
<i>p</i>	Symbole de la significativité d'une hypothèse nulle

RÉSUMÉ

Le cadre général de cette étude s'inscrit dans le domaine de la pédagogie en contexte de pratique sportive en sports collectifs, puisque malgré la forte prévalence de gestes négatifs de la part des joueurs, par exemple ne pas respecter les consignes de l'entraîneur ou faire preuve d'agressivité. Peu de chercheurs ont documenté les pratiques éducatives utilisées par les entraîneurs pour gérer les incidents disciplinaires. La présente étude visait à décrire les pratiques éducatives déclarées et le sentiment de compétence des entraîneurs pour gérer les incidents disciplinaires au sein de leur équipe. Elle vise aussi à identifier les facteurs d'influence individuels et contextuels de ces pratiques. Cette présente étude s'est effectuée auprès de 61 entraîneurs de hockey de joueurs mineurs volontaires. Ils ont rempli un questionnaire en ligne comprenant 16 questions sociodémographiques ainsi que 73 questions sur les pratiques éducatives pour gérer les comportements d'indiscipline. Le questionnaire sur les pratiques éducatives pour gérer les comportements d'indiscipline comprend une échelle de pratiques réactives (18 items), une échelle de pratiques proactives (52 items) ainsi que trois items évalués individuellement. Chacun des items est divisé en deux dimensions, dont la fréquence déclarée ainsi que le sentiment de compétence. L'hypothèse primaire supposait que les entraîneurs déclarent des pratiques éducatives réactives plutôt que proactives. Des analyses descriptives ont été effectuées pour les échelles de pratiques proactives et réactives. Afin de distinguer les différences entre les échelles selon les variables sociodémographiques, une série de tests *t* et d'analyse de variance à un facteur avec correction de Bonferroni a été réalisée. Les résultats principaux viennent infirmer l'hypothèse principale de l'étude en montrant une dominance des pratiques proactives. Toutefois, certaines pratiques réactives sont utilisées par les entraîneurs malgré qu'elles aient une faible portée éducative et fonctionnelle. Enfin, les résultats révèlent une différence significative pour les entraîneurs ayant reçu des formations sur les pratiques proactives et éducatives et sur leur sentiment de compétence. Les résultats supportent le développement de la formation sur la gestion des incidents disciplinaires auprès des tous les entraîneurs de hockey.

Mots clés : Pédagogie sportive, pratiques éducatives, entraîneurs, sport collectif, hockey, gestion disciplinaire, difficulté comportementale, trouble de comportement.

CHAPITRE I

INTRODUCTION

1.1 Le contexte général

Déjà dans les années 1970, les chercheurs s'intéressaient aux pratiques éducatives des entraîneurs pour gérer l'indiscipline de leurs joueurs (Tutko et Richards, 1971, p. 159). On constatait alors que les intervenants géraient les comportements dans un style autoritaire, qui mettait l'accent sur la punition. Par exemple, un entraîneur perçu comme organisé était celui qui utilisait la punition par l'activité physique pour gérer un mauvais comportement. On considérait alors qu'il était normal de demander d'effectuer dix tours de patinoires lorsqu'un joueur ne répondait pas aux attentes (Tutko et Richards, 1971, p. 160). Rapidement, les chercheurs ont soulevé des inquiétudes concernant ces pratiques en soulignant le fait que certains joueurs, notamment ceux montrant un grand niveau de sensibilité et d'anxiété, n'y réagissaient pas bien (Tutko et Richards, 1971, p. 160). Ce problème reste encore d'actualité tel que proposé par Huber (2013). En effet, ce chercheur souligne qu'un environnement centré sur une approche d'encadrement autoritaire et punitive se révèle non stimulant et non favorable au développement des joueurs et, en ce sens, ne s'avère pas recommandé pour favoriser l'adhésion et la motivation dans le sport (Huber, 2013).

Or, plusieurs entraîneurs éprouvent de la difficulté à gérer les comportements difficiles et se sentent peu outillés pour répondre adéquatement aux incidents disciplinaires (Kowalski, 2008). Ils semblent aussi être susceptibles de présenter un biais de perception négatif sur les comportements perturbateurs des joueurs, par exemple, l'entraîneur pourrait penser que le joueur est démotivé et lui affubler une étiquette de joueur paresseux (Braun et Braun, 2015). Afin de soutenir le meilleur potentiel des membres de leurs équipes, il s'avère primordial pour les entraîneurs de gérer l'environnement de manière positive en établissant et en maintenant l'ordre (Harris-Reeves, Skinner, Milburn et Reddan, 2013). Toutefois, bien que le contexte sportif apparaisse propice à l'apparition de différents incidents disciplinaires, encore très peu d'études scientifiques documentent les interventions éducatives à utiliser par les entraîneurs pour gérer les incidents disciplinaires dans ce contexte.

1.2 L'objet de la recherche

Le cadre général de cette étude s'inscrit dans le domaine de la pédagogie en contexte de pratique sportive en sport collectif. Il est ici question de la pratique sportive organisée qui inclut entre autres l'animation du sport par un adulte. Cette étude vise à décrire les pratiques éducatives déclarées et le sentiment de compétence des entraîneurs pour gérer les incidents disciplinaires au sein de leur équipe. Elle vise aussi à identifier les facteurs d'influence individuels et contextuels de ces pratiques.

1.3 L'énoncé du problème

Dans les différents milieux d'intervention tels que scolaires ou sportifs, un continuum de modalités d'interventions est utilisé pour encadrer les comportements perturbateurs

des jeunes, notamment l'approche comportementale, cognitive comportementale, socioconstructiviste, écologique, etc. (Nadeau, Normandeau, Massé et Lessard, 2012 ; Trépanier et Dessureault, 2014, p. 68). Parmi l'ensemble de ces approches, les stratégies les plus documentées pour le domaine de l'éducation sont issues de l'approche comportementale qui implique la compréhension des antécédents ou des conséquences face à un comportement perturbateur (Chronis, Jones et Raggi, 2006 ; Couture et Nadeau, 2014, p. 210 ; Nadeau, Normandeau, Massé et Lessard, 2012 ; Pelham et Fabiano, 2008). Par exemple, donner les explications dans un espace adéquat qui élimine les distractions, permettrait de réduire le risque qu'un joueur perturbe les explications de l'entraîneur. Les méthodes d'interventions comportementales se concentrent donc sur l'environnement physique et social du joueur (Couture et Nadeau, 2014, p. 210). Les pratiques réactives, ou les conséquences se définissent par une réaction directe de l'intervenant face aux comportements observés (Couture et Nadeau, 2014, p. 216). Ces stratégies peuvent être utilisées de manière positive ou négative. Les pratiques réactives positives incluent l'usage de renforcements positifs, comme lorsque l'entraîneur souligne directement au joueur sa bonne participation en le félicitant. De l'autre côté, les pratiques réactives négatives s'orientent plutôt vers l'emploi de la punition, comme lorsque l'entraîneur observe un comportement perturbateur et empêche le joueur fautif de participer à l'activité récompense de fin de pratique. La compréhension et les modifications des antécédents aux comportements perturbateurs sont orientées pour leur part, sur la pratique proactive, c'est-à-dire sur une intervention planifiée, mise en œuvre en amont du comportement et visant le changement à plus long terme qui offre la possibilité au jeune d'apprendre à adopter le comportement attendu (Couture et Nadeau, p. 210 ; Fenning, Parraga et Wilczynski, 2000). À chaque début de pratique, par exemple, l'entraîneur pourrait rappeler les comportements attendus au joueur qui a tendance à être impliqué dans des incidents disciplinaires. Ce geste pourrait permettre d'aider le joueur à adopter les comportements favorables. De manière spécifique, cette étude examine si les pratiques

utilisées par les entraîneurs se révèlent réactives ou proactives et vise à déterminer les besoins en formation des entraîneurs pour gérer les incidents disciplinaires.

1.4 L'hypothèse

À la lumière de la littérature scientifique, l'hypothèse primaire suppose que les pratiques déclarées par les entraîneurs dans des questionnaires se révéleront réactives plutôt que proactives.

1.5 Contexte pratique des sports collectifs

Les entraîneurs bénévoles occupent une place de plus en plus grande auprès des clubs sportifs amateurs au Canada, leur nombre passant de 840 000 à 1,8 million en quelques années (Statistique Canada, 2005). En 2010, 12% des personnes de 15 ans et plus ont participé bénévolement à des organismes de sports et de loisirs (Statistique Canada, 2010) et la même année, cinq pour cent des 15 ans et plus a été impliqué à titre d'entraîneur (Statistique Canada, 2013). Les jeunes sportifs ont généralement tendance à passer plus de temps dans une année avec leur entraîneur (Ross, Dotson, Gilbert et Katz, 1985) comparativement au temps passé avec les enseignants en éducation physique et à la santé en milieu scolaire au Québec, estimé au maximum à 150 minutes par cycle de neuf jours au niveau secondaire (Statistique Canada, 2005). Gervis et Dunn (2004) soulèvent que dans la vie les jeunes athlètes, l'une des relations interpersonnelles les plus importantes est en effet celle qu'ils ont avec leur entraîneur. Ces principaux acteurs peuvent donc exercer une grande influence sur le développement des adolescents considérant que les enseignants ont une influence sur l'élève au plan psychologique, émotionnel, social et cognitif (Bernstein-Yamashiro,

2004 ; Colarossi et Eccles, 2003 ; Davis, 2003 ; Fredriksen Rhodes, 2004 et Murray, 2002). Selon Galland et Phillipot (2005), une relation de qualité avec l'enseignant est associée à une diminution de la colère chez l'élève. Cette bonne relation présente même un lien avec une plus faible présence de problèmes de comportement (Brewster et Bowen, 2004 ; Kennedy et Kennedy, 2004 et Murray, 2002). Les garçons ont plus tendance à afficher des problèmes de comportements. En effet, au primaire, une majorité des élèves ayant un trouble du comportement sont de sexe masculin avec un rapport de 5,5 garçons pour 1,0 fille (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2001). Les garçons qui ont ce trouble expriment habituellement un niveau plus élevé d'agressivité que les filles (Lahey, Schwab-Stone, Goodman, Waldman, Canino, Rathouz et Jensen, 2000) et ce, de manière plus apparente vers la fin du primaire (Miles et Stipek, 2006). À l'aide d'entrevues effectuées dans plusieurs régions du Québec, des recherches ont permis de constater que le personnel des écoles qualifie les garçons en troubles de comportement comme étant « quelqu'un qui n'écoute pas, frappe ses pairs, les intimident, utilise couramment l'agression physique et verbale, s'oppose à l'autorité, argumente, provoque, dérange, ne respecte pas les règles et les consignes, est impulsif, se désorganise facilement, fait souvent des crises, manque d'habileté sociale et ne se perçoit jamais responsable de ses erreurs » (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2001). Puisque les garçons sont plus susceptibles que les filles de participer de manière régulière à des sports (Statistique Canada, 2013), la présente étude s'intéresse aux entraîneurs du deuxième sport le plus populaire au Canada, soit le hockey. Selon Statistique Canada (2005), le hockey sur glace se classe en deuxième position des sports les plus pratiqués par les enfants au Canada. Le taux de participation est estimé à 33 % pour les garçons et à 16 % pour les filles. Considérant que la population masculine est plus marquée que la population féminine au hockey (Statistique Canada, 2013) et que les garçons ont une plus grande prévalence de difficultés de comportements (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2001), il est plausible de croire que

les entraîneurs de hockey font eux aussi face, comme les enseignants, à la gestion de comportements difficile.

Quelques chercheurs se sont intéressés aux interventions utilisées par les entraîneurs de sports collectifs (soccer, basketball et rugby) pour la gestion des comportements perturbateurs (Ntoumanis, Taylor et Thøgersen-Ntoumani, 2012), sans toutefois identifier précisément la nature des pratiques éducatives les plus utilisées dans ce domaine. Il apparaît donc pertinent d'étudier ce phénomène, en examinant par questionnaires, les pratiques éducatives déclarées par les entraîneurs de hockey au sein de leur équipe. Les résultats permettront de dresser un portrait actuel des interventions utilisées et orienter des cibles de développement professionnel pour outiller davantage les entraîneurs.

CHAPITRE II

CADRES CONCEPTUELS

La présentation des cadres conceptuels permet de présenter les assises de la recherche. Pour ce faire, la première partie de ce chapitre introduit la notion d'incidents disciplinaires. Cette section est suivie d'une description qui permet de distinguer les notions de pratiques réactives et proactives pour la gestion de ces comportements perturbateurs.

2.1 Les incidents disciplinaires

Avant toute chose, il importe de comprendre ce que signifient les incidents disciplinaires. Selon Dostie (1996), les incidents disciplinaires représentent les événements illustrant les comportements perturbateurs de jeunes, dans ce cas-ci, à l'intérieur d'un contexte de pratique d'activité physique. Selon le système d'observation d'incidents disciplinaire (SOID) (Brunelle et al., 1993), les incidents disciplinaires peuvent référer à l'inobservance des règles de conduite établies et sont associés principalement aux comportements perturbateurs d'un ou plusieurs élèves. Dans le SOID, les comportements perturbateurs consistent à confronter des règles qui sont établies dans une classe en éducation physique de manière explicite ou implicite, ce qui crée un moment de tension avec l'intervenant et les autres participants.

Le SOID catégorise les incidents disciplinaires en trois niveaux. Ceux de premier niveau peuvent déranger l'intervenant, mais exercent une faible influence sur le déroulement de la séance, par exemple les distractions des jeunes ou les bavardages. Les incidents de deuxième niveau peuvent déranger la séance à court ou moyen terme. Ils comprennent des comportements comme faire du bruit ou se quereller. Enfin, le troisième niveau réfère aux incidents disciplinaires qui dérangent le déroulement de la séance dès le moment où ils surviennent. Ils comprennent des comportements comme critiquer, être grossier ou s'en prendre au matériel (Brunelle et al., 1993). Par exemple, lorsque l'entraîneur explique le prochain exercice, le joueur perturbateur pourrait interrompre le groupe en criant « c'est plate ! ».

2.2 Les pratiques éducatives proactives et réactives

Les interventions des entraîneurs doivent être différenciées et adaptées à chacun des niveaux d'incidents disciplinaires (Turcotte, Desbiens, Spallanzani, Brunelle et Tourigny, 2008). L'approche comportementale s'avère une approche recommandée pour l'intervention face aux comportements perturbateurs dans le domaine de l'éducation (Chronis, Jones et Raggi, 2006 ; Couture et Nadeau, 2014, p. 210 ; Nadeau, Normandeau, Massé et Lessard, 2012 ; Pelham et Fabiano, 2008). Pour intervenir par rapport à un comportement perturbateur, cette approche exploite les antécédents (pratiques proactives). Elles sont reconnues comme efficaces pour prévenir les problèmes de comportements. La technique d'intervention comportementale touche aussi les conséquences (pratiques réactives), qui est une action suivant l'observation d'un comportement perturbateur permettant d'augmenter l'apparition des bons comportements (Couture et Nadeau, 2014, p. 212). Le tableau 2.1 résume l'ensemble des pratiques proactives et réactives.

Tableau 2.1

Tableau résumé des pratiques proactives et réactives des entraîneurs

Pratiques proactives	Pratiques réactives
Règles, consignes et routines	Conséquences recommandées
Planification et gestion des ressources	Conséquences moins recommandées
Renforcement	
Évaluation fonctionnelle	
Autorégulation	

La pratique proactive promeut la possibilité d'enseigner au jeune l'adoption du comportement attendu (Couture et Nadeau, 2014, p. 218 ; Fenning, Parraga et Wilczynski, 2000). Cela inclut tout ce que met en place l'intervenant avant l'apparition de l'incident, incluant le choix de ses conduites envers les jeunes, afin de diminuer ou de prévenir l'apparition des comportements inappropriés autant que de favoriser l'apparition de comportements appropriés (Little, 2005 ; Safran et Oswald, 2003). Par exemple, un entraîneur observe que l'un de ses joueurs a tendance à distraire l'équipe lors de ses explications puisqu'il joue constamment avec son bâton. L'entraîneur pourrait donc demander aux joueurs de laisser leurs bâtons sur la glace avant de se diriger vers le rassemblement. Cette intervention proactive pourrait donc aider le joueur perturbateur à adopter le comportement désiré lors des explications puisqu'il ne sera pas distrait par son bâton. L'intervention proactive doit être adaptée au contexte de la situation et aux besoins du jeune concerné. Cette démarche demande à l'entraîneur de comprendre le comportement en se questionnant sur les éléments déclencheurs et les conséquences qui en découlent (Massé, Bégin et Pronovost, 2015).

La pratique réactive est une réaction directe de l'intervenant face à un comportement observé. Elle peut s'avérer positive ou négative face à l'incident disciplinaire. Lorsque l'intervenant réagit aux comportements négatifs d'un jeune par l'application de

punitions, de réprimandes ou de conséquences, sa réaction est décrite comme réactive négative puisque dans cette situation, l'application d'une punition est utilisée (Couture et Nadeau, 2014, p. 216 ; Leflot, Lier, Onghena et Colpin, 2010). Cette pratique réactive négative ne connaît pas une grande efficacité sur le long terme. En effet, elle aurait plutôt tendance à augmenter la fréquence des comportements inappropriés dans le futur (Couture et Nadeau, 2014, p. 216 et Kazdin, 2012). Si l'on reprend l'exemple du joueur qui joue avec son bâton lors des explications, une pratique réactive négative pourrait être une réprimande de la part de l'entraîneur envers le joueur lorsque le comportement survient. Cette pratique permet en général d'arrêter immédiatement le comportement inapproprié si elle respecte certaines conditions. Afin qu'elle soit fonctionnelle, la réprimande doit nommer les comportements observés, être descriptive, formulée pour qu'elle soit utile au joueur, tenir compte de la capacité du joueur à assimiler des commentaires négatifs et finalement faite sur-le-champ ou lorsque le joueur retrouve un état d'écoute (Massé, L., Verreault, M. et Verret, C., 2011). Dans le dernier exemple cité, l'entraîneur devrait donc opter pour une réprimande qui utilise les conditions mentionnées en disant par exemple : « Tu joues avec ton bâton lors de mes explications, ce qui dérange l'écoute de l'ensemble du groupe et retarde notre temps de jeu ». Dans le cas inverse, une réprimande à éviter pourrait donc être : « Tu es toujours aussi excité ».

