



**Intervention et Gestion en  
Activités physique et sportives**  
**Département des Sciences de la Motricité**  
Allée des Sports, 4 Bât. B-21 B-4000 LIEGE  
Tél.: 04/366.38.80 Fax.: 04/366.29.01  
Prof. Marc CLOES: Marc.Cloes@ulg.ac.be



**Université de Liège**

-----  
**Faculté de Médecine**

-----  
**Institut supérieur d'Education physique et de Kinésithérapie**

-----  
**Service Intervention et gestion en activités physiques et sportives**

## **Analyse de l'implantation d'une nouvelle approche de formation des entraîneurs de football**

**Mémoire de fin d'étude présenté par**

**Gilles Lombard**

**En vue de l'obtention du titre de  
Master en Sciences de la Motricité  
Orientation Education physique,  
Finalité didactique**

-----  
**Promoteur : Professeur Marc Cloes  
Co-promoteur : Catherine Theunissen**

**Années académique 2014 - 2015**

*Au terme de cette étude, je souhaite adresser des remerciements particuliers au Professeur Cloes et à Catherine Theunissen pour leur contribution importante et leur aide précieuse dans les différentes phases de la recherche.*

*Je remercie également les candidats et les formateurs qui ont pris un peu de leur temps pour répondre aux différentes enquêtes et qui ont fait preuve d'un excellent accueil lors des observations.*

*Mes remerciements vont également à Sandro Salamone et Jean-Louis Losfeld pour leur disponibilité constante, pour l'aide qu'ils m'ont apporté en ce qui concerne la diffusion des questionnaires et pour m'avoir donné l'occasion d'assister plusieurs fois à des formations et à des moments d'échanges entre les formateurs.*

*Merci à Dominique Renson d'avoir toujours été disponible et de m'avoir donné la possibilité d'effectuer l'étude dans un milieu que je connais et apprécie.*

*Enfin, merci à Coline ainsi qu'à ma maman pour leur soutien constant durant l'élaboration de ce travail.*

## **Abstract**

Cette étude a pour objectif d'analyser la mise en place d'une nouvelle réforme des méthodes d'apprentissage au sein de l'Association des Clubs Francophones de Football (ACFF). La recherche porte principalement sur l'analyse d'un module de cours, partie intégrante du Brevet C. En droite ligne venue du Canada, cette réforme encourage l'apprentissage via des interactions entre les candidats moniteurs sportifs qui sont régulées par le formateur devant remplir une fonction de modérateur. Plusieurs outils de récolte des données (questionnaires pré et post-formation, interviews, questionnaires de perception de séance, observation directe) ont été utilisés pour rassembler les avis d'une partie des candidats inscrits à la formation ainsi que celui des formateurs devant appliquer la réforme. Suite à l'analyse des différentes données, principalement qualitatives, il s'avère que les formateurs semblent avoir modifié leur comportement vers une augmentation des méthodes interactives sans pour autant appliquer scrupuleusement la méthode telle qu'elle est définie par l'ACFF. Deux principales raisons semblent à l'origine de ce phénomène. La première est que les formateurs ne donnent pas l'impression d'avoir compris et intégré leur rôle, préalablement à la formation. La seconde est que les formateurs rencontrent plusieurs obstacles lors de la mise en place des nouvelles méthodes et qu'ils ne maîtrisent pas les outils nécessaires pour les contourner. Plusieurs actions sont proposées à l'ACFF pour tenter d'améliorer l'application de la réforme, comme le fait de faire vivre une formation aux formateurs eux-mêmes, d'insister sur la mise en place de secrétaires dans les groupes de travail mais aussi sur le rôle actif du formateur lors des périodes d'échange. Malgré l'application mitigée de la réforme, tant les formateurs que les candidats déclarent majoritairement être en faveur de l'apprentissage par interactions, ce qui laisse penser que l'application des nouvelles méthodes s'améliorera dans les années à venir.

**Mots clés : Interaction, formation, entraîneurs, football, ACFF**

**Nombre de mots : 293**

The aim of the research is to analyze the way that a new reform of learnings methods is applied in ACFF (Association des Clubs Francophones de Football – Belgium). The analysis deals with only one section of the “Brevet C” degree. ACFF has been influenced by Canadians and interactive learning methods which have to be manage by a teacher who play the role of a mediator. A few tools are used to collect data (pre and post-learning questionnaire, interviews, perception questionnaire, direct observation) and two populations are studied as learners and teachers. After the analysis of the results we can say that teachers have changed their behaviors to have more interactive situations but unfortunately the reform isn't entirely applied. Two facts seem to explain that. First of all it seems that teachers haven't properly understood their role before the learning process begins. Second of all teachers had to cope with some problems that they were not able to resolve. The authors propose some solutions to get a better reform application. Teachers would be able to live an interactive learning session as learner. ACFF would insist on the necessity to indicate one secretary per group. ACFF would also insist on the actif role of the teacher during sharing periods. Despite of low reform application, teachers and learners are for interactive methods so we can sensibly think the new method would be applied in a better way in few time.

**Key Words : Interactivity, learnings, methods, coach, football**

**Words amount : 237**

## Table des matières

<b>Chapitre I – Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>Chapitre II – Revue de littérature .....</b>	<b>3</b>
<b>I. L'évolution des théories d'apprentissage à travers le temps .....</b>	<b>3</b>
<i>a. Empirisme et rationalisme .....</i>	<i>3</i>
<i>b. Quatre courants contemporains .....</i>	<i>4</i>
<b>II. La formation des entraîneurs .....</b>	<b>6</b>
<i>a. Apprentissage spontané des coaches .....</i>	<i>6</i>
<i>b. Apprentissage dans les formations officielles .....</i>	<i>9</i>
<b>III. La diversification des méthodes d'apprentissage .....</b>	<b>11</b>
<b>IV. La mise en place de la réforme de l'ACFF .....</b>	<b>13</b>
<i>a. L'exemple canadien .....</i>	<i>13</i>
<i>b. La réforme de l'ACFF .....</i>	<i>16</i>
<b>V. Objectifs et hypothèses de recherche .....</b>	<b>17</b>
<i>a. Objectifs et questions de recherche .....</i>	<i>17</i>
<i>b. Hypothèses de recherche .....</i>	<i>18</i>
<b>Chapitre III – Méthodologie .....</b>	<b>20</b>
<b>I. Contexte de l'étude .....</b>	<b>20</b>
<b>II. Elaboration des outils .....</b>	<b>20</b>
<i>a. Questionnaires .....</i>	<i>20</i>
1) Justification .....	20
2) Elaboration .....	21
<i>b. Check-list d'observation .....</i>	<i>22</i>
1) Justification .....	22
2) Elaboration .....	22
<i>c. Questionnaires de perception de séance .....</i>	<i>22</i>
1) Justification .....	23
2) Elaboration .....	23
<i>d. Le guide d'entretien semi-structuré .....</i>	<i>23</i>
1) Justification .....	23
2) Elaboration .....	24
<b>III. La récolte des données .....</b>	<b>24</b>
<i>a. Phase n°1 .....</i>	<i>25</i>
1) Formateurs .....	25
2) Candidats .....	25
<i>b. Phase n°2 .....</i>	<i>26</i>
<i>c. Phase n°3 .....</i>	<i>27</i>
<i>d. Phase n°4 .....</i>	<i>28</i>

1) Formateurs .....	28
2) Candidats .....	29
<i>e. Phase n°5</i> .....	30
<b>IV. Traitement des données</b> .....	<b>32</b>
<i>a. Les données qualitatives</i> .....	<b>32</b>
1) Les questionnaires et entretiens semi-structurés .....	32
2) Les séances d'observation dans les centres .....	33
3) L'observation de la séance « débriefing » .....	33
4) Fidélité .....	33
<i>b. Les données quantitatives</i> .....	<b>33</b>
<b>V. Populations cibles</b> .....	<b>34</b>
<i>a. Les formateurs</i> .....	<b>34</b>
<i>b. Les candidats</i> .....	<b>35</b>
<b>Chapitre IV – Résultats et discussion</b> .....	<b>36</b>
<b>I. Différences entre PNCE et ACFF</b> .....	<b>36</b>
<b>II. La nouvelle réforme pédagogique de l'association des clubs francophones de football est-elle adéquatement appliquée sur le terrain ?</b> .....	<b>37</b>
<i>a. Point de vue des formateurs</i> .....	<b>37</b>
<i>b. Point de vue des candidats entraîneurs</i> .....	<b>39</b>
<i>c. Observation dans les centres</i> .....	<b>41</b>
<b>III. Les formateurs sont-ils bien préparés à appliquer les méthodes interactives d'enseignement ?</b> .....	<b>43</b>
<b>IV. Quelles sont les perceptions des formateurs de cours suite à cette nouvelle réforme ?</b> .....	<b>46</b>
<b>V. Quelles sont les perceptions des candidats entraîneurs par rapport aux méthodes interactives vécues sur le terrain ?</b> .....	<b>52</b>
<b>VI. Quels sont les changements que les formateurs apporteraient à cette nouvelle réforme ?</b> .....	<b>58</b>
<i>a. Perception des formateurs</i> .....	<b>58</b>
<i>b. Perception des candidats</i> .....	<b>61</b>
<b>VII. Qu'est ce qui pourrait être mis en place pour améliorer l'application de la réforme sur le terrain ?</b> .....	<b>62</b>
<b>VIII. Apports complémentaires</b> .....	<b>67</b>
<b>IX. Les limites de l'étude</b> .....	<b>68</b>
<b>Chapitre V – Conclusions</b> .....	<b>70</b>
<b>Chapitre VI – Bibliographie</b> .....	<b>72</b>
<b>Chapitre VII – Annexes</b> .....	<b>77</b>

## Chapitre I - Introduction

Les questions de l'enseignement et de l'apprentissage sont au centre des débats depuis des dizaines d'années. Les conceptions concernant les meilleures manières de retenir et de mettre en pratique les informations sont en constante évolution. De nos jours, nous sommes à un tournant dans lequel les méthodes d'enseignement transmissives sont progressivement abandonnées pour laisser place à des situations plus constructivistes rendant les apprenants actifs et maîtres de leur apprentissage. Le « processus de facilitation » comme l'appelle les canadiens, ou plus simplement, les « méthodes d'enseignement interactives » commencent à se développer en Belgique et nous proviennent tout droit de ce pays d'Amérique du Nord, bien souvent considéré comme innovateur en matière d'enseignement.

Sous l'influence de l'association canadienne des entraîneurs (ACE) et de la réforme de leur programme national de certification des entraîneurs (PNCE) réalisée en 1997, la direction générale du sports (ADEPS) et l'association des clubs francophones de football (ACFF) ont entrepris une réforme des systèmes de formation pour rendre les cours destinés aux candidats moniteurs sportifs en formation plus interactifs. L'objectif est de placer l'apprenant et son vécu au centre des cours et de l'impliquer au maximum dans son apprentissage. Il ne s'agit pas de bannir les cours ex-cathedra mais bien de diversifier les modalités des situations de formation.

La problématique principale de ce mémoire sera donc de savoir de quelle manière cette réforme est appliquée concrètement sur le terrain par les formateurs et quelles sont les différences entre les centres de formation observés. Il s'agit également d'analyser le ressenti des formateurs et celui des candidats quant aux modifications apportées.

Cependant, s'intéresser à l'ensemble de la formation étant beaucoup trop ambitieux, cette étude s'est concentrée sur un seul module de formation spécifique au football (le module U7-U9), dispensé fin d'année 2014. Cette partie du cours n'avait pas encore fait l'objet de la réforme par l'ACFF en 2013 et devait donc être dispensée, pour la première fois, de manière interactive. Plusieurs questionnaires « avant-après » composent la majorité des données récoltées, qui sont également corroborées par des observations réalisées dans plusieurs centres, des questionnaires de perception de séance distribués aux candidats et une interview des professeurs concernés.

L'analyse des données récoltées a comme objectif la remise de feedbacks constructifs à l'ACFF pour leur permettre d'éventuellement apporter quelques retouches à l'organisation actuelle. De plus, cette étude pourrait ouvrir la voie à une nouvelle recherche portant sur les

impacts réels de la formation sur le terrain pour les candidats en formation et sur la possible augmentation des savoirs et savoir-faire appliqués en situation depuis la nouvelle réforme interactive.

Avant d'aborder la revue de littérature, il est intéressant de clarifier la signification des différents diplômes de l'ACFF et leur hiérarchie, de manière à pouvoir se situer tout au long de la lecture. Le tableau 1 reprend donc les informations du site internet de l'Union belge de football ([www.belgianfootball.be](http://www.belgianfootball.be)).

**Tableau 1 – Description des différents diplômes d'entraîneur en vigueur à l'ACFF**

<i>Cycles</i>	<i>Années</i>	<i>Dénomination des brevets*</i>	<i>Niveau auquel le brevet donne accès</i>
<b>Cycle 1 : « UEFA Basics »</b>	1 <sup>ère</sup> année	Brevet C Animateur	/
	1 <sup>ère</sup> année	Brevet B Initiateur	- 4 <sup>ème</sup> provinciale
	2 <sup>ème</sup> année	Diplôme UEFA B	- 2 <sup>ème</sup> et 3 <sup>ème</sup> provinciale - Jeunes de la 1 <sup>ère</sup> nationale à la promotion
<b>Cycle 2 : « UEFA Advanced »</b>	1 <sup>ère</sup> année	Brevet A Senior	- 1 <sup>ère</sup> provinciale et promotion
	1 <sup>ère</sup> année	**Brevet A Elite Youth	- Encadrement des équipes de jeunes de 1 <sup>ère</sup> et 2 <sup>ème</sup> provinciale
	2 <sup>ème</sup> année	Diplôme UEFA A	- 2 <sup>ème</sup> et 3 <sup>ème</sup> nationale
<b>Cycle 3 : « UEFA Professionnal »</b>	1 <sup>ère</sup> année	Diplôme UEFA-PRO	- 1 <sup>ère</sup> nationale

\* La participation à une formation nécessite la réussite au diplôme précédent

\*\* Lors de la première année du cycle 2, il faut choisir entre le Brevet A Senior ou Elite Youth, les deux permettant de s'inscrire au diplôme UEFA A par la suite.

## **Chapitre II - Revue de littérature**

Intéressons-nous, dans un premier temps, à la manière dont nous apprenons. En effet, celle-ci va directement influencer la façon dont nous recevons et traitons les informations. Pour commencer, retraçons un peu l'histoire des théories concernant l'apprentissage afin de mieux comprendre les étapes historiques de l'apprentissage.

### **I. L'évolution des théories d'apprentissage à travers le temps**

#### ***a. Empirisme et rationalisme***

La question de l'apprentissage de l'homme est le fruit de nombreuses théories, recherches et affirmations depuis longtemps (Bourgeois, 2011 ; De Corte, 2010). Dès l'antiquité, deux théories définies comme pionnières, mais néanmoins opposées, marquent en quelque sorte le début du débat sur le sujet (Gonac'h, 1995). La première est la théorie empirique, emmenée par Aristote et qui peut être comparée à la gravure d'un CD-ROM. En effet, pour elle, l'esprit est une page blanche sur laquelle viennent se fixer les différentes composantes du monde extérieure. Selon elle, chaque homme enregistre d'abord les sensations primaires avant d'y associer les connaissances et de créer des pensées complexes (De Corte, 2010). Suite à cela, il paraît évident que la vision des empiristes concernant l'enseignement favorise grandement l'observation directe de la part des élèves de manière à ce qu'ils se confrontent à la réalité. Cette approche du savoir est en fait une méthode inductive puisque l'homme se sert des faits et de l'expérience pour élaborer des théories et des connaissances.

La seconde théorie, étant souvent évoquée comme le paradigme opposé, est le rationalisme, plutôt défendu par Platon (Bourgeois, 2011). Selon ce courant de pensée, la connaissance est enfuie en chacun de nous et remonte à la surface à l'aide de l'apprentissage. Il ne s'agit donc pas ici de donner de l'information à un élève mais plutôt de l'aider à la faire émerger de l'intérieur. Le professeur doit faire ressurgir les connaissances du plus profond de l'élève, par un principe de questions-réponses par exemple. Nous sommes ici dans une démarche déductive puisque les éléments de la réalité peuvent tous être expliqués par la connaissance humaine. En d'autres termes, les théories existent au sein des hommes et en découle l'explication de tout ce qui existe. Socrate suivait le même raisonnement avec son principe bien connu de la maïeutique dans lequel les questions servaient à mettre en évidence



les vérités de l'esprit du sujet questionné. La métaphore suivante, provenant de Socrate lui-même et reprise par Platon dans son ouvrage « Théétète », traduit et présenté par Michel Narcy (1995), permet de bien illustrer ce concept : « *Mon art de maïeutique a les mêmes attributions générales que celui des sages-femmes. La différence est qu'il délivre les hommes et non les femmes et que ce sont les âmes qu'il surveille en leur travail d'enfantement, non point les corps.* » (pp. 205).

Cette opposition a bien sûr connu des évolutions et des apports nouveaux dans les deux « camps » à travers le temps (Bourgeois, 2011). Nous pouvons notamment épingler, au XVIIème siècle, les apports de John Locke pour l'empirisme qui critique notamment le concept des idées innées de par le fait qu'elles ne sont ni présentes dès la naissance, ni présentes chez tout le monde. Gottfried Wilhelm Leibniz du côté du rationalisme, estime que les idées sont présentes au plus jeune âge et tout simplement mises en évidence par l'expérience ou l'observation. Ces deux théories, même si elles sont à la base de pratiques actuelles, ne sont plus vraiment d'actualité puisqu'elles ont été dépassées par une série de paradigmes provenant des études en psychologie mais aussi, et surtout, de l'évolution des pratiques et des découvertes scientifiques.

### ***b. Quatre courants contemporains***

Plusieurs paradigmes ont donc désormais vu le jour et nuancent ou précisent cette question de l'acquisition des connaissances. A l'heure actuelle, et comme le mentionnent Lombardo, Bertacchini et Malbos (2006), nous pouvons constater 4 grands courants d'apprentissage : le cognitivisme, le behaviorisme, le constructivisme et le socioconstructivisme.

Le premier courant est emmené par David Paul Ausubel (1969). Ce psychologue américain postulait qu'un savoir exposé et expliqué était la méthodologie la plus efficace pour engranger des connaissances, du moment que l'apprentissage était « intelligent ». Par ce terme, qu'il explique grâce à la citation suivante, il voulait aller contre l'idée du « par cœur » : « *Si celui qui apprend essaie de retenir l'idée en la mettant en rapport avec ses connaissances déjà acquises et en saisit le sens alors, il en résulte un apprentissage intelligent. Au contraire, s'il tente de mémoriser purement et simplement l'idée, sans établir un lien avec ses acquisitions antérieures alors, il est question d'un apprentissage mécanique.* » (Ausubel et Robinson, 1969, pp. 320). En résumé, il compare l'homme et sa mémoire à un ordinateur puisque les informations sont structurées (comme dans des dossiers) et rangées dans un espace de stockage

(la mémoire). Certaines conditions doivent être rencontrées pour que l'apprentissage réceptif de la matière, présentée comme telle par l'enseignant, se réalise correctement. Premièrement, l'élève doit posséder une série de connaissances préalables permettant d'y associer les nouveaux concepts et de les ancrer. Deuxièmement, la matière doit avoir un sens pour l'apprenant. Enfin, l'apprentissage doit s'effectuer de manière intelligente, comme évoqué ci-dessus. Sur un plan pratique, ce courant défend l'apprentissage verbal ou, plus simplement, l'exposé ex-cathedra, du moment que celui-ci est structuré et respecte les conditions énumérées précédemment. C'est un paradigme qui s'oppose à la méthode inductive qui, selon Ausubel, prend trop de temps.

Le deuxième courant, né à la même époque et emmené par John Watson, est le behaviorisme (Bee et Boyd, 2012). Il s'oppose au précédent puisque ce paradigme estime qu'il ne faut pas mélanger la pensée à l'apprentissage car ce dernier ne se fait pas de manière consciente mais plutôt inconsciente. Dans la lignée des théories de Freud sur le moi, le ça et le surmoi, ce mouvement évoque l'acquis inconscient. Le comportement et les apprentissages de l'homme sont la conséquence inconsciente d'interactions avec l'environnement. Cette théorie est notamment mise en avant grâce à l'expérience mondialement connue de Pavlov avec son chien (Brédart, 2006). Celui-ci salivait dès qu'il recevait un stimulus qu'il avait préalablement associé à la nourriture (comme le son d'une cloche) à la suite d'un certain nombre de répétitions. Et ce, même sans l'apport de nourriture suivant ce stimulus. Le chien était conditionné inconsciemment et déclenchait une réaction automatique, un réflexe. Son apprentissage et sa modification de comportement au son de la cloche s'étaient induits de manière inconsciente. A l'époque, c'est ce qui fut appelé le conditionnement répondant. Au niveau de l'enseignement, ce paradigme favorise donc l'apprentissage par confrontation avec l'environnement, par essai-erreur, amenant un changement de comportement et de savoir-faire de par la répétition des exercices et l'automatisation des réponses. A l'inverse, le cognitivisme privilégie l'apport de connaissances et de savoirs pour modifier son comportement par après. Nous sommes ici dans le dualisme bien connu entre la méthode inductive et déductive.

Les deux derniers courants sont liés (Bourgeois, 2011). Parlons tout d'abord du constructivisme de Jean Piaget. Ce terme provient du fait que les connaissances sont construites, en agissant sur la réalité, pour résoudre des problèmes. Chaque personne possède des connaissances ou des représentations initiales qui sont constamment modifiées en étant confrontées à diverses expériences de la réalité. Par rapport à l'idée du behaviorisme, l'homme est ici conscient de son apprentissage, il se rend compte que ses croyances se modifient et qu'il voit la réalité différemment. C'est de cette théorie que découle le socioconstructivisme dont il

est question dans ce mémoire et dont Lev Vygotski fut l'un des grands précurseurs (Bourgeois, 2011). La dimension de l'interaction est ici à ajouter dans les échanges entre les hommes et leur environnement. En d'autres termes, les solutions apportées aux problèmes posés sont mieux intégrées si ces derniers sont résolus en groupe. Nos représentations et connaissances sont modifiées par notre avis mais également par l'opinion des autres. Le proverbe suivant « Il y a plus d'idées dans deux têtes que dans une » illustre bien l'idée soutenue dans ce cas.

Ce bref historique permet de mettre en évidence que les connaissances en matières d'apprentissage ne sont pas figées mais bien en constante évolution depuis des années. Le socioconstructivisme ne doit donc pas être vu comme une fin en soi mais plutôt comme une étape vers une possible nouvelle évolution des théories. Cependant, c'est sur ce dernier courant, contemporain et de plus en plus favorisé dans nos sociétés, que l'ACFF se base pour mettre en place sa réforme.

## **II. La formation des entraîneurs**

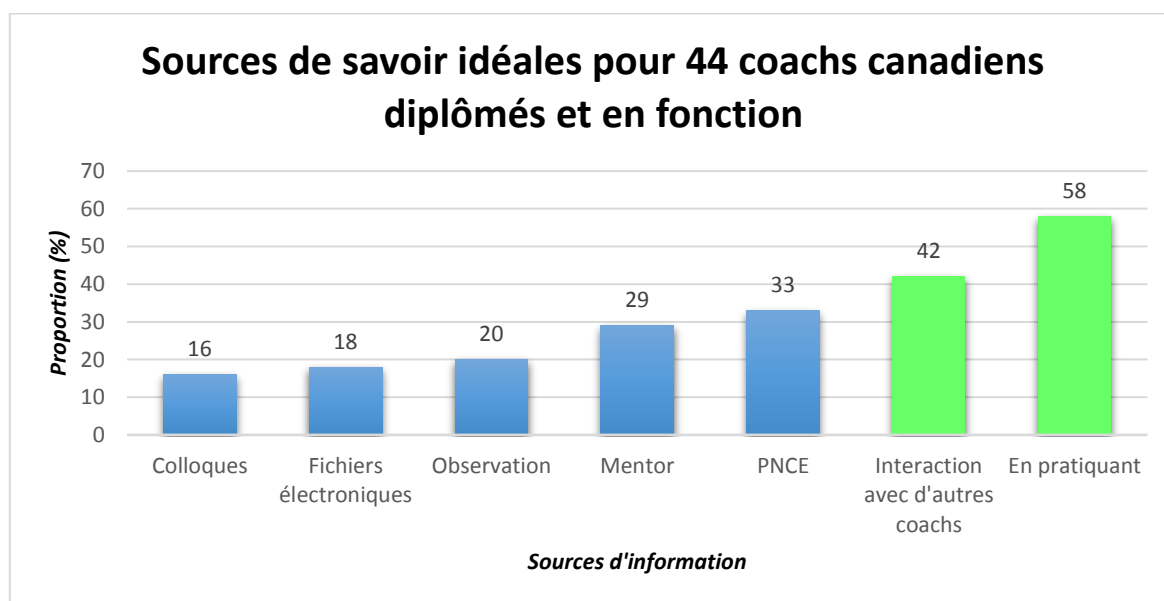
Nous avons désormais les idées plus claires en ce qui concerne la base théorique à la source de la réforme de la formation des cadres de l'ACFF. A présent, intéressons-nous à l'application pratique de cette théorie. Quelle est la place du socioconstructivisme dans la formation des moniteurs sportifs ?

### ***a. Apprentissage spontané des coachs***

En 1974, Coombs et Ahmed ont établi une classification des situations d'apprentissage en trois catégories. Ces informations ont récemment été revues et mises à jour par Nelson, Cushion et Potrac (2006). Les auteurs évoquent tout d'abord un apprentissage dit « formel » qui est constitué des programmes de cours et des formations officielles. Un apprentissage « non-formel » qui se déroule lors de séminaires individuels, choisis librement par les apprenants et en-dehors de formations brevetées et organisées. Et, un apprentissage « informel » qui se déroule de manière spontanée et indépendante en réalisant des échanges avec d'autres entraîneurs, des recherches dans des livres, sur internet, etc. Cette dernière catégorie peut être divisée en deux parties (Mallet, Trudel, Lyle, Rynne, 2009) puisque l'apprentissage informel est soit guidé (l'entraîneur choisit son apprentissage de manière autonome mais une personne extérieure est présente pour l'aider) soit non-guidé (l'entraîneur n'est pas aidé par un facilitateur ou une personne ressource). Lemyre, Trudel et Durand-Bush (2007) ont établi que

l'apprentissage formel était favorisé par les débutants, principalement pour combler leur manque de connaissance dans une discipline sportive. Les entraîneurs expérimentés sont, quant à eux, beaucoup plus favorables aux deux autres styles car ils estiment que l'apprentissage formel est trop éloigné de la réalité et qu'il n'est pas assez diversifié pour combler tous leurs besoins. Ce ressenti peut dès lors être mis en lien avec les recherches de Sfard (1998), qui a décrit deux métaphores indispensables à acquérir pour devenir un bon coach : la métaphore d'acquisition, qui consiste à acquérir le savoir suffisant et nécessaire pour être entraîneur et la métaphore de participation, qui consiste à vivre le rôle d'entraîneur avant de réfléchir et d'échanger avec les autres sur l'expérience vécue. Dans une étude réalisée en 2003 par Merriam, Courtenay et Baumgartner, les auteurs ont insisté sur le fait que ces interactions sociales, se déroulant après la pratique, étaient le fondement de cette métaphore de participation. Ce dernier point peut sans doute expliquer, en partie, le désintérêt des entraîneurs, ayant déjà une certaine connaissance d'un sport, pour les formations officielles qui, via une somme d'exposés magistraux, ne permettent bien souvent que d'acquérir la première métaphore évoquée par Sfard.

Les études concernant la formation continue des coaches diplômés vont dans le même sens. Dans une étude de 2008, Erickson, Bruner, MacDonald et Côté se sont intéressés aux sources de connaissance et d'information des entraîneurs. Comme le montre la figure 1 représentant les sources de savoir idéales pour les 44 coaches canadiens de l'étude, l'apprentissage actif et l'interaction avec les autres occupent les deux premières positions.



**Figure 1 – Sources d'information d'entraîneurs diplômés et en activité (Erickson et al., 2008, pp.532)**

Cette constatation permet de tisser le lien avec Culver et Trudel (2006) qui ont mis en évidence trois types de réseaux d'apprentissage interactifs utilisés par les entraîneurs en fonction.

(1) Le réseau de pratique ou « Network of practice », qui consiste en des échanges d'informations entre des coachs qui ne se connaissent pas et qui ne se côtoient pas régulièrement via des forums ou des colloques.

(2) Le réseau de connaissances informel ou « Informal knowledge network », qui est un rapport plus privé entre des coachs qui se connaissent et se font confiance.

(3) La communauté de pratique ou « Community of practice », qui est un rassemblement plus structuré de personnes qui possèdent un intérêt, des problèmes ou une passion en commun à propos d'un sujet, et qui partagent leurs connaissances et leur expérience en la matière.

Les entraîneurs apprennent donc de leurs homologues et l'interaction intervient bien dans leur formation continue. Les entraîneurs ont d'ailleurs tendance à minimiser l'apport de leur formation formelle dans leur qualité de coach (Gilbert et Trudel, 2001) et à favoriser l'observation et la discussion avec d'autres entraîneurs ou mentors (Jones, Armour, Potrac, 2004). En 1995, Salmela avait d'ailleurs réalisé une étude avec 21 coachs expérimentés qui avaient déjà déclaré, à l'époque, avoir eu la chance de passer du temps avec un entraîneur expérimenté (observation et travail en commun) et apprendre de manière continue à travers leur expérience sur le terrain et le partage avec d'autres collègues. Cette constatation de Salmela renvoie directement à la métaphore de participation de Sfard selon laquelle nous apprenons sur le terrain avant de réfléchir à sa pratique en compagnie des autres. De fait, les possibilités d'échanges sur le terrain sont plus nombreuses que lors d'une formation dite « classique ».

