

Analyse qualitative d'interactions entre entraîneurs et joueuses en situation d'apprentissage

Claude Savard et Marielle Tousignant

Volume 13, numéro 2, 1987

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900564ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900564ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Savard, C. & Tousignant, M. (1987). Analyse qualitative d'interactions entre entraîneurs et joueuses en situation d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 13(2), 261–274. <https://doi.org/10.7202/900564ar>

Résumé de l'article

L'étude décrit les interactions de joueuses, de niveaux d'habileté différents, avec leur entraîneur. Utilisant d'abord les catégories des « manoeuvres pédagogiques » de Bellack *et al.* (1966) pour classer les comportements, les auteurs en font ensuite une analyse qualitative. Les résultats sont présentés sous forme de séquences de comportements « réponse-réaction » qui traduisent l'interaction « joueuse-entraîneur ». D'après l'analyse des résultats, on suggère aux entraîneurs des critères qui permettent d'ajuster la difficulté des tâches au niveau d'habileté des joueuses afin de placer ces dernières en situation de « défi réalisable ».

Analyse qualitative d'interactions entre entraîneurs et joueuses en situation d'apprentissage

Claude Savard et Marielle Tousignant*

Résumé — L'étude décrit les interactions de joueuses, de niveaux d'habileté différents, avec leur entraîneur. Utilisant d'abord les catégories des «manoeuvres pédagogiques» de Bellack *et al.* (1966) pour classer les comportements, les auteurs en font ensuite une analyse qualitative. Les résultats sont présentés sous forme de séquences de comportements «réponse-réaction» qui traduisent l'interaction «joueuse-entraîneur». D'après l'analyse des résultats, on suggère aux entraîneurs des critères qui permettent d'ajuster la difficulté des tâches au niveau d'habileté des joueuses afin de placer ces dernières en situation de «défi réalisable».

Abstract — This study describes the interactions of female players of differing abilities with their trainer. Using categories from Bellack *et al.*'s «teaching manoeuvres» to classify the behaviors, the authors present a qualitative analysis of the observations. The results are presented in the form of sequences of «response-reaction» behavior that translate the interaction between «player-trainer». Following an analysis of the results, the authors suggest that trainers select criteria that would allow for the adjustment of the difficulty level of the tasks to the level of the players' ability in order to place players in a situation of «attainable challenge».

Resumen — El estudio describe las interacciones de jugadoras, que poseen niveles de habilidades diferentes, con su entrenador. Utilizando primero las categorías de «maniobras pedagógicas» de Bellack *et al.* (1966) para clasificar las conductas, los autores hacen luego un análisis cualitativo. Los resultados son presentados bajo la forma de secuencias de conductas «respuestas-reacción» que traducen la interacción «jugadora-entrenadora». A partir del análisis de resultados, se sugieren, a los entrenadores, criterios que permiten ajustar la dificultad de tareas a nivel de las habilidades de las jugadoras, afin de confrontarlas con situaciones de un «desafío que puede ser realizado».

Zusammenfassung — Die Studie beschreibt die Wechselbeziehungen zwischen Sportlerinnen verschiedenen Geschicklichkeitsgrades und ihren Trainern. Unter Verwendung der Kategorien der «Pädagogischen Manöver» von Bellack *et al.*, werden zunächst die Verhaltensweisen klassifiziert, dann führen die Verfasser eine qualitative Analyse derselben durch. Die Ergebnisse werden als Verhaltensfolgen «Antwort - Reaktion» dargestellt, welche die Wechselbeziehung «Sportlerin - Trainer» wiedergeben. Entsprechend der Analyse der Ergebnisse schlägt man den Trainern Kriterien vor, mit deren Hilfe sie die

* Savard, Claude: chargé de cours, Université Laval
Tousignant, Marielle: professeure, Université Laval.

Schwierigkeit der Aufgabe dem Geschicklichkeitsgrad der Sportlerinnen anpassen können, um diese in die Situation einer «realisierbaren Forderung» zu bringen.

Au cours des récentes années, les chercheurs en efficacité de l'enseignement des activités physiques, inspirés entre autres par des modèles théoriques comme celui de Dunkin et Biddle (1974), se sont intéressés aux relations qui pouvaient exister entre les variables de présage, processus et produit afin de tenter d'expliquer comment les participants apprennent (Graham, 1983; Siedentop, 1983; Yerg, 1981; Piéron, 1983).

Au Québec, un programme de recherche fut réalisé afin d'étudier les liens entre différentes variables dans trois sports collectifs (Godbout, Brunelle et Tousignant, 1985). Divers instruments de mesure furent utilisés lors de la collecte des données afin de recueillir des informations, entre autres, sur le niveau initial d'habileté des joueurs, sur leurs comportements et sur ceux des entraîneurs pendant les séances ainsi que sur les gains en apprentissage des joueurs.