En excluant les pratiques réactives punitives qui ont une faible portée éducative, certaines pratiques réactives sont reconnues efficaces. Ainsi, les pratiques réactives positives s'appuient sur la réaction de l'entraîneur face à l'observation d'un bon comportement du joueur. Elles doivent aussi s'inscrire dans une réflexion à but éducatif puisqu'elles ont comme objectif d'augmenter l'apparition des bons comportements (Couture et Nadeau, p. 212 2014). Cette intervention repose en majorité sur le renforcement positif (Kazdin, 2012). Le renforcement positif, qui consiste à donner un stimulus agréable au joueur, se révèle aussi une pratique recommandée (Ministère de

l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du Québec, 2015). Afin de s'assurer de son efficacité, il faut cependant prendre en considération quelques éléments. Les renforcements dans un contexte sportif peuvent être sociaux (petite tape dans le dos, sourire, etc.), matériels (médailles, chandail, etc.), par une activité (s'amuser dans un jeu) ou encore par une activité spéciale (jouer une partie de hockey au Centre Bell) (Weinberg et Gould 2014). Dans cette situation, les athlètes semblent plus apprécier leurs performances, la cohésion et l'appréciation semblent meilleures entre les coéquipiers et les entraîneurs apparaissent plus efficaces (Smith et Smoll, 1997, p. 123).

2.2.1 Les pratiques éducatives proactives spécifiques

Les interventions proactives se mettent en place au travers de multiples pratiques complémentaires, notamment par l'enseignement des habiletés d'autorégulation (contrôler soi-même ses comportements), de l'établissement des règles et routines, de la communication des consignes efficaces, de la planification et de la gestion spatio-temporelle ainsi que de l'évaluation fonctionnelle du comportement, qui vise à déterminer les raisons d'apparition d'un comportement (Massé, Nadeau, Verret, Gaudreau et Lagacé-Leblanc, Soumis). Précisément pour le contexte sportif, les spécialistes suggèrent de soutenir le développement des habiletés d'autocontrôle des joueurs en intégrant des routines claires. Par exemple, l'entraîneur spécifie à chaque rassemblement que les bâtons doivent être laissés à l'écart sur la glace. Cette routine claire devrait donc aider le joueur à contrôler l'envie qu'il ait de jouer avec son bâton lors des explications puisque la routine est constante pour tous les rassemblements (Hodge, Liberman et Murata, 2012 ; Schempp, 2003, p. 135). Il est tout aussi important pour les entraîneurs d'établir une bonne relation avec les joueurs, de leur permettre d'exercer des choix ou de comprendre les conséquences, de créer une culture sans

blâme (Fuller, Chapman, Thornburg et Mauzy, 2009), mis à part via l'utilisation de réprimandes appropriées (Massé et al, 2011), de cultiver la confiance, le respect, l'empathie et l'authenticité (Fuller, Chapman, Thornburg et Mauzy, 2009).

Premièrement, les pratiques d'enseignement de l'autorégulation visent à outiller le jeune à réguler ses comportements de façon autonome. Dans un contexte d'éducation, il est conseillé de ne pas contrôler les comportements des jeunes, mais plutôt de les encourager à se responsabiliser. La décision d'opter pour un comportement adéquat part donc d'eux-mêmes et non d'autrui (Lavay, French et Henderson, 2016, p. 32). L'entraîneur qui vise l'autorégulation encourage ses joueurs à observer leurs comportements, à s'autoévaluer et suggère des alternatives pour remédier aux situations critiques. Pour y arriver, il importe de faire participer le joueur dans la décision de l'objectif à atteindre, car l'effet motivationnel devrait augmenter (Gill, Williams et Reifsteck, 2017, p. 108). L'autorégulation concerne aussi l'entraîneur lui-même. Il doit agir comme modèle et montrer sa propre capacité à se contrôler, montrant ainsi l'importance d'agir et non de réagir face à un manquement aux règles de la part des joueurs (Lavay, French et Henderson, 2016, p. 16).

Deuxièmement, l'établissement d'attentes claires fait référence aux comportements attendus de la part des joueurs par l'entraîneur (Lavay, French et Henderson, 2016, p. 32). Cela s'opérationnalise en donnant des règles de conduite et en établissant des routines qui guideront le déroulement des séances. L'entraîneur qui adopte des pratiques éducatives proactives en ce sens établit clairement les attentes dès le début de la saison, les communique aux joueurs et les enseigne afin qu'elles soient comprises et adoptées. Les règles et routines doivent être cohérentes et dirigées vers ce qui doit être réalisé pour éviter toute ambiguïté. Dans la perspective de l'approche comportementale, le comportement visé de la part des joueurs doit être formulé positivement, spécifiquement, et apparaître facilement mesurable. Les comportements

définis ne doivent pas se concentrer sur ce que le joueur ne doit pas effectuer puisque cela ne le guide pas vers le comportement désiré (Charles, 2008). Le fait d'utiliser des consignes simples et efficaces auprès des joueurs augmente la probabilité qu'elles soient suivies (Lavay, French et Henderson, 2016, p. 16). Un entraîneur qui donne efficacement des consignes vérifie aussi la compréhension des joueurs face à celles-ci. Il veille également à maintenir la signification de ses consignes. Par exemple, l'entraîneur accepte que les joueurs aient boire de l'eau après le deuxième éducatif de la pratique. Cette consigne permet aux joueurs de se concentrer sur la pratique et à pouvoir aller boire de l'eau au moment attendu. Il sera donc important qu'un oui reste un oui à court ou long terme. Ainsi, l'entraîneur maintient cette consigne tout au long de l'année sans quoi, des problèmes comportementaux peuvent émerger. Par exemple, si les joueurs ne peuvent pas aller boire de l'eau comme prévu après le deuxième éducatif, l'entraîneur risque d'être dérangé lors de ses prochaines explications par un joueur qui pourrait dire à voix haute « je n'ai pas envie de faire ça, c'est vraiment plate et en plus, j'ai soif » (Lavay, French et Henderson, 2016, p. 17).

Lorsque plusieurs entraîneurs évoluent au sein d'une même équipe, il est conseillé qu'ils utilisent des directives similaires et s'entendent sur les règles comportementales à suivre. Ces directives communes permettront aux joueurs de mieux prédire les attentes et les conséquences des entraîneurs face à leurs comportements et d'éviter d'être confondus (Lavay, French et Henderson, 2016, p. 17).

En complément aux règles, les routines correspondent à des procédures prédéterminées qui surviennent à répétition, permettant de guider les comportements (Hodge, Liberman et Murata, 2012, p. 166). Les entraîneurs adoptent souvent des routines pour faciliter l'entrée sur le plateau sportif ou l'échauffement. Par exemple, après les trois coups de sifflet, les joueurs savent qu'ils devront se rassembler dans une minute près du banc des joueurs pour débiter leur routine d'échauffement. L'adoption de routines

permet de diriger les comportements en apportant une structure à l'environnement d'apprentissage (Hodge, Liberman et Murata, 2012, p. 166 ; Lavay, French et Henderson, 2007, p. 17).

Troisièmement, la planification d'une activité devrait toujours inclure une réflexion et une organisation de l'entraîneur face à la gestion spatio-temporelle de l'environnement. Cette étape risque d'atténuer les risques d'incidents disciplinaires. En effet, les transitions et les temps morts s'avèrent des moments critiques favorisant l'apparition de comportements perturbateurs dans un contexte sportif (Turcotte et al., 2008). Il est possible de limiter l'apparition de comportements perturbateurs de la part des joueurs en planifiant l'utilisation appropriée de l'espace et du matériel requis pour chacun (Lavay, French, Henderson, 2016, p. 31). Ces périodes critiques requièrent donc une planification attentive. Par exemple, un entraîneur peut prévoir des routines d'accueil et de départ afin de contrôler les déplacements des joueurs, alterner entre des moments de repos et d'exercices actifs pour leur permettre de retrouver leur calme ou aménager des aires de pratiques adaptées qui limitent la probabilité de contact entre les joueurs et de perte de temps.

Quatrièmement, une étape importante pour comprendre les incidents disciplinaires et mieux intervenir consiste à évaluer les aspects entourant « l'avant » et « l'après » du comportement en réalisant une évaluation fonctionnelle du comportement. Dans cette perspective, l'entraîneur évalue la séquence comportementale avant et après une directive afin de vérifier l'adoption des comportements. En effet, les comportements perturbateurs sont précédés de signaux ou de déclencheurs qui donnent des indices sur l'apparition d'un comportement. Par exemple, un joueur plus maladroit dans l'équipe a tendance à tomber fréquemment par accident. Lorsqu'il trébuche près de Léo, il le fait aussi tomber (déclencheur). Léo se met donc immédiatement en colère contre son coéquipier et lui renvoie un coup de bâton (comportement non recommandé).

L'entraîneur peut donc tenter de déterminer la fonction du comportement inapproprié dans le but d'enseigner à un joueur comment adopter un comportement plus adapté. Dans ce même exemple, l'entraîneur pourrait donc prendre le temps d'expliquer à Léo que la chute de son coéquipier était due à sa difficulté à patiner et non dans l'optique de l'attaquer. Si un incident similaire se reproduit, il pourrait donc encourager Léo à relever son coéquipier, plutôt que de lui envoyer un coup de bâton. Ces aspects devraient contribuer à maintenir un comportement approprié (Gill, Williams et Reifsteck, 2017, p. 102), d'où l'importance de s'y attarder.

2.2.2 Les pratiques éducatives réactives spécifiques

Une fois l'incident disciplinaire arrivé, l'entraîneur utilise des pratiques réactives. Elles peuvent s'avérer positives ou négatives. Du côté des pratiques réactives positives, l'entraîneur réagit directement à la suite de l'observation du comportement attendu de la part du jeune en employant un renforcement positif. Les pratiques réactives positives devraient avoir une portée éducative et augmenter la manifestation et le maintien des comportements désirés (Couture et Nadeau, 2014, p. 212). En prenant l'exemple de l'entraîneur de hockey, ce dernier réagirait en soulignant au joueur perturbateur (parle pendant le rassemblement) qu'il a beaucoup apprécié la manière dont il s'est comporté lors de l'explication de l'exercice précédent alors qu'il était en position d'écoute. Cette attention portée par un intervenant souligne les bons comportements (Couture et Nadeau, 2014, p. 121).

Toutefois, si le joueur adopte un comportement non approprié, il faudra que l'entraîneur réagisse adéquatement. En ce sens, l'emploi de conséquences logiques et naturelles pour changer les comportements non appropriés est recommandé (Kazdin, 2012). Pour appliquer des conséquences négatives tout en gardant la visée éducative, il s'agit d'utiliser un ton de voix ferme et calme pour suspendre le comportement,

d'appliquer les conséquences prévues sans tomber sous le coup de l'émotion, de demander un geste de réparation en lien avec le comportement perturbateur, etc. (Lavay, French et Henderson, 2016, p. 17). Par exemple, la réprimande verbale informe le joueur que son comportement s'avère inacceptable en expliquant pourquoi (Lavay, French et Henderson, 2016, p. 86). Il faut cependant savoir comment utiliser les pratiques réactives à portée éducative de la bonne manière pour éviter la critique personnelle, sans quoi l'estime de soi du joueur peut être affectée ou le jeune peut même se sentir attaqué (Sands, Henderson et Kilgore, 1999).

Finalement, dans le milieu sportif, la punition se révèle une pratique réactive négative associée aux méthodes correctives qui consistent à appliquer un stimulus aversif (Lavay et al., 2016, p. 90). Une multitude de punitions rapportées comme critiquer le joueur, restreindre ses mouvements ou lui donner une punition par l'activité physique (Lavay et al., 2016, p. 80). Par exemple, un joueur déconcentre l'ensemble de ses coéquipiers lors de la séance d'entraînement de hockey en parlant fort lorsque l'entraîneur tente d'expliquer le prochain exercice à réaliser. Une punition de l'entraîneur, dans ce cas, pourrait être de retirer immédiatement le joueur perturbateur du groupe et de lui demander d'exécuter plusieurs tours de patinoire. Il n'est pas recommandé d'utiliser les punitions puisqu'elles ne favorisent pas l'acquisition des attitudes et des comportements adéquats (Couture et Nadeau, 2014, p. 216 ; Leflot et al., 2010). Au contraire, la punition provoquerait plutôt des effets négatifs tels l'aggravation des comportements déviants (agressivité, vol, mensonge, etc.) et l'évitement de certaines situations ou personnes (école, parents, entraîneurs, etc.) (Kazdin, 2012).

CHAPITRE III

REVUE DE LA LITTÉRATURE

La revue de la littérature présente l'état des connaissances scientifiques sur les pratiques de gestion disciplinaire des entraîneurs. Par la suite, elle précise les variables individuelles liées à l'entraîneur qui influencent les pratiques utilisées. Plus loin sont abordées les variables individuelles des joueurs liées à l'agressivité. Le chapitre s'enchaîne avec l'influence des variables contextuelles dans la gestion disciplinaire et se termine avec les limites des études répertoriées.

3.1 Les pratiques de gestion disciplinaire des entraîneurs

Les incidents disciplinaires en milieu sportif risquent de déranger le déroulement d'une séance ou d'une partie et donc, de conduire à des répercussions négatives sur l'ensemble de l'équipe. Dans certains cas, les entraîneurs doivent passer beaucoup de temps à maintenir l'ordre au sein du groupe, ce qui malheureusement laisse moins d'opportunités pour le développement des habiletés sportives des athlètes (Fuller, Chapman et Jolly, 2009). Il devient donc primordial de s'intéresser aux stratégies de gestion des incidents disciplinaires utilisés par les entraîneurs et d'en comprendre leurs répercussions afin de dresser un portrait actuel des interventions utilisées et orienter des cibles de développement professionnel pour outiller davantage les entraîneurs.

Bien qu'encore très préliminaire, la littérature montre que les stratégies de gestion de la discipline chez les entraîneurs varient et peuvent être positives ou négatives. Une étude descriptive incluant 55 entraîneurs de sports variés comme le football, le soccer, le volleyball, la course, le baseball, le tennis et le basketball, conduite auprès des jeunes âgés de 11 à 14 ans, s'est intéressée aux pratiques rapportées par les entraîneurs pour gérer les comportements des joueurs qui présentaient des caractéristiques telles que l'inattention, l'hyperactivité, les difficultés d'apprentissage et l'agitation (Vargas, Flores et Beyer, 2015). Les entraîneurs ont visionné quatre situations de gestion des comportements et ont ensuite rempli un questionnaire dans lequel ils devaient décrire la nature du comportement perturbateur observé et l'intervention qu'ils auraient utilisée. Ils ont aussi été questionnés sur leur niveau de confiance concernant leur habilité à rediriger l'athlète vers un comportement recommandé, à ajuster leur manière d'intervenir et à prévoir l'apparition d'un comportement perturbateur. La première réaction des entraîneurs pour résoudre une situation problématique dans laquelle les joueurs éprouvaient de la difficulté à suivre les directions ou à garder leur attention, était de démontrer ou de répéter l'information, ce qui apparaît en cohérence avec les interventions proactives. Toutefois, les entraîneurs ne pensaient pas que l'information divulguée aux joueurs était erronée et que l'intervenant observé dans la vidéo aurait pu améliorer ses consignes pour aider les joueurs à mieux comprendre les tâches à accomplir. Les résultats de cette étude descriptive révèlent que les entraîneurs ont déclaré montrer une excellente efficacité pour réorienter les joueurs. Ils ont opté pour des mesures d'adaptation en prévenant les distractions externes, ce qui a permis de poursuivre l'entraînement des joueurs. Toutefois, les résultats illustrent aussi le fait que certains comportements d'indiscipline des joueurs découlent des instructions inappropriées de l'entraîneur. La non-adhésion des jeunes aux consignes pouvait donc aussi résulter d'une incompréhension de leur part. Cette étude soulève l'importance d'améliorer la formation des entraîneurs afin de leur permettre de mieux comprendre

les difficultés comportementales et ainsi d'être en mesure de répondre adéquatement aux diverses situations problématiques (Vargas, Flores et Beyer, 2015).

3.2 Les variables individuelles liées à l'entraîneur

Dans un contexte de sports collectifs organisés, les entraîneurs font face à plusieurs situations problématiques et de comportements difficiles des joueurs. Les entraîneurs, qui se trouvent dans un milieu éducationnel tout comme les enseignants, peuvent utiliser des pratiques éducatives proactives, réactives positives ou réactives négatives en réaction aux difficultés comportementales (Couture et Nadeau, 2014, p. 210). En ce qui concerne les entraîneurs, le choix des pratiques utilisées pour répondre aux comportements difficiles semble complexe selon la littérature. Ils éprouvent en effet de la difficulté à gérer les comportements difficiles et se sentent peu outillés pour répondre adéquatement aux incidents disciplinaires (Kowalski, 2008). Les entraîneurs semblent donc être moins portés à utiliser des pratiques proactives, celles qui permettent de diminuer ou prévenir l'apparition de comportements inappropriés et favoriser l'apparition des appropriés (Little, 2005 ; Safran et Oswald, 2003). En constatant cette problématique, il devient donc pertinent de s'intéresser aux études qui font émerger l'influence des variables individuelles et contextuelles face aux choix des pratiques utilisées pour mieux comprendre le phénomène. Les variables individuelles liées aux entraîneurs seront présentées en débutant par les formations antérieures des entraîneurs, suivi de l'expérience antérieure et les perceptions des entraîneurs face à leur sentiment de compétence pour intervenir auprès des difficultés comportementales.