Wright, Trudel et Culver (2007) pointent quatre types d'interactions différentes :

- (1) Entre les coachs d'une même équipe ;
- (2) Entre les coachs d'un même club ;
- (3) Entre les coachs de clubs différents ;
- (4) Entre un coach débutant et un coach expérimenté ;

Cependant, pourquoi les moniteurs sportifs devraient-ils attendre d'être sortis de la classe de cours et engagés dans le monde sportif pour commencer à échanger avec d'autres

personnes du même milieu et, ainsi, pouvoir profiter de ce qu'ils considèrent comme étant un apprentissage plus riche que celui des cours ? Lors d'une leçon donnée par une fédération officielle, plusieurs entraîneurs ayant la même passion sont justement réunis au même endroit. Il serait dès lors intéressant de profiter de cette occasion pour que les candidats s'enrichissent des pensées et des expériences des autres. Lemyre et Trudel allaient même plus loin en 2004 puisqu'ils déclaraient que « *plusieurs connaissances et habiletés nécessaires pour assurer le rôle d'entraîneur vont s'apprendre uniquement par une participation active dans le milieu* » (pp. 53). Ce qui sous-entend que les moniteurs qui sortiraient des formations « classiques, ex-cathedra » posséderaient une carence pour assumer correctement leur fonction.

Par ces premiers éclairages théoriques, nous pouvons remarquer que la construction des connaissances basée sur les principes du socioconstructivisme, que sont l'échange et le partage, est favorisée par les coachs expérimentés en-dehors de leur formation. Mais qu'en est-il de l'application de ces principes à l'intérieur des formations officielles ?

### ***b. Apprentissage dans les formations officielles***

Si l'on revient plus en détail sur l'étude réalisée en 2007 par Lemyre *et al.*, nous constatons que les 36 coachs, provenant de trois disciplines sportives différentes, ont mis en évidence que l'un des points les plus importants que leur a apporté la formation officielle a été l'opportunité de créer un réseau de collègues et de partager des informations durant des conversations avec des vis-à-vis. Si les formations formelles permettent les échanges durant les pauses ou en-dehors des leçons, ne serait-ce pas intéressant de promouvoir ces échanges durant les heures de cours à partir du moment où les entraîneurs estiment que c'est ce qui leur apportent le plus ? Cette idée fut déjà supportée dans des études réalisées précédemment, notamment par Salmela (1996) et le trio Irwin, Hanton, Kerwin (2004) qui, à la suite d'études analysant l'évolution de, respectivement, 22 et 16 coachs de sports collectifs et de gymnastique, ont mis en évidence que les discussions entre coachs permettaient d'augmenter significativement la formation et l'apprentissage de ces derniers. Fleurance et Cotteaux (2009) en sont également arrivés à la même conclusion avec 10 entraîneurs de différentes disciplines sportives.

En allant plus loin dans cette voie (l'inclusion des échanges entre pairs à l'intérieur des formations officielles), nous pouvons remarquer que de nombreuses études ont été réalisées sur les méthodes interactives. Par exemple, Strobel et Van Barneveld (2009) ont réalisé une méta-analyse de plus de 200 études réparties sur 40 ans qui leur a permis de mettre en évidence l'importance des communautés d'apprentissage dans une philosophie dite de « résolution de

problèmes ». Cette méthode interactive d'apprentissage est en fait composée de quatre caractéristiques (Walker et Learly, 2009) :

- (1) Le problème posé ne peut posséder de réponse universelle ni être bien structuré.
- (2) L'approche doit être centrée sur les apprenants puisque ce sont eux qui doivent poser le problème.
- (3) Le professeur n'est pas un donneur d'informations mais un « facilitateur » dans les interactions et le processus d'apprentissage.
- (4) Les problèmes doivent être authentiques et en lien avec la pratique des apprenants.

La synthèse de la méta-analyse a révélé que les méthodes traditionnelles étaient plus efficaces pour la rétention d'informations à court terme et la réussite d'un test écrit. Cependant, la méthode par résolution de problèmes semble préférée par les apprenants et permettre une meilleure rétention à long terme et, surtout, une meilleure application des savoirs sur le terrain. Nous remarquons également que, dans ce cas, l'approche est centrée sur le participant et possède du sens pour lui. Gilbert et Trudel allaient déjà dans ce sens en 2005 puisqu'ils avaient expliqué que les programmes de cours seraient plus valides et représentatifs s'ils arrivaient à prendre l'expérience des coachs comme point de départ.

Un autre exemple concret de l'application de méthodes interactives dans une formation est apporté par Gilbert et Trudel (2001) qui ont développé un modèle d'apprentissage par expérience basé sur la réflexion avec des pairs. Ce programme possédait plusieurs étapes à suivre en groupe :

- (1) L'élaboration d'une question ou d'une problématique de coaching.
- (2) L'explication du contexte et de l'approche de coaching qui permet de préciser le problème.
- (3) L'identification du ou des points sensibles rendant la situation problématique.
- (4) L'élaboration d'une stratégie de groupe pour résoudre la problématique.
- (5) L'expérimentation de la stratégie.
- (6) L'évaluation de la résolution du problème.

Le socioconstructivisme semble donc efficace sur le long terme dans le cadre d'une formation, en plus d'être apprécié et favorisé spontanément par les entraîneurs. Cependant, et comme cela a déjà été évoqué, il est important d'attirer l'attention sur le fait de ne pas considérer

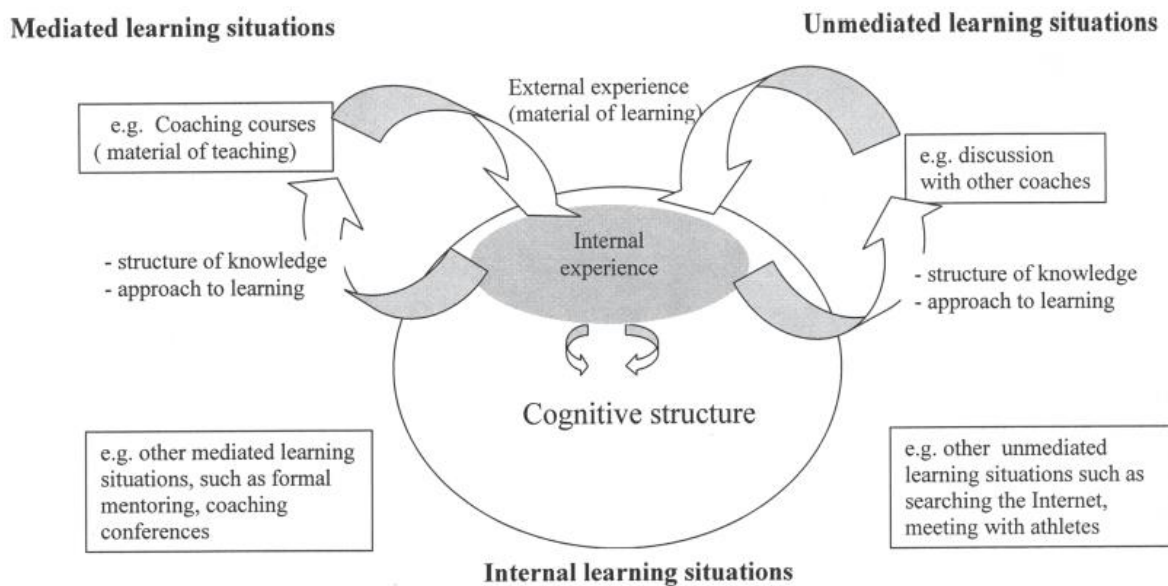
ce paradigme comme étant le seul à pouvoir être appliqué pour obtenir des résultats. Le point suivant discute d'ailleurs de la nécessité de combiner diverses situations d'apprentissage.

### **III. La diversification des méthodes d'apprentissage**

Pour Moon (2004), qui est une référence en matière d'apprentissage des entraîneurs, il n'y a pas une bonne manière d'apprendre mais il faut diversifier les méthodologies pour compléter au mieux son savoir. Cet auteur se situe dans le paradigme constructiviste selon lequel l'entraîneur n'accumule pas des savoirs mais modifie sa structure de connaissances existante. Il compare d'ailleurs l'apprentissage du coach à « un réseau » qui est le fruit d'un apprentissage réalisé de plusieurs manières, avec plusieurs personnes et créant des liens entre les notions qui vont ainsi former une structure cognitive malléable et modifiable comprenant des savoirs mais également des sensations et des émotions. Il oppose cette métaphore au « mur de briques » auquel le formateur ajoute une nouvelle pierre de savoir à chaque fois qu'il donne une information. Dans cette vision des choses, l'instruction est obligatoire pour construire son savoir, le formateur connaît toutes les briques et sait comment elles doivent toutes s'associer pour, au final, construire un mur identique pour tous. Dans ce cas, la réussite est accordée à ceux qui rendront le mieux les connaissances théoriques lors d'une évaluation et il est sous-entendu que ces savoirs seront automatiquement transférés durant la pratique. Le principal problème se situe évidemment dans le fait que cette approche ne prend pas en compte les différences interindividuelles entre les profils des coachs. Or, comme ceci a déjà été évoqué auparavant, les programmes de formation doivent idéalement prendre les participants comme points centraux et s'en inspirer pour être efficaces. A ce sujet, Moon (2004) distingue deux concepts importants : le matériel d'enseignement qui reprend les informations données à tous les participants et le matériel d'apprentissage qui représente les acquis de chacun concernant cette matière. En fonction des connaissances et de l'expérience de base de chacun, les candidats n'intégreront pas les concepts de la même manière. D'après cet auteur : « *Les entraîneurs doivent être conscients que leur apprentissage dépend de la qualité du matériel d'apprentissage qu'ils vont retirer du contenu enseigné* » (pp. 95). L'élève est donc responsable de sa formation. Pour modifier sa structure cognitive, un entraîneur met à profit diverses situations pouvant se positionner sur un continuum de trois pôles constitué des situations d'apprentissage assistées lors desquelles une personne facilite l'apprentissage, des situations non-assistées, durant lesquelles le matériel d'apprentissage est laissé à l'appréciation de l'apprenant qui est autonome, et des situations d'apprentissages internes qui sont les moments de réflexion



personnelle et de remise en question de la structure de connaissance. La figure 2 est la vue de l'apprentissage de Moon reprise par Werthner et Trudel (2006, pp. 202).



**Figure 2 – Schématisation de l'apprentissage vu par Moon (pp. 202)**

Pour corroborer ce point, il est intéressant de se référer à deux études plus anciennes. Tout d'abord celle de Claxton et Lacy (1986) qui, même si elle est plus ancienne, insiste sur le fait « *qu'il n'existe pas un seul et unique modèle de la pédagogie de l'entraînement sportif* » (pp.194). Ce n'est en effet pas une recette miracle qu'il suffit simplement d'apprendre et de restituer. Ensuite, celle de Chaumeton et Duda (1988) qui ont constaté d'importantes différences de comportements entre des entraîneurs d'une même discipline sportive, d'où l'intérêt de varier les situations d'apprentissage et de profiter de la diversité de chacun pour s'enrichir. Les différences observées s'expliquent par trois facteurs (Côté, Salmela, Trudel, Baria, Russel, 1995) qui sont les caractéristiques de l'entraîneur, celles des athlètes et les variables de contexte. Une diversité amenée dans la formation permet donc de se préparer à un maximum d'éventualités.

En guise de synthèse pour ce point, reprenons la définition élaborée par Côté et Gilbert en 2009 sur l'efficacité de l'entraînement : « *L'efficacité de coaching est l'application cohérente de l'intégration du savoir professionnel, interpersonnel et intra personnel pour améliorer la compétence, la confiance, les relations, le comportement des athlètes dans un contexte de coaching spécifique.* » (pp. 316). L'analyse de cette phrase nous permet de voir rapidement qu'une formation doit intégrer des moments de transmission de savoir, de partage

de connaissances entre personnes et des moments de réflexion sur sa pratique (qui pourrait correspondre à l'expérience interne de Moon) pour aboutir à un coaching efficace.

Si le socioconstructivisme est dès lors efficace et apprécié par les coachs, il est important de nuancer son apport et de garder à l'esprit que ce n'est pas la seule méthode efficace dans une formation. Maintenant, après avoir parlé de l'histoire des théories d'apprentissage menant au socioconstructivisme et de l'application de ce dernier dans les formations pour entraîneurs, intéressons-nous spécifiquement à la réforme de l'ACFF.

#### **IV. La mise en place de la réforme de l'ACFF**

##### ***a. L'exemple canadien***

L'association des clubs francophones de football s'est fortement inspirée du PNCE canadien pour élaborer sa réforme de la formation des cadres. Ce programme est sous la tutelle de l'association canadienne des entraîneurs (ACE) qui le met à jour, tous les cinq ans, depuis 1974. Il est appliqué dans plus de 65 fédérations sportives nationales et comporte quatre niveaux de certification (le niveau communautaire, intermédiaire, avancé et de haute performance). Il est en lien étroit avec le modèle de développement à long terme de l'athlète que tous les organismes sportifs doivent respecter afin de conserver leurs subventions. En 1995, l'ACE décide d'initier un audit externe de la part de trois universités nationales. L'organisme, qui considérait son programme comme étant bon, fut surpris des résultats qui sont rapportés en détail par Savard en 2001. Parmi ceux-ci se trouvent :

- (1) Le peu de possibilités d'appliquer les concepts appris et de recevoir des feedbacks sur la pratique.
- (2) Le but principal des cours qui est de transmettre de l'information.
- (3) Le contenu des cours qui n'est pas vraiment corrélé au travail de coach.
- (4) Le programme qui est trop rigide que pour pouvoir y inclure les spécificités de certains sports moins traditionnels.

Suite à cela, la formation des formateurs et les supports de cours ont été revus de manière à ce que des situations plus interactives soient mises en place. Par exemple, un module sur le leadership (dont la licence a été vendue à l'ADEPS récemment) inclus trois carnets : un livre de référence contenant les points théoriques et les lectures à réaliser, un livre du candidat dans

lequel celui-ci peut répondre directement à des questions, mettre sur papier son expérience personnelle et/ou son ressenti, un livre du formateur qui est en fait la ligne de conduite à suivre, étape par étape, lors de la leçon. Une partie du matériel sur lequel repose la leçon provient donc des candidats et peut varier en fonction des caractéristiques du public cible mais, néanmoins, la leçon reste extrêmement bien structurée de manière à toujours pouvoir atteindre les objectifs fixés.

Deux principes dictent cette nouvelle réforme. Il s'agit de « l'interaction », qui doit avoir lieu avec et entre les participants, et de « l'interdépendance » selon laquelle l'apprentissage de chacun doit être dépendant de la qualité du travail des autres. La taille des classes a également été réduite puisque l'ACE préconise un ratio de 1 formateur pour 20 formés.

En corrélation avec ce qui a été vu précédemment, l'objectif est désormais que les candidats soient actifs dans la formation, tout en conservant une certaine diversification des situations d'apprentissages. En fait, trois phases doivent toujours exister dans une formation interactive, l'ordre d'application de celles-ci dépendant du contenu enseigné :

- (1) La théorie (T) qui est la transmission du savoir et des points théoriques à connaître par les participants.
- (2) L'expérience (E) qui est la mobilisation des connaissances de chaque participant.
- (3) L'application (A) qui est l'expérimentation d'une situation réelle.

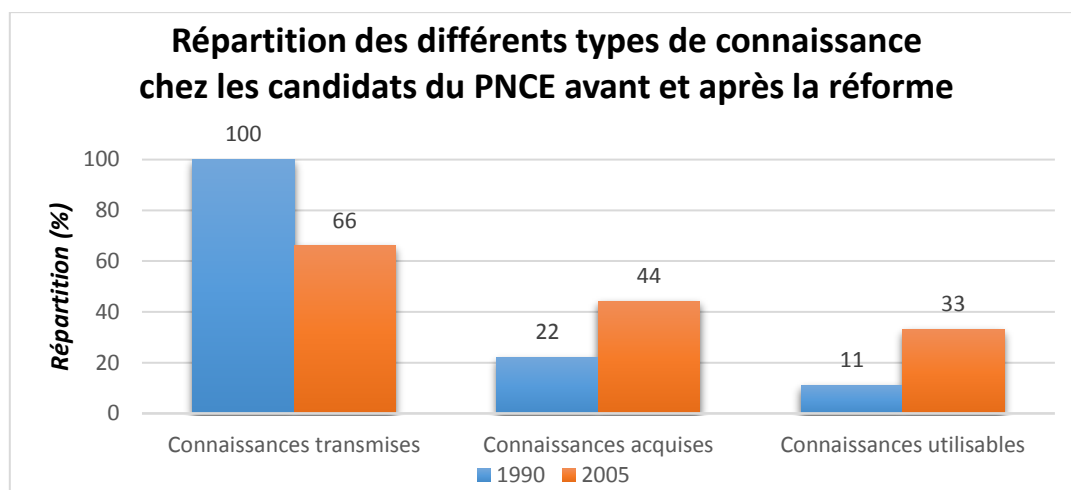
Pour arriver à respecter ce corps de séance, l'ACE a inventé plusieurs outils pédagogiques favorisant la réalisation de ces trois phases. Par exemple, « la ronde des tableaux » consiste à répondre à une ou deux question(s) par groupe sur un grand panneau avant de demander à deux personnes de changer de table pour présenter leurs idées à d'autres personnes. Ainsi, le nouveau groupe peut compléter le panneau avant une nouvelle rotation. C'est la phase d'expérience (E) au cours de laquelle chacun fait appel à son vécu pour répondre à la question. Ensuite, les candidats effectuent une lecture sur le sujet (phase de théorie) et le formateur affiche les panneaux en réalisant un débriefing récapitulatif composé de liens avec la pratique (petite phase d'application même si, dans le cas présent, les sujets n'expérimentent pas).

Le rôle du formateur est désormais triple. Dans ces formations, il n'est plus suffisant d'être un expert qui transmet son savoir. Il faut, en plus, développer des compétences pour gérer les échanges et guider la réflexion. Le succès d'une communauté de pratique passe d'ailleurs par le leadership du facilitateur (Saint-Onge et Wallace, 2003).

Ces modifications sont cohérentes avec l'étude de Gilbert, Gallimore et Trudel (2009) sur les cinq points à mettre en place pour établir et maintenir une communauté de pratique :

- (1) Avoir un cadre stable et des moments programmés pour se poser des questions et partager avec les autres coaches.
- (2) Réunir des coaches du même sport et du même contexte pour accroître l'intérêt de chacun dans des problèmes concrets.
- (3) Etablir ensemble des protocoles d'entraînement pour un coaching efficace.
- (4) Introduire un facilitateur crédible qui a une expérience des problèmes concrets discutés par le groupe.
- (5) Orienter la tâche sur un problème à la fois, et mettre les solutions en commun.

Au final, quel est l'impact de cette réforme sur la formation réelle des candidats moniteurs sportifs ? Lors d'une formation destinée aux formateurs de l'ACFF et à ceux de la ligue équestre Wallonie Bruxelles, organisée du 7 au 10 mars 2015 par l'ACE, Marc Schryburt, directeur entre autres des programmes internationaux, a présenté la figure 3. Elle synthétise les comparaisons réalisées par trois universités canadiennes entre les formations du PNCE de 1990 et de 2005.



**Figure 3 – Les différents types de connaissances avant et après la réforme du PNCE (pour 100% de connaissances transmises avant la réforme)**

Ce graphique montre clairement que les connaissances transmises sont réduites depuis la réforme, ceci étant dû à la diminution du temps accordé à la transmission de connaissances. Cependant, nous remarquons une nette augmentation du savoir réellement acquis et utilisable de la part des candidats moniteurs sportifs. L'ACE estime donc avoir réussi son pari de rendre

son programme national plus efficace et minimise l'impact réel de la diminution d'informations transmises, estimant qu'elle peut facilement être compensée, par l'accès extrêmement aisé à tous types d'informations via la technologie.

### ***b. La réforme de l'ACFF***

L'association des clubs francophones de football a pour mission principale d'organiser, en toute autonomie, le football en fédération Wallonie-Bruxelles. Elle possède, dans ses membres, tous les clubs francophones des divisions nationales et provinciales et s'occupe, notamment, de l'organisation des championnats et de la formation des moniteurs sportifs. C'est d'ailleurs dans ces deux domaines qu'une réforme a été entamée en 2013 pour permettre un meilleur fonctionnement du football francophone. Si la modification des compétitions avec, entre autre, l'instauration des « festifoots » pour les diabolins, ne concerne pas directement cette étude, la réforme de formation provient directement de l'influence canadienne (<http://www.belgianfootball.be/sites/default/files/pdf/ACFF/acff-plan-politique-sportive-2015-20.pdf>).

La direction générale du sport a en effet décidé de s'inspirer de l'ACE pour ses formations dans les différentes disciplines sportives qu'elle supervise. Elle a notamment acheté la licence des canadiens sur le module du leadership. Les responsables des différentes fédérations ont d'ailleurs eu la chance de suivre une formation, animée par Marc Schryburt en personne, sur la méthode préconisée pour dispenser ce sujet.

Suite à cela, l'ACFF a entrepris une réforme de l'enseignement pour ses modules spécifiques « football ». Le but étant de travailler de manière plus interactive. Les modifications apportées se sont réalisées module par module et les différents formateurs ont été conviés à des séminaires lors desquels il leur était expliqué ce qui était attendu d'eux. Le module U7-U9, qui se trouve être l'objet de ce mémoire, a été réformé pour la première fois cette année et est donc censé être dispensé selon la méthode interactive prônée par l'ACFF. Celle-ci comprend l'intégration de moments de partage par groupes intégrés à des moments de pratique sur le terrain et de transmission de la théorie.

## **V. Objectifs et hypothèses de recherche**

La recherche découle donc directement des modifications idéologiques entreprises par l'ACFF visant à instaurer une formation des cadres plus axée sur le socioconstructivisme qui,

comme nous l'avons vu, est le courant favorisé actuellement dans les théories de l'apprentissage.

### *a. Objectifs et questions de recherche*

L'objectif principal de la recherche est d'analyser la mise en place de la nouvelle réforme de l'ACFF concernant la formation des cadres pour émettre des constatations permettant d'évaluer et d'améliorer cette nouvelle manière de dispenser les cours. Ces informations pourraient également permettre de compléter la littérature avec un exemple d'application concret des méthodes interactives dans le cadre d'une formation des moniteurs sportifs et, plus spécifiquement, dans le milieu footballistique.

La question de recherche qui en découle est la suivante : « La nouvelle réforme pédagogique de l'association des clubs francophones de football est-elle adéquatement appliquée sur le terrain ? »

De plus, plusieurs sous questions nous semblent également pertinentes et nous tâcherons donc d'y répondre de la meilleure manière possible :

- (1) Les formateurs sont-ils bien préparés à appliquer les méthodes interactives d'enseignement ?
- (2) Quelles sont les perceptions des formateurs de cours suite à cette nouvelle réforme ?
- (3) Quelles sont les perceptions des candidats moniteurs sportifs par rapport aux méthodes interactives vécues sur le terrain ?
- (4) Quels sont les changements que les formateurs apporteraient à cette nouvelle réforme ?
- (5) Qu'est ce qui pourrait être mis en place pour améliorer l'application de la réforme sur le terrain ?

Grâce à la combinaison d'analyses des données qualitatives et quantitatives, cette étude a l'intention d'apporter des éléments de réponse à l'ensemble de ces interrogations de manière à fournir des pistes d'action applicables dans le futur par l'ACFF.

## ***b. Hypothèses de recherche***

L'hypothèse posée au départ de cette recherche est que la réforme doit être appliquée de manière très hétérogène en fonction des centres de cours et des professeurs concernés. En effet, changer ses habitudes n'est jamais chose aisée (Wood et Neal, 2007) et il est fort probable que certains formateurs éprouvent plus de difficultés que d'autres à adapter leur comportement pour appliquer les instructions reçues. Nous pensons notamment aux formateurs les plus anciens, qui ont certainement des routines plus ancrées et sans doute plus difficiles à déloger. A contrario, les nouveaux professeurs sont peut-être plus aptes à appliquer les nouvelles directives car ce sont, en quelques sortes, les premières qu'ils reçoivent.

La deuxième hypothèse est que les méthodes interactives possèdent, comme toute pratique d'enseignement, des points négatifs : elles prennent plus de temps qu'un cours ex-cathedra, elles paraissent souvent moins efficaces, le professeur peut avoir l'impression de transmettre un savoir moindre, ... C'est pourquoi nous pensons que c'est une réforme qui ne peut se mettre totalement en place en l'espace d'un an ou deux et qu'il y aura donc des centres où elle ne sera que peu ou pas du tout appliquée. Il faut que les professeurs prennent conscience et soient convaincus que les avantages de la méthode dépassent les inconvénients. Il faut donc du temps pour permettre aux formateurs de prendre conscience par eux-mêmes de l'utilité de ces méthodes interactives.

La troisième hypothèse concerne les perceptions des candidats moniteurs sportifs. Nous pensons que la plupart des participants apprécieront cette nouvelle manière de travailler car elle amènera un peu d'activité dans des cours qui se donnent le lundi soir de 18h30 à 22h30 (Lemyre *et al.*, 2007). Cependant, cet avis ne sera certainement pas uniforme et une petite partie de l'échantillon risque de ne pas être favorable aux méthodes interactives puisque nous pouvons nous attendre à ce que plusieurs candidats, plus individualistes, préfèrent travailler de manière autonome et ne pas dévoiler leurs idées (Trudel et Gilbert, 2004). De plus, en fonction de la didactique du responsable de cours et de la composition des groupes, les séances peuvent être vécues plus ou moins bien par les candidats.

En ce qui concerne la quatrième question, nous pensons que deux possibilités sont envisageables. Nous estimons que certains formateurs pourraient, paradoxalement, réclamer moins de moments interactifs et plus de moments passés en groupes car ils auraient l'impression de perdre du temps ainsi que des difficultés à supporter le rôle de facilitateur et la sensation de moins servir aux élèves en ne leur transmettant plus directement les connaissances. La deuxième possibilité pourrait être, à l'inverse, des formateurs qui demanderaient encore plus de

moments interactifs car ils auraient l'impression de voir leurs élèves actifs et impliqués, ce qui serait également plus vivant et amusant pour eux.

L'utilité de la dernière question dépend bien évidemment de la réponse à la question principale. Néanmoins, partant du fait qu'aucune réforme n'est parfaite, nous pouvons raisonnablement penser que certains centres n'appliqueront pas la méthode de manière idéale. Dans ce cas, nous pensons qu'il serait peut-être utile de travailler sur les représentations de certains coachs, exposer encore plus clairement les avantages de la méthode et montrer que ce système fonctionne en-dehors de nos frontières. Peut-être faudrait-il également aménager la logistique, les horaires, les salles de classe afin de faciliter le travail des formateurs. Enfin, s'assurer que tous les formateurs soient obligés de participer aux formations et aux différents séminaires qui leur sont destinés pourrait être une solution, en fonction des résultats qui seront obtenus lors de l'analyse des données.



## **Chapitre III - Méthodologie**

### **I. Contexte de l'étude**

Cette recherche comprend deux publics cibles. Premièrement, les formateurs en charge des cours généraux et spécifiques dans les différents centres de l'ACFF. Ils sont au nombre de 33 pour les 20 centres dans lesquels ont été dispensés les cours du Brevet C. Deuxièmement, les candidats moniteurs sportifs en formation qui étaient un peu plus de 500 à être inscrits au niveau la fédération Wallonie-Bruxelles.

L'étude s'est réalisée dans le cadre d'un partenariat entre l'Association des clubs francophones de football (ACFF) et le département des Sciences de la motricité de l'Université de Liège (ULg). L'objet de l'étude ainsi que les modalités pratiques ont été décidées suite à une réunion réalisée dans le courant du mois d'août en présence de 3 représentants de l'ULg, 2 de l'ACFF et 1 de la Direction Générale du sport.

### **II. Elaboration des outils**

Quatre types d'outils ont été utilisés pour récolter les données de cette étude. Dans les paragraphes suivants, justifions le choix de ceux-ci et expliquons les différentes phases de leur élaboration.

#### ***a. Questionnaires***

##### **1) Justification**

Au total, cinq questionnaires ont été conçus et complétés par les différents sujets de l'étude. Deux concernaient les candidats en formation et trois, les formateurs.

En ce qui concerne la première population, le nombre de candidats était tellement élevé qu'il était impossible de les contacter d'une autre manière. Le questionnaire permet, lui, un brassage large de l'échantillon et une récolte d'informations fournies. De plus, l'accès aux personnes et l'encodage est grandement facilités par le site « [www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com) » qui permet aux candidats de compléter l'enquête en ligne et puis, aux chercheurs, de télécharger les réponses déjà enregistrées, directement dans un fichier Excel. Le point négatif principal est

évidemment la difficulté de récolter l'ensemble des avis, contrairement à un questionnaire papier qui aurait éventuellement été distribué par les formateurs dans les différents centres de cours. Cette possibilité était néanmoins à exclure puisque la récupération des questionnaires de tous les centres de la fédération Wallonie-Bruxelles se serait avérée très laborieuse. Ajouté à cela le fait qu'il fallait être certain que la première enquête soit complétée avant le deuxième cours de l'année et que le dernier questionnaire soit distribué après le dernier cours.