Dans un rapport présenté au Congrès (1985) de l'Association Internationale des Écoles Supérieures en Éducation Physique (AIESEP) et traitant des résultats de ces trois études, les auteurs ont suggéré l'emploi de stratégies qualitatives d'observation dans le but de raffiner l'analyse des comportements des apprenants et des intervenants et d'enrichir ainsi la compréhension de certains aspects des variables de processus. En effet, les études qui ont porté sur l'analyse des relations entre le temps d'engagement moteur et l'apprentissage ont fourni des résultats quelquefois contradictoires (Dodds, 1983; Dugas, 1983; De Knopp, 1983; Phillips et Carlisle, 1983).

La présente étude consiste à analyser les données recueillies sur bandes magnétoscopiques au cours de la recherche corrélationnelle de Godbout, Brunelle et Tousignant (1985) dans le but de décrire qualitativement les comportements d'apprenants ayant obtenu des gains modérés en apprentissage et de ceux qui n'ont pas fait de gains apparents dans un contexte d'enseignement structuré du volley-ball.

L'approche «ouverte» d'observation utilisée pour décrire les séances d'enseignement du volley-ball est comparable à celles utilisées dans d'autres études qualitatives portant sur l'enseignement des activités physiques (Morency, 1986; Tousignant, 1982).

L'étude de Morgenegg (1978) décrivant des séances d'enseignement en activité physique à partir de séquences de manoeuvres pédagogiques telles qu'identifiées par Bellack *et al.* (1966) a fourni le cadre de référence qui a permis d'orienter une phase de l'analyse qualitative des données.

Spécifiquement, l'étude veut répondre aux questions suivantes:

— Quelle est la séquence de comportements d'interaction la plus fréquemment observée lors d'une séance d'entraînement?

— Quelles sont les séquences de comportements d'interaction associées à des joueuses obtenant peu ou pas de gains en apprentissage et à d'autres obtenant des gains modérés?

Méthodologie

Le contexte d'enseignement étudié

Le contexte d'enseignement qui a fait l'objet de la présente étude est l'École des sports de l'Université Laval, en août 1984. Il s'agissait d'un stage pour entraîneurs, d'une durée d'une semaine, organisé par la Fédération de Volley-Ball du Québec (FVBQ).

Le programme d'enseignement était intitulé *Stage d'entraîneurs niveau III* et avait pour objectifs à la fois la formation des entraîneurs et celle des joueurs. Les habiletés à enseigner étaient fixées à l'avance. Le programme visait l'acquisition de gestes techniques plutôt que le perfectionnement technique des joueurs.

Les sujets ont été choisis parmi les sujets-cibles d'une étude plus vaste réalisée par le groupe de recherche en intervention du département d'éducation physique de l'Université Laval (Godbout, Brunelle et Tousignant, 1985). Huit joueuses de volley-ball âgées entre 14 et 17 ans ont été retenues au hasard parmi trois équipes. Leurs trois entraîneurs, deux hommes et une femme, étaient certifiés niveau II de la FVBQ et avaient en moyenne deux années d'expérience en entraînement.

Lors du projet réalisé par Godbout, Brunelle et Tousignant (1985) les gains en apprentissage des participantes au programme avaient été mesurés à l'aide de prétests et post-tests portant sur les cinq habiletés essentielles suivantes: la position de base, les déplacements, la manchette, la touche et l'attaque. Nous avons donc choisi huit joueuses dont les niveaux d'habileté initiale et les gains en apprentissage étaient différents, pour nous permettre de distinguer les conditions d'apprentissage qui leur étaient offertes.

La stratégie de collecte des données

Enregistrement des séances sur bandes magnétoscopiques. Tout au long du stage, six séances d'une durée moyenne de deux heures ont été enregistrées à raison de deux par entraîneur. Un magnétoscope ainsi qu'un micro sans fil porté par l'entraîneur furent utilisés lors de l'enregistrement des séances. Les dimensions restreintes des plateaux d'entraînement ont permis de filmer en ayant la plupart du temps la majorité des joueuses du groupe et l'entraîneur dans le champ de la caméra.

Description des comportements enregistrés. L'étape suivante consistait à visionner les séances enregistrées dans le but de décrire les comportements verbaux et non verbaux des joueuses, de l'entraîneur et du groupe dans son ensemble. Un échantillon de cinq exercices en moyenne par séance fut choisi de façon aléatoire pour

ensuite être décrit en détail. Les observateurs (le premier auteur de l'article préalablement entraîné) se sont laissé impressionner naturellement par les événements en observant de façon ouverte afin de décrire les comportements en rapport avec les questions de l'étude. Cette approche a permis de noter avec le plus de détails possibles les conditions d'apprentissage offertes aux joueuses-cibles. Ces descriptions, inscrites sur des feuilles selon l'ordre d'apparition des événements, ont constitué les données brutes de l'étude.