3.2.1 Les variables individuelles, les formations antérieures des entraîneurs

La Fédération québécoise de hockey sur glace demande aux entraîneurs de suivre les formations du Programme de Certification des Entraîneurs (PNCE). La Fédération exige qu'au moins un entraîneur par équipe ait suivi la formation adaptée selon la catégorie des équipes. La catégorie du sport communautaire est construite pour les entraîneurs de hockey dans un volet communautaire ou pour ceux qui aimeraient devenir un entraîneur de joueur de hockey. Cela peut aussi inclure les parents d'enfants joueurs ou un bénévole qui travaille avec tous les âges qui sont débutants dans le milieu du hockey. La catégorie de la compétition touche les entraîneurs de hockey d'expérience, par exemple de niveau régional ou provincial, ou qui ont été des athlètes dans le passé. Cette formation permet d'améliorer la performance des athlètes à long terme. Les formations théoriques du PNCE visent l'acquisition de 5 compétences de base de l'entraîneur telles que la transmission des valeurs, l'interaction, le leadership, la résolution de problème et la pensée critique (Hockey Canada, 2019). L'étude de Lemyre et Trudel (2004) s'est intéressée aux formations du PNCE. Elle comprenait 36 entraîneurs, majoritairement bénévoles, provenant de six associations sportives différentes, dont deux de hockey sur glace, soccer et baseball, qui entraînent des jeunes de 7 à 16 ans. Les résultats révèlent qu'une majorité des entraîneurs ne choisit pas volontairement de suivre la formation PNCE dans l'optique d'effectuer ce métier, ils suivent cette formation par obligation parce qu'ils sont déjà « embauchés » comme entraîneur. Ces résultats nous amènent donc à nous questionner sur l'effet des formations par rapport aux pratiques utilisées des entraîneurs. Or, selon les études de Smoll, Smith, Barnett et Everett, (1993) et Mora, Cruz et Torregrosa (2009), la formation peut jouer un rôle majeur dans les pratiques éducatives utilisées pour gérer les incidents disciplinaires. Par exemple, les entraîneurs ayant déjà suivi une formation sur l'entraînement ont tendance à avoir significativement moins recours à des méthodes

punitives (Smoll, Smith, Barnett et Everett, 1993 et Mora, Cruz et Torregrosa, 2009). Des chercheurs ont examiné, par l'entremise d'entrevues d'avant et d'après saison auprès de 152 joueurs de baseball, l'impact d'une formation de 2 h 30 s'appuyant sur la théorie cognitivo-comportementale visant entre autres à diminuer l'utilisation des sanctions ainsi que des instructions punitives chez des entraîneurs de baseball (Smoll, Smith, Barnett et Everett, 1993). Les résultats montrent que la formation offerte aux entraîneurs, possédant en moyenne sept ans d'expérience comme entraîneur au baseball, apporte des bienfaits sur le développement personnel, dont de l'estime de soi, des joueurs de leur équipe. Elle les amène à apprécier davantage leurs coéquipiers, à éprouver plus de plaisir à pratiquer le sport ainsi qu'à augmenter leur estime générale de soi (Smoll et al., 1993). Selon la même étude, ces entraîneurs sont aussi perçus par les joueurs comme plus efficaces dans la gestion des interventions auprès des joueurs de l'équipe et comme offrant un bon soutien aux joueurs (Smoll et al., 1993). Dans le même ordre d'idée, une étude a analysé par observations les effets d'un programme de formation sur les techniques de communication positive de cinq entraîneurs qui a pour but d'améliorer le développement des habiletés sportives, l'estime de soi des joueurs, leur motivation, leur plaisir (Mora et al., 2009). Les résultats montrent que quatre entraîneurs sur cinq, possédant environ neuf années d'expérience dans le domaine de l'entraînement, ont diminué significativement leurs comportements punitifs.

Selon l'étude de Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt et Caspi (2005), la présence d'une faible estime de soi se révèle très fortement liée à la présence de comportements antisociaux d'enfants et d'adolescents d'âge varié et de différentes nationalités. Cette étude a inclus 292 adolescents entre 11 et 14 ans et a été basée sur une autoévaluation des adolescents, une évaluation de leur professeur et de leurs parents. (Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt et Caspi, 2005). Il devient donc encore plus intéressant de s'interroger sur les pratiques de gestion de la discipline actuellement utilisée par les entraîneurs pour gérer les incidents disciplinaires en considérant leurs formations

puisqu'elles ont un impact sur l'estime de soi ainsi que sur la présence de comportements antisociaux, comme l'agression et la délinquance, chez les joueurs (Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt et Caspi, 2005 ; Douglas Coatsworth et Conroy 2006 ; Smoll et al., 1993).

Considérant que les formations peuvent aussi apporter des améliorations concernant l'estime de soi des joueurs (Douglas Coatsworth et Conroy, 2006 ; Smoll et al., 1993) et qu'une faible estime de soi est très fortement liée à la présence de comportements antisociaux d'enfants et d'adolescents d'âge varié et de différentes nationalités (Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt et Caspi, 2005), Smoll et collaborateurs (1993) ont étudié les effets d'une formation psychosociale donnée aux entraîneurs sur 135 nageurs mixtes âgés de 7 à 18 ans. Les résultats montrent que les nageurs qui présentent une faible estime de soi au départ et qui ont travaillé avec un entraîneur formé ont amélioré de manière significative leur estime de soi générale. Les formations psychosociales pourraient donc avoir une influence sur la gestion des incidents disciplinaires, tant du côté de l'entraîneur que du côté des joueurs. De plus, à la suite de la formation, on observe la présence d'un plus grand niveau de cohésion entre les équipiers, d'une meilleure discipline, la démonstration d'un plus grand plaisir à jouer et une plus grande appréciation de l'entraîneur de la part des nageurs (Smoll et al., 1993).

3.2.2 Les variables individuelles, l'expérience antérieure et la culture sportive

Les auteurs soulèvent aussi que l'apprentissage du métier entraîneur ne dépend pas seulement des formations, mais aussi de plusieurs autres facteurs dont leur expérience antérieure qui se révèle un facteur déterminant dans la gestion des incidents. En effet, un chercheur québécois a dressé le profil des entraîneurs de sports collectifs

(Spallanzani, 1988). Les résultats, recueillis grâce à la passation de questionnaires auprès de 508 entraîneurs masculins, montrent que les profils des entraîneurs de hockey bénévoles présentent les similarités suivantes : avoir joué précédemment au hockey, suivre de près les équipes professionnelles de hockey, avoir au moins un enfant (garçon) qui joue au hockey et se considérer comme un sportif compétent. Il ressort aussi que l'engagement en tant qu'entraîneur bénévole se réalise avant tout dans l'optique de rendre service, mais qu'il est également principalement lié à l'implication de son enfant dans ce sport (Spallanzani, 1988). Toutefois, l'expérience antérieure pourrait être un facteur d'importance puisque les comportements adoptés par les entraîneurs envers leurs athlètes sont souvent influencés par la culture d'intervention véhiculée dans leur domaine sportif (Greendorfer, 1982) ainsi que par leurs expériences passées (Potrac, Jones et Cushion, 2007, p. 40). Ces comportements vont parfois à l'encontre des interventions reconnues efficaces pour le développement des habiletés sportives de l'athlète selon la littérature scientifique (Cushion, 2010). Une étude menée par des entrevues auprès des entraîneurs de l'équipe nationale française de judo a révélé que ces derniers avaient tendance à utiliser un style d'intervention très autoritaire, donc beaucoup plus réactif et négatif, comme la provocation verbale, l'utilisation de conflit direct, l'indifférence envers les athlètes et le favoritisme (d'Arripe-Longueville, Fournier et Dubois, 1998). Cette étude nous montre que les pratiques réactives étaient présentes depuis longtemps dans la culture des sports de combat. En ce qui concerne le soccer, des auteurs démontrent que les entraîneurs utilisent surtout une approche autocratique et prescriptive en faisant régner une grande discipline auprès les joueurs donnant des instructions très précises (Harvey, Cushion, Wegis et Messa-Gonzalez, 2010 ; Potrac et Cassidy, 2006 ; Williams et Hodges, 2005). L'utilisation d'un comportement autoritaire a tendance réactif négatif, comme mettre sur le banc un joueur de soccer qui vient de rater son tir au but, par les entraîneurs envers les joueurs s'avère également prédominante dans une étude menée auprès d'une équipe professionnelle de soccer en Angleterre (Parker, 1996 ; Roderick, 2006). Cela se

manifestait notamment par un langage abusif envers les joueurs, des réprimandes personnelles sévères ainsi que par des menaces d'exercices physiques punitifs. L'utilisation d'une intervention réactive négative au niveau du soccer professionnel semble faire partie de la culture de ce sport (Parker, 1996 ; Roderick, 2006). L'intériorisation de cette culture de manière inconsciente par les entraîneurs et les joueurs contribue à banaliser les comportements autoritaires utilisés au soccer (Cushion, Armour et Jones, 2006). Une étude apporte un regard plus positif sur l'influence de l'expérience pour les entraîneurs ayant déjà travaillé avec des participants sportifs possédant un trouble de l'attention avec hyperactivité. Via des questionnaires anonymes, 221 entraîneurs volontaires chez les jeunes joueurs de basketball, football, cheerleading et de baseball, les chercheurs ont montré que ceux ayant déjà une expérience de travail avec des joueurs présentant un trouble de l'attention avec hyperactivité avaient une vision plus positive quant à l'inclusion de ces athlètes dans leur équipe. De plus, les entraîneurs avec une vision plus positive sur ces athlètes étaient aussi plus susceptibles d'avoir une meilleure communication avec les parents pour s'informer de la situation de l'enfant (Beyer, Flores et Tiffany, 2008).

3.2.3 Les variables individuelles, les perceptions des entraîneurs sur leur sentiment de compétence pour gérer les difficultés comportementales

Les pratiques utilisées par les entraîneurs pour gérer les difficultés comportementales pourraient être influencées par leur sentiment de compétence pour y faire face. La préparation initiale des entraîneurs peut influencer la séance d'entraînement. En effet, lorsque la majorité de l'attention des entraîneurs est dirigée sur la gestion de l'ordre, ils consacrent moins de temps au développement des habiletés sportives des joueurs (Fuller, Chapman et Jolly, 2009, p. 19). En ce sens la planification s'avère une stratégie qui permet de prévoir les moments critiques et d'agir en prévention aux comportements

perturbateurs. En effet, selon plusieurs études, plus les entraîneurs présentent un sentiment de compétence élevé, plus ils montrent des attitudes et des pratiques positives, comme montrer un désir d'inclusion des joueurs possédant des difficultés comportementales, ce qui leur permet de mieux adapter leurs pratiques et répondre aux besoins des joueurs (Rizzo, Bishop et Tobar, 1997 ; Kozub et Porretta, 1998 ; Beyer, Flores et Tiffany, 2008). Une étude aux États-Unis dirigée par Wiersma et Sherman (2005) a réalisé des groupes de discussion auprès de 25 entraîneurs sportifs bénévoles afin d'examiner leurs préoccupations et leurs problèmes avec les jeunes concernant les entraînements et l'éducation parentale. Les résultats de l'étude illustrent que plusieurs entraîneurs volontaires ne se sentaient pas préparés pour gérer des joueurs avec des problèmes d'attention, des difficultés à suivre les directions ou avec des joueurs colériques. Par ailleurs, une étude a montré que les entraîneurs semblent susceptibles de présenter un biais négatif de perception sur les comportements perturbateurs observés (Braun et Braun, 2015). Ainsi, plusieurs entraîneurs considèrent les joueurs indisciplinés comme étant démotivés, provocants, en opposition ou même paresseux (Braun et Braun, 2015), ce qui pourrait contribuer d'autant plus aux difficultés qu'ils perçoivent à bien accompagner ces joueurs. À l'inverse, la perception des joueurs serait plutôt que l'intervenant est en colère lorsqu'il utilise une discipline réactive négative pour gérer des comportements perturbateurs (Carson, 2014, p. 220). Selon cet auteur, les capacités de régulation émotionnelle de l'entraîneur peuvent donc aussi influencer la gestion disciplinaire.

3.3 Les variables individuelles des joueurs liées à l'agressivité

Une explication des difficultés vécues par les entraîneurs à faire face aux incidents disciplinaires réside dans l'intensité des comportements perturbateurs vécus en contexte de sports collectifs. L'agressivité semble, entre autres, un problème récurrent

vécu dans plusieurs sports. En effet, les agressions reliées aux sports peuvent tant être observées dans les estrades (p. ex. : violence entre les différents partisans) qu'entre les joueurs (p. ex. combat entre deux joueurs lors d'une partie de hockey). Les arbitres sont eux aussi victime d'agression. Dans le milieu du hockey, 90 % d'entre eux rapportent être victimes d'agressions verbales et 46 % ont déjà vécu une agression physique (Ackery, Tator et Snider, 2015, p. 554). Ces informations nous montrent que les incidents disciplinaires en milieu sportif touchent plusieurs acteurs, les entraîneurs, joueurs eux-mêmes, les arbitres et même les spectateurs. Cela nous montre encore une fois l'importance de s'attarder plus en profondeur sur le sujet des pratiques utilisées par les entraîneurs pour gérer les incidents disciplinaires, car ils sont inévitablement très présents dans le milieu sportif, dont au hockey.

3.4 Les variables contextuelles

En plus des variables personnelles associées à l'entraîneur ainsi que de différentes caractéristiques des joueurs, les variables contextuelles telles que le type d'organisation sportive et le climat au sein de l'équipe, peuvent aussi influencer l'apparition des incidents disciplinaires.

3.4.1 Le type d'organisation des activités sportives

Le sport organisé implique un horaire régulier de participation, des règles d'engagements claires, un ou plusieurs adultes pour animer l'activité, des rétroactions sur la performance compréhensibles pour les joueurs et finalement, exige une attention soutenue de la part du participant (Persson, Kerr et Stattin, 2007). L'activité organisée doit mettre l'accent sur l'acquisition continue de nouvelles compétences, où la

complexité des défis y est ajustée (Mahoney et Stattin, 2000 ; Persson, Kerr et Stattin, 2007). Cette activité peut être pratiquée tant dans un milieu récréatif que dans un milieu de compétition (Gendron, Royer, Bertrand et Potvin, 2005). La compétition rassemble plusieurs personnes participant à un évènement commun, pendant lequel leurs performances individuelles envers une tâche précise sont comparées directement à celle des autres (Coakley, 1994, p. 102). Quant à la pratique d'un sport non organisé, elle correspond à une activité libre, non surveillée par un adulte, où naturellement, il n'y a pas d'entraîneur pour la gestion de la discipline. Elle est plutôt orientée par les pairs et le jeune lui-même (Persson et al., 2007). En raison de l'objet de la recherche, ces modalités de pratiques d'activité physique doivent être examinées, car elles pourraient influencer les difficultés comportementales des jeunes sportifs. Ainsi, il semble que les sports non organisés, comme le conditionnement physique et le sport pratiqué de manière libre, sont généralement plus pratiqués que les sports organisés par les adolescents qui présentent des difficultés comportementales (Gendron, Royer, Bertrand et Potvin, 2005). Toutefois, cette dernière modalité de pratique semble propice à l'émergence des difficultés en lien avec les comportements, car des recherches montrent que la participation à des activités de loisirs non organisées est associée à un niveau élevé de comportements négatifs, comme les comportements antisociaux (ex. : acte de violence, conflit, indiscipline, etc.), chez les adolescents de la population générale (Mahoney et Stattin, 2000). Mahoney et Stattin (2000) observent que les incidences disciplinaires sont plus élevées chez les garçons qui s'exercent exclusivement dans une activité sportive non structurée. De même, des auteurs rapportent que les difficultés comportementales pourraient être exacerbées pour certains joueurs en raison des exigences d'adaptation inhérentes au contexte de sports collectifs. Par exemple, Johnson et Rosen (2000) ont comparé deux groupes de garçons en utilisant une liste du contrôle du comportement sportif évalué par les parents. Ils ont trouvé que dans un contexte de sport collectif (divers sports d'équipes), les garçons qui présentent un trouble de déficit d'attention avec hyperactivité (TDAH) sont plus

souvent disqualifiés et démontrent un niveau d'agression et de réactivité émotionnelle plus élevé que les garçons sans TDAH. Ces mêmes auteurs rapportent que les difficultés sont majoritairement observées dans les sports collectifs plutôt que dans les sports individuels, et ce, autant chez les garçons avec et sans TDAH.

Le contexte sportif dans lequel le joueur se trouve exercerait une influence sur les relations sociales qu'il entretient. En étudiant les données longitudinales de 861 jeunes âgées de 13 à 17 ans, Persson et collaborateurs (2007) ont soulevé que les jeunes qui participaient à une pratique d'activité sportive organisée (présence d'animateurs adultes, présence d'activités de développement des compétences, etc.) et aussi à une pratique non organisée (non supervisée, axées sur les pairs, etc.), étaient moins susceptibles de se faire des amis lors de leur participation à l'activité sportive organisée et avaient tendance à avoir des interactions sociales plus négatives avec leurs parents (acteur référant à la discipline). L'apprentissage des bons comportements sociaux semble donc plus difficile dans ce milieu. Les adolescents qui pratiquent des activités sportives non structurées présentent des comportements plus déviants que les pairs et auraient plus de comportements antisociaux que les adolescents participant à une activité sportive structurée. Ici, les pairs font référence aux personnes avec lesquelles ils passent le plus de temps après l'école. (Mahoney et Stattin, 2000).

Inversement, la participation à des activités de loisirs organisées et coopératives est associée à un plus faible niveau d'incidents disciplinaires chez les adolescents (Mahoney et Stattin, 2000). Selon les auteurs, il est intéressant de constater que le sport collectif (ex. le hockey, soccer, football, etc.) et organisé apparaît associé à l'amélioration de multiples habiletés sociales (Mahoney et Stattin, 2000). Ces habiletés peuvent être améliorées grâce, entre autres, aux nombreuses interactions sociales (ex. : développer des stratégies de jeu et la cohésion entre les coéquipiers) qui ont lieu avec les participants pendant l'activité (Mahoney et Stattin, 2000 ; Hayden et al. 2015).