Pour ce qui est des formateurs, au vu du nombre de sujets présents et de leur localisation géographique, deux possibilités s'offraient à nous : soit les interviews téléphoniques, soit les questionnaires. La deuxième possibilité présentait néanmoins bien plus d'avantages. Outre le gain de temps, elle permettait, entre autre, de mieux structurer les questions et de limiter les biais grâce à la standardisation et à la limitation de la taille des réponses. Mais, surtout, il était plus facile de joindre tous les sujets et de leur laisser la possibilité de répondre calmement aux questions lorsqu'ils le souhaitaient, là où l'interview risquait d'être réalisée de manière moins consciencieuse. De plus, certains inconvénients du questionnaire, comme le taux de réponses potentiellement bas et le niveau de complexité des questions, ont été limités grâce à l'appui et à la vérification de l'ACFF.

## 2) Elaboration

En ce qui concerne l'élaboration des cinq questionnaires, elle a été réalisée à chaque fois selon le même procédé. Les thèmes généraux et intéressants pour l'étude étaient définis avant l'élaboration des différentes questions. Le questionnaire était ensuite créé sur le site surveymonkey et proposé à l'ACFF pour vérification. Une phase test suivait alors, durant laquelle divers collaborateurs de l'ULg et/ou de l'ACFF répondaient aux questions dans le but de réaliser une étude pilote. Après avoir apporté les éventuelles modifications, le questionnaire était publié et rendu disponible pour les sujets. Pour finir, ceux-ci étaient prévenus via un e-mail de l'ACFF (pour les candidats en formation) ou un message des chercheurs (pour les formateurs).

## ***b. Check-list d'observation***

### 1) Justification

L'observation directe sur le terrain était le moyen le plus sûr de vérifier la mise en place des situations d'apprentissage prescrites par l'ACFF, dans les limites de nos moyens. Et ce, même si l'influence de l'observateur était réelle, tant sur les participants que sur les formateurs.

Cette observation se réalisant dans plusieurs centres simultanément, et par deux personnes différentes, il était indispensable que les informations collectées soient standardisées par un outil d'évaluation semblable (annexe 1 et 2) pour pouvoir être associées lors de l'analyse des données. De plus, l'objectif principal était de corrélérer la théorie de la réforme à la pratique et il était dès lors hors de question de passer à côté d'éléments à observer. C'est pourquoi une fiche a été réalisée directement en lien avec la formation du 28 août, sur le module U7-U9 suivie par les formateurs. Sa simplicité permettait également de contrecarrer l'un des points négatifs de l'observation directe qui est la difficulté d'enregistrer toutes les données à cause de la vitesse des événements. Le point négatif de cette fiche était qu'il fallait prendre énormément de notes sur le côté pour être complet car la simple constatation (ou non) des événements n'aurait pas suffi à retirer des interprétations pertinentes.

### 2) Elaboration

Chaque phase de la séance a donc été décortiquée à partir de la présentation power point, présentée aux formateurs le 28 août, et chaque élément qui devait être appliqué au cours était repris dans la check-list. Dès lors, il suffisait de cocher « oui » ou « non » en fonction de l'observation ou de l'absence du comportement attendu. Les choses n'étant pas aussi précisément structurées dans la réalité, une place importante était réservée aux commentaires, indispensables pour apporter des nuances entre les différentes situations lors de l'analyse.

## ***c. Questionnaires de perception de séance***

A la fin de chaque leçon observée, les candidats en formation recevaient un formulaire papier à compléter. Celui-ci était proposé sous forme d'échelle de Lickert à quatre degrés d'accord (annexe 3 et 4).

## 1) Justification

L'objectif était d'établir la façon avec laquelle les candidats avaient vécu le cours et les méthodes interactives. L'importance de ce point pour l'étude était donc d'établir la réceptivité des candidats à ces nouvelles méthodes et à cette réforme. L'objectif principal étant que les élèves soient au centre de l'apprentissage, il est essentiel qu'ils soient impliqués et intéressés pour que la méthode porte ses fruits et apporte un plus dans leur formation.

## 2) Elaboration

Les différentes parties de la séance étaient donc décomposées en plusieurs propositions qui faisaient référence à l'une des quatre dimensions suivantes :

- (1) le déroulement pratique de la séance ;
- (2) l'apport d'un élément dans la formation personnelle ;
- (3) le rôle du professeur durant l'activité ;
- (4) la comparaison avec les méthodes de l'ancien système de cours.

Cette méthodologie permettait de regrouper précisément les réponses obtenues et de retirer des observations de l'influence de la nouvelle méthode sur ces différentes catégories.

### ***d. Le guide d'entretien semi-structuré***

## 1) Justification

Les démarches réalisées pour effectuer les observations de leçons offraient la possibilité de rencontrer certains professeurs. L'occasion était évidemment idéale pour discuter avec eux et en apprendre un peu plus sur son vécu et son avis sur la réforme. Un entretien semi-structuré de cinq à dix minutes, à la fin du cours, permettait d'offrir la possibilité, à chaque formateur interrogé, de s'exprimer avec ses propres mots et d'évoquer des idées ou des réponses inattendues jusque-là. D'où l'intérêt de ne pas réaliser un entretien structuré dans lequel les réponses auraient été trop guidées, à l'image des questionnaires. De plus, comme le mentionnent Berg et Lune (2012), le fait de rester sur le lieu de l'action pour effectuer l'entretien permet une meilleure contextualisation des informations obtenues. Cet aspect purement

qualitatif était donc un moyen d’approfondir le sujet de la recherche et d’augmenter la quantité et la variété des données pour atteindre les objectifs de l’étude. Cependant, ces interviews devaient être comparables entre les centres. Pour cette raison, il aurait été impossible d’effectuer un entretien non structuré sans quoi les informations obtenues risquaient de s’écarter beaucoup trop de l’objet de l’étude, sans parler du peu de temps disponible pour effectuer ce genre d’entretien étant donné l’heure tardive à laquelle se terminait la formation.

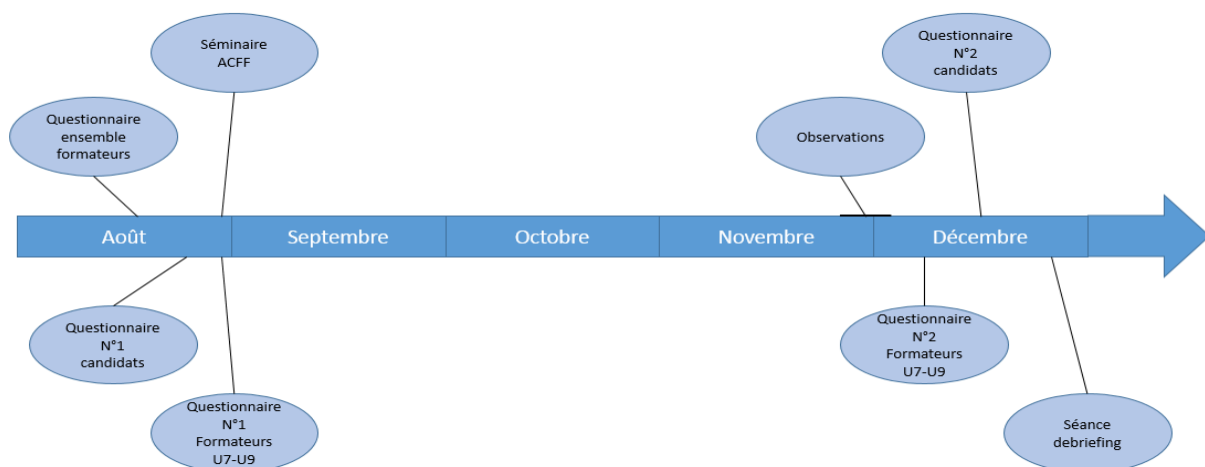
## 2) Elaboration

Etant donné le temps imparti pour réaliser les interviews, il a fallu centrer la discussion sur quelques points à propos desquels il semblait intéressant d’obtenir l’avis des sujets. Il s’agissait du déroulement général de la séance, de la perception de la réaction des candidats, de l’auto-évaluation du professeur quant à sa manière de dispenser le cours et des améliorations personnelles qu’il apporterait à la réforme.

La standardisation de la procédure sur papier a ensuite été effectuée et chaque entretien a bien évidemment fait l’objet d’un enregistrement audio de manière à pouvoir retranscrire les discussions par la suite.

### III. La récolte des données

Une fois la ligne de conduite de la recherche établie, la récolte des données concernant les deux populations cibles et répartie en plusieurs phases a pu débuter. La figure 4 résume ces dernières sur une ligne du temps.



*Figure 4 – Ligne du temps des différentes phases de la récolte des données*

## *a. Phase n°1*

### 1) Formateurs

Pour commencer, un questionnaire à destination des formateurs (annexe 5) a été publié le 18 août sur le site [www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com). Celui-ci est composé de 4 catégories de questions :

- (1) les informations générales sur les formateurs ;
- (2) les renseignements spécifiques sur les modalités de formation ;
- (3) quatre questions sur la formation du 21 juin, que les formateurs ont suivie pour prendre connaissance des réformes de l'année à venir et de la nouvelle réforme de l'enseignement ;
- (4) l'avis personnel des formateurs en ce qui concerne cette nouvelle réforme.

La totalité des formateurs (n=33) a répondu à cette première enquête, même si six d'entre eux ne sont pas allés au bout des questions et n'ont dès lors répondu que partiellement. Plus d'informations sur cette population seront données au point « V » de ce chapitre.

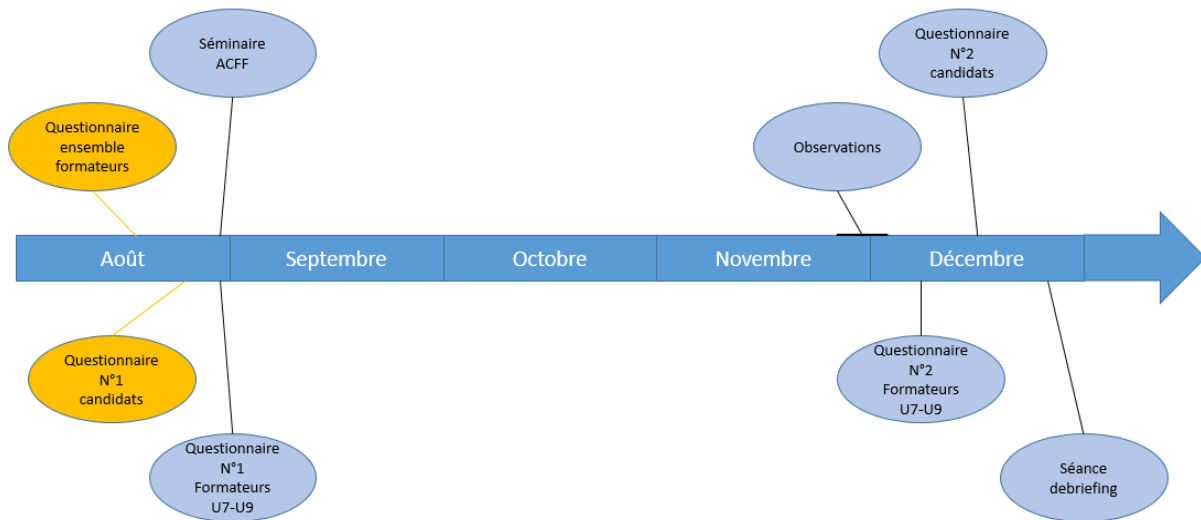
### 2) Candidats

Ensuite, un questionnaire (annexe 6) concernant la deuxième catégorie de sujet faisant partie de l'étude, à savoir les candidats entraîneurs, a été publié dans le but d'être complété avant le deuxième cours de l'année (8 septembre 2015). Il possède cinq parties principales :

- (1) les informations générales à propos des sujets ;
- (2) les informations spécifiques à leur vécu footballistique ;
- (3) les représentations et les attentes concernant la formation ;
- (4) les représentations et les croyances concernant le métier de moniteur sportif ;
- (5) les processus d'échange d'informations entre les coachs.

Les quatre premières parties ont pour but de cibler les caractéristiques du public auquel s'adresse notre étude. La dernière catégorie a été élaborée dans le but d'établir l'état des interactions ayant lieu chez les candidats de l'échantillon et ce, avant le début de la formation.

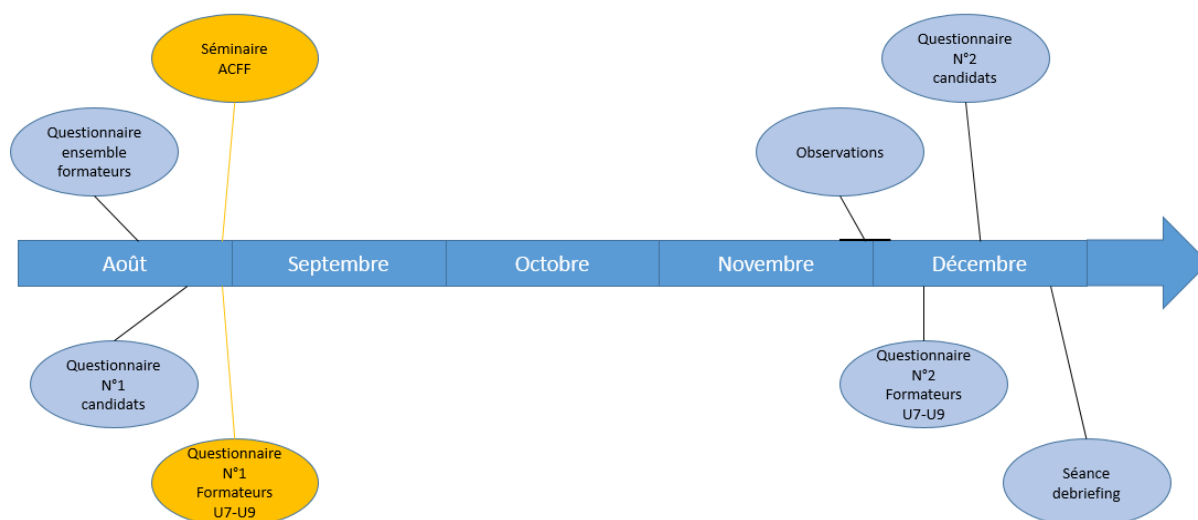
Pour cette première récolte, 224 réponses ont été reçues, après une demande par e-mail de la part de l'ACFF et un rappel oral par les formateurs lors du premier cours théorique. Ceci clôture la première partie de la récolte des données (figure 5).



*Figure 5 – Eléments composant la première phase de récolte des données*

### **b. Phase n°2**

La deuxième étape (figure 6), plus ciblée, démarre avec un séminaire organisé par l'ACFF le 28 août. Celui-ci a pour but d'expliquer la manière de dispenser le module U7-U9 aux formateurs et d'insister sur les points majeurs à respecter pour rentrer dans la nouvelle réforme. Sur les 20 formateurs qui étaient censés dispenser ce module, seuls 14 étaient présents à cette formation. Les absents ont quand même reçu les documents et le support de présentation, très détaillé, à leur domicile. Un second questionnaire (annexe 7) a ensuite été mis à disposition des 20 professeurs concernés par les cours du module U7-U9. Plus court que le précédent, il reprend les deux premières parties du premier questionnaire concernant les informations générales et spécifiques (pour permettre à ceux qui n'avaient pas répondu, de nous fournir leurs données personnelles) mais également une troisième partie spécifique au module cible. Celle-ci nous permet ainsi d'obtenir l'avis des professeurs sur les cours qu'ils dispensent mais aussi, et surtout, de vérifier la compréhension de ce qui leur a été proposé.



**Figure 6 – Eléments composant la deuxième phase de récolte des données**

### **c. Phase n°3**

La troisième étape (figure 7), celle de l'observation, est la plus longue. Les cours du brevet C sont donnés par tranche de quatre heures, le lundi ou le mercredi soir en fonction des centres concernés, et l'ensemble du module se donne en l'espace de trois séances. Dans le souci d'uniformiser l'analyse des cours, une check-list pour chaque leçon (annexe 1 et 2) a été élaborée d'après le séminaire du 28 août et reprend la ligne de conduite et les éléments que les formateurs doivent appliquer dans l'ordre chronologique. De plus, à la fin des quatre heures, un questionnaire de perception de séance (annexe 3 et 4) est distribué aux candidats pour récolter leur ressenti. Enfin, une interview est réalisée avec le formateur en fin de cycle (annexe 8).

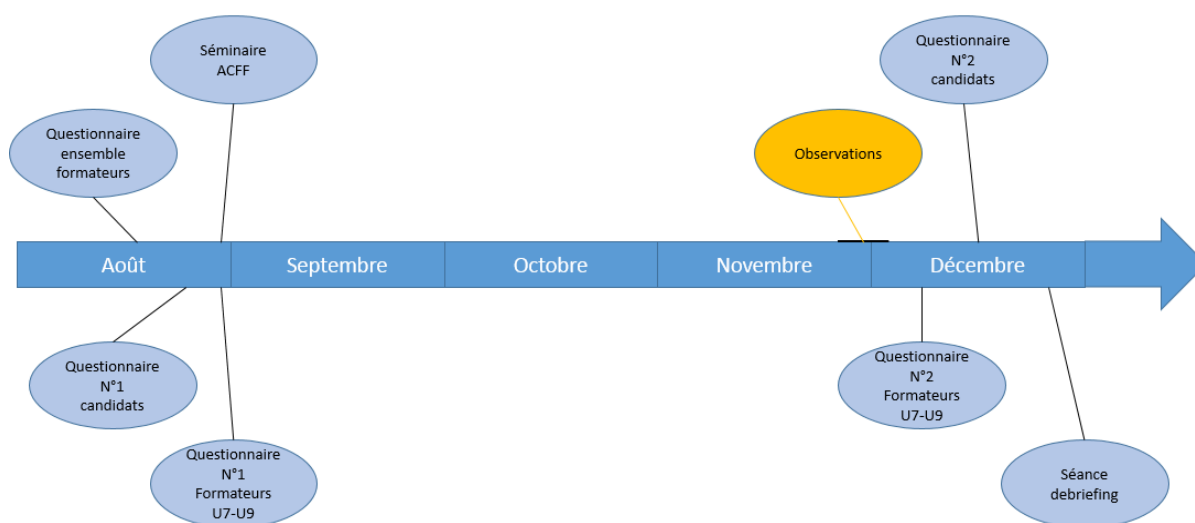
Etant donné que nous sommes deux observateurs, nous en profitons pour analyser les centres selon deux manières différentes. En effet, une analyse longitudinale d'un seul centre (« centre n°1 »), répartie sur les trois cours du module, est réalisée. L'objectif est triple. Tout d'abord, il s'agit d'observer la continuité des méthodes interactives durant tout le module et les adaptations éventuellement effectuées dans le courant des trois semaines. Ensuite, il peut être intéressant de recueillir des perceptions de séance régulières provenant des mêmes sujets de manière à pouvoir, éventuellement, en retirer une évolution dans les pensées concernant les méthodes interactives. Enfin, l'interview réalisée avec le formateur n'a lieu qu'au dernier cours et concerne donc un vécu tout à fait différent qu'après une seule séance. L'avis sur la méthode est plus global et le module peut être analysé entièrement par le formateur.



Pendant ce temps, une analyse transversale de six autres centres (« centres n°2 à 7 ») a également lieu à raison d'une séance par ville, le lundi ou le mercredi. Cette conformation possède un tout autre but que l'étude longitudinale puisque l'objectif principal ici est d'augmenter un maximum la base de données, tant au niveau des observations que des questionnaires de perception de séance et des entretiens avec les formateurs, de manière à pouvoir retirer les constats les plus généralisables possibles avec les moyens et le temps imparti. Le tableau 2 associe les différents centres évoqués dans cette étude avec la dénomination des formateurs qui y sont en fonction et l'observation qui leur est associée.

**Tableau 2 : Synthèse des centres évoqués dans l'étude**

<i>Etude</i>	Longitudinale	Transversale						Pas d'observation		
<i>Centre</i>	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10
<i>Formateur</i>	F6	F8	F9	F17	F7	F13	F18	F3	F14	F10



**Figure 7 – Eléments composant la troisième phase de récolte des données**

#### **d. Phase n°4**

##### **1) Formateurs**

Une fois le module U7-U9 terminé, les formateurs concernés ont à nouveau complété un questionnaire (annexe 9) ciblé sur cette partie du brevet C et sur leur vécu. Les parties composant cette enquête sont les suivantes :

- (1) l'identification et la localisation du cours finalement donné par chaque formateur ;
- (2) une partie quantitative concernant la fréquence avec laquelle les professeurs ont organisé des éléments interactifs ;
- (3) l'avis personnel des formateurs sur les apports de la nouvelle méthode ;
- (4) l'avis des formateurs quant à la mise en place et au déroulement de la méthode ;
- (5) Une partie concernant uniquement les centres qui n'ont pas fait l'objet d'une observation et qui reprend les grandes directions de l'entretien semi-structuré réalisé avec d'autres lors de la « phase 3 ».

Ce questionnaire a pour objectif d'aider les formateurs à synthétiser le module et de compléter les données concernant la mise en place réelle des cours. Le nombre de réponses obtenues pour cette dernière étude est de 18 (sur 20 attendues).

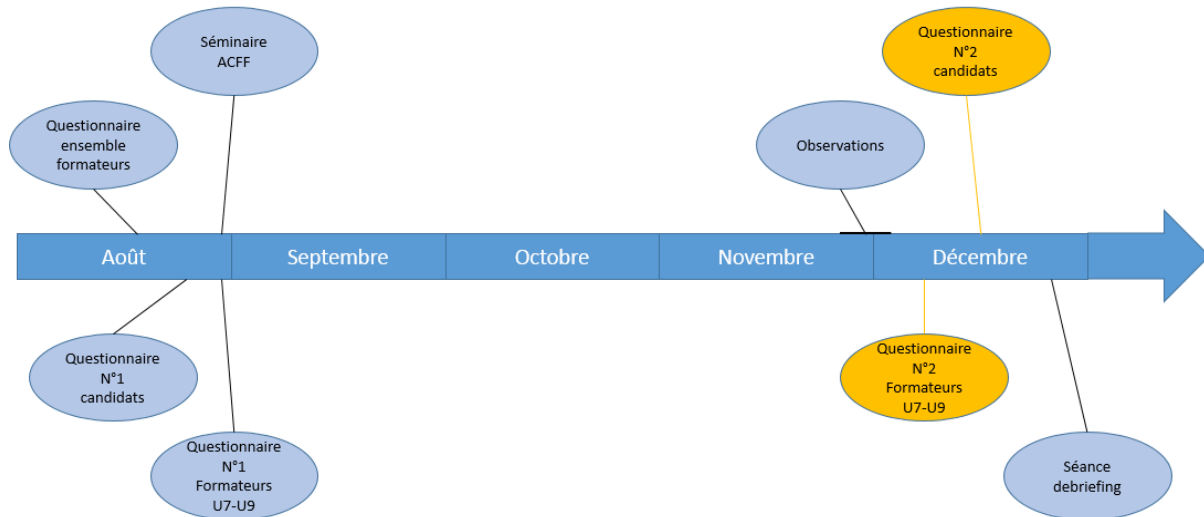
## 2) Candidats

Le dernier questionnaire (annexe 10) créé et publié concerne les candidats. Il leur a été demandé de le compléter par e-mail à la suite de leur première session d'examen. Un rappel a ensuite été effectué le lendemain de la seconde session. Ce questionnaire aborde les parties suivantes :

- (1) les informations générales sur le candidat ;
- (2) le niveau de satisfaction quant à la formation et son apport ;
- (3) les représentations et les croyances concernant le métier d'entraîneur (questions identiques au questionnaire initial) ;
- (4) les processus d'échange d'informations entre coachs (questions identiques au questionnaire initial) ;
- (5) une partie de vérification concernant la mise en place au cours de processus interactifs lors du module U7-U9 ;
- (6) les modifications qu'il apporterait dans l'organisation du module U7-U9.

Cette enquête, clôturant la quatrième phase de récolte des données (figure 8), permet de croiser les données obtenues avec celles des formateurs à propos de la mise en place des situations interactives effectuées au cours, mais également d'observer une possible

modification des représentations et des pratiques des candidats en ce qui concerne la pratique du coaching et l'apprentissage par interaction. Au total, 167 personnes ont répondu à ce questionnaire.



*Figure 8 – Eléments composant la quatrième phase de récolte des données*

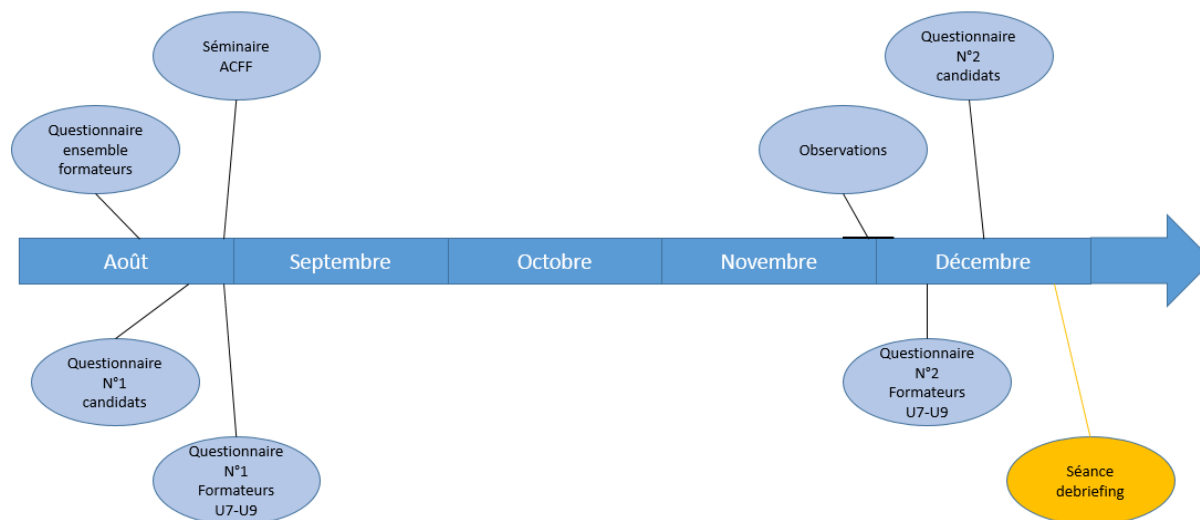
#### *e. Phase n°5*

Le 22 décembre 2014, nous avons assisté à une séance de « débriefing » réalisée avec l'ensemble des formateurs de l'ACFF, à Cognelée, et animée par le responsable de la formation des cadres. Après la délibération de première session et un exposé magistral reprenant les différents taux d'inscriptions, d'abandons, de réussites et d'échecs, les formateurs ont été invités à se réunir par table pour réaliser une synthèse de la formation au brevet C.

La disposition par table était établie à l'avance de façon à regrouper les formateurs en fonction de leur ancienneté. Deux tables étaient consacrées aux formateurs qui donnent cours à l'ACFF depuis plus d'un an, et qui ont donc connu les cours réalisés avant la mise en place de la réforme de 2013. Deux tables regroupaient les professeurs présents depuis un an et qui sont arrivés en même temps que l'initiation de la réforme. Et, enfin, deux tables étaient destinées aux professeurs vivant leur première expérience.

Il leur a été demandé de discuter afin de mettre en évidence trois points positifs, trois points négatifs et trois suggestions au niveau de l'organisation des cours de brevet C. Cette dernière phase de récolte des données (figure 9) nous a permis de compléter les données acquises via les questionnaires et les interviews sur l'avis des professeurs et ce, même si elle

n'était pas ciblée sur le module U7-U9. A noter que le tableau 3 est un récapitulatif de toute la phase de récolte des données.



*Figure 9 – Eléments composant la cinquième phase de récolte des données*

**Tableau 3 – Récapitulatif de la phase de récolte des données**

<i>Public cible</i>	<i>Outil</i>	<i>Date</i>	<i>Nombre de réponses ou de formateurs présents</i>
<b>Totalité des formateurs du Brevet C</b>	Questionnaire	18 août 2014	33 / 33
	Observation de la séance debriefing	22 décembre 2014	33 / 33
<b>Formateurs responsables du module U7-U9</b>	Séminaire de formation	28 août 2014	14 / 20
	Questionnaire initial	29 août 2014	15 / 20
	Observation + interviews	17 novembre 2014 – 3 décembre 2014	7 centres (« C1 » → « C7 »)
	Questionnaire final	8 décembre 2014	18 / 20
<b>Candidats en formation</b>	Questionnaire initial	22 août 2014	224 / 474 (47%)
	Observation + perception de séance	17 novembre 2014 – 3 décembre 2014	7 centres (« C1 » → « C7 »)
	Questionnaire final	15 décembre 2014	167 / 474 (35%)

## **IV. Traitement des données**

La majorité des données de ce mémoire est de type qualitatif. Il s'agit de l'ensemble des questions ouvertes des différents questionnaires, des observations, des entretiens semi-structurés ainsi que de l'observation de la séance débriefing réalisée à Cognelée. Quelques informations sont néanmoins de type quantitatif. Il s'agit des questions fermées dans les questionnaires destinés aux candidats et aux formateurs ainsi que les échelles de Lickert des perceptions de séance.

### ***a. Les données qualitatives***

#### **1) Les questionnaires et entretiens semi-structurés**

L'encodage des enquêtes s'est réalisée automatiquement grâce au site « surveymonkey ». Il a cependant été nécessaire de trier les différentes données et de les classer clairement par thématique pour faciliter le travail d'analyse. En ce qui concerne les entretiens, ils ont tous été retranscrits verbatim et numérotés ligne par ligne.

Ensuite, le traitement des réponses aux questions ouvertes et des interviews s'est réalisé de la même manière. A chaque idée évoquée a été associé un code de quelques lettres noté dans le logiciel Excel (la définition de ce code étant inscrite sur une feuille annexe). Une fois toutes les idées codées, les similitudes ont été regroupées dans des métacodes. Ceci permet d'avoir une vue globale des idées évoquées et de la fréquence de ces informations. Certaines sont ensuite mises en corrélation avec les informations théoriques, fournies lors de la journée de formation du 28 août, de manière à observer un degré de comparaison plus ou moins élevé. Pour les autres, nous pouvons obtenir des fréquences d'apparition et ainsi formuler des constats quant à l'opinion générale ou la répétition d'idées chez les sujets.