La stratégie d'analyse des données

Les prochaines étapes de la méthodologie constituent la phase d'analyse des descriptions de comportements et se caractérisent par une «réduction progressive» des données jusqu'à la finalisation d'un modèle comportant un ensemble de catégories développées selon un processus inductif.

Identification des comportements selon les manoeuvres pédagogiques de Bellack et al. En premier lieu, le cadre de référence des manoeuvres pédagogiques de Bellack et al. (1966) fut utilisé pour procéder à une première identification des comportements (Leclerc, 1973). Cette opération a permis d'associer chacun des comportements décrits à l'une ou l'autre des quatre manoeuvres pédagogiques: structurer, solliciter, répondre et réagir.

Tableau 1
Exemple de manoeuvre pédagogique

Manoeuvre	Description du comportement
Réponse	Marie attaque le ballon au sol, le coude fléchi et sans action du poignet.

Identification de catégories et sous-catégories de comportements. Les comportements ayant été associés aux quatre manoeuvres pédagogiques, l'étape suivante avait pour but d'identifier le contenu de ces manoeuvres. Cette opération a permis de développer des catégories et sous-catégories de comportements en suivant une stratégie inspirée de celle proposée par Spradley (1980)¹.

Tableau 2
Exemple de catégorie de comportement

Manoeuvre	Description du comportement	Catégorie
Réponse	Marie attaque le ballon au sol, le coude fléchi et sans action du poignet.	Réponse motrice à moitié réussie

Identification de séquences de comportements. Cette étape finale consistait à identifier des séquences d'interaction entre les sujets-cibles, les autres membres du groupe et l'entraîneur, (a) pour décrire «l'agencement» de la séance d'entraînement, (b) tracer les profils d'interaction des sujets-cibles et (c) jeter de la lumière sur leur «histoire» à travers les séances observées.

Résultats

La séquence d'interaction la plus fréquemment observée lors d'une séance.

La recherche de la séquence d'interaction la plus fréquente a permis de décrire l'agencement d'une séance d'entraînement. Cet agencement prend la forme de quatre épisodes reliés à des manœuvres pédagogiques spécifiques (figure 1).

En premier lieu, l'entraîneur donne de l'information sur les tâches à exécuter en structurant. Cet épisode est suivi d'une période de transition où il sollicite la mise en place pour un prochain exercice et où les joueuses s'organisent. Lors du troisième épisode, les joueuses exécutent des réponses motrices alors que l'entraîneur y réagit. Le groupe retourne ensuite à un épisode de transition alors que les joueuses se regroupent pour recevoir à nouveau de l'information sur la prochaine tâche à exécuter.

Ce cycle de quatre épisodes se produit à plusieurs reprises à l'intérieur d'une même séance selon le nombre d'exercices qu'elle contient. Il va sans dire que les épisodes d'un cycle ne sont pas de longueurs égales et qu'une plus grande proportion du temps est généralement consacrée à l'exécution des tâches motrices. Les périodes d'information sur la tâche et de transition sont plus courtes et varient selon le degré d'habileté de l'entraîneur à expliquer clairement et à bien organiser son groupe.

Cette description du fonctionnement d'une séance d'entraînement permet de dire que la séquence d'interaction la plus fréquemment observée est la suivante: l'entraîneur structure puis sollicite et il réagit aux réponses des joueuses lorsque l'exercice est commencé.