Le soutien de l'entraîneur varie selon les modalités d'organisation du sport. Les recherches montrent que lorsque les adolescents manifestent des comportements perturbateurs, l'intervenant de l'activité structurée offre un plus grand support (ex. : surveillance des aptitudes sportives et meilleure confiance) aux joueurs qui pratiquent uniquement une activité de loisirs structurée comparativement aux adolescents qui pratiquent parallèlement des activités de loisirs non structurées (Mahoney et Stattin, 2000).

Ainsi, selon une étude canadienne, il est suggéré que la pratique de sports organisés puisse potentiellement contribuer à faire diminuer la violence et la frustration chez des jeunes âgés de 13 et 15 ans (Bordeleau, Morency et Savinski, 1999). Ce type d'activité physique offre potentiellement l'opportunité aux adolescents d'adopter des comportements sains et d'améliorer leur discipline personnelle (Gendron, Royer, Potvin et Bertrand, 2004). La délinquance peut être un bon prédicateur de l'orientation des jeunes vers des activités non structurées puisque la délinquance est associée à passer beaucoup plus de temps dans les rues plutôt que de participer à des activités structurées (Persson et coll., 2007). En ce sens, il semble donc intéressant de s'intéresser aux pratiques qui permettent de gérer les incidents disciplinaires dans un contexte de pratique d'activités sportives organisées afin de diminuer le plus possible l'apparition de comportements délinquants chez les joueurs. Il ne faut pas oublier qu'un entraîneur promouvant la pratique d'un sport collectif complètement axée sur l'obtention de victoires, de meilleurs pointages possibles et de meilleures performances, peut rapidement développer des comportements violents chez les joueurs et d'un climat de compétition et de stress. L'entraîneur qui fait régner ce genre de climat vient compromettre le bien-être physique et psychologique des athlètes ainsi que les objectifs éducatifs (Lang, 2010).

3.4.2 Le climat au sein de l'équipe

Dans une étude par questionnaires auprès des jeunes athlètes de soccer, basketball et de rugby, âgés de 12 et 16 ans, les chercheurs ont montré que le climat qui prévaut au sein d'une équipe sportive influence les attitudes et les comportements adoptés par les joueurs (Ntoumanis et al., 2012). Les climats régnant dans une équipe peuvent apparaître compétitifs ou coopératifs. Le climat de coopération vise l'interdépendance d'un groupe de personnes travaillant ensemble pour atteindre un objectif commun (Coakley, 1994, p. 102). Il entraîne un effet positif sur la performance. Ainsi, dans une recension de 122 études s'intéressant au climat de coopération, 108 études ont montré qu'il apporte un plus grand taux de réussite de l'équipe, 64 ont dévoilé que le climat de coopération permettait d'atteindre un niveau de performance plus élevé, puisque les joueurs apprennent à travailler ensemble dans un but commun, tandis que seulement huit en ont montré le contraire (Johnson et Johnson, 1985, p. 108).

De façon contrastée, un climat de compétition qui s'illustre lorsque plusieurs personnes participant à un événement commun voient leurs performances individuelles envers une tâche précise comparées directement à celle des autres peut conduire à des effets négatifs (Coakley, 1994, p. 102). Des chercheurs ont montré que lorsqu'un entraîneur encourage un climat de compétition entre les joueurs et que chaque membre accorde une valeur importante à cette compétition, des comportements négatifs tels que tricher peuvent émerger (Ntoumanis et al., 2012). Dans ce genre de climat compétitif, tant les comportements négatifs que les influences sur les tactiques qu'ils emploient pour gagner sont observables. Par exemple, dans ce dernier cas, les joueurs optent pour l'utilisation de tactiques qui visent à déconcentrer leurs adversaires. Plus la perception d'un climat de compétition qui prévaut au sein d'une équipe s'avère forte, plus l'utilisation de ces tactiques négatives augmente (Ntoumanis et al., 2012). Au regard des difficultés comportementales, un entraîneur qui oriente majoritairement la pratique

du sport organisé vers la maîtrise et le développement d'aptitudes physiques et sociales, plutôt que vers les points comptés ou la victoire, est plus en mesure de répondre aux besoins des adolescents de son équipe (Trudel et Côté, 1994).

3.5 Les limites des études répertoriées

Actuellement, les études répertoriées sur les pratiques éducatives utilisées par les entraîneurs sont encore peu nombreuses. Voilà pourquoi cette étude vise à décrire les pratiques éducatives déclarées et le sentiment de compétence des entraîneurs pour gérer les incidents disciplinaires au sein de leur équipe. Elle vise aussi à identifier les facteurs d'influence individuels et contextuels de ces pratiques. Les autres chercheurs qui se sont intéressés jusqu'à présent au sujet ont principalement tenté des descriptions préliminaires des incidents dans des contextes sportifs très variés, ont regardé l'influence d'un programme de formation des entraîneurs par des questionnaires ou ont examiné l'influence de l'expérience antérieure des entraîneurs avec des joueurs présentant des difficultés de comportement sur la diminution des pratiques négatives (Smoll, Smith, Barnett et Everett, 1993 ; Mora, Cruz et Torregrosa, 2009). Ainsi, peu d'études ont examiné les pratiques spécifiques utilisées par les entraîneurs pour gérer les comportements, en particulier dans les sports collectifs, ce qui soutient le développement des connaissances à ce sujet. En dressant ce portrait des pratiques utilisées, il sera donc possible d'identifier les pratiques qui doivent être modifiées ou celles qui doivent être encouragées auprès des entraîneurs et d'orienter éventuellement leur développement professionnel.

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE

4.1 L'objet de la recherche

En s'appuyant sur un devis quantitatif, descriptif et interprétatif, cette recherche vise à décrire les pratiques éducatives actuellement utilisées par les entraîneurs dans la gestion des comportements ainsi qu'à cerner les facteurs qui influencent ces pratiques.

4.2 L'hypothèse

À la lumière de la littérature scientifique, l'hypothèse primaire suppose que les pratiques déclarées par les entraîneurs dans des questionnaires se montreront réactives plutôt que proactives pour gérer les incidents disciplinaires.

4.3 Les variables

Les pratiques de gestion des incidents disciplinaires constituent les variables dépendantes de cette étude. L'influence de variables indépendantes est étudiée, dont l'âge des joueurs, le niveau de compétition et le type de l'équipe, les caractéristiques

de l'association sportive où ils œuvrent, le nombre d'années d'expérience des entraîneurs et le nombre d'heures de formation sur la gestion disciplinaire.

4.4 Les procédures de recrutement et déroulement

La méthode d'échantillonnage s'avère non probabiliste et se base sur l'effet proximal. Les participants ont été sollicités en fonction de l'accessibilité du milieu qui est ciblé par la recherche (Williams et Protheroe, 2008). L'organisme Hockey Québec a été contacté lors d'une rencontre avec l'équipe de recherche afin de leur présenter l'étude et solliciter leur participation. Après avoir obtenu leur accord, tous les entraîneurs affiliés à l'organisme Hockey Québec ($N > 16\ 500$) ont été invités à participer à l'étude en recevant un courriel d'invitation de la part de l'organisme en été. Dans ce courriel se trouvait le formulaire de consentement à la recherche ainsi qu'un lien redirigeant le répondant au questionnaire. Aucune statistique n'a pu être compilée pour déterminer le nombre d'entraîneurs ayant ouvert l'invitation. Celle-ci a également circulé sur les réseaux professionnels des chercheurs sans permettre d'estimer le nombre d'entraîneurs joints. Avant de consentir à participer au projet, tous les participants ont été informés des buts de l'étude et de son déroulement dans le courriel d'invitation. Ils étaient aussi assurés de la confidentialité des données. Toutes les procédures ont été approuvées par le comité d'éthique de l'Université du Québec à Montréal.

En tout, 116 entraîneurs ont cliqué sur le lien donnant accès au site précisant les consignes et les éléments du consentement. Une fois le consentement donné électroniquement, les participants pouvaient avoir accès aux questionnaires (voir Annexe A). Douze entraîneurs n'ont pas consenti à y participer et 43 ont été exclus des analyses en raison d'un taux de non-réponses trop élevé (plus de 15 % de réponses manquantes).

L'échantillon total se compose de 61 entraîneurs (58 hommes). Le taux de participation, calculé à partir du nombre d'entraîneurs estimé (environ 16 500), est estimé à 0,002 %. Selon les critères de William et Protheroe (2008), ce taux ne permet pas d'atteindre un seuil significatif minimal de 0,05 et de considérer l'échantillon comme représentatif de la population pour ce genre d'étude. Cela devra donc être considéré comme une limite à la portée des résultats.

4.5 Les instruments de mesure

Deux instruments ont été remplis par les entraîneurs. La première partie du questionnaire comporte 16 questions portant sur les données sociodémographiques dont le genre et l'âge de l'entraîneur, les années d'expérience, le niveau de scolarité complété, les heures de formation reçues sur l'entraînement d'équipes sportives, les heures de formation sur la gestion des incidents disciplinaires, les formations reçues par Hockey Québec, le plus haut niveau d'équipes déjà entraînées, le besoin de formation sur le plan de la gestion des incidents disciplinaires et d'accompagnement pour lui-même et ses collègues, si l'entraîneur est habituellement informé des joueurs présentant des difficultés ou des troubles comportementales, ce qui pourrait aider à diminuer le nombre d'incidents disciplinaire, et des variables contextuelles telles que le nombre moyen d'incidents disciplinaires estimé lors des entraînements et des parties, la région administrative de l'équipe sportive, le type d'organisme affilié, le type et le niveau de l'équipe, le rôle de l'entraîneur, l'âge et le sexe des joueurs (voir Annexe A).

La deuxième partie du questionnaire est adapté du questionnaire *Inventaire des pratiques de gestion de comportements en classe* (IPGCC, Massé, Couture, Verret, Nadeau, Gaudreault, Bégin, Tremblay et Lagotte, 2015) qui répertorie les principales pratiques recommandées pour gérer les comportements difficiles en milieu scolaire (79 items) (IPGCC, Massé et al., 2015). Les items doivent être cotés sur une échelle de

type Likert à cinq niveaux allant d'un (jamais) à cinq (très souvent) pour évaluer la fréquence d'utilisation de la pratique suggérée et le sentiment de compétence (très bas) à (très élevé) de l'entraîneur. Une fois le questionnaire rempli par les répondants, des tests de cohésion interne ont été effectués. En raison d'une trop faible corrélation avec les échelles respectives originales, au final 18 items ont été retenus pour l'échelle réactive, 52 pour l'échelle proactive et trois items ont été traités individuellement pour un total de 73 items.

4.6 La validation de contenu du questionnaire

La version préliminaire de ce questionnaire adapté a été validée auprès de quatre entraîneurs ainsi qu'avec les responsables du projet à Hockey Québec. À la suite de leurs recommandations, nous avons ajouté une question portant sur le nombre de points Franc Jeu qui sont cumulés par l'équipe au cours de la saison à la section sociodémographique du questionnaire. Ces points s'appliquent à l'ensemble du hockey amateur d'équipes simple lettre et doubles lettres, des divisions novices à junior inclusivement. Ils sont associés aux minutes de pénalités obtenues au cours d'une partie et sont ensuite ajoutés en bonus au classement général. Cette donnée au questionnaire, puisque ce programme, qui a été instauré par Hockey Québec, a comme objectif de diminuer le nombre de blessures et d'infractions lors des parties de hockey. Puisque les équipes de différents niveaux ne jouent pas un nombre de parties équivalent, il a été important de spécifier le total des points sur le nombre de parties jouées. La validation auprès d'Hockey Québec aussi permis d'autres ajustements à faire sur le questionnaire, dont l'ajout des niveaux BB et A, le changement de l'ordre de présentation des différents niveaux de hockey, la spécification sur le fait que la moyenne des incidents disciplinaires à observée devrait être distinctes lors d'un entraînement ou d'une partie et quelques formulations à revoir.

4.7 Les dimensions et les échelles

Les items se répartissent en deux échelles et sept sous-échelles autant pour les dimensions des « fréquences d'utilisation des pratiques » que pour le « sentiment de compétence » des entraîneurs à les utiliser. La première échelle concerne les pratiques proactives. Elle comprend les sous-échelles suivantes : 1) stratégies favorisant l'autorégulation ($n = 14$; Fréquence $\alpha = 0,73$; Compétence $\alpha = 0,91$) ; 2) planification de l'enseignement et gestion du temps ($n = 14$; Fréquence $\alpha = 0,72$; Compétence $\alpha = 0,89$) ; 3) établissement de règles et consignes ($n = 13$; Fréquence $\alpha = 0,80$; Compétence $\alpha = 0,95$) ; 4) renforcement ($n = 7$; Fréquence $\alpha = 0,59$; Compétence $\alpha = 0,77$) ; 5) évaluation fonctionnelle ($n = 4$; Fréquence $\alpha = 0,72$; Compétence $\alpha = 0,84$).

La deuxième échelle se compose de pratiques dites réactives punitives dont : les conséquences recommandées ($n = 9$: Fréquence $\alpha = 0,80$; Compétence $\alpha = 0,87$) et les conséquences moins recommandées ($n = 7$: Fréquence $\alpha = 0,74$; Compétence $\alpha = 0,79$).

Trois items ont été traités de façon individuelle. Ils ont été retirés de la version originale du questionnaire à la suite des tests de cohésion interne en raison d'une trop faible corrélation avec les échelles respectives, mais ils apparaissaient pour la présente étude (utiliser un renforcement de groupe dans l'équipe, compiler sur un tableau visible par l'ensemble de l'équipe la fréquence des comportements inappropriés des joueurs, intervenir physiquement lorsqu'un joueur est en crise et qu'il y a un danger réel et immédiat).

4.8 Les analyses statistiques

Des analyses statistiques ont été réalisées à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics version 23 (IBM Corporation, 2017). Des tests de chi carré ont été utilisés pour comparer la distribution des résultats du nombre d'incidents disciplinaires au regard certaines variables individuelles (heures de formation) et contextuelles (niveaux de l'équipe, contexte de pratiques ou partie, l'âge des joueurs et le genre).

La procédure d'analyse a été répliquée de l'étude de validation de l'instrument original (Nadeau, Massé, Verret, Gaudreau, Couture, Lemieux, Bégin et Lagacé-Leblanc, 2018). En s'appuyant sur la prémisse que les intervalles de l'échelle Likert sont constants entre chacune des modalités, on considère que l'échelle peut être métrique et appliquer les techniques disponibles pour les variables quantitatives si les présupposés des analyses le permettent (Legardinier, 2013). Ainsi, afin de mieux comparer les sous-échelles entre elles ou les dimensions, considérant qu'elles ne comptent pas le même nombre d'items, nous avons calculé un score moyen de fréquence et de compétence pour chacune d'entre elles.

Des analyses ont permis de vérifier les présupposés de normalité des distributions des résultats pour l'ensemble des variables dépendantes de fréquence et de compétence (dimensions et sous-échelles). Des analyses descriptives (scores moyens, écarts-types) ont été effectuées pour la dimension fréquence et compétence des échelles de pratique proactives et réactives ainsi que pour chaque sous-échelle. Une série de tests t pour échantillons indépendants a permis d'identifier les catégories de pratiques les plus ou les moins utilisées. Afin de diminuer la possibilité d'effectuer une erreur de type I, une correction de Bonferroni (valeur de p de $0,05/\text{nombre de paires [21]}$) a été appliquée à chaque test pour établir le degré de signification à 0,002 (Tabachnick et Fidell, 2013).

Par la suite, une série d'analyses de variances univariées (test t ou anova à un facteur) a été accomplie pour examiner l'effet des variables indépendantes personnelles et contextuelles (le niveau et le type de l'équipe entraînée, l'âge de l'entraîneur, le nombre d'années d'expérience, nombre d'heures de formation sur l'entraînement d'équipes sportives et la gestion des incidents disciplinaires) sur les échelles de pratiques proactives et réactives ainsi que sur les sous-échelles. Des analyses a posteriori ont été effectuées lorsque des différences significatives et des tendances étaient détectées sur des variables indépendantes.

CHAPITRE V

RÉSULTATS

5.1 La description des caractéristiques des entraîneurs

Les 61 entraîneurs recrutés pour l'étude sont âgés en moyenne de $44,2 \pm 7,5$ ans (de 20 à 59 ans). Leur niveau de scolarité est 6,6 % pour le secondaire, 36,1 % collégial, 37,7 % baccalauréat, 4,9 % diplôme d'études supérieures spécialisées ou micro programme de 2e cycle, 9,8 % maîtrise, 3,3 % doctorat et moins de 2 % des répondants ont préféré ne pas répondre. Ils proviennent de 12 régions administratives du Québec : Montréal (16 %), Montérégie (16 %), Lanaudière (13 %), Capitale nationale (12 %), Estrie (10 %), Chaudière Appalaches et Laval (8 %), Laurentides (6 %) Saguenay Lac-Saint-Jean et Outaouais (3 %) et Abitibi-Témiscamingue (1,6 %). Ils présentent en moyenne de $8,5 \pm 8,0$ années (de 1 à 35) d'expérience comme entraîneur. Leur équipe est affiliée soit à un organisme de loisirs (49,2 %) ou à une fédération sportive (37,7 %).

5.2 La description des équipes entraînés

Les répondants encadrent majoritairement des équipes de hockey (91,8 %), de soccer (3,3 %) ou les deux sports (4,9 %). Ils entraînent respectivement des joueurs de 9-10

ans (55,7 %), 11-12 ans (23 %), 13-14 ans (11,5 %), 15 à 17 ans (6,6 %) et 18 + (3,3 %). Soixante-douze pour cent des équipes sont compétitives, c.-à-d. que les joueurs ont été sélectionnés sur la base de leur performance tandis que 27,9 % sont des équipes récréatives pour lesquelles il n'y a pas eu d'évaluation de la performance. Les équipes des répondants sont catégorisées dans le niveau local (65,6 %), la double lettre (26,2 %), l'élite (6,6 %) ou autre (1,6 %). Près de 69 % des répondants entraînent des équipes exclusivement masculines, 5 % exclusivement féminins et 26 % des équipes mixtes.