Dans un second temps, la population des candidats ayant répondu aux deux questionnaires les concernant a été isolée, de manière à évaluer l'évolution de leurs réponses dans le temps, avant et après la formation.

Les données relatives aux questionnaires des formateurs du module U7-U9 ont également été traitées de manière longitudinale. Ce qui signifie que les réponses de chaque professeur ont été analysées une par une dans le but d'établir un « profil » correspondant à chacun.

## 2) Les séances d'observation dans les centres

Le traitement des données est semblable à celui des questions ouvertes, à la différence que les catégories d'éléments observés sont créées d'emblée dans Excel, sans passer par des codes intermédiaires. Il est alors aisé de comparer les différentes catégories de données obtenues entre elles et avec la ligne de conduite théorique préconisée par l'ACFF. Cette méthode permet de mettre en évidence les manquements dans un ou plusieurs centres ainsi que les points de concordance entre formateurs.

## 3) L'observation de la séance « débriefing »

Le classement des données s'est également effectué selon le principe de codes et métacodes. Cette façon de procéder étant identique à celle utilisée pour les interviews et les questions ouvertes, il est plus facile de mettre en corrélation les informations provenant des différents sujets de l'étude (candidats et formateurs).

## 4) Fidélité

Nous avons calculé la fidélité des classements de nos codes et métacodes en utilisant la formule du pourcentage d'accords selon Bellack. Tout d'abord, un chercheur a analysé plusieurs questions ouvertes de différents questionnaires à un mois d'intervalle. Il a obtenu un pourcentage de fidélité intra-analyste de 92 %. Ensuite, un deuxième chercheur a analysé les mêmes questions de manière à calculer la fidélité inter-analyste. Celle-ci s'élève à 87 % d'accord avec le premier chercheur. Un travail identique a ensuite été effectué avec un entretien semi-structuré et a révélé une fidélité intra-analyste de 95% et une fidélité inter-analyse de 90%.

### ***b. Les données quantitatives***

Les réponses aux questions fermées ont tout d'abord été codées dans le fichier Excel, de manière à être ensuite transformées en valeurs numériques pour simplifier l'analyse. Ces valeurs ont ainsi pu faire l'objet de traitements de statistiques descriptives fournissant des fréquences d'apparition, des proportions et des moyennes.

## V. Populations cibles

Avant d'aborder la partie concernant les résultats, nous pensons qu'il est important d'aborder les caractéristiques principales des deux populations cibles de cette étude. A savoir, les formateurs du module U7-U9 et les candidats.

### a. Les formateurs

Intéressons-nous tout d'abord aux caractéristiques générales des 20 formateurs. Ils sont tous de sexe masculin avec une moyenne d'âge de 42,5 ans. Ils sont 14 à être enseignants dont 9 sont diplômés en éducation physique.

Leur expérience sur le terrain est non négligeable puisqu'ils possèdent un peu plus de 15 ans d'expérience en tant que coach, dont 6 ayant côtoyé le niveau national et 19 possédant un vécu avec les jeunes (figure 10). Ils possèdent également tous, au minimum, le diplôme UEFA-B (niveau 3). Pour terminer, il est intéressant de noter que seuls 3 formateurs vivent leur première expérience dans la formation des cadres à l'école des entraîneurs.

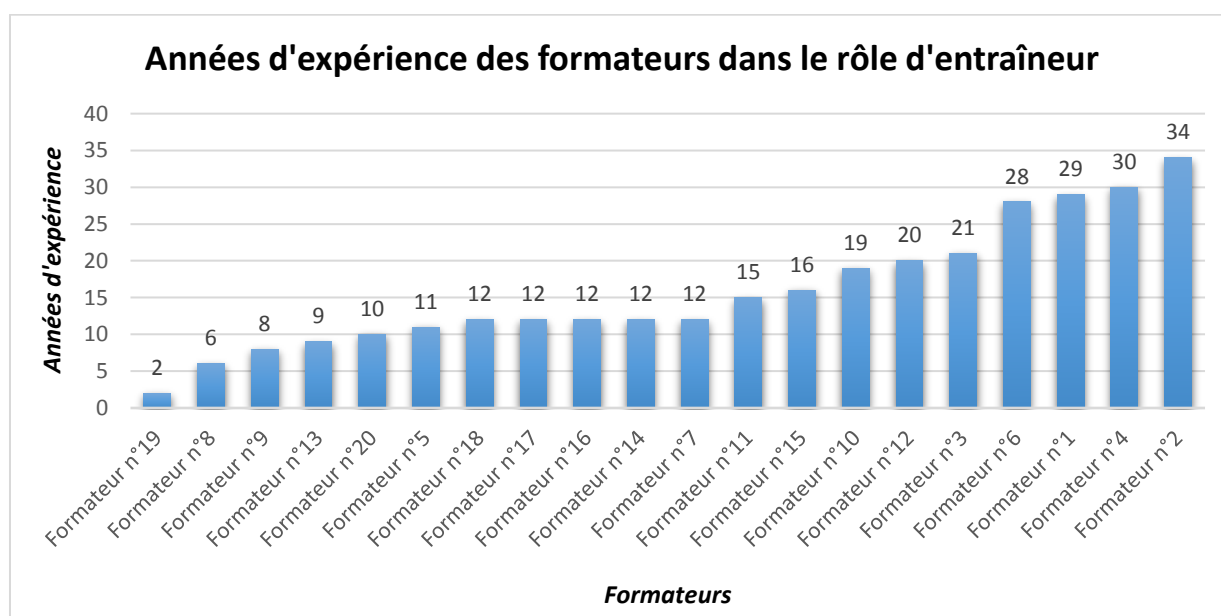
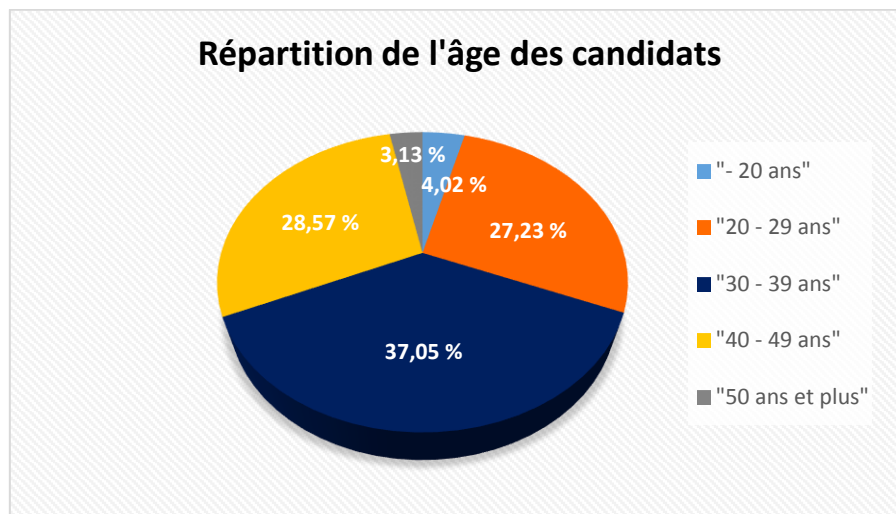


Figure 10 – Années d'expérience des formateurs du module U7-U9

## ***b. Les candidats***

Sur base des 224 réponses récoltées lors du questionnaire initial, nous pouvons également tirer un profil global de la population étudiée. Cet échantillon est composé de 220 hommes. Au total, ils sont 16 à posséder une formation d'enseignant dont 8 dans le domaine de l'éducation physique. La moyenne d'âge de l'échantillon est d'un peu moins de 35 ans (figure 11).



***Figure 11 – Répartition des âges des candidats inscrits à la formation Brevet C***

Au niveau de leur expérience, la durée moyenne de pratique en tant que joueur est proche des 19 ans, avec seulement 10 candidats n'ayant jamais joué. En ce qui concerne le rôle d'encadrant, il y a 73 personnes qui ne possédaient aucune expérience au début de la formation. A noter également que des réponses sont parvenues de tous les centres concernés, avec, bien entendu, des proportions diverses.



## **Chapitre IV - Résultats et discussion**

Etant donné l'origine multiple des informations récoltées, nous avons estimé qu'il serait plus cohérent de traiter une par une les questions de recherche à l'intérieur de ce chapitre. De cette manière, il sera plus aisé de dégager des résultats faisant directement référence aux objectifs de la recherche tout en facilitant la compréhension des lecteurs.

### **I. Différence entre PNCE et ACFF**

Avant d'évoquer les résultats provenant des diverses sources de données et les constats qui peuvent en découler, il est intéressant de souligner la différence entre la réforme du PNCE et celle de l'ACFF. En effet, les deux méthodes ne sont pas strictement identiques et ceci est certainement lié au fait que le changement se met progressivement en place au niveau de la fédération Wallonie-Bruxelles alors qu'il est déjà bien ancré au Canada. De plus, ce mémoire ne cible qu'un seul module de douze heures, il est donc difficile d'y inclure l'ensemble des outils pédagogiques proposés par les canadiens.

Au niveau du module U7-U9, il est principalement demandé aux formateurs d'organiser des échanges en groupes possédant chacun un secrétaire. Ce dernier est chargé de présenter le travail initial à un autre groupe, après une quinzaine ou une trentaine de minutes. La réforme veut que cette méthode soit appliquée pour l'analyse des passages sur le terrain des candidats, pour la préparation des entraînements à donner par les candidats la semaine suivante, ainsi que pour les exercices destinés à deviner les directives de coaching à donner en fonction des objectifs. La fréquence de ces organisations durant le module doit donc être de trois fois pour le débriefing des prestations pratiques, deux fois pour les préparations et deux fois pour les exercices de coaching. Bien évidemment, les changements attendus par l'ACFF en termes de vision de la formation des cadres ont été clairement expliqués aux formateurs, de telle sorte que toute autre initiative incluant de l'interactivité et de l'action de la part des candidats soit la bienvenue.

Il ne faut donc pas attendre des formateurs qu'ils appliquent au détail près l'ensemble de la réforme de l'ACE. Par exemple, nous ne retrouvons pas ici les trois carnets de travail (guide du formateur, cahier du candidat, livre de référence) présents dans le module canadien sur le leadership. Divers outils pédagogiques ne sont pas non plus utilisés comme « la ronde des tableaux » ou « les présentations posters » même si le principe de rotation doit être appliqué

durant les trois cours. Ce constat est donc important à prendre en compte avant d'aborder l'analyse des résultats car il ne s'agira pas d'évaluer l'action des formateurs d'après la réforme canadienne mais bien selon les nouvelles normes de l'ACFF.

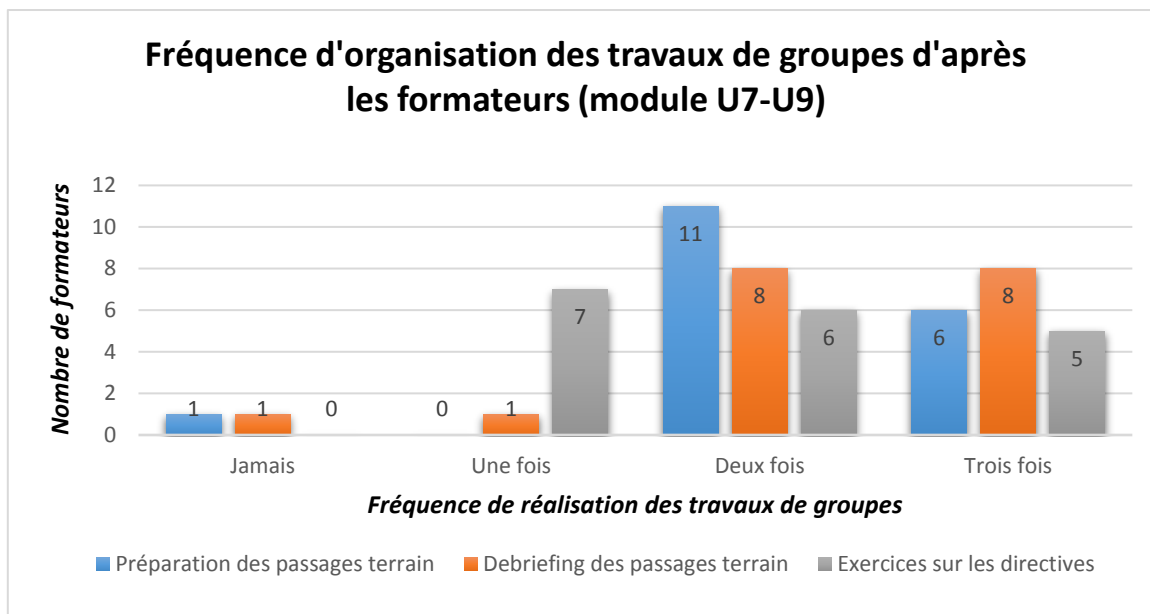
## **II. La nouvelle réforme pédagogique de l'association des clubs francophones de football est-elle adéquatement appliquée sur le terrain ?**

La question principale de cette étude est donc de savoir si les éléments interactifs, faisant partie de la réforme, sont appliqués par les formateurs dans les divers centres. Rappelons que Campbell (1993) met en évidence que le contenu d'une leçon donnée peut grandement varier d'un instructeur à l'autre, même si le programme de cours est clairement décrit dans le temps et au niveau de son contenu. Il semble peut-être présomptueux de répondre à cette question sans pouvoir étayer nos observations par notre présence dans l'ensemble des centres, néanmoins, nous disposons d'une multitude d'autres informations fournies à l'aide des questionnaires et permettant d'émettre des constats et des hypothèses.

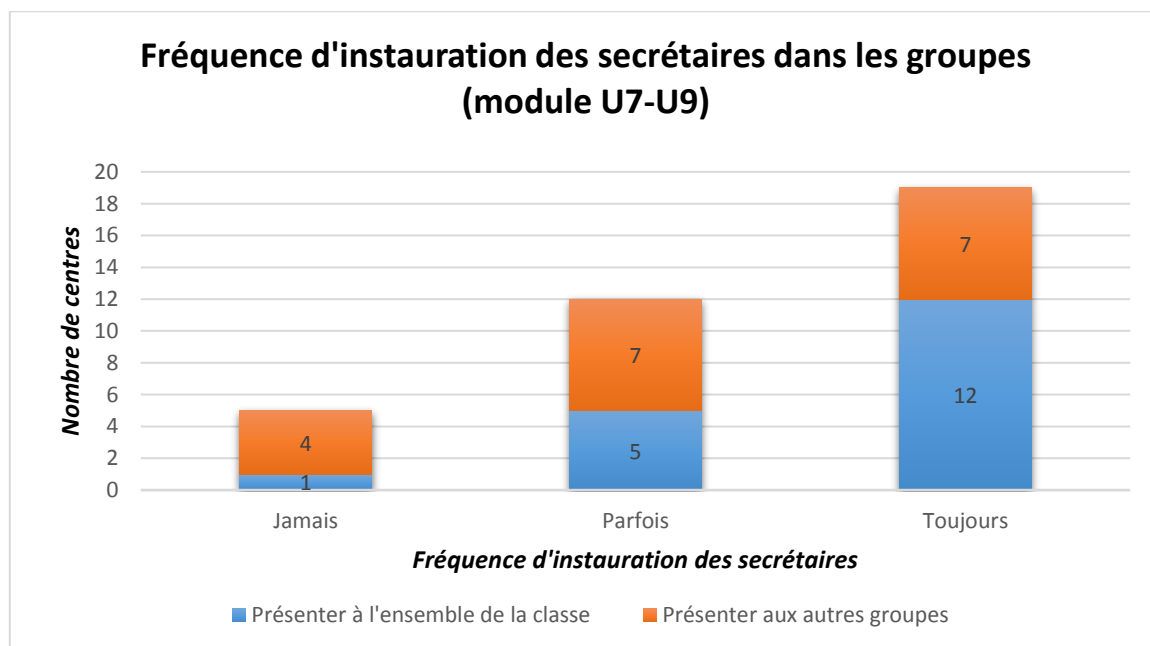
### ***a. Point de vue des formateurs***

Pour débiter, intéressons-nous aux déclarations des formateurs en ce qui concerne leur mise en place de situations interactives durant le module U7-U9. La figure 12 reprend la fréquence à laquelle les formateurs mentionnent avoir réalisé des travaux de groupes, pour les différentes activités réalisées en classe. Chaque couleur correspond à une partie du cours alors que l'axe des abscisses met en évidence la fréquence à laquelle les formateurs déclarent avoir réalisé des travaux de groupes durant les trois cours du module.

La figure 13 quant à elle, illustre la fréquence avec laquelle des secrétaires sont mis en place lors de ces travaux de groupes. Cette fois, les deux couleurs représentent le public auquel les secrétaires doivent s'adresser.



**Figure 12 – Fréquence d'organisation des travaux de groupes d'après les formateurs (n=18)**



**Figure 13 – Fréquence d'instauration des secrétaires d'après les formateurs (n=18)**

A première vue et dans l'ensemble, ces informations évoquent une mise en pratique assez intéressante de la réforme, même si celle-ci est assez hétérogène en fonction des différentes activités pratiquées. En effet, sur les 18 formateurs ayant répondu à cette enquête, 17 disent organiser des travaux de groupes à la fréquence souhaitée (2 fois) ou plus, en ce qui concerne la préparation des entraînements pratiques. Par contre, pour les deux autres tâches, la

fréquence d'organisation est nettement moins satisfaisante puisqu'il n'y a que 8 formateurs qui mettent trois fois en place un travail collectif pour le debriefing des séances pratiques, et 6 qui organisent cette méthode deux fois pour les exercices sur les directives. En ce qui concerne les secrétaires, la fréquence de leur utilisation est mitigée puisqu'il n'y a que 7 formateurs qui déclarent utiliser des rapporteurs voyageant dans les groupes, à chaque occasion, comme cela leur est demandé.

Ces analyses ne donnent donc pas l'impression que la réforme ait été appliquée scrupuleusement par la majorité des formateurs. De plus, nous émettons des réserves quant à la véracité de certaines réponses puisque celles-ci vont parfois à l'encontre des observations que nous avons pu effectuer dans les centres. Deux d'entre eux (centre n°1 et centre n°4) ont notamment déclaré toujours effectuer des travaux de groupes et utiliser un système de rotation au sein de ces derniers alors que ce n'était pas le cas lorsque nous avons observé la séance. Ceci est peut-être dû à une mauvaise perception provenant du fait que les formateurs n'ont jamais réalisé ce genre de pratique auparavant et qu'ils ont donc l'impression d'en faire énormément. Il est également possible que le manque de maîtrise des méthodes soit à la base d'une confusion quant aux actions à réaliser.

Il semble donc qu'un changement au niveau des pratiques des formateurs puisse s'observer même s'il n'atteint apparemment pas l'ampleur souhaitée. En effet, même si plusieurs centres mettent en place des travaux de groupes, ceux-ci ont lieu moins souvent que prévu. Les occasions d'interactions sociales, décrites par Merriam, Courtenay et Baumgartner (2003) comme étant le facteur indispensable à rencontrer pour acquérir la « métaphore de participation » lors d'un apprentissage (Sfard, 1998), semblent donc supérieures aux anciennes méthodes mais moins fréquentes que ne le prévoit le programme officiel de l'ACFF.

### ***b. Point de vue des candidats entraîneurs***

Afin d'avoir une idée plus précise de la situation, croisons les données obtenues avec celles provenant des candidats. Concrètement, le tableau 4 reprend les réponses obtenues à la première des trois questions posées aux 167 candidats ayant répondu au dernier questionnaire, après la formation :

(1) Durant le module U7-U9 (dernier module du brevet C), à quelle fréquence avez-vous effectué des travaux par petits groupes dans les activités suivantes ? (préparation des

passages terrain de la semaine suivante, debriefing des passages terrain, exercices sur les directives du coaching).

(2) Ces groupes possédaient-ils un "secrétaire" chargé de présenter le travail de groupe à l'ensemble de la classe ?

(3) Ces groupes possédaient-ils un "secrétaire" chargé de présenter le travail de groupe aux autres groupes ?

**Tableau 4 – Fréquence des organisations en groupes d'après les candidats (n=167)**

<i>Fréquence</i>	<i>Préparation des passages terrain de la semaine suivante (%)</i>	<i>Débriefing des passages terrain (%)</i>	<i>Exercices sur les directives de coaching (%)</i>
Jamais	5,00	3,06	7,68
Parfois	28,77	23,48	30,93
Toujours	66,23	73,46	60,80

Si nous remarquons qu'aucune catégorie n'atteint les 100%, voire même la barre des 80%, nous constatons que la majorité des candidats déclarent avoir toujours effectué des travaux de groupes. Cette analyse est cependant assez large et ne nous apporte aucun constat réellement utilisable si ce n'est qu'elle corrobore l'idée que la réforme a été appliquée, mais pas dans son entièreté. Nous avons donc estimé qu'une analyse des réponses par centre pourrait nous apporter quelques informations complémentaires intéressantes.

Le premier constat que l'on peut effectuer est l'hétérogénéité des réponses au sein même de chaque centre. Parmi les 19 représentés, il n'y en a d'ailleurs qu'un seul (C8) dans lequel tous les candidats (5) sont d'accord. Ils déclarent avoir toujours effectué des travaux collectifs pour toutes les activités. Malheureusement, ce centre n'a pas fait l'objet d'une observation et il est donc difficile de vérifier la véracité de ces propos.

À présent, posons la limite de la crédibilité d'une réponse au-dessus de 80% de réponses semblables dans un centre. Nous obtenons dès lors 5 endroits sur 19 (dont C1, C4, C8, C9) dans lesquels la préparation des passages terrain se réalise toujours en groupes. « Cinq centres (dont C8 et C9) dans lesquels le debriefing se passe toujours en situations de petits groupes et trois (dont C8 et C9) où les exercices sur les directives sont également effectués comme cela était demandé. »

Ces résultats confirment l'irrégularité, évoquée précédemment, de la mise en place de la réforme. En effet, si l'interactivité avait été organisée aussi souvent que prévu dans tous les centres, nous aurions certainement obtenu moins de résultats disparates et plus de certitudes.

Le deuxième intérêt est de savoir si, lorsque ces groupes sont constitués, ils possèdent bel et bien un rapporteur chargé d'instaurer une interdépendance positive entre les candidats (Johnson, Johnson, Smith, 1998). Les réponses aux questions 2 et 3, évoquées ci-dessus, ne sont malheureusement pas plus uniformes (tableau 5). De nouveau, nous pouvons observer que le pourcentage des « toujours » est assez faible et que cela n'aurait probablement pas été le cas si la réforme avait été plus scrupuleusement appliquée.

**Tableau 5 – Fréquence d'utilisation de secrétaires d'après les candidats (n=167)**

<i>Fréquence</i>	<i>Présentation à la classe (%)</i>	<i>Présentation aux autres groupes (%)</i>
Jamais	9,37	16,78
Parfois	25,18	29,85
Toujours	65,45	53,37

Si nous analysons de nouveau les réponses de manière séparée, nous remarquons que les « toujours » dépassent les 80% dans 7 centres (dont C2, C6, C8 C9 et C10) pour les secrétaires chargés d'une présentation à la classe et dans 3 centres (dont C6 et C8) pour ceux chargés de présenter à d'autres groupes.

A noter que si nous associons les analyses des réponses aux trois questions dirigeant cette partie de l'étude, nous n'obtenons dès lors que deux centres possédant plus de 80% de réponses « toujours » à la fois dans la mise en place des travaux de groupes (dans les trois activités) et dans celle des secrétaires (chargés de présenter devant la classe). Il s'agit des centres n°8 et n°9. En allant plus loin dans l'analyse et en mettant en corrélation ce constat avec les déclarations des formateurs concernés, nous pouvons remarquer que celui du centre n°8 ne réalise pas du tout, d'après ses propres dires, autant d'activités interactives que ses candidats le disent et que, dès lors, il n'y a que le centre n°9 dans lequel les réponses des formateurs et des candidats vont toutes dans le sens d'une application scrupuleuse de la méthode, telle qu'elle est conçue par l'ACFF (à la seule exception que les secrétaires semblent être plus utilisés pour présenter le contenu des échanges à la classe plutôt que dans les autres petits groupes).

### *c. Observations dans les centres*

Les dernières ressources disponibles pour analyser la mise en place concrète du module U7-U9 sont les observations que nous avons réalisées durant les cours (tableau 6). Celles-ci, contrairement aux autres données, permettent d'apporter un éclairage plus précis et surtout une

certitude quant aux détails du déroulement des cours. Rappelons que le centre n°1 a fait l'objet d'une observation longitudinale englobant les trois cours du module alors que les centres 2 à 7 ont été observés lors d'une séance.

**Tableau 6 – Synthèse des observations dans les centres**

	<i>Passages terrain</i>		<i>Débriefing</i>		<i>Directives</i>	
	<i>Groupes</i>	<i>Secrétaires</i>	<i>Groupes</i>	<i>Secrétaires</i>	<i>Groupes</i>	<i>Secrétaires</i>
Centre n°1 (1)	Oui	Non	Oui	Non	Non*	Non*
Centre n°1 (2)	Oui	Non	Non	Non	Non	Non
Centre n°1 (3)	Oui*	Non*	Non	Non	Non	Non
Centre n°2	Oui	Non	Non	Non	Non*	Non*
Centre n°3	Non	Non	Oui	Oui**	Non	Non
Centre n°4	Oui*	Non*	Non	Non	Non	Non
Centre n°5	Oui	Non	Oui	Oui	Non*	Non*
Centre n°6	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Centre n°7	Non*	Non*	Oui	Oui	Non	Non

\* *Exercice qui n'était normalement pas prévu dans cette leçon du module*

\*\* *Présentation à la classe sans tourner dans les groupes*

Tout d'abord, intéressons-nous au centre n°1 et à ce que nous avons pu observer au niveau des trois activités interactives. La première est la préparation des passages terrain des candidats. Ceux-ci se sont bien déroulés en groupe, comme cela est demandé, mais il n'y a ni secrétaire présent ni changement de groupes. En ce qui concerne les debriefings des entraînements pratiques donnés sur le terrain en début de cours, il n'y a que le premier qui se réalise en petits groupes (mais sans secrétaire), les autres se réalisent de manière collective en classe, ou individuellement par le professeur. Pour terminer, les exercices sur les directives n'ont jamais lieu. Ces constats semblent aller dans le sens de l'analyse ci-dessus selon laquelle le centre n°1, ne réalise pas scrupuleusement la méthode, et ce, malgré ce que le formateur et les candidats ont déclaré.

L'observation transversale des 6 autres centres tend également à corroborer les résultats obtenus précédemment. En effet, il faut noter que la moitié d'entre eux ne réalise pas des travaux de groupes pour la préparation des passages terrain et qu'aucun n'utilise de secrétaire. Pour les debriefings, 2 centres (n°5 et n°7) réalisent l'activité comme elle est demandée, un (n°3) la réalise avec des secrétaires qui présentent à la classe sans tourner dans les groupes et 3 centres ne réalisent pas la méthode (n°2, n°4, n°6). Enfin, les exercices sur les directives de coaching sont complètement négligés par l'ensemble des centres.

Après avoir utilisé plusieurs moyens d'évaluation de la mise en place de la réforme comme les observations et les questionnaires (Popham, 1993), nous pouvons estimer que la

réponse à la question de recherche principale de l'étude est négative. Bien qu'il soit difficile d'être catégorique sur l'ensemble des 19 centres, il s'avère, à la suite des réponses obtenues aux questionnaires finaux des formateurs et des candidats entraîneurs, qu'il n'y a que le centre n°9 qui pourrait avoir respecté scrupuleusement la méthode. Ceci est corroboré par nos observations sur le terrain, qui ne révèlent aucun centre appliquant totalement la nouvelle réforme. Dans le module U7-U9, il semble que les conditions nécessaires à la mise en place d'une communauté de pratique soient réunies mais que les interactions ne soient pas assez utilisées que pour pouvoir en tirer un maximum de bénéfices. En effet, pour Wenger, Mc Dermott et Snyder (2002, pp. 4), « *la communauté de pratique est un groupe de personnes qui partagent des préoccupations, un ensemble de problèmes ou une passion à propos d'un sujet et qui approfondissent leurs connaissances et leurs compétences dans ce groupe en interagissant de manière continue* ». Néanmoins, nous pouvons fortement espérer, au vu des réponses analysées, qu'une majorité des centres a tout de même réalisé, en partie, cette nouvelle réforme. Que ce soit en organisant des travaux de groupes sans instaurer de secrétaires ou en favorisant les échanges dans certaines activités par rapport à d'autres. Nous pensons notamment aux activités de préparation d'entraînements qui semblent être organisées en groupe plus souvent que les deux autres. A la suite de cette première conclusion, il est dès lors plus pertinent que jamais de s'intéresser aux questions secondaires de la recherche dans le but d'essayer de trouver une explication à cette faible mise en application des changements demandés par l'ACFF.

#### **Synthèse – Application de la réforme sur le terrain**

- L'avis des formateurs révèle une hétérogénéité de l'application de la réforme par rapport aux activités pratiquées.
- L'avis des candidats, corrélé à celui des professeurs, permet de mettre en évidence un seul centre qui semble avoir appliqué scrupuleusement la réforme (centre n°9).
- Les observations sur le terrain corroborent cette dernière idée.

→ Un changement de comportement des formateurs semble s'être produit mais celui-ci n'a pas eu l'ampleur escomptée.