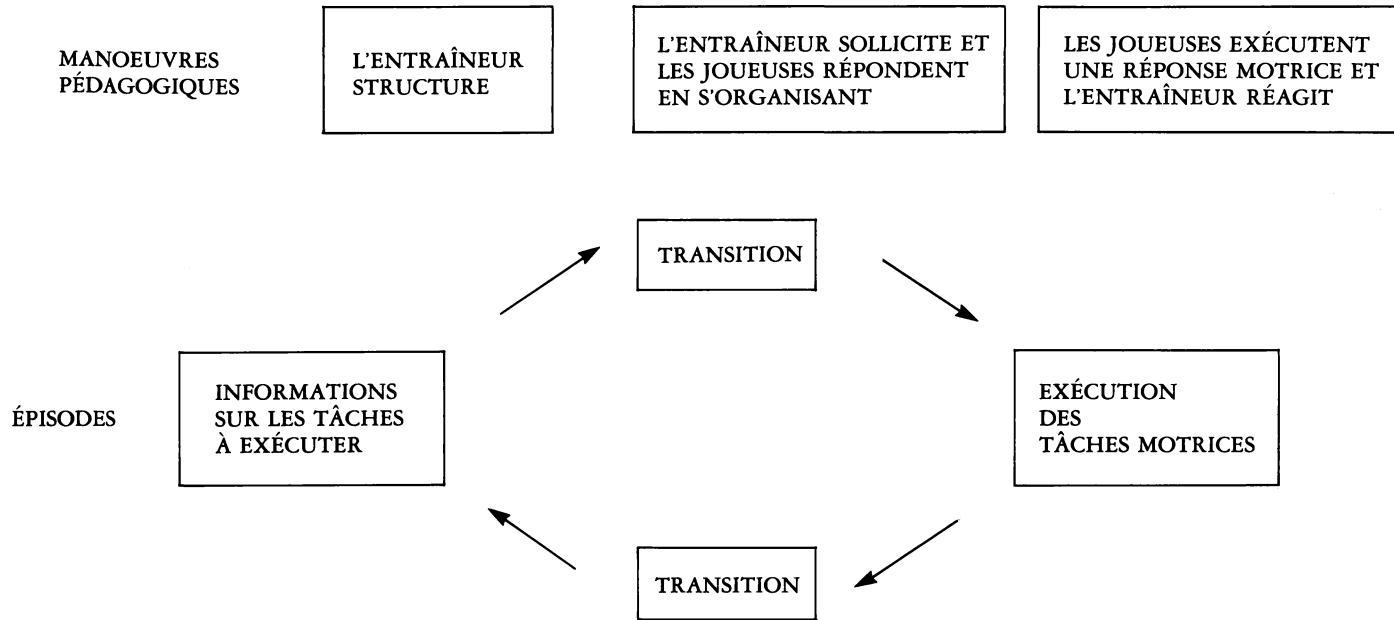


Figure 1. Les épisodes d'une séance d'entraînement et les manoeuvres pédagogiques qui y sont reliées.

Par ailleurs, il importe de faire apparaître quelques nuances concernant la fréquence des réactions de l'entraîneur aux réponses émises par les joueuses lors de l'exécution de tâches motrices (tableau 3).

Tableau 3
Les chaînes d'interaction d'une joueuse-cible avec son entraîneur pendant l'exécution des tâches motrices

Fréquence d'apparition	Chaînes d'interaction
La plupart du temps	Réponse-réponse-réponse-réponse... avec réaction sous la forme d'observation.
À l'occasion	Réponse-réponse- <i>réaction</i> -réponse-réponse-réponse-...
Rarement	Réponse- <i>réaction</i> -réponse- <i>réaction</i> -réponse-réponse-...
Très rarement	Réponse- <i>réaction</i> -réponse- <i>réaction</i> -réponse- <i>réaction</i> -...

Lorsque l'analyse du processus d'interaction joueuses-entraîneur est faite en fonction des communications émises par ce dernier à une joueuse en particulier (seule ou en tant que membre d'un groupe), la plupart du temps l'entraîneur ne réagit pas de façon explicite, mais il observe régulièrement les réponses des joueuses. À l'occasion, la joueuse reçoit une réaction isolée à une réponse spécifique pendant qu'elle exécute un exercice. Il arrive que des chaînes de comportements comportant deux réactions soient observées mais les chaînes contenant plus de deux réactions consécutives aux réponses motrices émises par une même joueuse furent extrêmement rares.

Les séquences d'interaction

Comme déjà mentionné, cette étude vise à identifier les séquences d'interaction qui caractérisent le mieux les conditions d'apprentissage offertes à diverses catégories de joueuses. Étant donné que les gains en apprentissage se sont révélés être associés au niveau d'habileté initial du sujet (Godbout, Brunelle et Tousignant, 1985), trois catégories de participants furent retenues: (a) les sujets *forts* au début obtenant peu ou pas de gains, (b) les sujets *faibles* au début obtenant des gains modérés et (c) les sujets *faibles* au début obtenant peu ou pas de gains.

A. Sujets forts obtenant peu ou pas de gains

Les trois sujets sont dits *forts* parce qu'ils possèdent un niveau initial d'habileté élevé, tel que révélé par leurs résultats aux prétests. La description des comportements des joueuses jugées *fortes* lorsqu'elles interagissent avec l'entraîneur ou les autres membres du groupe consiste (a) à caractériser les réponses que les

joueuses ont données en général et (b) à identifier les séquences de comportements d'interaction qu'elles ont eues avec l'entraîneur et le groupe.

Les sujets *forts* ont exécuté des réponses motrices la plupart du temps réussies (70% du total de leurs réponses) de façon consistante pendant toute la durée du stage. Ils ont de plus fait preuve d'une bonne coopération à l'égard de leur entraîneur puisqu'en général ils ont été attentifs aux explications données et leurs déplacements pendant les périodes de transition se sont faits rapidement.