5.3 La description des incidents disciplinaires selon les caractéristiques des équipes et des joueurs

Environ la moitié des entraîneurs (49 %) mentionnent être rarement ou jamais informés lorsqu'un joueur présentant des difficultés ou des troubles de comportement est inclus dans leur équipe. Afin de situer les entraîneurs, les incidents disciplinaires ont été définis en introduction du questionnaire comme « un ensemble des comportements perturbateurs, l'indiscipline et les gestes de violence faits par les joueurs ». En ce qui a trait aux incidents disciplinaires, ils estiment qu'environ 2,2 incidents surviennent lors des entraînements. En effet, 56 % des entraîneurs observent un et deux incidents par entraînement et 26 % en observent trois à dix. Lors des parties, une moyenne de deux incidents disciplinaires est déclarée. Plus précisément, 62 % des entraîneurs observent au moins un ou deux incidents disciplinaires par partie.

Le tableau 5.1 présente les incidents disciplinaires observés par les entraîneurs lors des entraînements et des parties, selon le niveau de leurs équipes. Le nombre total d'incidents disciplinaires observés par entraînement et par partie selon le niveau de l'équipe a été divisé par les quatre catégories suivantes : aucun (n=12), entre un et deux (n=37), entre trois et cinq (n=10) et entre six et dix incidents (n=1). Le pourcentage des

incidents disciplinaires observés par entraînement et par partie, selon le niveau de l'équipe, a été calculé selon le nombre total de répondants à cette question (n=120). Le plus haut taux d'incidents disciplinaires (un ou deux incidents) est observé pour le niveau local dans les entraînements (16,7 %) et dans les parties (21,7 %). Bien que c'est au niveau élite que les entraîneurs rapportent le moins d'incidents disciplinaires, le test de chi carré ne démontre pas de différence significative entre le nombre d'incidents disciplinaires apparaissant dans le haut niveau (élite et double lettre) et dans le niveau local (récréatif).

Tableau 5.1

Fréquence et pourcentage d'incidents disciplinaires selon les niveaux des équipes

Niveau	Entraînements			Parties			Total
	Élite <i>n</i> (%)	Double lettre <i>n</i> (%)	Local <i>n</i> (%)	Élite <i>n</i> (%)	Double lettre <i>n</i> (%)	Local <i>n</i> (%)	
Aucun	1 (0,8)	3 (2,5)	7 (5,8)	1 (0,8)	4 (3,3)	7 (5,8)	12 (10,0)
1-2	2 (1,7)	11 (7,5)	20 (16,7)	1 (0,8)	10 (8,3)	26 (21,7)	37 (30,8)
3-5	1 (0,8)	0 (0,0)	11 (7,5)	2 (1,7)	1 (0,8)	7 (5,8)	10 (8,3)
6-10	0 (0,0)	2 (1,7)	2 (1,7)	0 (0,0)	1 (0,8)	0 (0,0)	1 (0,8)
Total	4	16	40	4	16	40	120

Le tableau 5.2 illustre les incidents disciplinaires observés par les entraîneurs, selon le type d'équipe compétitive ou récréative. Les équipes de type compétitif regroupent des joueurs sélectionnés sur la base la performance de tous les niveaux tandis que ceux dans le type récréatif incluent seulement des joueurs dans le niveau local. Le nombre total d'incidents disciplinaires observés par entraînement et par partie au niveau

compétitif et récréatif a été divisé par les quatre catégories suivantes : aucun (n=23), entre un et deux (n=72), entre trois et cinq (n=22) et entre six et dix incidents (n=5). Le pourcentage d'incidents disciplinaires selon le type d'équipe a été calculé en fonction du nombre total de répondants à la question (n=122). Bien que les incidents disciplinaires sont majoritairement rapportés dans les équipes compétitives, et ce, tant dans les entraînements que dans les parties, le test de chi carré n'a pas montré de différence significative entre le nombre d'incidents disciplinaires se produisant dans les parties et les pratiques entre les équipes compétitives et récréatives.

Tableau 5.2

Fréquence et pourcentage d'incidents disciplinaires selon le type d'équipe

Équipe	Entraînements		Parties		Total n = 122 n (%)
	Compétitif n = 44 n (%)	Récréatif n = 17 n (%)	Compétitif n = 44 n (%)	Récréatif n = 17 n (%)	
Aucun	8 (6,6)	3 (2,5)	11 (9,2)	1 (0,8)	23 (18,9)
1-2	26 (21)	8 (6,6)	26 (21)	12 (9,8)	72 (59,0)
3-5	6 (4,9)	6 (4,9)	6 (4,9)	4 (3,3)	22 (18,0)
6-10	4 (3,3)	0 (0,0)	1 (0,8)	0 (0,0)	5 (4,1)

Le tableau 5.3 expose les incidents disciplinaires observés par les entraîneurs selon l'âge des joueurs. Les joueurs âgés de neuf à dix ans sont impliqués le plus souvent dans un et deux incidents disciplinaires lors des entraînements (21,3 %) et des parties (18,9 %). Bien que ce sont dans les équipes où les joueurs sont âgés de 15 ans et plus que le nombre d'incidents disciplinaires brut se révèle le plus bas, le test de chi carré

ne montre pas de différence significative entre le nombre d'incidents disciplinaires ayant lieu selon les différentes catégories d'âges (neuf à douze ans et treize ans et plus).

Tableau 5.3

Fréquence et pourcentage d'incidents disciplinaires selon l'âge des joueurs

Âge des joueurs	Entrainements				Parties				Total n (%)
	9-10 n (%)	11-12 n (%)	13-14 n (%)	15 + n (%)	9-10 n (%)	11-12 n (%)	13-14 n (%)	15+ n (%)	
Aucun	4 (3,3)	4 (3,3)	1 (0,8)	2 (1,6)	9 (7,4)	2 (1,6)	1 (0,8)	0 (0,0)	23 (18,9)
1-2	26 (21,3)	6 (4,9)	0 (0,0)	2 (1,6)	23 (18,9)	9 (7,4)	3 (2,5)	3 (2,5)	72 (59,0)
3-5	3 (2,5)	3 (2,5)	5 (4,1)	1 (0,8)	1 (0,8)	3 (2,5)	3 (2,5)	3 (2,5)	22 (18,0)
6-10	1 (0,8)	1 (0,8)	1 (0,8)	1 (0,8)	1 (0,8)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	5 (4,1)
Total	34	14	7	6	34	14	7	6	122

Dans le tableau 5.4, les incidents disciplinaires sont mis en relation avec le genre des joueurs. Les résultats bruts montrent que les joueurs identifiés au genre masculin sont impliqués dans un plus grand nombre (n=42) que les joueuses identifiées au genre féminin (n=3), et ce, autant dans les entrainements que dans les parties. Bien que ce soit dans les équipes masculines que le plus grand nombre d'incidents disciplinaire soit observé, le test de chi carré ne montre pas de différence significative entre le nombre d'incidents disciplinaires par catégories ayant lieu selon les différents genres.

Tableau 5.4

Fréquence et pourcentage d'incidents disciplinaires selon le genre des joueurs

Genre	Entraînements			Parties			Total n (%)
	Masculin n (%)	Féminin n (%)	Mixte n (%)	Masculin n (%)	Féminin n (%)	Mixte n (%)	
Aucun	7 (5,7)	2 (1,6)	2 (1,6)	7 (5,7)	1 (0,8)	4 (3,3)	23 (18,9)
1-2	21 (17,2)	1 (0,8)	12 (9,8)	26 (21,3)	1 (0,8)	11 (9,2)	72 (59,0)
3-5	10 (8,2)	0 (0,0)	2 (1,6)	8 (6,6)	1 (0,8)	1 (0,8)	22 (18,0)
6-10	4 (3,3)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (0,8)	0 (0,0)	0 (0,0)	5 (4,1)
Total	42	3	16	42	3	16	122

5.4 Les descriptions des besoins d'information, de formation et d'accompagnement

La majorité des entraîneurs (65,6 %) ont reçu moins de 10 heures de formation sur la gestion des incidents disciplinaire, environ 10 % ont reçu de 10 à 30 heures, trois pour cent ont reçu plus de 30 heures et près de 20 % n'en ont reçu aucune. Cependant, 88,5 % des entraîneurs ont reçu entre 10 et 30 heures de formation sur l'entraînement d'équipes sportives et 11,5 %, moins de 10 heures.

Les 59 entraîneurs de hockey ayant participé à l'étude ont reçu au moins une formation (PNCE) par Hockey Québec et 28 % d'entre eux en ont reçu trois ou quatre. Plus précisément, 70,5 % ont reçu la formation d'initiation, 75,4 % de récréation, 32,8 % d'introduction à la compétition-1 et 11,5 % sur la haute performance-1.

Environ le tiers des entraîneurs (34,4 %) a bénéficié d'outils supplémentaires pour les aider à gérer les incidents disciplinaires tels que la participation à des conférences, à des formations données par Hockey Québec ou Hockey Canada ou sur la gestion de groupe, la consultation de sites internet, l'aide de collègues, des conseils d'entraîneurs expérimentés, leur profession (p. ex., enseignants en éducation physique) et la lecture de livres. D'autre part, un entraîneur spécifie n'avoir reçu aucune aide après en avoir fait la demande à son directeur.

Les entraîneurs estiment qu'ils ont assez ou fortement besoin de formation pour gérer les incidents disciplinaires (46 %) et peu (9,8 %) expriment un besoin d'accompagnement de la part d'un professionnel afin de les aider à mieux gérer les incidents disciplinaires dans leur équipe. Aussi, les entraîneurs estiment que de leurs collègues entraîneurs auraient assez ou fortement besoin de formation (39,4 %) ou d'accompagnement (21,3 %) à ce sujet.

5.5 Les pratiques déclarées des entraîneurs

En écho à la procédure de validation de l'instrument original et en s'assurant du respect des prémisses des analyses quantitatives, nous avons calculé un score moyen afin de mieux comparer les échelles et considérants qu'elles ne comptent pas le même nombre d'items. Le Tableau 5.5 présente les scores moyens et les écarts-types ainsi que les résultats des tests *t* pour échantillons indépendants des différentes échelles et sous-échelles du questionnaire selon les dimensions de la fréquence et de la compétence. Les moyennes de l'échelle proactive et réactive indiquent une fréquence d'utilisation et un niveau de compétence de moyen à élevé. Les moyennes des sous-échelles sont présentées dans le tableau en ordre décroissant selon la fréquence d'utilisation des pratiques. Globalement, la moyenne de l'échelle des pratiques réactives se révèle

significativement plus basse que les pratiques proactives autant pour la dimension de la fréquence et de la compétence.

Selon les résultats des tests *t* indépendants, toutes les moyennes des sous-échelles diffèrent significativement les unes des autres ($p = 0,000$), à l'exception de la sous-échelle d'autorégulation qui ne diffère pas significativement de celle d'évaluation fonctionnelle pour la fréquence ($p = 0,690$) et de la compétence ($p = 0,163$). La sous-échelle de planification et gestion des ressources ne diffère pas significativement de celle de renforcement pour la fréquence ($p = 0,635$) et la compétence ($p = 0,778$). La catégorie de pratiques la plus fréquemment utilisée se rapporte aux règles, consignes et routines et la catégorie la moins utilisée est celle des conséquences recommandées. Le sentiment de compétence est plus élevé pour l'échelle règles, consignes, mais plus faible pour l'échelle des conséquences recommandées.

Tableau 5.5

Scores moyens, écarts-types et résultats des tests t indépendants de fréquence et de sentiment de compétence des sous-échelles des pratiques

Échelles	Fréquence		Compétence	
	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>
Proactive	3,81	0,90	3,79	0,61
Règles, consignes et routines	4,10	0,60	3,94	0,88
Planification et gestion des ressources	3,87 [¥]	0,60	3,79 [¶]	0,91
Renforcement	3,84 [¥]	0,67	3,57 [¶]	0,94
Évaluation fonctionnelle	3,55 [§]	0,97	3,47 [¶]	1,05
Autorégulation	3,57 [§]	0,59	3,57 [¶]	0,94
Réactive	2,63	0,98	3,23	0,75
Conséquences recommandées	2,87	0,82	3,25	1,03
Conséquences moins recommandées	2,40	0,80	3,21	1,02

Note. Selon les tests t appariés, les moyennes des échelles avec les symboles ^{§, ¥, ¶, ¶} ne diffèrent pas significativement l'une de l'autre à $p < 0,05$.

5.6 Les influences des variables individuelles

Les résultats des analyses de variances univariées (test t ou ANOVA à un facteur) montrent que seule l'expérience semble influencer l'utilisation de certaines de pratiques proactives pour l'ensemble des variables indépendantes personnelles liées à l'entraîneur (l'âge, le nombre d'années d'expérience, nombre d'heures de formation sur l'entraînement d'équipes sportives et sur la gestion des incidents disciplinaires).

Spécifiquement, on observe une différence significative pour la fréquence d'utilisation des pratiques d'autorégulation selon l'expérience des entraîneurs $F(2, 57) = 3,54, p =$

0,036. Les tests de comparaison multiples permettent constater que les entraîneurs qui comptent moins de cinq ans d'expérience ont une fréquence moyenne pour la sous-échelle de l'autorégulation significativement plus basse que ceux qui ont plus de 20 ans d'expérience (respectivement $M = 3,66$, $M = 4,84$, $p = 0,031$).

Une différence est aussi observée pour la fréquence d'utilisation des pratiques des règles, consignes et routines selon l'expérience $F(2, 57) = 3,98$, $p = 0,024$. Les tests de comparaison multiples montrent que les entraîneurs qui comptent moins de cinq ans d'expérience utilisent significativement moins fréquemment les règles, consignes et routines que ceux qui ont entre six et 19 ans d'expérience (respectivement $M = 4,15$, $M = 4,54$, $p = 0,033$;). Il serait donc possible ici de croire que les entraîneurs comptant moins de cinq ans d'expérience utilisent moins souvent l'une des techniques proactive (règles, consigne et routines), comme planifier des conséquences logiques et cohérentes concernant le manquement aux règles, pour la gestion de son équipe.

En ce qui a trait aux influences des variables individuelles sur le sentiment de compétence, les tests de comparaison multiples permettent d'observer deux tendances au regard des heures de formation. D'une part, les entraîneurs qui comptent de 10 à 30 heures de formation sur la gestion disciplinaire ont un sentiment de compétence plus élevé pour la sous-échelle de l'autorégulation que ceux qui n'ont aucune (respectivement $M = 4,36$ et $3,27$, $p = 0,061$) ainsi que pour la sous-échelle conséquences recommandées (respectivement $M = 4,0$ et $2,78$, $p = 0,053$).

D'autre part, une différence significative de la sous-échelle du sentiment de compétence de l'utilisation des pratiques de renforcement est aussi trouvée, $F(2, 55) = 3,30$, $p = 0,044$. Les tests de comparaison multiples permettent de voir que les entraîneurs qui comptent de 10 à 30 heures de formation sur la gestion disciplinaire ont un sentiment de compétence significativement plus élevé pour l'échelle qui concerne

l'utilisation des pratiques de renforcement que ceux qui n'ont aucune heure de formation (respectivement $M = 4,48$ et $3,35$, $p = 0,044$).

5.7 Les influences des variables contextuelles

Selon les résultats concernant l'influence des variables contextuelles (le nombre moyen d'incidents disciplinaires estimé lors des entraînements et des parties, la région administrative de l'équipe sportive, le type d'organisme affilié, le sport, le type et le niveau de l'équipe, le rôle de l'entraîneur, l'âge et le sexe des joueurs), seules deux tendances statistiques sont observées pour la sous-échelle du sentiment de compétence des pratiques d'autorégulation selon le nombre d'heures de formation sur les incidents disciplinaires reçus par les entraîneurs, $F(2, 55) = 2,897$, $p = 0,064$ ainsi que pour l'utilisation des conséquences recommandées, $F(2, 55) = 3,058$, $p = 0,055$.

CHAPITRE VI

DISCUSSION

Cette étude descriptive visait à décrire les pratiques éducatives déclarées ainsi que le sentiment de compétence des entraîneurs dans la gestion des comportements. Elle cherchait aussi à cerner les facteurs individuels et contextuels qui influencent ces pratiques. Une description des incidents disciplinaires selon les caractéristiques des équipes et des joueurs et une description des besoins d'information, de formation et d'accompagnement a aussi été effectuée.

De façon originale, les résultats permettent de constater la prévalence assez élevée des incidents disciplinaires dans les pratiques et les parties, notamment chez les plus jeunes joueurs. De plus, ils mettent en lumière que les entraîneurs utilisent un vaste répertoire de pratiques éducatives, autant proactives que réactives et que ces pratiques semblent influencées par des variables individuelles et contextuelles particulières. La discussion élabore la description des incidents disciplinaires rapportés ainsi qu'elle confronte les résultats des pratiques éducatives au regard de la littérature existante.

6.1 Les descriptions des incidents disciplinaires

D'abord, les résultats de la description des incidents disciplinaires montrent un taux d'incidents déclarés qui atteint une moyenne de 2,2 incidents observés aux entraînements et de deux par parties. Même si la littérature scientifique associe la pratique d'activité sportive non organisée à une émergence de difficultés comportementales (Mahoney et Stattin, 2000) et à une présence accrue d'adolescents présentant des difficultés comportementales (Gendron, Royer, Bertrand et Potvin, 2005), les données de la présente étude montre qu'il y a aussi des incidents disciplinaires dans les sports organisés tels que pour les équipes de hockey des entraîneurs participants. Ce résultat se rapporte à celui de Mahoney et Stattin (2000) qui montre que les activités de loisirs organisées et coopératives peuvent être associées à un certain niveau de comportements négatifs, bien qu'ils s'avèrent moins fréquents que dans les activités libres chez les adolescents. Les auteurs émettent l'hypothèse que l'encadrement des interactions sociales influence la prévalence (Mahoney et Stattin, 2000).