### **III. Les formateurs sont-ils bien préparés à appliquer les méthodes interactives d'enseignement ?**

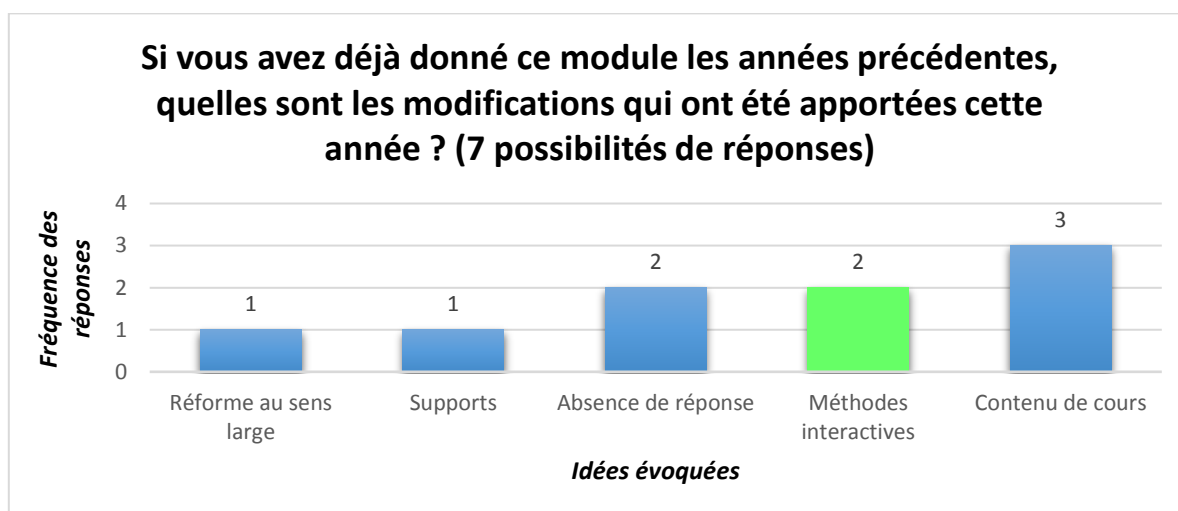
Cette question possède en fait un double sens. Les formateurs doivent être prêts au sens pratique du terme, au niveau de leur formation, de la connaissance des outils à mettre en place



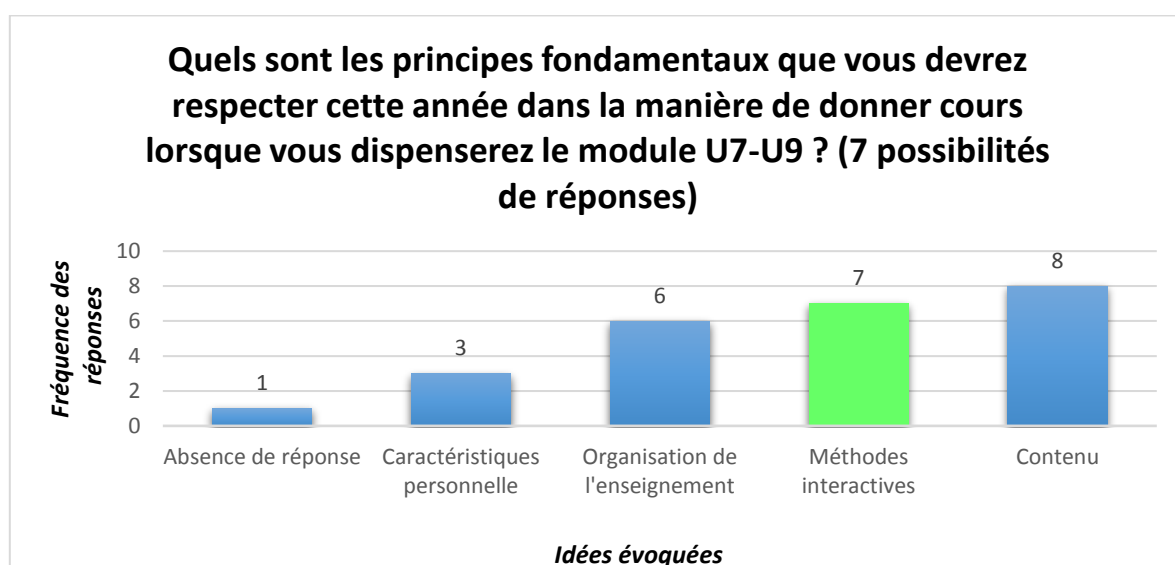
et de leur qualité d'enseignant. Mais ils doivent également être mentalement préparés à appliquer cette réforme, vouloir la mettre en place, être motivés, convaincus.

Intéressons-nous d'abord à la première dimension évoquée, à savoir leur préparation au sens pratique. Avant le début des cours de l'année 2014, les formateurs des cours spécifiques ont assisté à une formation ayant pour but de les préparer à la dispense du module U7-U9. Un questionnaire leur a d'ailleurs été soumis dans le but de pouvoir déterminer ce qu'ils en avaient retiré.

Pour débiter, une série de questions ouvertes générales concernant directement la nouvelle méthode d'enseignement. Les figures 14 et 15 reprennent ces interrogations et le type de réponses obtenues.



*Figure 14 – Modifications apportées au module U7-U9 cette année (n=8)*



*Figure 15 – Principes fondamentaux à respecter dans la manière de donner cours (n=15)*

Pour avoir assisté à la formation et obtenu les supports power point associés, nous sommes étonnés de la faible proportion d'idées interactives présentes dans les réponses des formateurs (2/8 pour la première question et 7/15 pour la deuxième) tant l'accent avait été clairement mis sur cet aspect durant la présentation. Il est vrai que sur les 20 formateurs de cours spécifiques, ils n'étaient que 15 présents le jour de cette activité. Chaque absent a tout de même reçu le diaporama. Ceci nous laisse penser que les formateurs n'ont peut-être pas bien intégré les outils qui sont mis à leur disposition. Pourtant, d'après Lemyre *et al.* (2007) et Gilbert *et al.* (2009), le rôle de facilitateur est indispensable au bon fonctionnement d'une communauté de pratique. Nous avons certainement, ici, une première piste de réponse expliquant la faible mise en place de situations interactives dans les différents centres. Si les formateurs n'ont pas conscience du rôle à adopter et des principes à respecter pour dispenser le cours, il n'est dès lors pas étonnant de ne pas les retrouver sur le terrain.

Cette réflexion nous amène directement à la deuxième partie de cette sous question. Les professeurs étaient-ils prêts, mentalement, à accepter et à appliquer cette nouvelle méthode ? Une réponse négative pourrait expliquer, en partie, pourquoi les principes interactifs ne reviennent pas plus souvent dans les réponses des formateurs. Cependant, cela ne semble pas être le cas puisque, quand nous leur demandons, avant le début des cours, s'ils pensent que la nouvelle méthode sera bénéfique pour les candidats, ils répondent « oui » à l'unanimité. Ceci semble aller dans le sens de la littérature puisque Jones *et al.* (2004) et Lemyre et Trudel (2004) ont mis en évidence que les coachs expérimentés dans un domaine sont favorables à l'apprentissage informel et, notamment, aux interactions entre entraîneurs.

Par contre, au moment de justifier leur réponse, les formateurs ne sont que 5 sur 15 à évoquer une raison en rapport avec les méthodes interactives (« partir de l'expérience », « mettre la théorie en pratique », « le travail collectif et la participation de tous », « le candidat comme acteur de sa formation »), les autres fournissent une réponse hors sujet ou parlent d'un élément du contenu et de l'organisation du cours. Cette dernière donnée met en évidence que certains professeurs n'ont pas bien compris la question et ce que l'on entendait par « nouvelle méthode », malgré l'étude pilote réalisée avant la publication du questionnaire. Quoiqu'il en soit, cette information représente un élément supplémentaire en faveur de la théorie selon laquelle la plupart des professeurs n'ont pas bien assimilé la réforme et leur rôle.

Dans le même ordre d'idées, lorsque nous leur demandons les obstacles qu'ils voient à l'application de la nouvelle méthode d'enseignement, aucun n'évoque une raison réellement en rapport avec des situations de travail collectif, sauf peut-être « la diversité culturelle et l'hétérogénéité existant entre les candidats », évoquée par un seul formateur. Il semble dès lors

évident que s'ils n'ont pas appliqué cette dernière, ce n'est pas par refus mais bien par méconnaissance des principes à appliquer. Sans quoi, nous pensons que les obstacles à la réforme auraient été plus ciblés sur l'interactivité.

Enfin, un dernier élément en faveur de cette hypothèse est repris dans le tableau 7. Ils devaient répondre à plusieurs affirmations par « tout à fait d'accord », « d'accord », « pas d'accord », « pas d'accord du tout ». Nous remarquons qu'il se dégage une confiance et une certitude quant à l'application de la future méthode allant à l'encontre de ce qui a réellement été mis en place dans les centres de cours. En d'autres termes, certains professeurs pensent être prêts sans réellement avoir conscience de leur rôle sur le terrain.

**Tableau 7 – Sensation des professeurs quant à la mise en place de la réforme (n=15)**

<i>Propositions formulées</i>	<i>Réponses « + »</i>	<i>Réponses « - »</i>	<i>Moyenne (/4)</i>
<b>« Il sera facile de changer mes habitudes pour dispenser ce module »</b>	14	0	3,71
<b>« Je pense m'être déjà bien préparé pour aborder ce cours comme il se doit »</b>	14	0	3,64
<b>« Je me sens confiant à l'idée de donner ce module avec sa nouvelle méthode »</b>	15	0	3,87
<b>« J'estime avoir eu assez d'informations pour dispenser le module en appliquant les nouvelles recommandations »</b>	13	1	3,5

Il faut cependant être attentif à ne pas généraliser l'ensemble des formateurs puisque certains semblaient avoir réellement pris conscience de leur rôle. Lorsque nous analysons l'ensemble des réponses individuelles, nous nous apercevons que ce sont presque toujours les mêmes qui évoquent l'interactivité dans leurs réponses. A ce niveau, 4 formateurs (F3, F6, F10, F13) se dégagent. Comparons dès lors ceux-ci avec les analyses effectuées pour répondre à la question principale de recherche. Nous remarquons que chacun des 4 centres concernés se retrouve au moins une fois dans la proportion de ceux qui mettaient « toujours » en place des méthodes interactives d'après les déclarations des candidats (C1, C6, C8, C10). En ce qui concerne le responsable du centre n°9, qui semble être le seul à avoir pu appliquer la réforme entièrement, il n'a malheureusement pas répondu au questionnaire qui nous occupe dans ce point.

Il semble donc qu'une partie des formateurs s'étant le plus rapprochés, dans la pratique, de ce qui est demandé par l'ACFF soient aussi ceux qui ont le mieux intégré les principes à la suite de la formation dispensée sur le module U7-U9. Nous pouvons donc voir un lien réel entre

la mise en place pratique des nouvelles méthodes pédagogiques et l'intégration préalable de celles-ci par les formateurs. Beckers (2007) va d'ailleurs dans ce sens en mettant en évidence l'importance des préparations et de la phase pré-active précédant les cours.

### **Synthèse – Préparation des formateurs**

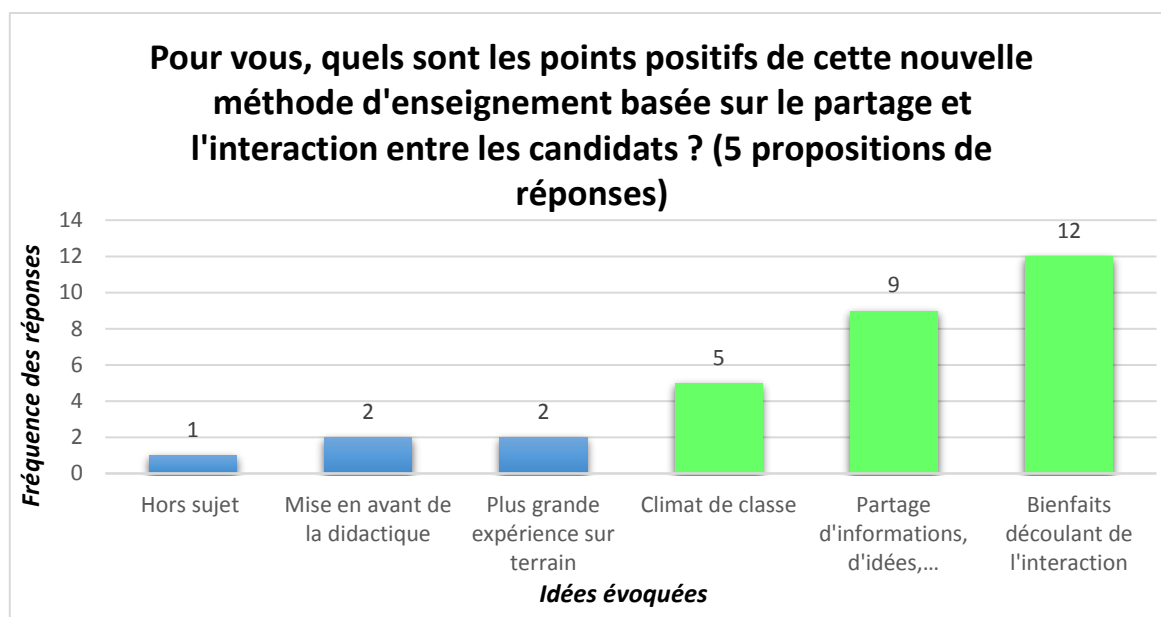
- Les formateurs mettent très peu en évidence les méthodes interactives lorsqu'ils évoquent la nouvelle réforme et certains semblent ne pas l'avoir comprise.
- Ils sont pourtant unanimes quant à l'utilité des nouvelles méthodes.
- Les formateurs affichent une confiance en eux très élevée avant le début des cours, ce qui contraste avec la mise en place des nouvelles méthodes sur le terrain.
- Certains formateurs ont souvent évoqué les méthodes interactives et semblent faire partie de ceux qui ont le mieux appliqué la réforme.

→ Le manque de compréhension et d'intégration de la nouvelle réforme, avant le début des cours, peut être une explication à la mise en place mitigée des nouvelles méthodes.

#### **IV. Quelles sont les perceptions des formateurs de cours suite à cette nouvelle réforme ?**

Suite aux réponses obtenues lors des deux premières questions, celle-ci présente certainement moins d'intérêt que prévu. Cependant, même si presque aucun formateur ne semble avoir appliqué la méthode telle qu'elle a été créée et à la fréquence demandée, plusieurs d'entre eux ont mis en place certaines situations incluant de l'interactivité. Il nous semble dès lors intéressant de déterminer ce que les formateurs en pensent.

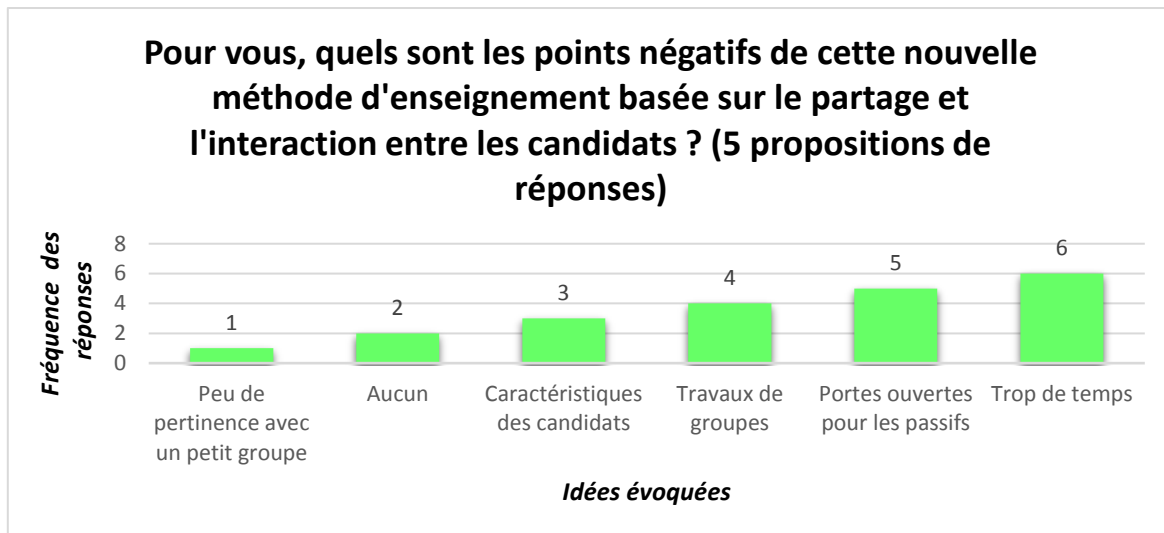
La première constatation intéressante à effectuer est que, lorsque nous demandons aux professeurs de se prononcer sur la réforme, à la fin du module, ils sont une grosse majorité à évoquer des éléments en lien avec les nouvelles méthodes. Ceci suppose que c'est en donnant le cours et en appliquant un peu les directives des diaporamas qu'ils se rendent compte de ce en quoi consiste leur rôle. Les figures 16 et 17 reprennent les principaux points positifs et négatifs évoqués par les 18 formateurs de cours spécifiques ayant répondu au questionnaire intervenant après le module (les bâtonnets verts reprenant les informations directement en rapport avec les situations interactives).



**Figure 16 – Points positifs de la nouvelle méthode d’enseignement d’après les formateurs (n=18)**

Comme le montre la figure 16, « les bienfaits de l’interaction » est l’idée la plus évoquée par les formateurs. Celle-ci regroupe en fait l’évocation d’une « meilleure mémorisation », d’une « plus grande prise de conscience de certaines choses », d’une « augmentation de l’attention », de « la motivation », de « l’implication » et, également, le fait que « les plus forts peuvent favoriser l’éclosion des plus faibles ». Tous ces éléments peuvent être la conséquence d’une meilleure perception de la valeur de la tâche par les candidats (Viau, 2004), ce qui va augmenter leur motivation et la qualité de leur travail.

Il est intéressant de noter que les réponses sont semblables lorsque nous demandons l’avis des différents formateurs en ce qui concerne les apports de la méthode pour les candidats. Le « climat de travail », « l’acquisition d’un bagage théorique et pratique », « l’amélioration du comportement des candidats » et « les apports multiples des interactions » sont les dimensions mentionnées par les différents responsables de centres.



**Figure 17 – Points négatifs de la nouvelle méthode d’enseignement d’après les formateurs (n=18)**

Dans la figure 17, plusieurs idées méritent d’être approfondies. Tout d’abord, par « caractéristiques des candidats », les formateurs expriment une incompatibilité entre la méthode et certains candidats qui manquent d’expérience et de confiance en eux. Ce point est d’ailleurs renforcé par les interviews réalisées auprès des 7 formateurs observés puisque 5 d’entre eux (F6, F7, F8, F9, F13) ont déclaré avoir ressenti cette hétérogénéité au sein de la classe. « Les travaux de groupes » sont, pour certains, trop répétitifs et manquent d’autonomie, ce qui nécessite des interventions permanentes de la part des formateurs. Enfin, 5 et 6 formateurs parlent respectivement d’une « possibilité pour les passifs de se cacher facilement » et du « manque de temps pour organiser des débats ou des préparations collectives ».

Nous avons donc peut-être ici une deuxième explication justifiant le fait que la réforme n’a pas été entièrement mise en place dans les centres. En effet, bien que les formateurs n’aient pas pointé d’obstacles prévisibles en rapport avec les interactions, avant la méthode, nous constatons qu’après l’avoir expérimentée, plusieurs points négatifs apparaissent et sont même récurrents. Le fait de s’en rendre compte au moment de l’action a peut-être poussé les formateurs à ne plus adopter les méthodes demandées lors des cours suivants. Cette hypothèse coïncide avec la théorie du sentiment d’auto-efficacité des enseignants selon laquelle les professeurs qui ne se sentent pas à l’aise dans une situation vont appliquer un comportement d’évitement envers les tâches complexes ou non-maîtrisées (Montgomery, Legault, Gauthier, Bujold, 1999 ; Lecomte, 2004). Pourtant, tous les désavantages cités peuvent être résolus par une bonne application des méthodes d’enseignement interactives, comme cela est présenté par

l'association canadienne des entraîneurs lors de ses séminaires. Ces solutions seront évoquées plus tard dans le travail, lors du traitement de la dernière question de recherche.

Après ces constatations, approfondissons encore un peu plus l'avis des différents formateurs. Nous leur avons soumis plusieurs affirmations, auxquelles ils ont dû répondre selon une échelle de Lickert à 4 possibilités (tableau 8).

**Tableau 8 – Sensations des professeurs concernant la mise en place du module (n=18)**

<i>Propositions</i>	<i>Réponses « + »</i>	<i>Réponses « - »</i>	<i>Moyenne (/4)</i>
« J'ai changé mes habitudes pour donner ce module »	8	7	2,47
« J'ai reçu assez d'informations pour donner correctement ce module »	16	1	3,47
« Les feedbacks donnés par les candidats observateurs lors des passages terrain étaient intéressants »	16	1	3,35
« Les candidats étaient tous impliqués lors des travaux de groupes »	12	6	2,83

La première constatation flagrante est l'analyse des réponses à la première affirmation. Sur les 15 sujets, 8 ont déclaré avoir dû changer leurs habitudes pour donner le module. Ceci confirme donc bien l'hypothèse selon laquelle certains formateurs ont pris conscience, durant le module, qu'il y avait plusieurs choses à modifier par rapport aux années précédentes. A contrario, 7 d'entre eux n'ont pas modifié leurs habitudes. Ceci est préoccupant car ça signifie que certains ne veulent pas modifier leur manière de donner cours ou n'en voit pas l'utilité car ils pensent déjà réaliser ce qu'il faut. Or, l'analyse de l'application des nouvelles méthodes nous a montré que ce n'est pas le cas. Nous sommes donc face à un obstacle conséquent nécessitant un travail en amont sur les représentations de chacun.

Les autres affirmations sont suivies par la majorité des professeurs renforçant les idées, déjà évoquées, qu'ils se sentent assez armés pour aborder la réforme et qu'ils sont globalement satisfaits des échanges qui se sont déroulés. Nous constatons tout de même 6 réponses négatives en ce qui concerne l'implication des élèves dans les travaux de groupes. Ceci est logique puisque certains formateurs ont déjà mentionné que les travaux interactifs offraient plusieurs échappatoires aux attentistes compétents.

Les deux questions suivantes concernent la perception que les enseignants ont eue de la participation et des interactions des élèves. Le tableau 9 met en évidence les réponses des 10 formateurs y ayant répondu.

**Tableau 9 – Participation et interaction des élèves selon l’avis des professeurs (n=10)**

<i>Qualité de participation/interaction</i>	<i>Fréquence de participation</i>	<i>Fréquence d’interaction</i>
<b>Très bonne</b>	2 centres	4 centres
<b>Bonne</b>	2 centres	1 centre
<b>Hétérogène</b>	<u>5 centres</u>	<u>3 centres</u>
<b>Amélioration avec le temps</b>	1 centre	2 centres

Les réponses mises en évidence dans le tableau 9 vont de nouveau dans le même sens que celles obtenues précédemment. Les formateurs trouvent la réforme intéressante et utile mais regrettent le fait que certains puissent se cacher facilement. Cependant, sont-ils réellement obligés d’intervenir plus souvent lors d’un cours ex-cathedra ? De plus, comme Marc Schryburt l’explique lors de ses formations et comme ceci sera davantage détaillé dans le dernier point de ce mémoire, l’utilisation de secrétaires a pour rôle de limiter ces possibilités de passivité, notamment grâce à l’interdépendance positive (Johnson *et al.*, 1998). Nous pouvons donc raisonnablement penser que les formateurs avaient les outils en main pour limiter ce phénomène qu’ils regrettent, mais qu’ils ne les ont pas utilisés, probablement par manque d’expérience.

Globalement, cette partie nous permet donc d’apprendre que les formateurs sont favorables aux méthodes interactives et y voient plusieurs points positifs, malgré le fait qu’ils ne les aient pas mis entièrement en pratique. Cependant, ils mettent également en évidence quelques points négatifs qui peuvent expliquer le faible suivi de la réforme et la mise en place hétérogène de la part de certains professeurs. Il est possible que certains se soient rendus compte de ces désavantages et n’aient pas voulu poursuivre l’aventure. Nous verrons cependant plus tard que l’ensemble des points noirs pointés par les formateurs, possèdent des solutions pouvant être mises en place sans grande modification de l’organisation.

#### **Synthèse – Perception des formateurs sur la réforme**

- La majorité des formateurs semblent avoir compris la réforme une fois qu’ils ont eu l’occasion de pratiquer les nouvelles méthodes.
- Ils mettent en évidence une série de points positifs en lien avec l’interaction.
- Plusieurs points négatifs sont également récurrents dans les différentes déclarations.
- 7 formateurs ont déclaré ne pas avoir modifié leurs habitudes pour dispenser le module. Ceci est un obstacle nécessitant un travail sur les représentations de chacun.

➔ La découverte, sur le terrain, des points négatifs de la réforme a sans doute engendré une réaction d’évitement de la part de certains professeurs qui ont préféré ne pas continuer l’application des nouvelles méthodes.



## V. Quelles sont les perceptions des candidats entraîneurs par rapport aux méthodes interactives vécues sur le terrain ?

Après nous être intéressés principalement à la mise en place de la réforme et à la perception qu'en ont eue les formateurs, analysons ce que les candidats moniteurs pensent de ces situations de groupes.

Commençons par présenter succinctement la population des candidats ayant répondu au questionnaire intervenant après la formation. Ils sont 167 (dont 3 femmes) et ont une moyenne d'âge de presque 35 ans. Ils proviennent de toute la Wallonie, avec un pic de réponses à 15 et un minimum à 3 participants, pour le même centre.

Globalement, les participants ont apprécié la formation. En effet, près de 90% de l'échantillon a déclaré être « satisfait » ou « tout à fait satisfait ». Pour justifier cet avis, ils ont pointés plusieurs idées appartenant à 6 catégories différentes et reprises à la figure 18.

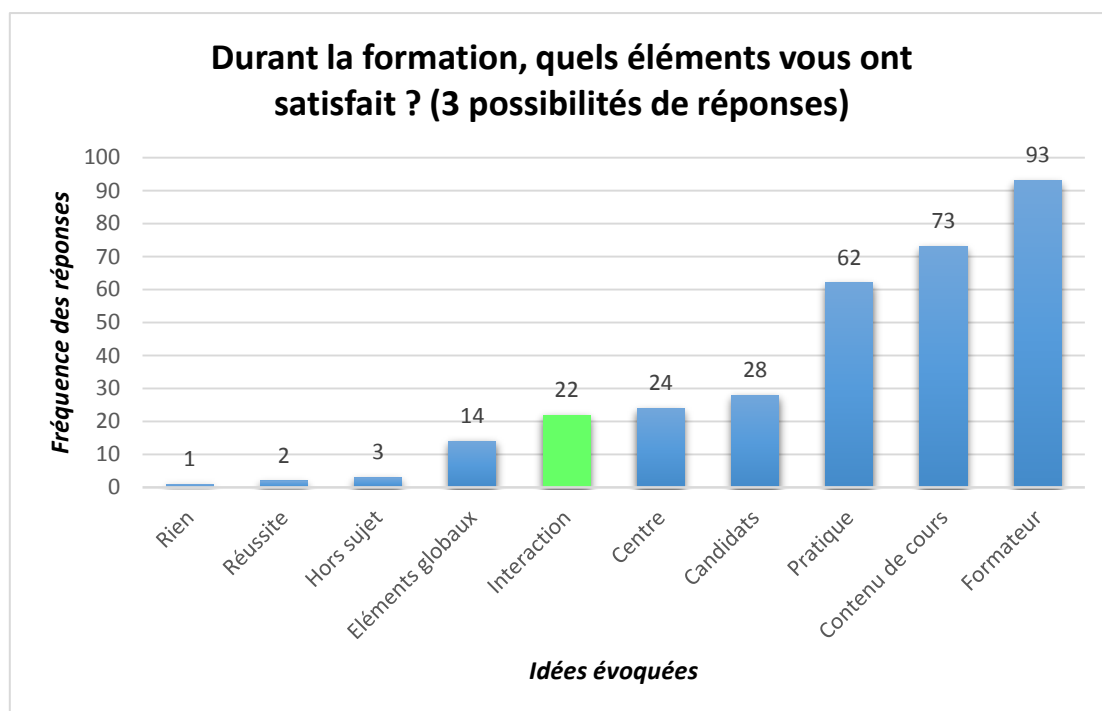
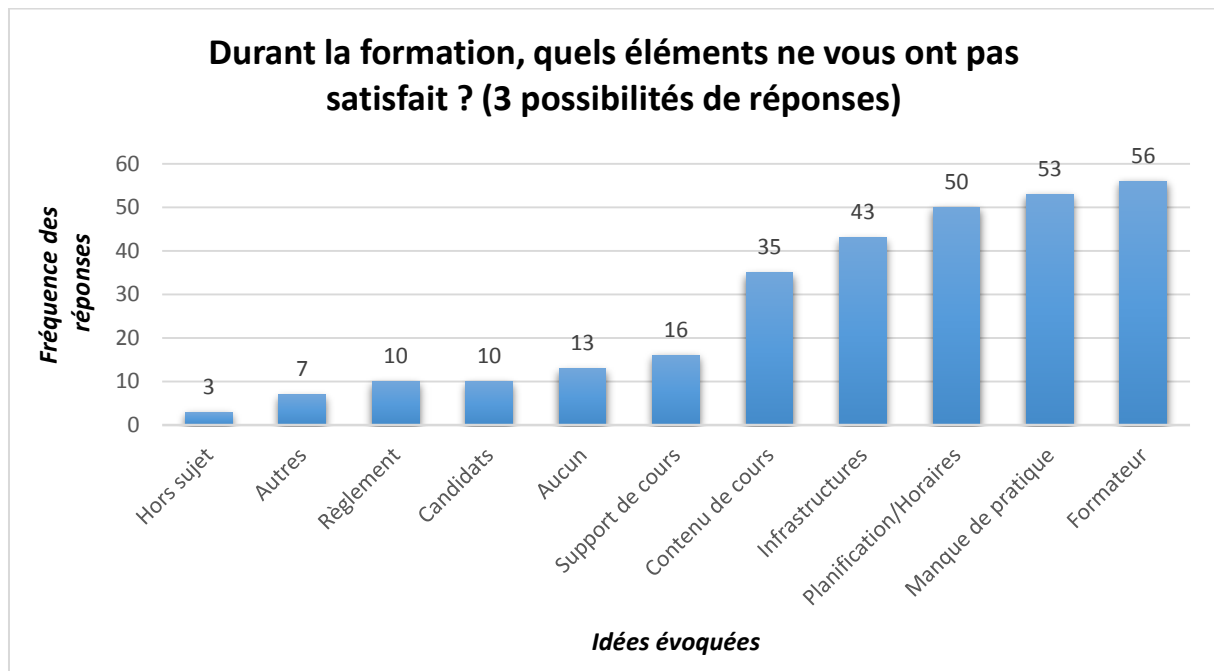


Figure 18 – Eléments satisfaisants pour les candidats (n=167)

Nous pouvons observer trois catégories qui se détachent fortement. La première est la qualité du formateur, la seconde concerne les contenus de cours (la philosophie de formation, le plan d'apprentissage, les batteries d'exercices,...) et la troisième évoque les expériences vécues sur le terrain comme observateur ou animateur avec les enfants. Ce dernier point est d'ailleurs en adéquation avec l'étude de Gilbert *et al.* (2009) qui a révélé que les coaches

considèrent l'expérience de terrain comme la méthode la plus efficace pour apprendre à entraîner. En ce qui concerne directement l'objet de notre étude, le bâtonnet vert représente les idées d'interactions, de collaboration et de rencontre entre les candidats. Nous remarquons que 22 personnes, soit 13% des sondés, ont évoqué ces points dans les facteurs qu'ils ont appréciés. Mais qu'en est-il de la question opposée ? Quels sont les éléments que les différents candidats n'ont pas appréciés ? Pour répondre à cette interrogation, analysons la figure 19.