En ce qui concerne les réactions, l'analyse des feed-back sur la tâche a révélé que les entraîneurs n'ont pas réagi plus fréquemment aux réponses de ces joueuses *fortes* qu'à celles des autres joueuses. En ce sens, la séquence d'interaction la plus fréquemment observée en période d'exécution de la tâche n'est pas différente de celle mentionnée précédemment (tableau 3): l'entraîneur réagit peu souvent aux réponses la plupart du temps réussies des joueuses *fortes* et s'il le fait, c'est d'une façon isolée et occasionnelle.

D'un autre côté, l'analyse des quelques séquences d'interaction comportant plus d'un feed-back incite à questionner l'influence de ce type de réaction sur la qualité de la performance des joueuses puisque les chaînes de réactions soutenues ont rarement produit une modification observable de la performance. Contrairement à ce que l'on pourrait s'attendre, des séquences comme celle de l'exemple suivant ont été extrêmement rares:

La tâche consiste à lancer le ballon au sol en imitant le mouvement d'attaque. La joueuse exécute quatre réponses qualifiées d'à moitié réussies puisque le ballon ne tombe pas assez près de ses pieds. L'entraîneur réagit par un feed-back prescriptif: il lui demande de contracter son ventre. La joueuse exécute une autre réponse à moitié réussie. L'entraîneur donne un feed-back semblable à celui donné précédemment. La joueuse s'exécute et cette fois réussit. L'entraîneur donne un feed-back évalatif: «C'est ça!», puis quitte la joueuse. Une fois l'entraîneur parti, elle exécute trois réponses réussies de suite, puis l'exercice se termine.

Généralement, les réponses motrices qui suivent la réaction demeurent inchangées ou changent de façon instable.

L'interaction des joueuses-cibles avec les autres membres du groupe pouvait avoir une influence sur leur apprentissage dans les cas où l'exécution des tâches motrices exigeait que des ballons soient lancés par une autre participante jouant un rôle d'assistante. L'imprécision de ces lancers semblait influencer la réussite des réponses motrices des joueuses *fortes* seulement lorsque les lancers étaient très imprécis alors que des types de réponses généralement réussies devenaient à moitié réussies (manque de respect d'un critère technique jugé important). Dans les cas de ballons lancés plus ou moins précisément, le niveau d'habileté élevé des joueuses semblait leur permettre de compenser pour l'augmentation du degré de difficulté de la tâche causée par l'exécution médiocre d'une assistante.

L'observation de l'interaction des joueuses *fortes* a par ailleurs révélé qu'elles ont fait preuve de coopération et d'un bon degré d'implication dans les mises en situation proposées dès le début du déroulement du programme et qu'elles ont conservé ce type de comportement jusqu'à la fin.

B. Sujets faibles obtenant des gains modérés

Les sujets jugés *faibles* possédaient un niveau d'habileté initial faible, tel que mesuré par leur score au prétest. Il est intéressant de mentionner que même s'ils ont obtenu des gains jugés modérés durant le stage, leurs scores au post-test ont été plus bas que ceux des sujets *forts*. Ainsi, les sujets *faibles* sont demeurés «relativement faibles» malgré les gains en apprentissage réalisés pendant le stage.

L'observation de l'ensemble des réponses motrices des joueuses *faibles* a révélé que deux joueuses sur trois ont obtenu des pourcentages élevés de réponses de type à moitié réussies (non-respect d'un critère important) et réussies (tous les critères importants sont réussis). Leur faible taux de réponses non réussies révèle une certaine consistance dans leur performance et permet de penser que ces joueuses sont «sur le point de réussir» puisqu'il leur manque la plupart du temps un seul critère important pour réussir complètement le geste moteur. La troisième joueuse de cette catégorie a toutefois démontré plus d'inconsistance dans sa performance, le tiers de ses réponses étant qualifiées de peu réussies (un seul critère important est respecté) et non réussies (aucun critère important n'est respecté).

D'autre part, l'observation des réponses d'attention aux explications et de diligence pendant les périodes de transition a révélé la bonne coopération, en général, des deux premières joueuses. Pour ce qui est de la troisième, l'observation à plusieurs reprises d'une lenteur à s'organiser pendant l'exécution de la tâche suggère une tendance à la nonchalance de sa part.

En général, l'observation des réactions de l'entraîneur envers les joueuses *faibles* a révélé un faible taux de feed-back sur la tâche, comparable à celui des joueuses *fortes*. Ainsi, contrairement à ce qu'on aurait pu s'attendre, les joueuses *faibles* qui ont fait des gains modérés n'ont pas reçu plus de feed-back que les autres. Leur profil d'interaction avec l'entraîneur suit donc celui décrit au tableau 3. Les réactions des entraîneurs ont été peu fréquentes et isolées.