Selon les résultats rapportés par les entraîneurs participants, un grand nombre d'incidents disciplinaires est déclaré dans les équipes de niveau compétitif et de niveau local. En effet, 42 % des entraîneurs de niveau compétitif et 38 % des entraîneurs de niveau local observent au moins un à deux incidents disciplinaires par entraînement ou par partie. Aussi, le nombre d'incidents rapportés semble très fréquent dans les équipes des joueurs masculins âgés de 9 et 10 ans. Ceci donne un éclairage nouveau sur la fréquence d'incidents disciplinaires dans les équipes de hockey. Il est important de mentionner que la faible puissance statistique limite la portée de ces résultats descriptifs, car les différences intergroupes ne peuvent être validées statistiquement. Ils informent néanmoins de la prévalence existante de ces événements au sein des équipes entraînées par les répondants. De plus, les résultats ouvrent la porte aux questionnements sur

l'encadrement à offrir aux plus jeunes joueurs et la formation à apporter aux entraîneurs des équipes susceptibles de vivre plus d'incidents disciplinaires. En effet, l'étude de Fuller, Chapman et Jolly (2009) montre que les incidents disciplinaires exercent une influence sur le déroulement d'un entraînement ou d'une partie. Les entraîneurs qui font face à des incidents disciplinaires passent beaucoup de temps à la gestion de l'ordre au sein de l'équipe (Fuller, Chapman et Jolly, 2009). Dans ce cas, l'entraîneur ne portera pas continuellement son attention sur la gestion des incidents disciplinaires, mais plutôt sur le développement des membres de son équipe (Fuller, Chapman et Jolly, 2009). Il faut noter que, dans la présente étude, on ne connaît pas le type d'incidents vécus au sein des équipes. Toutefois, on peut se questionner sur l'influence des caractéristiques des joueurs ou la qualité de l'intervention des entraîneurs en s'appuyant sur l'étude Vargas et ses collègues (2015). Ces auteurs ont montré que certains comportements d'indiscipline des joueurs comme l'inattention ou l'hyperactivité sont parfois tributaires de la qualité des instructions données par les entraîneurs (Vargas, Flores et Beyer, 2015).

6.2 Les pratiques déclarées et les variables d'influence

L'hypothèse primaire supposait que les pratiques déclarées par les entraîneurs pour gérer les incidents disciplinaires seraient réactives plutôt que proactives. De façon originale, l'étude montre que la fréquence d'utilisation des pratiques réactives se révèle significativement plus basse que l'utilisation des pratiques proactives. Il en est de même pour le sentiment de compétence, où les entraîneurs montrent qu'ils se sentent moins confiant quand à utilisation des pratiques réactives. Cela va donc à l'encontre de l'hypothèse émise, mais rejoint les données récentes sur les pratiques éducatives dans le milieu de l'éducation (Massé, Nadeau, Verret, Gaudreau et Lagacé-Leblanc, Soumis). En effet, les résultats observés concordent à ceux trouvés dans le milieu de

l'enseignement au Québec qui rapportent aussi une utilisation plus fréquente de la part des enseignants du primaire et du secondaire des pratiques proactives que des pratiques réactives négatives pour gérer les comportements perturbateurs des élèves (Massé, et al., Soumis).

6.2.1 Les pratiques proactives

Les entraîneurs rapportent utiliser plus fréquemment les pratiques proactives que les pratiques réactives. Parmi les pratiques proactives, ils semblent utiliser plus fréquemment les interventions liées aux règles, aux consignes et aux routines, celles liées à la planification d'une activité et la gestion des ressources (environnement, équipement, etc.) ainsi que celles liées au renforcement. De l'autre côté, les entraîneurs semblent légèrement moins utiliser l'évaluation fonctionnelle, qui analyse les aspects précédant et suivants le comportement, ainsi que l'autorégulation. Il est pertinent d'associer ces résultats à ceux de l'étude de Massé et ses collaborateurs (Soumis) qui ont rapporté des résultats très similaires pour la fréquence d'utilisation des pratiques proactives auprès des enseignants québécois. Toujours dans le milieu de l'enseignement, d'autres études ont aussi rapporté que les pratiques d'autorégulation s'avéraient moins utilisées chez les enseignants (Gable, Rothrauff, Thornburg et Mauzy, 2010 ; State, Harrison, Kern et Lewis, 2017). À cet effet, les enseignants de l'étude de State et al. (2017) ont soulevé que l'utilisation des pratiques liées à l'autorégulation solliciterait trop de temps en intervention individuel dans un contexte de classe. Il serait pertinent de vérifier si ce sont les mêmes raisons qui poussent les entraîneurs à moins utiliser ces pratiques.

Le sentiment de compétence des entraîneurs à mieux gérer les incidents disciplinaires semble aussi relativement élevé bien qu'il varie selon les sous-échelles, celui-ci se

révélant plus élevé pour les pratiques proactives. Pourtant, une autre étude a révélé qu'une majorité d'entraîneurs volontaires ne se sentent pas prêts et confiants à gérer des joueurs avec des problèmes d'attention, des difficultés à suivre les directions ou avec joueurs colériques (Wiersma et Sherman, 2005). Le sentiment de compétence des entraîneurs auprès des joueurs présentant des comportements pouvant conduire à des incidents disciplinaires est donc une perspective à considérer pour une future étude. Elle devrait se concentrer sur l'observation des pratiques réellement utilisées versus le sentiment de compétence des entraîneurs envers l'utilisation de pratiques proactives.

Ces résultats nous amènent à constater que les entraîneurs ont un niveau assez élevé de fréquence d'utilisation et du sentiment de compétence quant à la mise en pratique de plusieurs pratiques proactives déclarées. Ceci est encourageant, car ces pratiques sont recommandées pour la gestion des comportements perturbateurs dans les milieux scolaires (Couture et Nadeau, 2014, p. 218 ; Fenning, Parraga et Wilczynski, 2000). En effet, elles permettent de favoriser les comportements attendus et de prévenir ceux inappropriés (Little, 2005 ; Safran et Oswald, 2003).

6.2.2 Les pratiques réactives

Les entraîneurs rapportent utiliser beaucoup moins fréquemment les pratiques réactives négatives, ce qui est souhaitable, car elles ont peu de portée éducative (Couture et Nadeau, 2014, p. 215 et Kazdin, 2012). Même si ces résultats sont encourageants, ils dévoilent que l'utilisation de conséquences moins recommandées comme les punitions restent donc tout de même existantes dans les pratiques des entraîneurs de hockey de cette étude bien qu'elles soient en majorité « jamais ou rarement » utilisées. Toutefois, « mettre sur le banc » un joueur reste la pratique non recommandée la plus commune et la plus facile à utiliser auprès des entraîneurs de hockey. Cette pratique, similaire au retrait en milieu scolaire, ne s'inscrit pas dans le cadre d'une intervention

proactive puisqu'elle ne permet pas d'enseigner aux joueurs l'adoption des comportements attendus (Couture et Nadeau, 2014, p. 215 ; Fenning, Parraga et Wilczynski, 2000). En effet, retirer le joueur de l'équipe en l'envoyant sur le banc coïncide plutôt à une réaction de l'entraîneur sollicitant une punition envers le joueur (Leflot et coll., 2010). Cette pratique doit se faire selon certaines conditions (danger pour le joueur ou les autres) et respecter un temps limite pour produire des effets (Kazdin, 2012). Une étude, qui s'est intéressé à la perception des joueurs envers les entraîneurs qui ont tendance à utiliser des comportements négatifs, permet d'orienter de futures recherches sur le sujet. Greblo Jurakic et Kerestes, (2017) révèlent que les athlètes ne perçoivent pas les comportements négatifs de l'entraîneur comme une sorte de leadership unique, mais plutôt comme des comportements indésirables. Les athlètes percevraient en effet les rétroactions négatives (gestuelles et/ou verbales) comme des punitions en cas d'échec, d'erreurs, ou d'attentes non satisfaites. Les athlètes perçoivent aussi un désintérêt de la part de l'entraîneur lorsqu'ils ne les supportent pas en cas de situations stressantes. Les joueurs associeraient ce manque de support à un détachement face leurs sentiments, leurs intérêts et leur bien-être (Greblo Jurakic et Kerestes, 2017). Il deviendrait donc pertinent de lancer une étude comparative face à l'observation de l'utilisation de pratiques réactives et négatives des entraîneurs versus celles qui sont perçues par les joueurs.

Ces résultats soulèvent la nécessité d'approfondir la recherche afin d'améliorer le développement des interventions éducatives en milieu sportif. Il serait pertinent de comprendre pourquoi les entraîneurs de hockey utilisent des pratiques réactives liées à des conséquences moins recommandées alors que selon la littérature en éducation, elles ne permettent pas de diriger les individus vers des comportements appropriés (Kazdin, 2012). Il devient donc important de comprendre cet usage de pratiques punitives chez les entraîneurs afin d'améliorer les présentes pratiques d'intervention et ainsi de diminuer l'apparition de comportements inappropriés.

Le sentiment de compétence des entraîneurs à gérer les incidents disciplinaires par des pratiques réactives apparaît relativement élevé et ses sous-échelles, les « conséquences recommandées » (ex. : demander au joueur de remplir une fiche de réflexion à la suite d'un comportement inapproprié) et les « conséquences moins recommandées » (ex. donner au joueur des exercices supplémentaires en guise de conséquence à ses comportements inappropriés) indiquent des différences significatives entre elles. De plus, les résultats mettent en évidence l'apport que peut fournir la formation des entraîneurs de hockey autour des conséquences et des alternatives à la punition pour promouvoir l'utilisation de pratiques réactives qui poursuivent un but éducatif. L'utilisation de renforcements positifs devrait aussi être présentée dans les formations, car il s'avère facilement utilisable dans un contexte sportif comme en donnant une petite tape dans le dos pour féliciter le joueur, obtenir une médaille ou bien par une activité récompense (Ackery, Tator et Snider, 2015). L'approche proactive permet d'enseigner et renforcer les bons comportements et aussi de changer l'environnement (ex. disposer l'espace de pratique et répartir les joueurs afin d'éviter certaines interactions négatives entre les joueurs ou les distractions) afin de réduire l'apparition des comportements négatifs (Block, 2007, p. 207-208). Même si les entraîneurs de hockey dans la présente étude ne semblent pas éprouver de difficultés à utiliser des renforcements de groupe, enseigner aux entraîneurs à mettre l'ensemble des pratiques positives au premier plan (ex. : encouragement lors d'un bon comportement, demander au joueur de réparer son geste inapproprié, etc.), au détriment de pratiques réactives négatives, pourrait représenter une solution aidant à contrôler les incidents disciplinaires. Ces pratiques sont reconnues comme les plus efficaces, appropriées et éthiques afin de gérer les comportements difficiles (Block, 2007, p. 207-208). Il est tout aussi important d'améliorer le sentiment de compétence des entraîneurs à intervenir auprès des joueurs présentant des difficultés comportementales, puisque la pratique de sports organisée est proposée comme une solution pour diminuer les actes de violence et de frustration chez les adolescents (Bordeleau, Morency et Savinski,

1999) en améliorant la discipline personnelle et l'adoption de comportements sains (Gendron et al., 2004).

6.2.3 Les variables individuelles

Plusieurs variables individuelles ont été évaluées, mais seule la variable de l'expérience antérieure des entraîneurs a une association positive avec l'utilisation de certaines pratiques proactives. En effet, les entraîneurs novices (moins de cinq ans d'expérience) rapportent une fréquence moyenne d'utilisation des pratiques d'autorégulation plus basse que ceux plus expérimentés (20 ans et +). En second lieu, les entraîneurs novices utiliseraient moins fréquemment les pratiques liées aux règles, aux consignes et aux routines ainsi celles liées à l'autorégulation. Ces résultats rejoignent ceux de l'étude de Beyer, Flores et Tiffany (2008), dans laquelle l'expérience des entraîneurs différencierait l'utilisation de pratiques majoritairement proactives et réactives positives avec des joueurs présentant des difficultés de comportement. Cela va également dans le même sens que les résultats de l'étude de Massé et al. (Soumis) auprès des enseignants québécois. Certaines études rapportent que l'expérience des entraîneurs (Potrac et al., 2007, p. 40), leurs cultures du sport (Greendorfer, 1982) et leurs expériences sportives passées (Potrac et al., 2007, p. 40) exercent une influence sur les comportements qu'ils adoptent pour gérer leur équipe.

Une seconde variable individuelle concerne le nombre d'heures de formation en entraînement (entre 10 et 30 heures). En effet, il y a des différences significatives sur deux aspects entre les entraîneurs qui ont reçu ou non de la formation : le sentiment de compétence des pratiques d'autorégulation et l'utilisation des conséquences recommandées. L'influence du nombre d'heures de formation (10 à 30 heures) sur la gestion des incidents disciplinaire montre que les entraîneurs formés se sentent plus

compétents à utiliser des pratiques d'autorégulation. Donc, les heures de formations pourraient avoir un lien avec la capacité des entraîneurs à se sentir plus confiant à utiliser des techniques d'autorégulation, comme en enseignant aux joueurs comment gérer leurs émotions et plus confiant à utiliser des conséquences recommandées, comme annoncer au joueur qu'il aura une conséquence s'il n'arrête pas un comportement inapproprié. Ces résultats vont dans le sens de ceux trouvés dans la littérature scientifique qui montrent que les entraîneurs formés dans la gestion disciplinaire utiliseraient moins fréquemment des méthodes punitives (Mora, Cruz et Torregrosa, 2009 ; Smoll, Smith, Barnett et Everett, 1993). La Fédération québécoise de hockey sur glace exige qu'au moins un entraîneur par équipe réalise le suivi de la formation PNCE. À la lumière des résultats sur les différences compte tenu de la formation, il serait donc pertinent de considérer une formation obligatoire sur la gestion des incidents disciplinaires et de ses outils pour chacun des entraîneurs de l'équipe.

6.3 Les limites de l'étude

Bien que cette recherche ait permis de dresser un portrait préliminaire des pratiques proactives et réactives déclarées et du sentiment de compétence des entraîneurs de hockey pour gérer les incidents disciplinaires, elle comporte certaines limites. Les incidents rapportés surviendraient plus fréquemment auprès des jeunes joueurs masculins âgés de neuf et 10 ans, pour les garçons et les joueurs de niveau compétitif. Cependant, le petit échantillon n'a pas permis de valider les différences sur le plan statistique, ce qui consiste en une limite majeure de l'étude et restreint la portée des résultats. Pour pouvoir considérer cette information, il faudrait une répartition équivalente des entraîneurs dans chacune des catégories d'âges et un plus grand échantillon. Dans le cas présent, les résultats bruts sont influencés par la répartition des

catégories et il est impossible de généraliser les résultats à l'ensemble des entraîneurs de hockey.

En second lieu, le faible taux de participation des entraîneurs de hockey à cette étude peut être associé à plusieurs facteurs. Puisque l'invitation pour participer à cette étude n'était pas obligatoire, la motivation des répondants à répondre à cette étude a pu être diminuée. Par ailleurs, l'invitation a été envoyée au cours de la période d'été qui correspond à la saison morte du hockey mineur. De plus, l'invitation a été envoyée par courriel par la Fédération de Hockey Québec. Il n'a donc pas été possible pour le chercheur de s'assurer de la réception et de la lecture du courriel pour chaque entraîneur.

Troisièmement, il est important de souligner que l'on ne connaît pas les institutions ayant offert les formations sur les difficultés comportementales aux entraîneurs de cette étude. Il y a une pertinence à orienter les futures formations pour les entraîneurs sur les difficultés comportementales, mais il reste à déterminer quelles stratégies d'enseignement utiliser (stage, mises en situation, théorique, etc.) et contenus à présenter puisque la nature des formations qui ont été suivies reste inconnues.

Finalement, la méthodologie utilisée se base sur des questionnaires autorapportés qui peuvent comporter des réponses aléatoires et aussi à une désirabilité sociale (Hogan, Parent et Stephenson, 2017). Néanmoins, des chercheurs ont montré que lorsque les items du questionnaire représentent des comportements spécifiques et qu'ils sont décrits de manière objective (avec des verbes d'action et des exemples), une forte corrélation est associée entre les réponses des questionnaires autorapportés et les observations dans le milieu (Koziol et Burns, 1986), ce qui appuie la validité des réponses collectées dans le présent questionnaire. Des chercheurs se sont intéressés à la corrélation entre les pratiques rapportées dans le milieu de l'enseignement et celles observées par les chercheurs. En général, les fréquences d'utilisation des pratiques sont

plus élevées lorsqu'elles sont rapportées par les enseignants que lorsqu'elles sont observées (Clunies-Ross, Little et Kienhui, 2008 ; Debnam, Pas, Bottiani, Cash et Bradshaw, 2015 ; Gitomer, Bell, McCaffrey, Hamre et Pianta, 2014). En transférant ces résultats dans un contexte sportif, il ne serait donc pas surprenant que les entraîneurs aient surestimé leur fréquence d'utilisation de pratiques proactives ou sous-estimé celles réactives qui ne sont pas recommandées. Afin d'avancer les connaissances face à ce sujet, il deviendrait pertinent de réaliser une prochaine étude d'observation en milieu sportif.

CHAPITRE VII

CONCLUSION

La présente étude a permis de dresser un portrait sur les pratiques proactives et réactives utilisées et le sentiment de compétence de 61 entraîneurs de hockey mineur afin de gérer les incidents disciplinaires survenant au sein de leur équipe. Il en ressort que la gestion des incidents disciplinaires fait partie de la réalité des entraîneurs. Ils estiment qu'environ 2,2 incidents disciplinaires surviennent lors des entraînements et évaluent une moyenne de deux par partie. Certains facteurs pourraient favoriser leur incidence dont l'âge des joueurs, le genre ou le niveau de compétition, mais de futures études doivent être menées pour répondre à ces hypothèses. De façon originale, les résultats obtenus au regard des pratiques proactives ou réactives utilisées montrent une dominance des pratiques proactives, ce qui vient infirmer l'hypothèse première. Les entraîneurs de cette étude déclarent utiliser plus fréquemment les pratiques proactives que les pratiques réactives et se sentent aussi compétents à les utiliser.