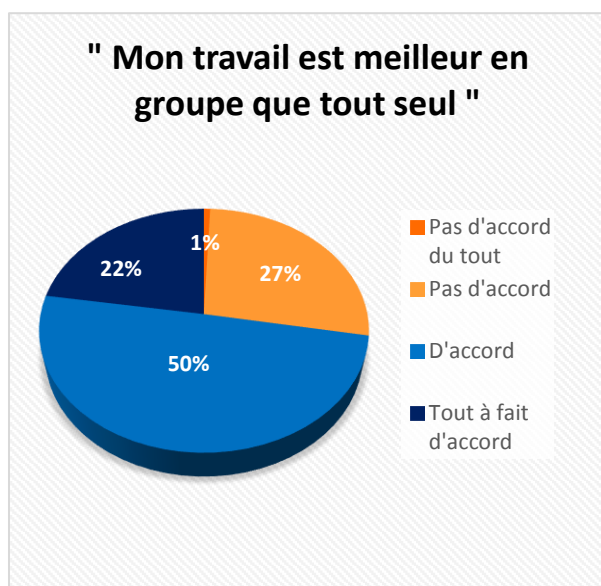


**Figure 19 – Éléments non satisfaisants pour les candidats (n=167)**

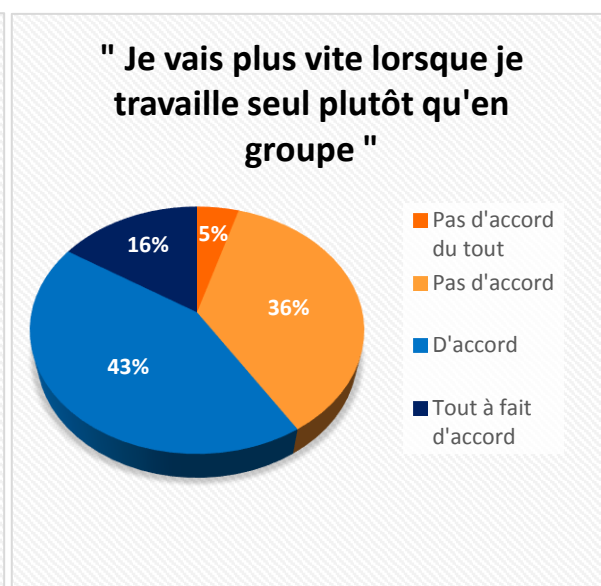
Cinq catégories se détachent de l'histogramme. Il est intéressant de noter que le point positif qui a été le plus mentionné, à savoir « la qualité des formateurs », est également le point qui a le plus dérangé certains. Soulignons que c'est pour éviter cet obstacle du rejet du modérateur par le groupe que Gilbert *et al.* (2009) proposent que le facilitateur soit défini par les membres de la communauté de pratique, de manière à ce qu'il possède une légitimité reconnue au sein du collectif. Néanmoins, après analyse approfondie des réponses, il est difficile de cibler un ou deux formateurs spécifiques car, s'il y a souvent un mécontent par centre, il est rare d'en avoir plusieurs pour un même endroit. Le deuxième point évoqué par les sujets est le manque de pratique en tant que moniteur sur le terrain. Ce constat rejoint l'étude de Gilbert et Trudel (2001) qui mettent en évidence que les entraîneurs ont tendance à minimiser l'impact de leur formation formelle pour privilégier l'action sur le terrain. La troisième catégorie concerne la durée des cours, l'horaire tardif en fin de journée et le placement des

passages terrains et des examens tard dans l'année, ce qui ne coïncide souvent pas avec la météo et le climat dans notre pays. Enfin, les infrastructures (manque de chauffage, salle de cours se trouvant dans une cafétéria) et le contenu des cours (trop de répétitions, matière trop complexe, cours généraux ADEPS,...) complètent les cinq premières places. Dans le cas présent, aucune réponse des candidats n'aborde les méthodes interactives et la réforme de l'ACFF. A première vue, nous pouvons donc penser que les candidats ne sont pas opposés à cette nouvelle méthode. Ceci coïncide avec l'étude de Gilbert, Gilbert et Trudel (2001) selon laquelle les entraîneurs débutant apprécient l'interaction et favorise la discussion avec des personnes de leur entourage pour élaborer et valider une solution.

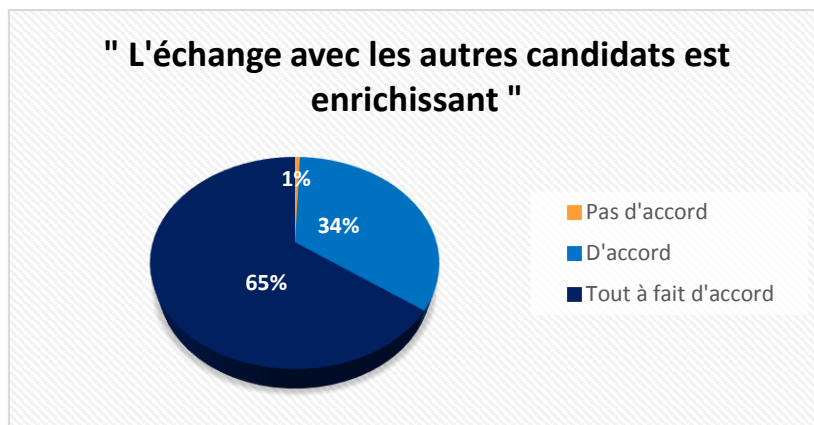
Cependant, nous n'avons analysé, pour l'instant, que des réponses à des questions ouvertes très larges. Penchons-nous maintenant sur les réponses apportées par les candidats à des questions plus précises concernant les travaux collectifs. Les figures 20, 21 et 22 reprennent la répartition des avis par rapport à des affirmations. Il en ressort un constat principal ; presque tous les entraîneurs trouvent les échanges avec les autres candidats enrichissants. Une majorité trouve également le travail de meilleure qualité en groupes que tout seul et ce, même s'ils reconnaissent que cela prend plus de temps.



**Figure 20 – Qualité du travail de groupe (n=167)**



**Figure 21 – Vitesse de travail (n=167)**



**Figure 22 – Enrichissement du travail par groupe (n=167)**

Pour compléter ces analyses, il est intéressant de se pencher sur les questionnaires de perception de séances qui ont été distribués aux candidats lors de nos observations sur le terrain. Les candidats devaient marquer leur degré d'accord avec plusieurs affirmations proposées et ce, selon une échelle de Lickert à 4 degrés d'accord (« pas d'accord du tout », « pas d'accord », « d'accord », « tout à fait d'accord »). Les tableaux 10 et 11 reprennent les affirmations en rapport avec les échanges en groupes et les réponses positives et négatives des candidats pour les différents centres concernés. Nous remarquons systématiquement une majorité, voir une unanimité, en faveur de l'interaction. Ceci confirme les résultats obtenus via les questionnaires.

**Tableau 10 – Propositions concernant l'analyse de l'entraînement de démonstration de la première séance (n=69)**

Affirmations	Centre n°1		Centre n°2		Centre n°5	
	Rép. « + »	Rép. « - »	Rép. « + »	Rép. « - »	Rép. « + »	Rép. « - »
« La discussion par groupe m'a beaucoup apporté »	20	0	Pas de débriefing par groupe mais de manière collective		26	0
« J'aurais mieux exploité la séance si j'avais travaillé tout seul »	1	19	2	21	2	24
« J'aurais plus appris si le professeur avait analysé la séance lui-même »	3	17	6	17	7	19

**Tableau 11 – Propositions concernant les préparations des passages terrain dans les centres ayant travaillé par groupes (n=101)**

Affirmations	Centre n°1 (1 <sup>ère</sup> obs.)		Centre n°1 (2 <sup>ème</sup> obs.)		Centre n°2		Centre n°4		Centre n°5	
	Rép. « + »	Rép. « - »	Rép. « + »	Rép. « - »	Rép. « + »	Rép. « - »	Rép. « + »	Rép. « - »	Rép. « + »	Rép. « - »
« La discussion avec les autres m'a apporté quelque chose »	20	0	20	0	23	0	12	0	26	0
« Mes condisciples m'ont donné des idées intéressantes lors de la préparation »	19	1	20	0	22	1	12	0	25	1
« J'aurais fait une meilleure préparation tout seul »	2	18	3	17	6	16	0	12	1	24

Pour conclure, nous pouvons donc affirmer qu'une majorité des entraîneurs est favorable aux méthodes interactives, ou en tout cas, aux travaux de groupes et aux expériences vécues en classe. Ce constat est complémentaire avec ceux réalisés par Lemyre *et al.* (2007) qui mettent en évidence que les entraîneurs sont favorables à la création d'un réseau de collègues et à la participation à des séminaires dans le but de partager avec des pairs.

Mais, cette expérience a-t-elle une influence sur les interactions et les échanges que les candidats ont en-dehors du cours ? En effet, rappelons qu'il existe 3 types d'apprentissage des coachs, présentés par Nelson *et al.* (2006) : formel, non-formel, informel. La formation au rôle de moniteur sportif est donc continue et, avoir expérimenté le partage d'idées en classe pourrait peut-être influencer le comportement de certains en dehors de la formation.

Pour vérifier cela, analysons les réponses à 3 questions posées dans le questionnaire initial et dans le questionnaire final :

(1) « En dehors des heures de cours, échangez-vous des informations sur votre pratique d'entraînement avec d'autres entraîneurs ? »

(2) « Quelle est la fréquence d'utilisation des procédés suivants dans vos échanges d'information (en rapport avec votre pratique d'entraînement) avec d'autres entraîneurs en dehors des cours ? (face à face, e-mail, forums, facebook, téléphone, tables de discussion, séminaires, autres). »

(3) « Quel(s) type(s) d'information, en rapport avec votre pratique d'entraînement, échangez-vous avec d'autres entraîneurs en dehors des cours ? »

La population ayant répondu aux 2 questionnaires a été isolée et nous avons pu comparer les réponses « avant-après » de 73 candidats. Celles-ci ne démontrent cependant aucune forme d'évolution. En effet, les candidats ont toujours répondu par l'affirmative à la première interrogation, que ce soit lors du premier ou lors du second questionnaire.

En ce qui concerne la deuxième, nous n'observons pas de réelles modifications des moyennes quels que soient les moyens de communication utilisés. Le tableau 12 met d'ailleurs ce constat en évidence (1 = « Jamais », 2 = « Rarement », 3 = « Souvent », 4 = « Toujours »).

**Tableau 12 – Comparaison de l'échange d'informations avant et après la formation (n=73)**

	<i>Discussion en face à face</i>	<i>E-mail</i>	<i>Forums</i>	<i>Facebook</i>	<i>Téléphone</i>	<i>Tables de discussion</i>	<i>Formations (clinics, recyclage,...)</i>
<b>Moyenne (Avant)</b>	3,74	2,34	1,42	1,71	2,79	2,37	1,95
<b>Moyenne (Après)</b>	3,68	2,77	1,51	1,88	2,88	2,07	1,73

La discussion en face à face est largement privilégiée par les candidats. Cependant, le constat principal est que nous obtenons des évolutions minimales aussi bien positives que négatives. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer le fait que les candidats n'échangent pas plus d'informations qu'avant le début des cours. La première est évidemment le fait que la réforme n'a pas été appliquée entièrement, nous pouvons donc penser que ses effets ont été réduits. La seconde est que les changements de comportement des entraîneurs s'effectueront peut-être à du plus long terme. Il est également tout à fait possible que certains candidats aient trouvé les échanges enrichissants, durant la formation, mais possèdent peu de connaissances à l'extérieur avec lesquelles discuter. Enfin, les formateurs n'ont peut-être pas envie de partager davantage leurs idées en-dehors des séances de cours.

En ce qui concerne la 3<sup>ème</sup> question et le type d'informations échangées, les réponses sont similaires avant et après la formation. En premier, plus d'un tiers des candidats évoque « le partage en rapport avec leurs préparations d'entraînement ». Ensuite, les informations concernant des « éléments de contenu footballistique », c'est-à-dire la tactique, les gestes techniques, la vision du football,... ainsi que « les discussions concernant la gestion de groupe

et le comportement du formateur » complètent le podium avec environ 20% des formateurs ayant évoqué ces idées.

Nous possédons désormais une série d'éléments permettant de répondre à la question de recherche ciblée. Il semble que les candidats soient très favorables aux méthodes interactives et ce, malgré le fait qu'une majorité d'entre eux n'ait pas eu l'occasion de suivre la réforme de manière adéquate. Par contre, il semble qu'à court terme, les comportements et l'interaction des entraîneurs, en-dehors de la formation, ne soient pas modifiés.

### **Synthèse – Perception des candidats sur les nouvelles méthodes**

- Les candidats ont évoqué plusieurs points positifs de leur formation. Parmi ceux-ci, 13% ont mis l'interaction en évidence.
  - Ils ont également mentionné plusieurs points négatifs mais aucun ne concerne les nouvelles méthodes.
  - Les candidats trouvent que les situations interactives prennent plus de temps mais qu'elles sont enrichissantes et permettent de fournir un travail de meilleure qualité.
  - Nous n'observons pas de modification du comportement des candidats en-dehors de la formation, que ce soit au niveau de la fréquence ou de la nature des informations partagées.
- ➔ Il semble que les candidats apprécient les méthodes interactives et qu'une application rigoureuse de la réforme pourrait les satisfaire encore davantage.

## **VI. Quels sont les changements que les formateurs apporteraient à cette nouvelle réforme ?**

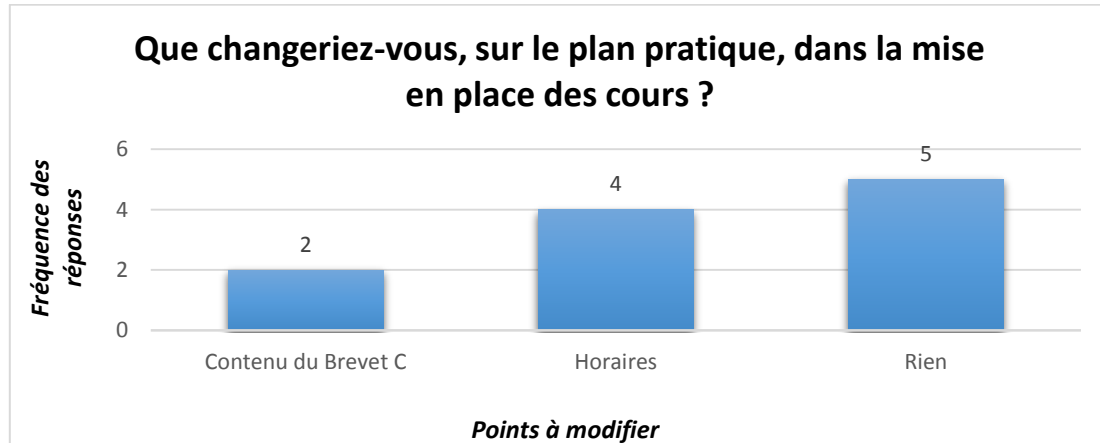
De nouveau, comme les formateurs n'ont pas entièrement appliqué la réforme, il est possible que les réponses à cette question soient incomplètes ou parfois décalées. Cependant, les formateurs se retrouvent tout de même en première ligne lors des cours et possèdent donc un avis à prendre en compte dans l'optique d'une évaluation de la méthode.

### ***a. Perceptions des formateurs***

Intéressons-nous d'abord au premier questionnaire lors duquel il leur a été demandé de lister les modifications qu'ils apporteraient à la réforme. A cette question, aucun formateur n'a voulu se prononcer sous prétexte qu'il fallait attendre de voir comment la mise en place s'effectuerait. Une autre interrogation concerne les aménagements personnels qu'ils comptaient apporter au cours. Quatre formateurs parlent d'un apport personnel en lien avec leur expérience, 4 évoquent l'envie d'effectuer encore plus de situations interactives, 5 ne souhaitent pas se

prononcer avant le début des cours, et 7 apprécieraient utiliser d'avantages d'illustrations (vidéos, photos, autoscopie). Ce dernier facteur est sans doute le seul qui, concrètement, peut être l'objet d'une réelle modification dans l'organisation des cours, même s'il n'est pas directement en lien avec la réforme. En conclusion, la première enquête ne nous apporte pas ou peu d'informations intéressantes quant aux modifications qu'il serait possible d'apporter au cours étant donné le peu d'expérience et de recul des formateurs sur le sujet.

Intéressons-nous alors à ce que les formateurs ont répondu dans l'enquête finale, à la question : « Que changeriez-vous, sur le plan pratique, dans la mise en place des cours ? » (5 possibilités de réponse). Trois catégories de réponses sont ressorties parmi les 11 formateurs (figure 23). Cinq déclarent qu'ils ne changeraient rien, 4 apportent des modifications au niveau des horaires. Plus précisément, ils souhaitent placer le module U7-U9 plus tôt dans l'année pour avoir un climat idéal et recruter des enfants plus aisément. Ils veulent également fixer à l'avance les dates d'examen pratique dans le calendrier et débiter le cours en fin d'après-midi. Enfin, 2 formateurs modifieraient le contenu du cursus en allouant plus d'heures au module U7-U9, en facilitant son contenu, et en le répartissant mieux dans le temps pour éviter d'avoir une charge de travail trop importante en fin d'année avec le carnet de stage et l'examen.

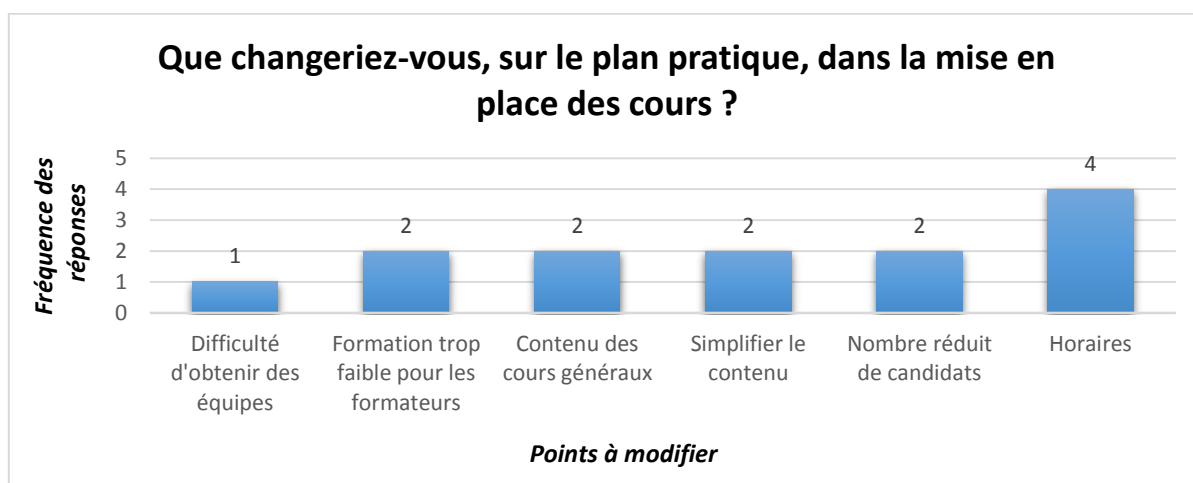


**Figure 23 – Changements que les formateurs « non-observés », durant l'étude, apporteraient au Brevet C (n=11)**

La même question a été posée aux formateurs interviewés dans le cadre de nos observations de terrain. Avec ce public, la première remarque qui apparaît, chez 4 des 7 formateurs interrogés, concerne de nouveau les horaires des passages terrain, tardifs pour travailler avec des jeunes et gérer le climat (cette remarque est également apparue dans presque tous les groupes de travail de la séance de debriefing réalisée à Cognelée). Ajouté à cela, 2



formateurs mentionnent l'importance de garder un nombre réduit de candidats par centre et 2 autres évoquent la possibilité de supprimer certains points de matières plus compliqués afin de se centrer davantage sur la base et la didactique. Les contenus des cours généraux ADEPS qui ne sont pas assez orientés vers le football, la difficulté d'obtenir des équipes de jeunes lorsqu'un centre n'est pas directement rattaché à un club et le fait que certains professeurs déplorent ne pas avoir reçu de formation pour dispenser le cours sont aussi des points qui ont été évoqués (figure 24).



**Figure 24 - Changements que les formateurs « observés », durant l'étude, apporteraient au Brevet C (n=7)**

D'après la figure 24, les avis des différents formateurs concernent des sujets assez différents. Dans le but de nous recentrer sur l'objet d'étude, qu'est la réforme interactive dans le module U7-U9, nous allons conclure en mettant en évidence trois éléments importants qui nous semblent coïncider avec cette recherche, les autres idées, citées ci-dessus, semblent quelque peu hors sujet et nous laisserons le soin à l'ACFF de juger de leur pertinence.

Tout d'abord, les horaires des passages terrain sont les éléments les plus critiqués. Il faut savoir que cela peut avoir une influence sur la réforme à partir du moment où les candidats doivent partir de leur vécu pour débattre, échanger des idées et progresser mutuellement. Ces activités sur terrain, avec des joueurs de 6 à 8 ans, sont donc d'une importance capitale pour le succès des travaux de groupes. Les professeurs semblent estimer qu'il serait judicieux d'avancer les cours (comme cela est d'ailleurs le cas dans le centre n°6 puisque les cours débutent à 17h30 et non 18h30) ou de modifier l'ordre des modules, de manière à ce que les passages terrain puissent avoir lieu plus tôt dans l'année, quitte à placer les cours généraux ADEPS, qui se déroulent en classe, en fin de session. Si la première idée peut être envisagée,

la seconde est incohérente avec la réforme de l'ADEPS qui souhaite donner une base commune à tous ses moniteurs sportifs avant que ces derniers n'abordent les spécificités de leur sport.

Le second point n'est pas vraiment une critique mais plutôt une mise en garde. Certains formateurs soulignent le fait qu'il est bien plus facile et enrichissant de donner cours à des classes réduites et ils insistent sur l'importance de garder cette limitation de candidats par centre. Ceci est directement en lien avec la réforme, puisqu'un professeur ne peut effectuer son rôle de modérateur efficacement si le nombre de candidats est trop important. De plus, Lemyre et Trudel (2004) soulignent le fait que plusieurs habiletés ne peuvent s'acquérir qu'à travers une participation active du candidat, ce qui impose un nombre limité de participants à la formation. L'association canadienne des entraîneurs préconise d'ailleurs de limiter le nombre de candidats à 20 pour un formateur.

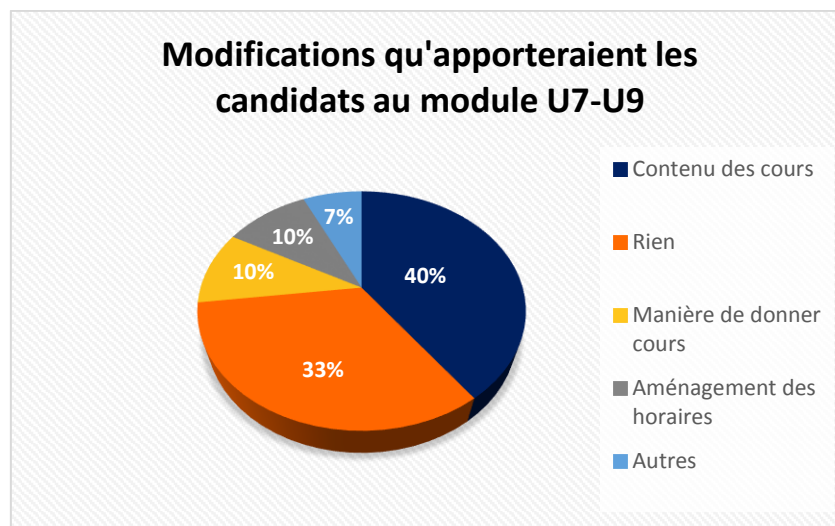
Enfin, ce qui peut paraître interpellant au premier abord est le fait que deux formateurs, sur les 7 interviewés, évoquent l'idée de ne pas être assez formés pour donner les cours du brevet C. Néanmoins, ceci va à l'encontre des constats que l'on a réalisés précédemment et selon lesquels la majorité des formateurs se sentent assez armés pour donner correctement les cours de la réforme. Cette dernière information met cependant en évidence que ce n'est pas le cas de tous et elle conforte l'idée que certains se sont bel et bien sentis démuni face à une situation et à des obstacles auxquels ils n'étaient pas assez préparés.

### ***b. Perceptions des candidats***

Pour clôturer cette partie, il est intéressant d'analyser ce que les candidats souhaiteraient modifier au niveau du module U7-U9 (figure 25) puisque, comme le soulignent Lemyre et Trudel (2004), la qualité d'un programme de formation dépend de la prise en compte des caractéristiques des candidats. Près de 40% d'entre eux modifieraient des aspects en lien avec le contenu des cours (augmenter la didactique, la pratique, diminuer les cours généraux, la théorie...). Un tiers de l'échantillon ne changerait rien, un peu plus de 10% des candidats souhaitent un changement dans la manière de donner cours (plus de clarté, une méthode de travail plus amusante, plus d'échanges,...) et la même proportion évoque, comme l'ont fait les formateurs, un réaménagement des horaires de cours en raison du climat, de la présence des jeunes joueurs et/ou de la période de quatre heures d'affilée qui est longue après une journée de travail.

Hormis le fait que le changement d'horaire est également souhaité par une partie des candidats, nous pointerons qu'une grande proportion de ces derniers souhaiterait des cours plus

attractifs et stimulants (en jaune sur la figure 25). Ceci pourrait être en partie réalisé grâce à une application de la réforme telle qu'elle est prévue. Enfin, notons qu'un tiers des candidats semblent entièrement satisfaits de la formation qu'ils ont reçue.



*Figure 25 – Modifications que les candidats voudraient apporter au module U7-U9 (n=167)*

#### **Synthèse – Modifications à apporter à la réforme**

- Les formateurs qui ont répondu au questionnaire mettent en évidence la nécessité d'un changement d'horaire et d'une partie du contenu du cours du Brevet C.
- Les formateurs interviewés évoquent également le changement d'horaire mais également le nombre réduit de candidats, les cours généraux ADEPS, le contenu des cours, la difficulté d'obtenir des jeunes pour les entraînements et le manque de formation.
- Un tiers des candidats ne changeraient rien, la majorité adapterait le contenu des cours et 10% souhaiteraient également une modification des horaires et des cours plus attractifs.

→ Nous avons mis en évidence trois points importants en rapport avec la réforme du module U7-U9. La modification des horaires qui faciliterait l'apprentissage pratique, la nécessité de conserver un nombre limité de candidats par centre et le fait que certains formateurs ne se sentent pas assez formés pour affronter les méthodes interactives.

#### **VII. Qu'est ce qui pourrait être mis en place pour améliorer l'application de la réforme sur le terrain ?**

Les données analysées plus haut nous ont montré que la réforme des méthodes d'enseignement n'est pas scrupuleusement suivie, même si quelques-unes de ses facettes ont été abordées dans plusieurs centres. Quelles sont les pistes qui peuvent être proposées à l'ACFF dans le but d'améliorer cette mise en place de situations interactives ?