L'effet observable à court terme des quelques réactions des entraîneurs sur la performance des joueuses *faibles* est comparable à celui mentionné auparavant pour les joueuses *fortes*. Dans de rares cas seulement, les réactions des entraîneurs ont permis d'améliorer sur-le-champ la performance de la joueuse.

En résumé, les séquences de comportements de deux joueuses *faibles* sur trois sont comparables à celles décrites pour les joueuses *fortes*: tendance à réussir les réponses motrices beaucoup plus souvent qu'à ne pas les réussir; bonne coopération envers les demandes de l'entraîneur; rareté de feed-back ayant un effet positif immédiat sur la performance. Pour ce qui est de la troisième joueuse *faible*, son

profil est quelque peu différent: elle manifeste régulièrement de l'inconsistance dans sa performance et un manque d'empressement face aux demandes de l'entraîneur.

Par ailleurs, l'imprécision des lancers des joueuses assistant la tâche a eu des effets plus notables sur la réussite des joueuses *faibles* que sur la réussite des joueuses *fortes*. En effet, plusieurs des lancers imprécis semblent avoir contribué à réduire la qualité des réponses habituellement réussies. Les joueuses plus faibles n'ont pas semblé capables de s'ajuster à l'augmentation de la difficulté de la tâche occasionnée par l'inconsistance des comportements d'assistance. Les lancers imprécis ont même causé dans certains cas des pertes d'occasions de répondre pour les joueuses *faibles*.

Enfin, en général, les observations des comportements ont montré que deux joueuses *faibles* ont affiché de façon consistante une bonne attitude de coopération envers l'intervenant et d'implication dans les mises en situation proposées, alors que la troisième a montré, à l'occasion, des signes de relâchement.

C. Sujets faibles obtenant peu ou pas de gains

Deux sujets ont été choisis sur la base de leurs résultats faibles au prétest et de l'absence de gains notables lors des post-tests. L'un d'eux, Denise², a de plus démontré d'importants signes d'incompatibilité physique pour l'activité: début d'obésité, lenteur et un certain manque de coordination dans les mouvements. Par contre, Marie² semblait avoir des aptitudes physiques *normales*.

Le cas de Denise. L'observation de l'ensemble des réponses motrices de Denise a révélé un très haut pourcentage de réponses jugées peu réussies et non réussies. Elle était donc presque constamment dans l'insuccès, phénomène unique parmi tous les sujets observés. De plus, en général, Denise a démontré un manque d'intérêt lors des explications de l'entraîneur ainsi que de la lenteur et du retard lorsqu'il s'agissait de prendre place pour l'exercice suivant. De tels comportements «d'attention négative» et de «formation lente» ont pu avoir un effet à court ou à long terme sur l'apprentissage en altérant son engagement cognitif et en diminuant le nombre d'occasions de répondre.

En ce qui a trait aux réactions de l'entraîneur, Denise a été l'objet de quelques interventions au début du stage et de plus en plus rarement jusqu'à la fin de la semaine. Les comportements de l'entraîneur suggèrent un certain découragement au sujet de ses insuccès répétés. L'exemple suivant illustre le type d'interaction entre Denise, son entraîneur et les autres joueuses:

Suite à l'explication et à la sollicitation de l'entraîneur, Denise va se placer lentement pour exécuter une série de manchettes au-dessus de la tête. Les deux premières réponses sont peu réussies et non réussies, puis elle doit aller récupérer son ballon. L'entraîneur lui redonne des explications sur la manchette, accompagnées de démonstrations. Denise est attentive et elle

s'exécute à nouveau alors que l'entraîneur s'en va voir une autre joueuse. Il n'y a pas de changement dans le performance et elle ne peut toujours pas faire plus que deux manchettes de suite sans avoir à récupérer son ballon.

Cet exemple illustre l'apparent manque de confiance de l'entraîneur dans la capacité de la joueuse à corriger son geste puisqu'il n'a pas cherché à rester auprès d'elle pour attendre des changements dans sa performance. On remarque aussi que Denise a perdu beaucoup d'occasions de répondre à devoir souvent récupérer son ballon. Ajoutons que l'imprécision des lancers des partenaires ont eu de sérieux effets sur la qualité de ses réponses motrices, étant donné son manque d'habiletés à s'ajuster rapidement.

Le cas de Marie. L'observation de l'ensemble des réponses motrices de Marie a révélé un pourcentage moyennement élevé de réponses à moitié réussies et réussies. Par contre, Marie a démontré de l'inconsistance dans ses réponses, passant souvent d'une réponse peu réussie à une réponse réussie ou vice versa. De la même façon, ses réponses d'attention aux explications et d'organisation pour faire un exercice ont été souvent inconsistantes: quelquefois conformes et quelquefois déficientes.