Cependant, il ne faut pas passer sous silence qu'ils déclarent tout de même utiliser certaines pratiques réactives ayant une faible portée éducative chez les joueurs de hockey, comme les punitions ou le retrait, bien que la fréquence d'utilisation rapportée de ces dernières soit restreinte.

Enfin, les résultats sur les associations entre les heures reçues en formation au regard de la fréquence de pratiques proactives et sur le sentiment de compétence des entraîneurs font aussi avancer les connaissances. Ils mettent de l'avant l'importance de bonifier l'offre de formations offertes aux entraîneurs, qui estiment à 46% en avoir assez ou fortement besoin pour gérer les incidents disciplinaires. À la lumière des résultats de l'étude, il serait pertinent d'offrir une formation sur la gestion des incidents disciplinaires pour les entraîneurs de sports collectifs comme le hockey afin d'améliorer leur sentiment de compétence. Ceci profiterait autant à la qualité d'intervention des entraîneurs qu'à l'amélioration et l'apprentissage des comportements favorables des joueurs.

BIBLIOGRAPHIE

- Ackery A. D., Tator, C.H. et Snider, C. (2015). Aggression in sport. Dans R. S. Weinberg et D. Gould (dir.), *Foundations of sport and exercise psychology* (6^e éd., p. 529-569). Champaign, IL : Human Kinetics.
- Beyer, R., Flores, M. M. et Tiffanye, M. V-T. (2008). Coaches attitudes towards youth sport participants with attention deficit hyperactivity disorder. *International Journal of Sport Science and Coaching*, 3(4), 555-563.
doi: 10.1260/174795408787186422
- Bernstein-Yamashiro, B. (2004). Learning relationships: Teacher-student connections, learning, and identity in high school. *New directions for Youth Development*, 2004(103), 55-70. doi: 10.1002/yd.91
- Block, M. E. (2007). *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education* (3^e éd., p. 207-208). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Bordeleau, C., Morency, L. et Savinski, H. (1999). L'activité sportive et la relation d'aide comme outils de prévention de la violence en milieu scolaire. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 28(1), 41-67.
- Brewster, A.B. et Bowen, G.L. (2004). Teacher support and the school engagement of latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 47-67. doi: 10.1023/B:CASW.0000012348.83939.6b
- Braun, R. et Braun, B. (2015). Managing the challenges of hidden disabilities in youth sport: A look at SLD, ADAD, and ASD through the sport psychology Lens. *Journal of Sport Psychology in Action*, 6(1), 28-43. doi: 10.1080/21520704.2014.991051

- Brunelle, J., Brunelle, J.-P., Gagnon, J., Goyette, R., Martel, D., Marzouk, A. et Spasllanzani, C. (1993). Système d'observation des incidents disciplinaires (SOID). *L'intervention éducative*. Québec, Canada : L'intervention éducative, Département d'éducation physique, Université Laval.
- Carson, S. (2014). Aggression in sport. Dans R. S. Weinberg et D. Gould (dir.), *Foundations of Sport and Exercise Psychology* (6^e éd., p. 220). Champaign, IL : Human Kinetics.
- Charles, C. M. (2008). *Building classroom discipline* (9^e éd.). Boston, MA : Allyn and Bacon.
- Chronis, A. M., Jones, H. A. et Raggi, V. L. (2006). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Psychology Review*, 26(4), 486-502.
doi:10.1016/j.cpr.2006.01.002
- Clunies-Ross, P., Little, E. et Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710. doi: 10.1080/01443410802206700
- Coakley, J. (1994). Competition and cooperation. Dans R. S. Weinberg, D. Gould (dir.), *Foundations of Sport and Exercise Psychology* (6^e éd., p. 101-119). Champaign, IL : Human Kinetics.
- Colarossi, L. G. et Eccles, J. S. (2003). Differential Effects of Support Providers on Adolescents' Mental Health. *Social Work Research*, 27(1), 19-30.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : comprendre, prévenir, intervenir*. Québec, Canada : Lagacé, L.
- Couture, C. et Nadeau, M.-F. (2014). Les interventions comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (p. 209-226). Montréal, Canada : Gaëtan Morin Éditeur.

- Cushion, C. J., Armour, K. M. et Jones, R. L. (2006). Locating the coaching process in practice: Models 'for' and 'of' coaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(1), 83–99. doi : 10.1080/17408980500466995
- Cushion, C. J. (2010). Coach behaviour. Dans J. Lyle et C. J. Cushion (dir.), *Sports coaching professionalization and practice* (p. 243–253). Londres, Angleterre : Elsevier.
- d'Arrippe-Longueville, F., Fournier, J. F. et Dubois, A. (1998). The perceived effectiveness of interactions between expert French judo coaches and elite female athletes. *The Sport Psychologist*, 12(3), 317–332. doi: 10.1123/tsp.12.3.317
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234. doi: 10.1207/S15326985EP3804_2
- Debnam, K. J., Pas, E. T., Bottiani, J., Cash, A. H. et Bradshaw, C. P. (2015). An examination of the association between observed and self-reported culturally proficient teaching practices. *Psychology in the Schools*, 52(6), 533-548. doi:10.1002/pits.21845
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E. et Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science*, 16(4), 328-335. doi: 10.1111/j.0956-7976.2005.01535.x
- Dostie, S. (1996). *Analyse d'incidents disciplinaires vécus par les éducateurs physiques au primaire* (Mémoire, Université du Québec à Trois-Rivières). Repéré à <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/4763>
- Douglas Coatsworth, J. et Conroy, D. E. (2006). Enhancing the self-esteem of youth swimmers through coach training: Gender and age effects. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(2), 173- 192. doi:10.1016/j.psychsport.2005.08.005
- Fenning, P., Parraga, M. et Wilczynski, J. (2000). A comparative analysis of existing secondary school discipline policies: Implications for improving practice and school safety. *Challenges of urban education: Sociological perspectives for the next century* (p. 237–252). Albany, NY : State University of New York Press.

- Fredriksen, K. et Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New Directions for Youth Development*, 2004(103), 45-54. doi: 10.1002/yd.90
- Fuller, N., Chapman, J. et Jolly, S. (2009). *Positive behavior management in sport*. Armley Leeds, Angleterre : Coachwise Business Solutions.
- Gable, S., Rothrauff, T. C., Thornburg, K. R. et Mauzy, D. (2010). Analysis of ongoing participation in a child care workforce cash incentive programme in the United States. *Early Child Development and Care*, 180(6), 719-734. doi: 10.1080/03004430802269018
- Galland, B. et Phillipot P. (2005). L'école telle qu'ils la voient : validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 37(2), 138-154. doi : 10.1037/h0087251
- Gendron, M., Royer, É., Bertrand, R. et Potvin, P. (2004). Behaviour disorders, social competence and the practice of physical activities among adolescents. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 9(4), 249-259. doi : 10.1177/1363275204050371
- Gendron, M., Royer, É., Bertrand, R. et Potvin, P. (2005). Les troubles du comportement, la compétence sociale et la pratique d'activités physiques chez les adolescents. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 31(1), 211-233. doi: 10.7202/012365ar
- Gervis, M. et Dunn, N. (2004). The emotional abuse of elite child athletes by their coaches. *Child Abuse Review*, 13(3), 215-223. doi: 10.1002/car.843
- Gill, D. L., Williams, L. et Reifsteck, E. J. (2017). Behavioral approaches. *Psychological dynamics of sports and exercise*. (4^e éd., p. 95-112). Champaign, IL ; Human Kinetics.
- Gitomer, D., Bell, C., Qi, Y., McCaffrey, D., Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2014). The instructional challenge in improving teaching quality: Lessons from a classroom observation protocol. *Teachers College Record*, 116(6), 1-20.
- Greblo Jurakić, Z., Keresteš, G. (2017). The other Side of the Medal: Development and metric characteristics of Negative Coaching Behavior Questionnaire (NCBQ). *Psychological Topics*, 26(2), 377-396.

- Greendorfer, S. L. (1982). Shaping the female athlete: The impact of the family. Dans M. A. Boutilier et L. San Giovanni (dir.), *The sporting woman* (p. 135-156). Champaign, IL : Human Kinetics.
- Harris-Reeves, B. E., Skinner, J., Milburn, P. et Reddan, G. (2013). Applying behavior management strategies in a sport-coaching context. *Journal of Coaching Education*, 6(2), 87-102. doi: 10.1123/jce.6.2.87
- Harvey, S., Cushion, C. J., Wegis, H. M. et Massa-Gonzalez, A. N. (2010). Teaching games for understanding in American high-school soccer: A quantitative data analysis using the game performance assessment instrument. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 29–54. doi: 10.1080/17408980.902729354
- Hayden, L. A., Whitley, M. A., Cook, A. L., Dumais, A., Silva, M. et Scherer, A. (2015). An exploration of life skill development through sport in three international high schools. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 7(5), 759-775. doi:10.1080/2159676X.2015.1011217
- Hockey Canada. 2019. *Formation et certification du PNCE*. Repéré à <https://www.hockeycanada.ca/fr-ca/hockey-programs/coaching/essentials/nccp> [consulté le 8 septembre 2019].
- Hodge, S., Liberman, L. et Murata, N. (2012). *Essentials of teaching adapted physical education: Diversity, culture, and inclusion*. Scottsdale AZ : Holcomb Hathaway Publishers.
- Hogan, T. P., Parent, N. et Stephenson, R. (2017). *Introduction à la psychométrie*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Huber, J. J. (2013). *Applying educational psychology in coaching athletes*. Champaign, IL : Human Kinetics.
- Johnson, D.W. et Johnson R. T. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations. Dans C. Ames et R. Ames (dir.), *Research on motivation in education* (vol 2, p. 249-286) Orlando, FL : Academic Press.
- Johnson, R. C. et Rosen, L. A. (2000). Sports behavior of ADHD children. *Journal of Attention Disorders*, 4(3), 150-160. doi:10.1177/108705470000400302

- Kazdin, A. E. (2012). *Behavior modification in applied settings* (7^e éd.). Long Grove, IL : Waveland.
- Kennedy, J. H. et Kennedy, C. E. (2004). Attachment Theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41(2), 247-259. doi: 10.1002/pits.10153
- Kowalski, C. (2008). Research update: The volunteer coaching game plan. *Parks & Recreation*, 43(1), 22–25.
- Koziol, S. M. et Burns, P. (1986). Teachers' accuracy in self-reporting about instructional practices using a focused self-report inventory. *The Journal of Educational Research*, 79(4), 205–209. doi: 10.1080/00220671.1986.10885678
- Kozub, F.M. and Porretta, D.L. (1998). Interscholastic coaches' attitudes toward integration of adolescents with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15(1), 328-344. doi: 10.1123/apaq.15.4.328
- Lahey, B. B., Schwab-Stone, M., Goodman, S. H., Waldman, I. D., Canino, G., Rathouz, P. J., ... Jensen, P. S. (2000). Age and gender differences in oppositional behavior and conduct problems: A cross-sectional household study of middle childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Psychology*, 109(3), 488. doi:10.1037/0021-843X.109.3.488
- Lang, M. (2010). Intensive training in youth sport: A new abuse of power? *Bullying and the abuse of power: From the playground to international relations* (p. 57-64). Oxford, Angleterre : Freeland, Inter-Disciplinary Press.
- Lavay, B., French, R. et Henderson, H. (2007). A practical plan for managing the behavior of students with disabilities in general physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 78(2), 41-48. doi: 10.1080/07303084.2007.10597973
- Lavay, B. W., French, R. W. et Henderson, H. L. (2016). *Positive behavior management in physical activity settings* (3^e éd). Champaign, IL : Human Kinetics
- Leflot, G., Lier, P. A. C. Van, Onghena, P. et Colpin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: An intervention study with the good game. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 869- 882. doi:10.1007/s10802-010-9411-4

- Legardinier, A. (2013). Comment limiter les biais liés au choix des échelles de mesure dans les études marketing ?. *Gestion et management*. Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00933905>
- Lemyre, F. et Trudel, P. (2004). Le parcours d'apprentissage au rôle d'entraîneur bénévole. *AVANTE*, 10(3), 40-55.
- Little, E. (2005). Secondary school teacher's perceptions of students' problem behaviours. *Educational Psychology*, 25(4), 369-377. doi: 10.1080/01443410500041516
- Mahoney, J. L. et Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23(2), 113-127. doi:10.1006/jado.2000.0302
- Massé, L., Verreault, M. et Verret, C., avec la collaboration de Boudreault, F. et Lanaris, C. (2011). *Mieux vivre avec le TDA/H à la maison: programme pour aider les parents à mieux composer au quotidien avec le TDA/H de leur enfant*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Massé, L. Bégin, J.-Y. et Pronovost, J. (2015). L'évaluation psychosociale. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (p. 83-108). Montréal, Canada: Gaëtan Morin Éditeur.
- Massé, L., Couture, C., Verret, C., Nadeau, M.-F., Gaudreau, N., Bégin, J. Y., Tremblay, J. et Lagotte, S. (2015). *Inventaire des pratiques de gestion de comportements* (document inédit). Trois-Rivières, Canada : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Massé, L., Nadeau, M.-F., Verret, C., Gaudreau, N., et Lagacé-Leblanc, J. (Soumis) Facteurs influençant les attitudes des enseignants québécois envers les élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des Sciences de l'Éducation*.
- Miles, S. B. et Sipek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in a sample of low-income elementary school children. *Child Development*, 77(1), 103-117.

- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du Québec. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Mora, A., Cruz, J. et Torregrosa, M. (2009). Effects of a training program in communication styles of basketball coaches. *Revista de Psicología del Deporte*, 18(3), 299-302.
- Murray, C. (2002). Supportive teacher-student relationships: promoting the social and emotional health of early adolescents with high incidence disabilities. *Childhood Education*, 78(5), 285-90. doi : 10.1080/00094056.2002.10522743
- Nadeau, M-F., Normandeau, S., Massé, L. et Lessard, J. (2012). Les interventions psychosociales auprès d'enfants présentant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité. Dans L. Turgeon et S. Parent (dir.). *Intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents. Tome 2 : Troubles de comportements* (p. 29-52). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Nadeau, M.F., Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N., Couture, C., Lemieux, A., Bégin, J.Y. et Lagacé-Leblanc, J. (2018). Développement et validation de l'Inventaire des pratiques de gestion des comportements en classe. Dans M. Lapalme, A.-M. Tougas et M.-J. Letarte (dir.). *Recherches qualitatives et quantitatives en sciences humaines et sociales : Pour une formation théorique et pratique appuyée empiriquement* (p. 91-111). Montréal, Canada. Éditions JFD.
- Ntoumanis, N., Taylor, I. M. et Thøgersen-Ntoumani, C. (2012). A longitudinal examination of coach and peer motivational climates in youth sport: Implications for moral attitudes, well-being, and behavioral investment. *Developmental Psychology*, 48(1), 213-223. doi:10.1037/a0024934
- Parker, A. (1996). *Chasing the big-time: Football apprenticeship in the 1990s*. Unpublished Doctoral Thesis, Warwick University, UK. Repéré à <http://warwick.ac.uk/36183/>
- Pelham, W. E. et Fabiano, G. A. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(1), 184- 214. doi:10.1080/15374410701818681

- Persson, A., Kerr, M. et Stattin, H. (2007). Staying in or moving away from structured activities: Explanations involving parents and peers. *Developmental Psychology*, 43(1), 197-207. doi:10.1037/0012-1649.43.1.197
- Potrac, P. et Cassidy, T. (2006). The coach as 'a more capable other'. Dans R. Jones (dir.), *The sports coach as educator: Reconceptualizing sports coaching* (p. 39–50). Londres, Angleterre : Routledge.
- Potrac, P., Jones, R. L. et Cushion, C. J., (2007). Understanding power and the coach's role in professional English soccer: A preliminary investigation of coach behaviour. *Soccer and Society*, 8(1), 33–49. doi: 10.1080/14660970600989509
- Rizzo, T. L., Bishop, P. et Tobar, D. (1997). Attitudes of soccer coaches toward youth players with mild mental retardation: A pilot study, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14(3), 238-251. doi: 10.1123/apaq.14.3.238
- Roderick, M. (2006). *The work of professional football: A labour of love?* Londres, Angleterre : Routledge.
- Ross, J. G., Dotson, C. O., Gilbert, G. G. et Katz, S. J. (1985). After physical education ... Physical activity outside of school physical education programs. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 56(1), 77- 81. doi: 10.1080/07303084.1985.10603691
- Safran, S. P. et Oswald, K. (2003). Positive behavior supports: Can schools reshape disciplinary practices? *Exceptional Children*, 69(3), 361-373. doi: 10.1177/001440290306900307
- Sands, W. A. Henderson H. L. et Kilgore, J. (1999). The anger trap: How did we get in? And how we can get out? *Technique*, 19(6), 6-10.
- Schempp, P. (2003). *Teaching sport and physical activity : Insights on the road to excellence*. Champaign, IL : Human Kinetics.
- Smith, R. E. et Smoll, F. L. (1997). Aggression in sport. Dans R. S. Weinberg et D. Gould (dir.), *Foundations of Sport and Exercise Psychology* (6^e éd., p. 101-152). Champaign, IL : Human Kinetics.