Le premier constat que nous tirons est que les formateurs n'ont pas réellement conscience de leur rôle précis avant d'aborder les cours, même s'ils pensent pourtant être prêts à appliquer la réforme sur le terrain. Gilbert *et al.* (2009) ont d'ailleurs insisté sur l'importance d'une bonne formation, préalable au début des cours, pour le facilitateur. Il serait donc certainement intéressant d'effectuer un travail en amont, avant le début des cours. Il est vrai que les formateurs ont suivi une formation préalable dans laquelle il leur a été expliqué ce qu'ils allaient devoir mettre en place mais, paradoxalement, celle-ci s'est déroulée sous la forme d'un exposé magistral. Les professeurs ont donc eux-mêmes été victimes des points négatifs de ce type d'enseignement, et notamment de l'absence de la métaphore de participation décrite par Sfard (1998). En effet, les plus attentifs ont peut-être acquis le savoir que l'on essayait de leur transmettre mais aucun n'a pu expérimenter et se rendre réellement compte du travail qu'ils allaient devoir effectuer. Il serait donc intéressant de leur dispenser les informations sous la forme d'un travail interactif avec plusieurs groupes et des secrétaires de manière à ce que chacun puisse se mettre à la place d'un candidat, mais également observer directement le comportement du formateur. N'oublions pas que l'apprentissage par imitation est un des moyens de développement les plus utilisés depuis notre enfance (Bandura, Adams et Beyer, 1977). Impliquer les formateurs dans des situations où ils doivent se donner des séquences de cours, à tour de rôle, pourrait aussi être un moyen de les former plus efficacement. A ce sujet, certains formateurs ont eu la chance de pouvoir suivre une formation donnée par Marc Schryburt, et organisée par l'ADEPS, en collaboration avec l'association des clubs francophones de football et la ligue équestre francophone, au début du mois de mars 2015. Malheureusement, tous les formateurs n'ont pas pu y assister. Il pourrait être intéressant, dans le cadre d'une autre étude, d'observer leur manière de dispenser le module U7-U9 lors de la prochaine session du brevet C pour voir si, oui ou non, cette formation pratique a une influence sur leur qualité de formateur et sur la mise en place de la réforme.

La seconde piste évoquée, expliquant l'application limitée de la réforme, est la prise de conscience de certains points négatifs par les formateurs et le manque d'outils pour y remédier. Pour rappel, les principaux désavantages de la méthode qui ont été mentionnés sont :

- (1) le manque d'expérience et de confiance de certains candidats ;
- (2) les travaux de groupes trop répétitifs ;
- (3) le manque d'autonomie à l'intérieur des groupes ;
- (4) l'occasion de se cacher pour les passifs ;
- (5) le manque de temps pour réaliser les situations.

Essayons à présent d'apporter des pistes de solutions afin d'éviter tous ces désagréments. Tout d'abord, il faut se rappeler que l'association canadienne des entraîneurs a mis en place le système de rotation entre les groupes pour instaurer une interdépendance entre les candidats et une responsabilisation de chacun, un peu comme c'est le cas dans les styles d'apprentissage coopératifs (Galand, 2009). En d'autres termes, chaque étudiant membre d'un groupe doit réaliser son travail correctement pour que la production collective soit efficace (responsabilisation individuelle). L'apprentissage de chacun dépend du travail des candidats dans les autres groupes puisqu'ils vont apporter de nouveaux avis lors de la rotation et de cette manière, augmenter l'apprentissage des autres (interdépendance entre élèves). Le problème vécu lors du module U7-U9 est que rien n'obligeait les candidats à s'impliquer, à partager, ni à être attentif puisque, de toute manière, tout était récapitulé de manière collective par le professeur ou un seul chef de groupes à la suite de la période de travail. Si les professeurs imposent ce système de tournante, les élèves se verront obligés de produire du contenu et de le maîtriser pour être capable de l'exposer à d'autres groupes. Réaliser plusieurs fois la rotation ou imposer au dernier moment le secrétaire pourrait permettre de garder tout le monde en alerte et de respecter les principes de responsabilisation individuelle et d'interdépendance. En appliquant le choix tardif ou alterné, les problèmes n°1 et 4 seraient résolus puisque chacun devrait intégrer les avis des autres et être capable de les restituer, même ceux qui ne possèdent pas assez d'expérience en la matière. Ceux qui manquent de confiance en eux exposeraient le fruit d'une réflexion collective et non d'un avis personnel qui risquerait de les mettre en danger par rapport au regard des autres. Enfin, les passifs se verraient contraints de participer sous peine de se retrouver sans voix face à un groupe qui a soif d'apprentissage.

En ce qui concerne le manque d'autonomie dans les groupes (problème n°3), il serait opportun de sensibiliser les formateurs à leur rôle de modérateur et de personne à l'écoute. Ils ne doivent pas être passifs pendant que les élèves échangent, mais bien écouter ce qui se déroule, sans pour autant systématiquement intervenir, sauf lorsqu'un groupe ne prend pas la bonne direction (Gilbert *et al.*, 2009). Le formateur doit accompagner les groupes. Pour qu'il y ait une véritable prise de conscience, nous pensons qu'il faudrait insister sur ce rôle d'accompagnateur et de modérateur et, éventuellement, démontrer en pratique, en quoi cela consiste.

Pour ce qui est du manque de temps pour organiser les situations interactives (problème n°5), ceci semble être plus une impression qu'une réalité puisque lors de nos observations, la plupart des centres qui n'ont pas appliqué les méthodes ont pu terminer leur cours plus tôt que prévu alors que les centres n°1 et n°5 ont réussi à réaliser la majeure partie des situations

demandées lors du premier cours. Appliquer la réforme semble donc possible dans le temps imparti, à partir du moment où le temps est strictement régulé.

Enfin, le dernier point est celui des travaux de groupes signalés par certains comme étant trop répétitifs (problème n°2). Ceci peut paraître étonnant lorsque l'on voit la faible fréquence à laquelle ils ont été donnés dans les différents centres. De plus, rappelons qu'une grande majorité des candidats est favorable aux situations interactives et qu'à la fin du module, ils ont réclamé plus de situations amusantes, plus d'échanges et moins de théorie. Il semble donc qu'ils n'aient pas perçu les situations interactives comme trop répétitives. Au contraire, celles-ci pourraient sans doute permettre de diversifier les séances et d'amener un peu de dynamisme dans les cours du soir.

Après avoir discuté des points négatifs mentionnés à la fin du module et par soucis de clarté, le tableau 13 reprend les désavantages évoqués et des pistes de solutions concrètes. Libre à l'ACFF de juger de la faisabilité et de la mise en place des solutions proposées dans leur contexte.

**Tableau 13 – Pistes de solutions à appliquer pour déconstruire les préconceptions des formateurs**

<i>Désavantages</i>	<i>Solutions</i>
<b>Manque d'expérience et de confiance de certains candidats</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réexpliquer clairement le rôle des secrétaires et leurs avantages pour l'implication des élèves.</li> </ul>
<b>Possibilités de se cacher pour les passifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demander aux professeurs de désigner les secrétaires au dernier moment pour que chacun se sente impliqué durant toute la période de travail.</li> <li>- Effectuer plusieurs rotations toutes les 5 minutes plutôt qu'une seule après 15 minutes pour essayer d'impliquer un maximum de candidats (pour les exercices sur les directives et l'exploitation des passages terrain).</li> <li>- Demander à deux secrétaires de changer de groupes au lieu d'un seul (si les groupes sont composés de minimum 4 personnes).</li> </ul>
<b>Manque d'autonomie dans les groupes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Donner la possibilité aux formateurs de vivre l'expérience durant une formation, afin qu'ils puissent observer le rôle de modérateur et d'accompagnateur assumé par le leader, ainsi qu'expérimenter l'enseignement grâce à des « mini-séquences » de cours.</li> <li>- Insister sur l'importance d'être actif et d'accompagner les groupes en difficulté sans pour autant être trop présent, au risque de passer pour un juge.</li> </ul>
<b>Manque de temps pour organiser des situations interactives</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Démontrer aux formateurs par un simple calcul qu'ils ont bel et bien le temps d'organiser les situations proposées.</li> <li>- Insister sur l'importance d'être strict au niveau du temps alloué aux différentes phases.</li> <li>- Proposer aux formateurs d'utiliser une alarme ou un chrono sur le diaporama permettant aux élèves de savoir précisément où ils en sont et quand il faut s'arrêter.</li> <li>- Demander aux formateurs, ayant déjà réussi à appliquer les situations interactives dans le temps imparti, de témoigner de leur expérience.</li> </ul>
<b>Travaux de groupes trop répétitifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evoquer les perceptions des candidats et leurs envies de changement à la suite du module U7-U9.</li> <li>- Donner la possibilité, aux formateurs, de vivre l'expérience, pour qu'ils se rendent compte par eux-mêmes que le temps passe plus vite lorsque tout le monde est actif.</li> </ul>

Jusqu'à présent, nous avons traité les éléments supposés être la cause de la faible application de la réforme ainsi que les solutions pouvant être mises en place pour annihiler ces derniers. Pour terminer sur cette thématique, il nous semble important d'aborder un point trop peu évoqué jusqu'ici mais pour le moins interpellant. Il s'agit des exercices sur les directives

de coaching qui, en plus de ne pas avoir été traités en groupes comme cela avait été demandé, n'ont jamais été réalisés dans les 5 centres observés durant les 2ème et 3ème leçons du module. Lorsque l'on sait que les directives et les mots de coaching sont des points capitaux de la didactique de base à acquérir lors du brevet C, et sur laquelle il avait été précisément demandé aux formateurs de se centrer, il apparait là une lacune sur laquelle il serait intéressant de revenir et d'insister avant la prochaine session de cours. Sachant tout de même que nous ne disposons pas d'assez d'informations pour généraliser ce dernier phénomène et que nous nous basons sur les observations réalisées dans 5 centres sur 19.

### **Synthèse – Solutions pour améliorer l'application de la réforme**

- Le tableau 13 synthétise les principaux obstacles et solutions proposées.
- Il serait sans doute intéressant d'insister sur les exercices concernant les directives auprès des formateurs.

## **VIII. Apports complémentaires**

En analysant les données relatives aux différentes questions de recherche, plusieurs éléments sont apparus comme interpellants, sans avoir forcément de lien avec la réforme. Il me semble tout de même intéressant de les mentionner dans une partie annexe car ils pourraient intéresser l'ACFF.

L'élément le plus important parmi ces informations est la prise de conscience de l'utilité et des bienfaits de l'instauration du festifoot. Nombreux sont les candidats et les formateurs qui mentionnent cet aspect lorsque nous les interrogeons ce qu'ils ont retenu de la réforme. Nous savons que ce projet compte énormément pour l'ACFF et il semble avoir été intégré et relativement bien accepté par une partie non négligeable de l'échantillon.

Un deuxième élément mentionné par une vingtaine de candidats dans le dernier questionnaire, est la qualité des supports de cours. Ils se sont plaints d'une écriture trop petite dans le syllabus. Ceci est peut-être un élément à revoir pour faciliter le travail à domicile.

Un troisième point qui peut être intéressant à soulever est la contribution des clubs envers les candidats inscrits au brevet C. Notons que 30% des candidats n'obtiennent aucune aide de leur club, 17% reçoivent une certaine reconnaissance, des conseils et des encouragements verbaux et 27% reçoivent ou recevront une compensation financière (un remboursement en cas de succès ou une augmentation du « salaire »). Dans des proportions moindres, nous avons également quelques clubs qui obligent leurs entraîneurs à présenter le



brevet ou qui adaptent les horaires d'entraînement pour permettre aux candidats de suivre la formation.

Enfin, un élément mentionné par près de 15% des candidats est l'environnement dans lequel le cours est donné. Certaines conditions sont loin de faciliter le travail du formateur et de ses candidats. Citons à titre d'exemples, le fait que le cours se donne dans une buvette encore occupée par des gens extérieurs, dans une classe d'école maternelle ou dans une salle sans chauffage.

### **Synthèse – Apports complémentaires**

- Une partie non négligeable de l'échantillon a intégré et accepté les principes du festifoot.
- Un minorité des candidats a trouvé l'écriture du syllabus trop petite.
- Les contributions des clubs aux inscriptions des candidats du brevet C sont relativement faibles.
- Les salles de cours ne sont pas toujours adaptées pour dispenser un cours.

## **IX. Les limites de l'étude**

Plusieurs paramètres de notre recherche peuvent être pointés comme étant limitant des constats posés tout au long des différentes phases de l'étude. Intéressons-nous tout d'abord à nos observations. Il nous a été impossible, faute de moyens humains, d'observer tous les endroits dans lesquels était dispensé le module U7-U9. De plus, nous avons eu la possibilité de n'observer qu'un seul centre durant l'entièreté du module. Il y a donc énormément d'informations qui n'ont pas pu être recueillies et que nous devons tenter de déduire sur base d'informations obtenues indirectement. L'idéal aurait été de collaborer avec plusieurs autres d'observateurs afin de pouvoir analyser au moins la majorité des centres, et si possible, durant plus d'une leçon. Ceci n'aurait cependant pas annihilé tous les biais puisque, comme c'est également le cas dans cette recherche, notre présence au bord du terrain et dans les salles de cours aurait sans doute influencé, même inconsciemment, le comportement des candidats et du formateur. En effet, l'étude ne se déroule pas en simple aveugle et nous pouvons donc raisonnablement penser que les formateurs, qui étaient prévenus de notre visite, ont eu la possibilité de préparer leur leçon et d'être attentifs aux différents points importants à respecter. Cependant, ce phénomène semble fortement limité aux vues des prestations dans les différents centres, qui, comme nous l'avons déjà évoqué, n'étaient pas en adéquation parfaite avec la réforme préconisée. C'est pour limiter un maximum ces biais liés à l'observation directe que nous avons décidé de diversifier les méthodes de récolte des données. Tous les formateurs

observés ont accepté de se livrer à un entretien semi-structuré et le taux de réponses aux questionnaires, qu'ils soient destinés aux candidats ou aux formateurs, a été plutôt satisfaisant.

Une deuxième catégorie de biais à mettre en évidence est la compréhension des questions de la première enquête destinée aux formateurs du module U7-U9, et ce, malgré la vérification de celle-ci par les membres de l'ACFF et la réalisation d'une étude pilote. Nous avons émis l'hypothèse qu'une partie des formateurs ont répondu hors sujet aux questions car ils n'avaient pas pris conscience de ce qu'ils allaient devoir réaliser, mais une partie d'entre eux semble avoir mélangé les réformes de la formation des cadres avec celle des compétitions, donnant parfois des réponses concernant les matchs de 2 contre 2 ou les festifoots.

Le troisième point à mettre en évidence est la possible modification de comportement de quelques formateurs depuis l'analyse des résultats de cette étude. En effet, rappelons qu'une formation non-obligatoire, donnée par Marc Schryburt, s'est déroulée dans les locaux de l'ACFF, au début du mois de mars 2015. Nous pouvons dès lors poser l'hypothèse, en lien avec les solutions proposées dans cette étude, que les formateurs qui ont participé à cette remise à niveau, ont pu observer ce qu'il était attendu d'eux et qu'ils sont donc désormais mieux préparés à dispenser les cours du module U7-U9 selon la réforme indiquée.

La dernière limite de l'étude concerne l'absence de vérification des apports de la nouvelle réforme au niveau des comportements des candidats sur le terrain. A cause d'un manque de temps et de moyen, il nous est impossible de fournir des informations en ce qui concerne les attitudes des moniteurs fraîchement diplômés durant leurs entraînements. La nouvelle manière de dispenser le module U7-U9 permet-elle réellement aux candidats de devenir de meilleurs intervenants ? Cette question pourrait faire l'objet d'une étude ultérieure et permettrait d'éclairer l'ACFF sur l'efficacité réelle de la nouvelle réforme en ce qui concerne l'apprentissage des candidats.

## Chapitre V – Conclusions

Cette étude a permis de mettre en évidence que la réforme de la formation des cadres à l'ACFF, dont le but est d'instaurer des situations interactives au sein du module U7-U9 du Brevet C, n'a été que peu appliquée dans les différents centres de la fédération Wallonie-Bruxelles. L'hypothèse que nous avons émise, et selon laquelle les méthodes interactives seraient réalisées de manière hétérogène en fonction de l'âge et de l'expérience du formateur, s'est d'ailleurs révélée entièrement erronée puisque les deux formateurs, qui se rapprochent le plus de ce que l'ACFF a demandé (centre n°8 et n°9), sont âgés de plus de 50 ans et possèdent une expérience de longue date au sein de la formation des cadres.

Nous avons retiré deux constats pouvant expliquer cette faible application de la part des formateurs. Le premier est qu'ils ne semblaient pas conscients de ce qu'ils allaient devoir effectuer avant le début du module. Le deuxième est qu'ils ont découvert les points négatifs de la nouvelle méthode durant les cours et qu'ils ne connaissaient pas les moyens de contrecarrer ces désavantages. A ce sujet, nous avons d'ailleurs soutenu, en début d'étude, que l'application de la nouvelle méthode pédagogique ne se ferait certainement pas en un an puisqu'il faudrait du temps pour que les différents formateurs se rendent compte, par eux-mêmes, des bienfaits des situations interactives et apprennent à gérer les outils destinés à contrebalancer les points négatifs.

Une autre constatation intéressante est que, tant les formateurs que les candidats semblent favorables à cette nouvelle réforme. Les derniers cités semblent même souhaiter davantage de situations dans lesquels ils peuvent apprendre des autres. Néanmoins, cela n'empêche pas les différents formateurs de vouloir apporter quelques modifications. Parmi celles-ci, nous avons épinglé la planification et l'adaptation des horaires de cours. L'objectif étant, premièrement, d'avancer le module U7-U9 vers le mois de septembre, pour être en mesure de bénéficier du beau temps et, deuxièmement, de programmer le début des cours un peu plus tôt dans la soirée. Tout cela pour permettre aux jeunes joueurs d'avoir la possibilité de participer, dans de meilleures conditions, aux entraînements dispensés par les candidats. Un deuxième point soulevé par les formateurs est la nécessité de conserver des classes avec un nombre restreint de candidats, pour permettre un travail optimal de chacun.

Pour terminer, nous avons évoqué différentes solutions qui pourraient être appliquées pour tenter d'améliorer l'application de la réforme dans les prochaines années. Parmi celles-ci, nous proposons : la possibilité de faire vivre une formation interactive aux formateurs pour

qu'ils puissent réellement se rendre compte de ce que la fédération attend d'eux, la nécessité de sensibiliser les formateurs quant au rôle des secrétaires présents durant les travaux de groupes, ou encore, l'intérêt d'exposer les avis des candidats qui sont favorables aux méthodes interactives et qui souhaiteraient en vivre davantage.

## Chapitre VI - Bibliographie

- Ausubel, D., & Robinson, F. (1969). *School learning: an introduction to educational psychology*. Dumfries, NC: Rinehart and Winston.
- Bandura, A., Adams, N., Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 125-139.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles: l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles: De Boeck.
- Bee, H., & Boyd, D. (2012). *Psychologie du développement humain. Les âges de la vie (4<sup>ème</sup> édition)*. Québec: ERPI.
- Berg, B., Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences (8<sup>ème</sup> édition)*. New-York: Pearson Education.
- Bourgeois, E. (2011). Les théories de l'apprentissage : un peu d'histoire. In E. Bourgeois, & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre – 2<sup>ème</sup> édition* (pp. 23-39). Paris: Presses Universitaires de France.
- Brédart, S. (2006). *Psychologie cognitive*. Liège: Editions ULg.
- Campbell, S. (1993). Coaching Education around the world. *Sport Science Review*, 2, 2, 62-74.
- Chaumeton, N., & Duda, J. (1988). Is it how you play the game or whether you win or lose? The effect of competitive level and situation on coaching behaviors. *Journal of Sport Behavior*, 11, 3, 157-174.
- Claxton, D., & Lacy, A. (1986). A comparison of practice field behaviors between winning high school football and tennis coaches. *Journal of Applied Research in Coaching and Athletics*, 7, 3, 188-200.
- Coombs, P., & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: How nonformal education can help*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Côté, J., Gilbert, W. (2009). An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4, 3, 307-323.
- Côté, J., Salmela, J., Trudel, P., Baria, A., & Russell, S. (1995). The coaching model: A grounded assessment of expert gymnastic coaches' knowledge. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 1, 1-17.
- Culver, D., & Trudel, P. (2006). Cultivating coaches' communities of practice: Developing the potential for learning through interactions. In R. Jones (Ed.), *The sport coach as educator: Reconceptualising sport coaching* (pp. 97-112). London: Routledge.

- De Corte, E. (2010). Les conceptions de l'apprentissage au fil du temps. In H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Eds.), *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique* (pp 39-72). Paris: Editions OCDE.
- Erickson, K., Bruner, M., Mac Donald, D., & Côté, J. (2008). Gaining insight into actual and preferred sources of coaching knowledge. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 3, 4, 527-538.
- Fleurance, P., & Cotteaux, V. (1999). Construction de l'expertise chez les entraîneurs sportifs d'athlètes de haut-niveau français. *Avante*, 5, 2, 54-68.
- Gaonac'h, D. (1995). Les théories classiques de l'apprentissage. In D. Gaonac'h, & C. Golder (Eds.), *Manuel de psychologie pour l'enseignement* (pp. 26-49). Paris: Hachette.
- Gilbert, W., Gallimore, R., Trudel, P. (2009). A learning community approach to coach development in youth sport. *Journal of coaching education*, 2, 2, 1-21.
- Galand, B. (2009). Hétérogénéité des élèves et apprentissages : Quelle place pour les pratiques d'enseignement ? *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 71, 1-24.
- Gilbert, W., Gilbert, J., & Trudel, P. (2001a). Coaching strategies for youth sports: Part 1. *Journal of Physical Education and Dance*, 72, 4, 29-33.
- Gilbert, W., Gilbert, J., & Trudel, P. (2001b). Coaching strategies for youth sports: Part 2. *Journal of Physical Education and Dance*, 72, 5, 41-72.
- Gilbert, W., & Trudel, P. (2001). Learning to coach through experience: Reflection in model youth sport coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 16-34.
- Gilbert, W., & Trudel, P. (2005). Learning to coach through experience: Conditions that influence reflection. *The Physical Educator*, 62, 1, 32-43.
- Irwin, G., Hanton, S., & Kerwin, D. (2004). Reflective practice and the origins of elite coaching knowledge. *Reflective Practice*, 5, 3, 425-442.
- Johnson, D., Johnson, R., & Smith, K. (1998). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Co.
- Jones, R., Armour, K., & Potrac, P. (2004) *Sports coaching cultures: from practice to theory*. London: Routledge.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité. *Savoirs*, Hors-série, 59-90.
- Lemyre, F., & Trudel, P. (2004). Le parcours d'apprentissage au rôle d'entraîneur bénévole. *Avante*, 10, 40-55.

- Lemyre, F., Trudel, P., & Durand-Bush, N. (2007). How youth-sport coaches learn to coach. *The Sport Psychologist*, 21, 191–209.
- Lombardo, E., Bertacchini, Y., Malbos, E. (2006). De l'interaction dans une relation pédagogique à l'interactivité en situation d'apprentissage. Des théories aux implications pour l'enseignement. Consulté le 4 octobre 2014 sur internet : [http://sankore.org/sites/default/files/page/field/files/isdm24\\_lombardo.pdf](http://sankore.org/sites/default/files/page/field/files/isdm24_lombardo.pdf)
- Mallett, C., Trudel, P., Lyle, J., & Rynne, S. (2009). Formal versus informal coach education. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4, 325–34.
- Merriam, S., Courtenay, B., & Baumgartner, L. (2003). On becoming a witch: Learning in a marginalized community of practice. *Adult Education Quarterly*, 53, 170-188.
- Montgomery C., Legault, F., Gauthier, C., & Bujold, N. (1999). Conceptions of an efficient teacher, motivations of career choice, and feelings of efficacy in secondary school student teachers. *Res Academica*, 17, 1, 139-163.
- Moon, J. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. London: Routledge.
- Narcy, M. (1995). *Théétète (2<sup>nd</sup> édition)*. Paris: Editions Flammarion.
- Nelson, L., Cushion, C., & Potrac, P. (2006). Formal, nonformal and informal coaching learning: A holistic conceptualisation. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 1, 247–59.
- Popham, W. (1993). *Educational evaluation (3<sup>rd</sup> edition)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Saint-Onge, H., & Wallace, D. (2003). *Leveraging communities of practice for strategic advantage*. Burlington, MA: Butterworth-Heinemann.
- Salmela, J. (1995). Learning from the development of expert coaches. *Coaching and Sport Science Journal*, 2, 2, 3–13.
- Salmela, J. (1996). *Great job coach: Getting the edge from proven winners*. Ottawa, Ontario: Potentium.
- Savard, C. (2001). La réforme du Programme canadien de certification des entraîneurs. In H. Héral, & F. Napias (Eds.), *Former des entraîneurs demain. Les Cahiers de l' INSEP*, 29 (pp. 137-153). Paris: Editions INSEP.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27, 2, 4-13.

Strobel, J. & Van Barneveld, A. (2009). When is PBL more effective? A meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 3, 1, 44-58.

Trudel, P., Gilbert, W. (2004). Communities of practice as an approach to foster ice hockey coach development. In D. Pearsall, & A. Ashare (Eds.), *Safety in ice hockey: Fourth volume* (pp. 167-179). West Conshohoken, PA: ASTM Inter-national.

Viau, R. (2004). La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. *Actes du 3<sup>ème</sup> congrès des chercheurs en Education*. Bruxelles, mars 2004.

Walker, A., & Leary, H. (2009). A problem based learning meta-analysis: Differences across problem types, implementation types, disciplines, and assessment levels. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 3, 1, 12-43.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Werthner, P., Trudel, P. (2006). A new theoretical perspective for understanding how coaches learn to coach. *The Sport Psychologist*, 20, 198-212.

Wood, W., Neal, D. (2007). A new look at habits and the habit-goal interface. *Psychological review*, 114, 4, 846-863.

Wright, T., Trudel, P., Culver, D. (2007). Learning how to coach: the different learning situations reported by youth ice hockey coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12, 2, 127-144.



## **Chapitre VII – Annexes**

- Annexe 1 – Check liste d’observation pour le cours 1 ;**
- Annexe 2 – Check liste d’observation pour les cours 2 et 3 ;**
- Annexe 3 – Questionnaire de perception de séance (cours 1) ;**
- Annexe 4 – Questionnaire de perception de séance (cours 2 et 3) ;**
- Annexe 5 – Questionnaire initial pour tous les formateurs ;**
- Annexe 6 – Questionnaire initial pour les candidats ;**
- Annexe 7 – Questionnaire initial spécifique aux formateurs du module U7-U9 ;**
- Annexe 8 – Guide de l’entretien semi-structuré ;**
- Annexe 9 – Questionnaire final pour les formateurs ;**
- Annexe 10 – Questionnaire final pour les candidats ;**
- Annexe 11 – Check-liste du mémoire de fin d’étude ;**
- Annexe 12 – Avis du comité d’éthique.**

## Annexe 1

### Check liste – Observation de la séance 1 – Module U7-U9

Centre de cours			
Parties de cours	Réalisée dans la pratique ?		Commentaires (+ durée des différentes parties)
<b>Les élèves ont-ils reçu le cahier U7-U9 ?</b>	Oui	Non	
<b>1<sup>ère</sup> partie : Passage terrain (60-70')</b>	Oui	Non	
Démonstration par le professeur	Oui	Non	
Prise de note des candidats dans le carnet de stage	Oui	Non	
<b>2<sup>ème</sup> partie : Exploitation passage terrain</b>	Oui	Non	
Echange par groupe de 3 ou 4 avec un secrétaire (15')	Oui	Non	
Changement de groupe pour le secrétaire et échange avec le nouveau groupe	Oui	Non	
Le professeur accompagne, guide, pose des questions, anime les groupes,...	Oui	Non	
<b>3<sup>ème</sup> partie : Théorie</b>	Oui	Non	
Rappel des modules 121 et 124 par le professeur	Oui	Non	
Théorie pour les diabolins U8-U9 (plan d'apprent., 4 phases de l'apprent. des sports ballons, modèle de dvlpt en foot, basics-teamtactics, obj. de dvlpt mental, obj. de dvlpt phy.)	Oui	Non	
<b>4<sup>ème</sup> partie : Détermination du contenu en fonction du modèle d'apprentissage football</b>	Oui	Non	
Visionnage des vidéos U7 et U9	Oui	Non	
Questionnement des candidats (comparaison entre les deux vidéos, comparaison avec les U6,...)	Oui	Non	
<b>5<sup>ème</sup> partie : La phase développement 2 Vs 2</b>	Oui	Non	
Questionnement, interactivité avec les candidats,...	Oui	Non	
Matière théorique	Oui	Non	

## Annexe 1

<b>6<sup>ème</sup> partie : La phase de développement 5 Vs 5</b>	Oui	Non	
Questionnement, interactivité avec les candidats,...	Oui	Non	
Matière théorique	Oui	Non	
Vidéos pour illustrer	Oui	Non	
<b>7<sup>ème</sup> partie : Préparation du passage terrain</b>	Oui	Non	
Préparation par groupe de 3 ou 4 sur un thème basic (30')	Oui	Non	
Le secrétaire change de groupe, présente la séance et échange avec les autres membres	Oui	Non	
Présentation de séances de la part du formateur	Oui	Non	
Les candidats préparent la séance dans leur carnet de stage	Oui	Non	
<b>8<sup>ème</sup> partie : Organisation pratique du passage terrain de la semaine suivante</b>	Oui	Non	

## Annexe 2

### Check liste – Observation de la séance 2 et 3 – Module U7-U9

Centre de cours			
Parties de cours	Réalisée dans la pratique ?		Commentaires (+ durée des différentes parties)
<b>Les élèves ont-ils reçu le cahier U7-U9 ?</b>	Oui	Non	
<b>1<sup>ère</sup> partie : Passage terrain</b>	Oui	Non	
Y a-t-il plusieurs formateurs présents ?	Oui	Non	
Chaque candidat donne une ou deux partie(s) de la séance	Oui	Non	
Le professeur observe la séance	Oui	Non	
Les autres candidats observent la séance	Oui	Non	
Les autres candidats évaluent la séance (avec une fiche distribuée ?)	Oui	Non	
La vidéo est-elle utilisée ?	Oui	Non	
Le professeur réalise un débriefing avec les candidats ayant donné la séance	Oui	Non	
Chaque entraîneur reçoit, en classe, des feedbacks par les autres candidats en petit groupes.	Oui	Non	
Le professeur réalise un debriefing en classe avec l'ensemble des candidats	Oui	Non	
Le debriefing porte sur la didactique et non sur les exercices présentés	Oui	Non	
<b>2<sup>ème</sup> partie : Préparation du passage terrain de la semaine suivante</b>	Oui	Non	
Préparation par groupes de 3 ou 4 sur un thème basic (30')	Oui	Non	
Le secrétaire change de groupe, présente la séance et échange avec les autres membres	Oui	Non	
Présentation de séances de la part du formateur	Oui	Non	
Les candidats préparent la séance dans leur carnet de stage (sauf ceux qui sont déjà passés)	Oui	Non	

## Annexe 2

<b>3<sup>ème</sup> partie : Exercice sur les directives</b>	Oui	Non	
Les élèves peuvent ouvrir leur présentation power point (version papier) ?	Oui	Non	
Les élèves tentent de trouver les directives par groupes de 3 ou 4 (15')	Oui	Non	
Le secrétaire change de groupe et discute avec les autres membres	Oui	Non	
<b>4<sup>ème</sup> partie : Présentation des directives par le professeur</b>	Oui	Non	
Le professeur donne directement les directives	Oui	Non	
Le professeur interroge les différents groupes avant de donner une directive. Questionnement, interactivité,...	Oui	Non	
<b>5<sup>ème</sup> partie : Organisation pratique du passage terrain de la semaine suivante</b>	Oui	Non	
<b>6<sup>ème</sup> partie : Organisation du stage</b>	Oui	Non	
Le professeur insiste sur la discussion qui doit avoir lieu entre le maître de stage et les candidats	Oui	Non	

### Annexe 3

#### Questionnaire de perception de séance (1) – Module U7-U9

*Bonjour, je m'appelle Gilles Lombard. Je suis étudiant en 2<sup>ème</sup> Master en Sciences de la Motricité à l'Université de Liège. En collaboration avec l'ACFF, je réalise un mémoire sur la formation des entraîneurs de football en fédération Wallonie-Bruxelles. Dans ce cadre, vous m'apporteriez une aide précieuse en complétant le questionnaire ci-dessous. Celui-ci est anonyme et le département des Sciences de la Motricité de l'Université sera le seul à avoir accès aux réponses individuelles.*

*Je vous remercie d'avance pour votre collaboration !*

**1) Localité du centre de cours : .....**

**2) Diplôme(s) professionnel(s) (ou études poursuivies actuellement pour les étudiants) :**

.....