Les réactions de l'entraîneur à son égard ont été un peu plus nombreuses que pour Denise. Malgré tout, ces réactions n'ont eu que rarement de l'effet observable à court terme sur l'amélioration de la performance. L'exemple suivant décrit une séquence type des quelques interactions entre Marie, son entraîneur et le groupe:

À la fin de l'explication de l'exercice, Marie, qui s'est mise à bavarder avec une autre joueuse, se place lentement pour exécuter des lancers de ballon à deux mains, imitant le geste d'attaque. La première réponse est peu réussie. L'entraîneur réagit en donnant à la joueuse deux critères. L'autre réponse est à moitié réussie. L'entraîneur réagit en répétant un critère. La réponse demeure à moitié réussie. L'entraîneur répète la même chose. Marie exécute une réponse réussie. L'entraîneur donne alors une évaluation de la réponse: «Bon, c'est en plein ça!»; puis s'éloigne. Marie fait alors une farce avec sa partenaire, elle exécute une réponse réussie puis une douzaine d'autres à moitié réussies en revenant à son ancienne erreur.

Cette séquence illustre bien l'inconsistance de la performance de Marie qui ne parvient pas à maintenir des réponses réussies. De plus, son bavardage au début de l'exercice et son manque de sérieux après la correction témoignent de la faible intensité qu'elle met généralement à réaliser les tâches proposées.

Enfin, comme pour les autres sujets *faibles*, l'imprécision des lancers a contribué à détériorer, à quelques reprises, la qualité des réponses de Marie, allant jusqu'à causer des pertes d'occasions de répondre lorsque les lancers étaient très imprécis.

La participation de ces deux joueuses au programme n'a provoqué que peu ou pas de gains en apprentissage. Tout en reconnaissant le rôle joué par l'imprécision des lancers, l'inaptitude à au moins effectuer des réponses à moitié réussies de façon consistante, une coopération avec l'entraîneur quelquefois déficiente et la faible intensité dans l'exécution des mises en situation proposées sont des facteurs qui semblent expliquer en partie cette absence d'apprentissage notable.

Conclusion

L'analyse des séquences d'interaction a révélé, entre autres, que les entraîneurs observés organisaient les périodes de pratique de manière à être libérés de la tâche de sollicitation des réponses individuelles. D'un autre côté, il semble que les intervenants ne se sont pas prévalus de cette «liberté» pour réagir intensément aux réponses des joueuses comme le montre le taux relativement bas de séquences comportant deux réactions ou de l'observation soutenue.

La capacité des joueuses à réaliser de longues chaînes de réponses motrices sans que la présence de l'intervenant ne soit nécessaire fait penser qu'il serait possible de miser sur cette autonomie pour réduire le temps consacré aux structurations et aux organisations en ayant davantage recours à des stratégies de planification à long terme (ce que Soar et Soar (1979) appellent *established structures*) où les types de mises en situation sont connues à l'avance par les joueurs et où un minimum de directives est requis pour mettre en place un exercice.

Les résultats concernant les comportements des joueuses font voir que celles possédant les niveaux d'habileté initiaux les plus forts, même si elles ont coopéré avec l'entraîneur, si elles se sont engagées dans les tâches motrices et si elles ont reçu le même type d'attention de la part de l'entraîneur que les joueuses moins bien nanties au départ, n'ont pas tiré autant de profits notables en terme d'amélioration de leur performance motrice pendant le déroulement de ce programme. Ces résultats illustrent une fois de plus l'importance de l'adéquation entre le niveau de difficulté des tâches proposées et le niveau d'habileté des joueuses. Les gains en apprentissage des sujets plus faibles au départ se sont manifestés par le passage de réponses à moitié réussies à des réponses réussies alors que les sujets *forts* obtenaient des réponses réussies la plupart du temps. Le niveau de difficulté des tâches proposées dans le programme semblait donc être mieux ajusté au niveau d'habileté des sujets *faibles*.

À ce sujet, Csikszentmihalyi (1975) mentionne que l'intervenant doit chercher à créer dans les mises en situation qu'il propose, l'adéquation entre le niveau de difficulté de la tâche et le niveau d'habileté de l'apprenant. Ainsi, un apprenant faible aurait l'occasion de s'engager dans des tâches faciles lui permettant d'obtenir du succès suffisamment pour maintenir sa motivation. De même, les apprenants forts s'engageraient dans des tâches difficiles représentant des défis qu'ils désirent

relever. Il y aurait donc lieu de s'inquiéter autant des apprenants qui réussissent «tout le temps» la tâche que de ceux qui ne la réussissent «jamais».

L'ensemble des remarques précédentes nous amène à formuler les suggestions suivantes en vue d'améliorer la qualité de l'intervention des entraîneurs de volley-ball:

— L'entraîneur qui sait ajuster la difficulté de la tâche au niveau d'habileté des joueuses pour les amener à être, de façon consistante, «sur le point de réussir la tâche», augmente les chances d'amélioration de la performance à long terme.