- Smoll, F. L., Smith, R. E., Barnett, N. P. et Everett, J. J. (1993). Enhancement of children's self-esteem through social support training for youth sport coaches. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 602-610. doi: 10.1037/0021-9010.78.4.602
- Spallanzani, C. (1988). Profil d'entraîneur en hockey mineur et motif de participation et de démission. *Canadian Journal of Sport Science*, 13(2), 157-165.
- State, T. M., Harrison, J. R., Kern, L. et Lewis, T. J. (2017). Feasibility and acceptability of classroom-based interventions for students with emotional/behavioral challenges at the high school level. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(1), 26-36. doi: 10.1177/1098300716648459
- Statistique Canada. (2005). *Étude : La participation sportive au Canada*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2008060-fra.pdf>
- Statistique Canada. (2010). *Étude : Enquête canadienne sur le don, le bénévolat et la participation*. Repéré à <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-008-x/2012001/article/11638-fra.htm#a5>
- Statistique Canada. (2013). *Étude : Participation sportive 2010*. Repéré à http://publications.gc.ca/site/archivearchived.html?url=http://publications.gc.ca/collections/collection_2013/pc-ch/CH24-1-2012-fra.pdf
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6^e éd.). Boston, MA : Pearson
- Trépanier, N. et Dessureault, D. (2014). Le cadre organisationnel et légal de l'intervention. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (p. 65-82). Montréal, Canada: Gaëtan Morin Éditeur.
- Trudel, P. et Côté, J. (1994). Pédagogie sportive et conditions d'apprentissage. *Enfance*, 47(2), 285-298. doi: 10.3406/enfan.1994.2105
- Turcotte, S., Desbiens, J. F., Spallanzani, C., Roy, M., Brunelle J. P. et Tourigny, J.-S. (2008). Portrait des comportements perturbateurs adoptés par des élèves du niveau primaire en éducation physique et à la santé. *eJRIEPS* 12(1), 57-77.

- Tutko, T. et Richards, J. (1971). *Psychology of coaching*. Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Vargas, T., Flores, M. et Beyer., R. (2015). Coaches' perception and proposed solutions for challenging behaviors: Implication for athletes with hidden disabilities. *International Journal of Sports Sciences and Coaching*, 10(5), 783-796. doi: 10.1260/1747-9541.10.5.783
- Weinberg, R. S., Gould, D. (2014). *Foundation of sport and exercise psychology* (6^e éd.). Champaign, IL : Human Kinetics.
- Wiersma, L. et Sherman, C., (2005). Volunteer youth sport coaches' perspectives of coaching education/certification and parental codes of conduct. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(3), 324-38. doi: 10.1080/02701367.2005.10599303
- Williams, A. M. et Hodges, N. J. (2005). Practice, instruction and skill acquisition: Challenging tradition. *Journal of Sports Sciences*, 23(6), 637-650. doi: 10.1080/02640410400021328
- Williams, A. et Protheroe, N. (2008). *How to conduct survey research: A guide for schools*. Alexandria, VA : Educational Research Service.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE

Les pratiques éducatives déclarées par les entraîneurs pour gérer les incidents disciplinaires en sport collectif

Tout au long de ce sondage, nous utiliserons la terminologie « **incidents disciplinaires** » qui se définit par l'ensemble des **comportements perturbateurs**, l'**indiscipline** et les **gestes de violence** faits par les joueurs. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses : les meilleures réponses sont celles qui reflètent le plus fidèlement votre point de vue.

Confidentialité des réponses

Pour assurer la confidentialité de vos réponses, vous devez avoir créé un code confidentiel suivant la lecture du formulaire de consentement.
Avez-vous créé ce code confidentiel?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Si vous n'avez pas créé de code confidentiel, consultez la première section du questionnaire en cliquant ici.

Entrez votre code confidentiel : ****

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '1 [CQ0]' (Pour assurer la confidentialité de vos réponses, vous devez avoir créé un code confidentiel suivant la lecture du formulaire de consentement. Avez-vous créé ce code confidentiel?)

Veillez écrire votre réponse ici :

Section 1 - Données sociodémographiques

Tout au long de ce sondage, nous utiliserons la terminologie « incidents disciplinaires » qui se définit par l'ensemble des comportements perturbateurs, l'indiscipline et les gestes de violence faits par les joueurs. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses : les meilleures réponses sont celles qui reflètent le plus fidèlement votre point de vue.

Commentaires généraux sur cette section (non obligatoire):

Données sociodémographiques	
SD1	Quels sports entraînez-vous principalement cette année? a) Soccer. b) Hockey (sur glace/cosom). Autre, précisez : _____
SD2	Quelle est la moyenne d'âge des participants de votre équipe cette année? a) 12 ans. b) 13 ans. c) 14 ans. d) 15 ans. e) 16 ans. f) 17 ans.
SD3	Quel type d'équipe entraînez-vous principalement ? a. Équipe de compétition (adolescents sélectionnés sur la base de leur performance sportive ou de leurs aptitudes). b. Équipe récréative (pas d'évaluation pour faire partie de l'équipe). c. Autre, précisez : _____
SD4	Au cours des deux dernières années, combien d'adolescents PTC avez-vous observés dans vos équipes en moyenne?

	<ul style="list-style-type: none"> a) Aucun. b) 1 ou 2. c) 3 à 5. d) 6 à 10. e) 11 et plus.
SD5	<p>Êtes-vous habituellement informé (superviseur, directeur ou parent) lorsqu'un adolescent PTC est inclus dans votre équipe ?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Jamais. b) 1 fois ou 2. c) 3 à 5 fois. d) 6 à 10 fois. e) 11 fois et plus.
SD6	<p>Quel est le niveau de scolarité le plus élevé que vous avez <u>complété</u>?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Aucun. b) Primaire. c) Secondaire. d) Collégiale. e) Baccalauréat. f) Diplôme d'études supérieures spécialisées ou microprogramme de 2^e cycle. g) Maîtrise. h) Doctorat. <p>Autre, précisez : _____</p>
SD7	<p>Au cours de votre vie, combien d'heures de formation sur l'entraînement d'équipes sportives avez-vous reçues?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Aucune. b) Moins de 10 heures consacrées à ce sujet. c) De 10 à 30 heures consacrées à ce sujet. <p>Autre, précisez : _____</p>
SD8	<p>Au cours de votre vie, combien d'heures de formation sur les difficultés comportementales avez-vous reçues ? (incluant les conférences)</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Aucune. b) Moins 10 heures de formation. c) De 10 à 30 heures de formation. d) Plus de 30 heures de formation.

<i>Tout à fait en désaccord - En désaccord – Plutôt en désaccord – Plutôt d'accord – D'accord – Tout à fait d'accord – Je ne souhaite pas répondre</i>	
SD9	Une formation additionnelle serait nécessaire pour mieux inclure des adolescents PTC aux équipes sportives.
SD10	Un soutien additionnel serait nécessaire à l'intérieur des périodes d'entraînement pour mieux inclure les adolescents PTC.
SD11	Un accompagnement additionnel de la part d'un professionnel serait nécessaire pour mieux inclure les adolescents PTC.

SD12	<p>Dans quel type d'organisme travaillez-vous ?</p> <p>a) Fédération. Précisez le nom de la fédération sportive: _____</p> <p>b) Organisme de loisirs. Précisez le nom de l'organisme: _____</p>
SD13	<p>De quel sexe des participants de vos équipes?</p> <p>a) Équipes mixtes (masculin et féminin). b) Équipes masculines. c) Équipes féminines.</p>
SD14	Quel est votre sexe ? a) Femme b) Homme
SD15	Depuis combien d'années travaillez-vous comme entraîneur? (Comptez l'année en cours.) _____
SD 16	Quel âge avez-vous ? _____

Section 2 - Inventaire des pratiques de gestion des comportements
Massé, Couture, Tremblay, Lagotte, Verret, Nadeau et Gaudreau (2015).

Pour gérer les comportements difficiles en classe, veuillez indiquer à quelle fréquence vous utilisez chacune des stratégies énoncées (*jamais à très souvent*) et à quel point vous jugez votre niveau de compétence pour chacun des énoncés (très bas à très élevé). Indiquez NA si l'énoncé ne s'applique pas à votre situation ou si vous ne désirez pas répondre.

Afin de prévenir les incidents disciplinaires qui incluent les comportements perturbateurs, l'indiscipline et les actes de violence des joueurs, veuillez indiquer :

- a) à quel point vous utilisez les stratégies suivantes (jamais à très souvent) ;**
- b) à quel point vous jugez votre niveau de compétence pour chacun des énoncés (très bas à très élevé).**

Les valeurs intermédiaires servent à nuancer votre jugement. Indiquez NA si l'énoncé ne s'applique pas à votre situation ou si vous ne désirez pas répondre.

Adapté de L. Massé, C. Couture, J. Tremblay, S. Lagotte, C. Verret, M. F. Nadeau et N. Gaudreau (2015)

*Voici un exemple du questionnaire en ligne.
L'ensemble des questions suivront cet exemple.*

	Fréquence des pratiques			Niveau de compétence		
	Jamais	Très souvent	NA	Très bas	Très élevé	NA
Intervenir par un signe quelconque pour rappeler aux joueurs les consignes ou les règles à respecter.						
Prévoir des rituels d'accueil et de départ (dire bonjour, s'informer des joueurs, leur dire au revoir).						
Jumeler le joueur avec un autre membre de l'équipe pour lui fournir du soutien dans la réalisation de sa pratique sportive.						
Rappeler aux joueurs de l'équipe les comportements attendus.						
Exclure le joueur d'une pratique ou d'une partie pour une période déterminée lorsqu'il manifeste un comportement inapproprié.						
Alterner entre des moments de repos et des exercices actifs, entre les exercices individuels et de groupe, etc.						

Inventaire des pratiques de gestion des comportements

F = Fréquence, C = Compétence

F1 C1	Intervenir par un signe quelconque pour rappeler aux joueurs les consignes ou les règles à respecter.
F2 C2	Prévoir des rituels d'accueil et de départ (dire bonjour, s'informer des joueurs, leur dire au revoir).
F3 C3	Jumeler le joueur avec un autre membre de l'équipe pour lui fournir du soutien dans la réalisation de sa pratique sportive.
F4 C4	Rappeler aux joueurs de l'équipe les comportements attendus.
F5 C5	Exclure le joueur d'une pratique ou d'une partie pour une période déterminée lorsqu'il manifeste un comportement inapproprié.
F6 C6	Alterner entre des moments de repos et des exercices actifs, entre les exercices individuels et de groupe, etc.
F7 C7	Enseigner aux joueurs la façon de se comporter correctement lors de situations problématiques, par exemple lors de déplacements pour aller boire de l'eau.
F8 C8	Préciser des routines ou des procédures pour le déroulement des pratiques et des parties (rassemblement de l'équipe, écouter les consignes de l'entraîneur, échauffement, etc.).
F9 C9	Aménager des aires de pratiques adaptées: assez d'espace pour pratiquer individuellement ou en équipe et bien délimiter l'espace de pratique pour tous.
F10 C10	Féliciter les joueurs lorsqu'ils manifestent un comportement approprié.
F11 C11	Observer le joueur et prendre des notes sur son comportement afin de déterminer ce qui cause un comportement inapproprié.

F12 C12	« Mettre sur le banc » un joueur pour lui retirer le droit de jouer momentanément ou pour toute la durée de l'activité.
F13 C13	Se rapprocher physiquement des joueurs pour favoriser l'adoption de comportements appropriés (ex. : attention lors des explications).
F14 C14	Accorder une attention particulière à chacun des joueurs de l'équipe, par exemple, en utilisant leur prénom en s'adressant à eux et en s'intéressant à leurs intérêts, leurs attentes et leurs préoccupations.
F15 C15	Utiliser des méthodes d'entraînement participatif ou coopératif favorisant les interactions positives entre les joueurs.
F16 C16	Suspendre le joueur des parties et des pratiques pour une période déterminée soit à l'extérieur du bâtiment ou dans les estrades.
F17 C17	Éviter les temps d'attente, les délais entre deux tâches.
F18 C18	Donner des activités privilèges (ex.: entraînement libre) aux joueurs s'ils manifestent les comportements appropriés.
F19 C19	Annoncer au joueur qu'il aura une conséquence s'il n'arrête pas un comportement inapproprié.
F20 C20	Essayer d'identifier les conditions qui déclenchent le comportement inapproprié (antécédents) de sorte qu'elles puissent être évitées.
F21 C21	Demander au joueur de réparer son geste inapproprié.
F22 C22	Fournir des choix aux joueurs dans les exercices à réaliser.
F23 C23	Annoncer le plan de la pratique et l'afficher.
F24 C24	Rendre facilement accessible le matériel sportif courant (placé à proximité du lieu d'utilisation).

F25 C25	Critiquer un joueur pour son comportement.
F26 C26	Tenter de déterminer la fonction du comportement inapproprié dans le but d'enseigner à un joueur comment adopter un comportement plus adapté.
F27 C27	Interrompre une activité ou la restructurer afin de l'adapter aux besoins particuliers des joueurs.
F28 C28	Annoncer le but de l'entraînement dès le début de la pratique.
F29 C29	Intervenir physiquement lorsqu'un joueur est en crise et qu'il y a un danger réel et immédiat.
F30 C30	Établir les règles de l'équipe de façon précise et concrète concernant les comportements positifs attendus des joueurs.
F31 C31	Placer les joueurs de façon à ce qu'ils puissent voir facilement les présentations de l'entraîneur.
F32 C32	Donner de la rétroaction spécifique au joueur sur ce qu'il fait de bien
F33 C33	Compiler sur un tableau, visible par l'ensemble de l'équipe, la fréquence des comportements inappropriés des joueurs.
F34 C34	Recourir au soutien d'un autre intervenant afin de gérer les comportements perturbateurs d'un joueur.
F35 C35	Obtenir l'attention des joueurs avant de commencer une l'explication ; ne jamais parler dans le bruit.
F36 C36	Dire aux joueurs ce qu'ils doivent faire lorsque l'exercice est terminé.
F37 C37	Communiquer avec les parents pour les informer des comportements inappropriés d'un joueur.

F38 C38	Enlever les objets qui peuvent distraire ou déranger les joueurs.
F39 C39	Témoigner l'approbation aux joueurs par le non verbal (sourires, regards, tapes amicales, etc.).
F40 C40	Utiliser un système de compilation des manquements lors des pratiques et des parties, accessible uniquement à l'entraîneur ou aux joueurs concernés, menant à l'application de conséquences.
F41 C41	Ignorer intentionnellement les comportements inappropriés mineurs des joueurs (distractions, chuchotements, etc.).
F42 C42	Préparer les joueurs aux changements, par exemple, en leur annonçant à l'avance un changement d'horaire.
F43 C43	Arrêter fréquemment pour vérifier si les joueurs ont compris ou pour poser des questions.
F44 C44	Planifier des conséquences logiques et cohérentes concernant le manquement aux règles.
F45 C45	Prévoir un endroit de pratique plus calme pour favoriser la concentration de certains joueurs.
F46 C46	Retirer un privilège au joueur (ex.: participer à une partie, activité récompense à la fin de la pratique, etc.) lorsqu'il manifeste un comportement inapproprié.
F47 C47	Faire preuve d'écoute active envers les joueurs (difficultés, besoins, etc.).
F48 C48	Demander aux joueurs d'autoévaluer leurs comportements.
F49 C49	Démontrer aux joueurs sa confiance en leur capacité de s'améliorer et de vaincre leurs difficultés.
F50 C50	Diviser les grands objectifs en petites sections et les structurer dans le temps, c'est-à-dire annoncer le temps qui sera accordé pour chaque section.

F51 C51	Appliquer les conséquences prévues lorsqu'il y a un manquement aux règles de l'équipe.
F52 C52	Disposer l'espace de pratique et répartir les joueurs afin d'éviter certaines interactions négatives entre les joueurs ou les distractions.
F53 C53	Utiliser des systèmes d'émulation ou de récompenses.
F54 C54	Enseigner aux joueurs comment gérer leurs émotions.
F55 C55	Restreindre l'accès à l'espace ou aux équipements sportifs à titre de conséquence à un comportement inapproprié (ex.: pratiquer uniquement dans un petit coin du terrain/glace).
F56 C56	Demander au joueur de remplir une fiche de réflexion à la suite d'un comportement inapproprié.
F57 C57	Retenir les joueurs après un incident disciplinaire lors d'une pratique ou d'une partie (ex.: donner à l'équipe des exercices supplémentaires en guise de conséquence pour les comportements inappropriés d'un ou de certains joueurs).
F58 C58	Faire participer les joueurs dans le choix des conséquences pour le manquement aux règles.
F59 C59	Utiliser le renforcement de groupe dans l'équipe (ex.: compétition amicale dans l'équipe).
F60 C60	Donner au joueur des exercices supplémentaires en guise de conséquence à ses comportements inappropriés (ex.: faire des tours de terrain à faire, redressements assis, etc.).
F61 C61	Impliquer les joueurs dans la gestion de l'équipe en les incitant à assumer des rôles et des responsabilités.
F62 C62	Discuter avec le joueur des attentes par rapport aux comportements appropriés dans divers contextes ou activités et en donner les raisons.

F63 C63	Communiquer aux parents pour souligner les bons comportements d'un joueur.
F64 C64	S'assurer que les consignes sont claires en vérifiant la compréhension des joueurs.
F65 C65	Utiliser un outil de cueillette de donnée (ex.: tableau, agenda, etc.) permettant d'assurer un suivi des comportements ciblés pour un joueur.
F66 C66	Augmenter le nombre de rétroactions et d'encouragements lors de l'enseignement d'une nouvelle tâche.
F67 C67	Utiliser un ton de voix ferme et calme lors pour arrêter un incident disciplinaire.
F68 C68	Faire des rétroactions correctives pour changer les comportements non appropriés.
F69 C69	Donner une ou deux consignes à la fois.
F70 C70	Donner des directives sous forme de commandes spécifiques et non par questionnements.
F71 C71	Prévenir les incidents disciplinaires en réduisant les moments de transitions (attentes, changements d'ateliers, etc.).
F72 C72	Prendre un court moment de pause avant de répéter les directives aux joueurs.
F73 C73	Évaluer la réponse des joueurs suite à une directive afin de comportements attendus.