— S'il sait de plus apporter une correction juste alors que les joueuses sont dans cet «état de disponibilité», c'est-à-dire qu'elles oscillent entre une réponse complètement réussie et une réponse ne respectant pas un critère technique important, il devrait augmenter ses chances de provoquer sur-le-champ une amélioration de leur performance.

Enfin, l'observation de cas particuliers de joueuses ayant démontré une coopération déficiente avec l'intervenant et un manque d'intensité dans leur implication, fait questionner les motifs de leur participation au stage. Certaines raisons peuvent être avancées, comme l'insistance des parents ou la présence d'amies participantes, mais il est certain que l'observation *a priori* des caractéristiques de présage comme l'obésité, la lenteur et la non-coordination des mouvements ou encore le désintéressement manifeste, pourrait aider à dépister dès le début du stage les sujets qui ne semblent pas à leur place dans un programme axé sur le développement sportif.

NOTES

1. Les typologies de comportements élaborées à partir des catégories et sous-catégories ne sont pas présentées dans le présent article. S'il veut avoir plus d'information, le lecteur pourra se référer au mémoire de l'auteur (Savard, Claude, *Description qualitative des conditions d'apprentissage offertes à des joueuses dans un contexte d'entraînement structuré (volley-ball)*, Mémoire de maîtrise, Université Laval, 1985).
2. Les noms de Denise et Marie sont fictifs pour assurer l'anonymat.

RÉFÉRENCES

- Bellack, A.A., H.M. Kliebard, R.T. Hyman et F.L. Smith, *Language of the classroom*, New York: Teachers College Press, 1966.
- Csikszentmihalyi, M., *Beyond boredom and anxiety*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1975.
- De Knopp, P., Effectiveness of tennis teaching, in R. Telema, V. Varstala, J. Tiainen, L. Laakso et T. Haajanen (éd.), *Research in school physical education*, Jyväskylä, Finland: The Foundation of Promotion of Physical Culture and Health, 1983, p. 228-234.
- Dodds, P., Relationships between academic learning time and teacher behaviors in a physical education major skills class, in T.J. Templin et J.K. Olson (éd.), *Teaching in physical education*. Big ten Body of Knowledge Symposium Series, vol. 14, Champaign, Ill.: Human Kinetics Pub., 1983, p. 171-173.

- Dugas, D. *Relationships among process, process and product variables in an experimental teaching unit*, Thèse de Ph.D., Ohio State University, Ann Arbor: University Microfilms International, No 8400193, 1983.
- Dunkin, M.J. et B.J. Biddle, *The Study of teaching*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1974.
- Godbout, P., J. Brunelle et M. Tousignant, *Who benefits from passing through the program*, Communication présentée à l'AIIESEP International Conference on Research in Physical Education and Sport, Adelphi University, New York, 1985.
- Graham, G., Review and implications of physical education experimental teaching unit research, in *Teaching in physical education*, *op. cit.*, 1983, p. 244-253.
- Leclerc, M., Le Système d'analyse du langage de la classe développé par Arno A. Bellack et collaborateurs, in G. Dussault, M. Leclerc, J. Brunelle, et C. Turcotte (éd.), *L'Analyse de l'enseignement*, Montréal: Les Presses de l'Université du Québec, 1973, p. 113-151.
- Morency, L., *Pygmalion dans le gymnase*, Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1986.
- Morgenegg, B.L., Pedagogical moves, in W.G. Anderson et G.T. Barrette (éd.), *What's going on in gym: Descriptive studies of physical education classes*, Monograph I, Newtown, Motor Skills: Theory into Practice, 1978, p. 63-74.
- Phillips, D.A. et C. Carlisle, A comparison of physical education teachers categorized as most and least effective, *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 2, no 3, 1983, p. 55-67.
- Piéron, M., Effectiveness of teaching a psychomotor task (gymnastic routine): A study in a class setting, in *Research in school physical education*, *op. cit.*, 1983, p. 222-227.
- Siedentop, D., Research on teaching in physical education, in *Teaching in physical education*, *op. cit.*, 1983, p. 3-15.
- Soar, R. et R. Soar, Emotional climate and management, in P. Peterson et H. Walberg (éd.), *Research of teaching: Concepts, findings, and applications*, Berkeley, CA: McCutchan, 1979, p. 99-119.
- Spradley, J.P., *Participant observation*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.
- Tousignant, M., *Analyses of the tasks structures in secondary physical education classes*, Thèse de Ph.D., Ohio State University, Ann Arbor: University Microfilms International, No 82-22191, 1982.
- Yerg, B., The Impact of selected presage and process behaviors on the refinement of a motor skill, *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 1, no 1, 1981, p. 38-47.