**3) Avez-vous déjà répondu au premier questionnaire sur Internet qui vous avait été proposé début septembre ?**

OUI – NON

**4) Marquez votre degré d'accord avec les propositions suivantes qui concernent l'exploitation de la séance donnée par le professeur en début de cours :**

	Pas d'accord du tout	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
La discussion par groupe m'a beaucoup apporté				
Le professeur était actif lors de la discussion par groupe				
J'aurais mieux exploité la séance si j'avais travaillé tout seul				
Le professeur est intervenu pour relancer notre conversation				
J'ai trouvé le partage d'idées avec le/les autre(s) groupe(s) intéressant				
J'aurais plus appris si le professeur avait analysé sa séance lui-même				
Le professeur a analysé lui-même sa séance				
Le professeur nous a posé des questions de réflexion sur nos observations				

### Annexe 3

**5) Marquez votre degré d'accord avec les propositions suivantes qui concernent la partie théorique vue au cours :**

	Pas d'accord du tout	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
J'ai trouvé l'apport des vidéos utile pour ma formation				
Le professeur a analysé les vidéos tout seul				
Le professeur nous a posé des questions à la suite des vidéos montrées				
Je me souvenais bien de la phase de développement des U6 avant le rappel du professeur				

**6) Marquez votre degré d'accord avec les propositions suivantes qui concernent la préparation du passage terrain de la semaine prochaine :**

	Pas d'accord du tout	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
La discussion avec les autres m'a apporté quelque chose				
J'aurais été plus vite si j'avais fait ma préparation tout seul.				
Mes condisciples m'ont donné des idées intéressantes lors de la préparation.				
J'aurais fait une meilleure préparation si j'avais travaillé tout seul.				
Les préparations présentées par le professeur m'ont appris des choses.				
Les préparations présentées par le professeur me seront utiles.				

**7) Marquez votre degré d'accord avec les propositions suivantes qui concernent votre avis général sur le cours d'aujourd'hui :**

	Pas d'accord du tout	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
J'estime être plus compétent maintenant qu'avant le cours				
Lors de ce cours, je me suis amusé.				
La matière vue lors de ce cours me sera utile dans ma pratique.				

## Annexe 4

### Questionnaire de perception de séance (2 et 3) – Module U7-U9

*Bonjour, je m'appelle Gilles Lombard. Je suis étudiant en 2<sup>ème</sup> Master en Sciences de la Motricité à l'Université de Liège. En collaboration avec l'ACFF, je réalise un mémoire sur la formation des entraîneurs de football en fédération Wallonie-Bruxelles. Dans ce cadre, vous m'apporteriez une aide précieuse en complétant le questionnaire ci-dessous. Celui-ci est anonyme et le département des Sciences de la Motricité de l'Université sera le seul à avoir accès aux réponses individuelles.*

*Je vous remercie d'avance pour votre collaboration !*

*Gilles.*

**1) Localité du centre de cours : .....**

**2) Diplôme(s) professionnel(s) (ou études poursuivies actuellement pour les étudiants) :**

.....

**3) Avez-vous déjà répondu au premier questionnaire sur Internet qui vous avait été proposé début septembre ?**

OUI – NON

**4) Si vous avez donné une partie d'entraînement aujourd'hui, marquez votre degré d'accord avec les propositions suivantes qui concernent l'exploitation du passage terrain. Si vous n'avez pas donné la séance pratique aujourd'hui, passez à la question 5 :**

	Pas d'accord du tout	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Le professeur m'a donné des feedbacks sur ma prestation (debriefing)				
Les autres candidats m'ont donné des feedbacks sur ma prestation (debriefing)				
Le debriefing du formateur/des candidats sur ma prestation m'a été utile				
Le debriefing du formateur/des candidats correspondait à l'idée que j'avais de ma prestation				



#### Annexe 4

**5) Marquez votre degré d'accord avec les propositions suivantes qui concernent l'évaluation du passage terrain :**

	Pas d'accord du tout	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Evaluer les autres m'a permis de me rendre compte d'erreurs que je fais également				
Evaluer les autres m'a permis de bien analyser les points forts et les points faibles de leur prestation				

**6) Marquez votre degré d'accord avec les propositions suivantes qui concernent la préparation du passage terrain de la semaine prochaine :**

	Pas d'accord du tout	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
J'ai réalisé une meilleure séance en groupe que si j'avais été tout seul				
J'aurais été plus vite si j'avais fait ma préparation tout seul				
Mes condisciples m'ont donné des idées intéressantes lors de la préparation				
J'aurais fait une meilleure préparation si j'avais travaillé tout seul				
Les préparations présentées par le professeur m'ont appris des choses				
Les préparations présentées par le professeur me seront utiles				

**7) Marquez votre degré d'accord avec les propositions suivantes qui concernent l'exercice sur les directives :**

	Pas d'accord du tout	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Travailler en groupe m'a permis de trouver plus de directives				
Mes directives auraient été meilleures si j'avais pu travailler tout seul				
Essayer de trouver les directives m'aide à les formuler				
Discuter avec différents groupes nous a permis de produire de meilleures directives				
Je préférerais que le professeur nous donne directement les directives				

#### Annexe 4

**8) Marquez votre degré d'accord avec les propositions suivantes qui concernent votre avis général sur le cours d'aujourd'hui :**

	Pas d'accord du tout	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Lors de ce cours, j'estime avoir amélioré mes connaissances				
Lors de ce cours, je me suis amusé				
La matière vue lors de ce cours me sera utile dans ma pratique				

## Formation entraîneurs de foot - Représentations des formateurs

### Introduction

Bonjour,

Je m'appelle Gilles Lombard et je prépare actuellement un mémoire de master en Sciences de la motricité à l'ULg portant sur la formation des entraîneurs en football et, plus particulièrement, sur les méthodologies appliquées lors des cours. Comme cela vous a été indiqué par M. JL Losfeld, cette étude est réalisée dans le cadre d'une étroite collaboration entre l'Association des Clubs Francophones de Football (ACFF), la Direction Générale du Sport (Ministère du Sport de la Fédération Wallonie-Bruxelles) et l'Université de Liège (ULg).

Vous m'apporteriez une aide précieuse en me consacrant quelques minutes de votre temps et en répondant à ce bref questionnaire. Même si des informations relatives à votre identité vous sont demandées, soyez certains que l'ensemble des réponses restera confidentiel. En effet, seule l'équipe de recherche de l'ULg aura accès aux données, les réponses individuelles n'étant en aucun cas communiquées à la fédération de football ou à tout autre personne, d'ailleurs.

Je vous remercie d'avance pour votre collaboration !

Gilles.

### Informations générales

**\*1. Nom :**

**\*2. Prénom :**

**\*3. Age :**

Date de naissance      JJ      MM      AAAA  
 /  /

**\*4. Sexe :**

- Homme  
 Femme

**\*5. Adresse e-mail :**

**6. GSM/Téléphone**

**\*7. Diplôme(s) professionnel(s)**

1	<input type="text"/>
2	<input type="text"/>
3	<input type="text"/>
4	<input type="text"/>
5	<input type="text"/>

## Formation entraîneurs de foot - Représentations des formateurs

### \* 8. Profession(s) :

1	<input type="text"/>
2	<input type="text"/>
3	<input type="text"/>

### Informations spécifiques

**\* 9. A quel(s) centre(s) de formation êtes-vous affectés dans le Brabant ? Si vous ne donnez pas cours dans cette province, sélectionnez 'Aucun'.**

- Aucun
- Brussels
- Grez-Doliceau
- Schaarbeek
- Tubize
- Uccle
- Walhain

**\* 10. A quel(s) centre(s) de formation êtes-vous affectés au Hainaut ? Si vous ne donnez pas cours dans cette province, sélectionnez 'Aucun'.**

- Aucun
- Ath
- Charleroi
- Erpion
- Level
- Mons
- Mouscron
- Soignies

**\* 11. A quel(s) centre(s) de formation êtes-vous affectés à Liège ? Si vous ne donnez pas cours dans cette province, sélectionnez 'Aucun'.**

- Aucun
- Biègny
- Bütgenbach
- Sart Tilman
- Seraing
- Waremme

**Formation entraîneurs de foot - Représentations des formateurs**

**\*12. A quel(s) centre(s) de formation êtes-vous affectés au Luxembourg ? Si vous ne donnez pas cours dans cette province, sélectionnez 'Aucun'.**

- Aucun
- Melreux
- Neuvillers
- Saint-Mard

**\*13. A quel(s) centre(s) de formation êtes-vous affectés à Namur ? Si vous ne donnez pas cours dans cette province, sélectionnez 'Aucun'.**

- Aucun
- Arquet
- Beauraing
- Ciney

**\*14. Combien d'années effectives comptez-vous en tant qu'entraîneur d'au moins une équipe ?**

Nombre d'années

<b>Formation entraîneurs de foot - Représentations des formateurs</b>	
<b>*15. Combien d'années avez-vous entraîné à chacun des niveaux proposés ?</b>	
Equipe première de division 1	<input type="text"/>
Equipe première de division 2	<input type="text"/>
Equipe première de division 3	<input type="text"/>
Equipe première de promotion	<input type="text"/>
Equipe première de P1	<input type="text"/>
Equipe première de P2	<input type="text"/>
Equipe première de P3	<input type="text"/>
Equipe première de P4	<input type="text"/>
Equipe réserve	<input type="text"/>
Equipe réserve prov	<input type="text"/>
Equipe réserve nat	<input type="text"/>
Equipe première Dames	<input type="text"/>
Catégorie U6 -> U11	<input type="text"/>
Catégorie U6 -> U11 spéciale	<input type="text"/>
Catégorie U12 -> U15 rég	<input type="text"/>
Catégorie U12 -> U15 prov	<input type="text"/>
Catégorie U12 -> U15 nat	<input type="text"/>
Catégorie U16 -> U21 rég	<input type="text"/>
Catégorie U16 -> U21 Prov	<input type="text"/>
Catégorie U16 -> U21 Nat	<input type="text"/>
Sélection provinciale	<input type="text"/>
Sélection nationale	<input type="text"/>
<b>16. Eventuellement, précisez vos autres expériences en matière d'encadrement de joueurs de football</b>	
1	<input type="text"/>
2	<input type="text"/>
3	<input type="text"/>
4	<input type="text"/>
5	<input type="text"/>
<b>*17. En football, quel(s) diplôme(s) d'entraîneur et/ou formation(s) complémentaire(s) possédez-vous ?</b>	
1	<input type="text"/>
2	<input type="text"/>
3	<input type="text"/>
4	<input type="text"/>
5	<input type="text"/>

**Formation entraîneurs de foot - Représentations des formateurs**

**\*18. Depuis quand êtes-vous formateur à l'école des entraîneurs ?**

C'est ma première année  
 Depuis la saison passée (2013-2014)  
 Depuis la saison 2012-2013 ou avant

**19. Quelles thématiques de formation avez-vous enseigné/enseignerez vous dans la formation des entraîneurs au niveau C? Veuillez cocher les cases correspondant à des réponses positives.**

	Module(s) que vous avez déjà enseignés	Module(s) que vous allez enseigner en 14-15
Ma formation animateur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Philosophie et vision générale des formations moniteur football	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le joueur au centre de son apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Charte du pentathlon football	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La motivation, l'apprentissage et le jeu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fun et formation : répertoire d'exercices	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Principes évolutifs du jeu en zone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Méthodologie d'organisation d'une unité de séance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apprentissage et contenu en fonction de l'âge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ma séance/mon intervention	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Méthodologie de l'animation de l'échauffement spécifique Echauffement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Didactique spécifique de base 1ère approche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plan d'apprentissage pour différents publics cibles au travers de différentes situations de jeu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Didactique spécifique U6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Didactique spécifique U7-U9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Une pratique en toute sécurité : la prévention	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Une pratique en toute sécurité : les premiers soins (accidents "bénins")	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Informations sur la formation dispensée le 21 juin 2014**

Le 21 juin dernier, en tant que formateur, vous avez suivi une journée de recyclage organisée par la fédération de football...

**\*20. Selon vous, quels étaient les principaux objectifs de cette journée de formation ? Proposez un maximum de trois mots clés. Expliquez brièvement chaque réponse en utilisant le cadre disponible (100 caractères maximum).**

1

2

3

**Formation entraîneurs de foot - Représentations des formateurs**

**\*21. Qu'avez-vous pensé de cette journée de formation ? Proposez un maximum de trois mots clés. Expliquez brièvement chaque réponse en utilisant le cadre disponible (100 caractères maximum).**

1

2

3

**\*22. Qu'avez-vous retenu de cette journée dans la perspective des cours que vous allez assurer en 2014-2015 ? Proposez un maximum de trois mots clés. Expliquez brièvement chaque réponse en utilisant le cadre disponible (100 caractères maximum).**

1

2

3

**\*23. Une nouvelle manière de dispenser les cours a été évoquée durant une partie de la formation. Pouvez-vous en lister les grands principes à respecter ? Pour chacune de vos réponses veuillez proposer un mot clé et expliquer (100 caractères maximum).**

1

2

3



<b>Formation entraîneurs de foot - Représentations des formateurs</b>					
<b>*24. Indiquez votre degré d'accord avec les propositions formulées ci-dessous, à propos de la nouvelle approche de formation des entraîneurs.</b>					
	Pas d'accord du tout	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Sans objet
Je ne connaissais pas cette approche avant le recyclage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je n'ai encore jamais utilisé cette approche dans le cadre des cours avec les candidats entraîneurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'application de cette nouvelle méthode va vous obliger à changer vos habitudes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cette nouvelle approche vous semble plus performante que celle qui était utilisée auparavant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cette approche peut convenir à tous les candidats entraîneurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les candidats seront plus motivés avec cette nouvelle méthode	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avec cette méthode, vous allez gagner du temps pour la formation des candidats	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cette nouvelle approche vous permet de mieux rencontrer les objectifs des candidats que l'ancienne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La nouvelle manière de donner cours implique davantage les candidats entraîneurs que l'ancienne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les informations dont vous disposez avant de commencer les cours sont suffisamment complètes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vous vous sentez prêt à la mettre en œuvre dans les cours dont vous avez la charge	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Depuis la formation, vous avez relu les documents qui vous ont été distribués	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vous avez déjà préparé vos cours afin d'utiliser la nouvelle méthode	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vous pensez que vous allez rencontrer des difficultés avec cette nouvelle approche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Formation entraîneurs de foot - Représentations des formateurs**

**\*25. Quels sont, pour vous, les points positifs de cette nouvelle méthode ? Expliquez brièvement chaque réponse en utilisant le cadre disponible (100 caractères maximum).**

1

2

3

**\*26. Quels sont, pour vous, les points négatifs de cette nouvelle méthode ? Proposez un maximum de trois mots clés. Expliquez brièvement chaque réponse en utilisant le cadre disponible (100 caractères maximum).**

1

2

3

**\*27. Concrètement, sur le plan pratique, quels obstacles/difficultés redoutez-vous dans le cadre de la mise en place de cette nouvelle manière de donner cours ? Proposez un maximum de trois mots clés. Expliquez brièvement chaque réponse en utilisant le cadre disponible (100 caractères maximum).**

1

2

3

**Merci !**

Je vous remercie sincèrement d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire et vous souhaite d'ores et déjà, une excellente saison 2014-2015.

Pour valider le questionnaire, n'oubliez pas de cliquer sur "Terminer"!

Meilleures salutations sportives.

Giles Lombard

## Représentations initiales des candidats entraîneurs

### Introduction

Bonjour,

Je m'appelle Gilles Lombard et suis engagé dans un mémoire de master en Sciences de la motricité à l'ULg portant sur la formation des entraîneurs en football. Cette étude est réalisée dans le cadre d'une étroite collaboration entre l'Association des Clubs Francophones de Football (ACFF), la Direction Générale du Sport (Ministère du Sport de la Fédération Wallonie-Bruxelles) et l'Université de Liège (ULg). Vous m'apporteriez une aide précieuse en me consacrant quelques minutes de votre temps et en répondant à ce bref questionnaire.

Même si des informations relatives à votre identité vous sont demandées, soyez certains que l'ensemble des réponses restera confidentiel. En effet, seule l'équipe de recherche de l'ULg aura accès aux données, les réponses individuelles n'étant en aucun cas communiquées à la fédération de football ou à tout autre personne, d'ailleurs. Veuillez noter également qu'il n'y a pas de mauvaise réponse. Le questionnaire ne fait pas partie de votre évaluation pour le Brevet C mais vos réponses sont réellement nécessaires. Je vous demande dès lors de répondre le plus sincèrement possible.

Merci d'avance pour votre collaboration et bon succès dans la formation.

Gilles

### Informations générales

**\*1. Nom :**

**\*2. Prénom :**

**\*3. Age :**

Date de naissance    JJ    MM    AAAA  
 /  /

**\*4. Sexe :**

Homme  
 Femme

**\*5. Adresse e-mail :**

**6. GSM/Téléphone**

**\*7. Diplôme(s) professionnel(s)**

1	<input style="width: 100%;" type="text"/>
2	<input style="width: 100%;" type="text"/>
3	<input style="width: 100%;" type="text"/>
4	<input style="width: 100%;" type="text"/>
5	<input style="width: 100%;" type="text"/>

Représentations initiales des candidats entraîneurs	
<b>*8. Profession(s) :</b>	
1	<input type="text"/>
2	<input type="text"/>
3	<input type="text"/>
<b>9. Titre(s) pédagogique(s) en rapport avec le sport (brevets ADEPS, ...):</b>	
1	<input type="text"/>
2	<input type="text"/>
3	<input type="text"/>
Informations spécifiques	
<b>*10. Combien d'années entières comptez-vous en tant que joueur d'une équipe de football (jeune + senior) ?</b>	
Nombre d'année(s)	<input type="text"/>
<b>*11. Quel est le niveau le plus élevé auquel vous avez joué au moins un match officiel (jeune et senior) ?</b>	
Niveau le plus élevé en équipe de jeune	<input type="text"/>
Niveau le plus élevé en équipe senior	<input type="text"/>
<b>*12. Dans quel(s) club(s) êtes-vous actuellement impliqué? Le cas échéant, indiquez "Aucun".</b>	
En tant que joueur	<input type="text"/>
En tant qu'entraîneur (si plusieurs clubs, mentionnez les tous)	<input type="text"/>
<b>*13. Combien d'années effectives comptez-vous en tant qu'entraîneur d'au moins une équipe ?</b>	
Nombre d'années	<input type="text"/>

<b>Représentations initiales des candidats entraîneurs</b>	
<b>*14. Combien d'années avez-vous entraîné à chacun des niveaux proposés ? Si un niveau ne vous concerne pas, indiquez "0".</b>	
Equipe première de division 1	<input type="text"/>
Equipe première de division 2	<input type="text"/>
Equipe première de division 3	<input type="text"/>
Equipe première de promotion	<input type="text"/>
Equipe première de P1	<input type="text"/>
Equipe première de P2	<input type="text"/>
Equipe première de P3	<input type="text"/>
Equipe première de P4	<input type="text"/>
Equipe réserve	<input type="text"/>
Equipe réserve prov	<input type="text"/>
Equipe réserve nat	<input type="text"/>
Equipe première Dames	<input type="text"/>
Catégorie U6 -> U11	<input type="text"/>
Catégorie U6 -> U11 spéciale	<input type="text"/>
Catégorie U12 -> U15 rég	<input type="text"/>
Catégorie U12 -> U15 prov	<input type="text"/>
Catégorie U12 -> U15 nat	<input type="text"/>
Catégorie U16 -> U21 rég	<input type="text"/>
Catégorie U16 -> U21 Prov	<input type="text"/>
Catégorie U16 -> U21 Nat	<input type="text"/>
Sélection provinciale	<input type="text"/>
Sélection nationale	<input type="text"/>
<b>15. Quelles autres expériences avez-vous en matière d'encadrement de joueurs de football (en dehors de clubs et/ou de la fédération)?</b>	
1	<input type="text"/>
2	<input type="text"/>
3	<input type="text"/>
4	<input type="text"/>
5	<input type="text"/>
Informations sur la formation	

**Représentations initiales des candidats entraîneurs**

**\*16. Dans quel centre allez-vous suivre la formation au Brevet C ?**

- Arquet
- Ath
- Beaumont
- Blegny
- Brussels
- Bürgenbach
- Charleroi
- Ciney
- Erpion
- Grez-Doiceau
- Leval
- Méreux
- Mons
- Mouscron
- Neuvillers
- Saint-Mard
- Sart Tilman
- Schaerbeek
- Seraing
- Soignies
- Tubize
- Uode
- Walhain
- Waremmé

**\*17. Est-ce la première fois que vous allez suivre cette formation au Brevet C ?**

- Oui
- Non

### Représentations initiales des candidats entraîneurs

**\*18. Si non, pourquoi n'avez-vous pas réussi la première fois ? Si c'est votre première inscription, répondez 'Sans objet'.**

- Sans objet
- Abandon personnel
- Trop grand nombre d'absences
- Echec à l'examen

Autre (veuillez préciser)

**\*19. Quel est le diplôme d'entraîneur le plus élevé que vous avez l'intention d'obtenir ?**

- Brevet C Amateur
- Brevet B
- Diplôme UEFA-B
- Brevet A
- Diplôme UEFA-A
- Diplôme UEFA-A Elite Youth
- Diplôme UEFA-PRO
- Gardien de but niveau 1
- Gardien de but niveau 2
- Responsable technique de la formation des jeunes
- Je ne sais pas encore

**\*20. Pour quelle(s) raison(s) vous êtes-vous inscrit à la formation pour le brevet C ?  
Pour chacune d'elles, proposez un mot clé et expliquez brièvement (100 caractères).**

1ère   
raison

2ème   
raison

3ème   
raison

4ème   
raison

5ème   
raison

### Représentations initiales des candidats entraîneurs

**\*21. Comment votre club vous encourage-t-il à participer à cette formation ? Pour chaque réponse, proposez un mot clé et expliquez brièvement (100 caractères). S'il ne vous aide pas, précisez-le.**

1ère   
aide

2ème   
aide

3ème   
aide

**\*22. Quels sont les points précis sur lesquels vous aimeriez vous améliorer grâce à cette formation ? Pour chaque réponse, proposez un mot clé et expliquez brièvement (100 caractères).**

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

**\*23. Marquez votre degré d'accord avec les propositions suivantes : " Durant la formation, je souhaiterais ...**

	Pas d'accord du tout	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Ecouter le formateur donner le cours et prendre des notes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Travailler par groupes avec d'autres candidats entraîneurs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Préparer un entraînement avec d'autres candidats entraîneurs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Préparer un entraînement tout seul.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Retenir des séances types fournies par mon formateur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inventer mes propres séances.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Donner un entraînement avec d'autres candidats entraîneurs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Donner un entraînement tout seul. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etre évalué et recevoir des avis des autres candidats entraîneurs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etre évalué par les formateurs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
M'auto-évaluer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Information sur le poste d'entraîneur**



### Représentations initiales des candidats entraîneurs

**\*24. Quelles sont les raisons qui vous ont poussé à devenir entraîneur ? Évaluez l'importance que les différents motifs listés ci-dessous ont eue sur votre décision.**

	Pas important du tout	Pas important	Important	Très important
Demande d'un club	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Envie de transmettre ma passion du football	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Envie de transmettre mes connaissances sur le football	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Envie de fournir des entraînements de qualité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Envie de prolonger ma carrière sportive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Envie de travailler avec des enfants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prendre du plaisir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Envie de progresser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faire un lien avec ma (future) pratique professionnelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Autre (veuillez préciser)

**\*25. Quelles sont, pour vous, les principales missions d'un entraîneur ? Évaluez l'importance des différentes propositions listées ci-dessous.**

	Pas important du tout	Pas important	Important	Très important
1. Faire découvrir le football	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Transmettre des connaissances techniques et tactiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Procurer du plaisir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Faire évoluer les sportifs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Éduquer les joueurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Maintenir la discipline au sein de son groupe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Garantir la sécurité des joueurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Être à l'écoute de ses joueurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Être un modèle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Créer et maintenir un esprit d'équipe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Autre (veuillez préciser)

**26. A partir de la liste ci-dessus, indiquez, par ordre décroissant, les trois plus importantes missions d'un entraîneur (notez uniquement le numéro de la proposition).**

1er choix

2ème choix

3ème choix

**Représentations initiales des candidats entraîneurs**

**\*27. Quelles sont, pour vous, les caractéristiques d'un bon entraîneur ? Évaluez l'importance des différents critères listés ci-dessous.**

	Pas important du tout	Pas important	Important	Très important
1. Avoir une bonne communication	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Être à l'écoute	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Être motivant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Être compréhensif	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Être sociable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Être dynamique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Être ponctuel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Faire preuve d'équité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Avoir des qualités de psychologue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Avoir la faculté de s'adapter au public	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Planifier ses séances à l'avance	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Diversifier ses séances	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Faire régner la discipline	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Procurer de l'amusement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Connaître le football	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Se remettre en question	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Faire évoluer ses athlètes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Obtenir des résultats	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Autre (veuillez préciser)

**28. A partir de la liste ci-dessus, indiquez, par ordre décroissant, les trois plus importantes caractéristiques d'un bon entraîneur (notez uniquement le numéro de la proposition).**

1er choix

2ème choix

3ème choix

**\*29. Votre carrière sportive vous influence-t-elle dans le cadre de votre pratique d'entraîneur ?**

Oui

Non

**Représentations initiales des candidats entraîneurs**

**30. Si oui, comment vous influence-t-elle ? Si non, passez à la question suivante.**

Elle me permet de transmettre mes connaissances

Elle me permet de transmettre mon expérience

Elle me permet de reproduire les éléments positifs et d'éviter les éléments négatifs

Autre (veuillez préciser)

**\*31. Dans votre pratique d'entraîneur, quel est le degré d'importance des problèmes suivants? Si vous n'entraînez pas encore, choisissez 'Sans objet'.**

	Pas important du tout	Pas important	Important	Très important	Sans objet
La gestion des parents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le manque de discipline des joueurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le manque de motivation des joueurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'hétérogénéité du groupe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le manque de matériel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le choix des exercices	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Autre (veuillez préciser)

**\*32. Dans votre pratique d'entraîneur, quel est le degré d'importance des sources d'information que vous utilisez pour préparer et/ou organiser vos séances ? Si vous n'entraînez pas encore, répondez en fonction de ce que vous devriez utiliser lorsque vous commencerez.**

	Pas important du tout	Pas important	Important	Très important
Votre vécu personnel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discussions avec d'autres entraîneurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Observation d'autres entraîneurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forum de discussion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dvd - Vidéo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dans votre imagination	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Autre (veuillez préciser)

**\*33. Échangez-vous des informations sur votre pratique d'entraînement avec d'autres entraîneurs ?**

Oui

Non

Représentations initiales des candidats entraîneurs				
<b>*34. Quelle est la fréquence d'utilisation des procédés suivants dans vos échanges d'information avec d'autres entraîneurs?</b>				
	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent
Discussion en face à face	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E-mail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forums	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facebook	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Téléphone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tables de discussion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formations (clinics, recyclage...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autre (veuillez préciser)				
<input type="text"/>				
<b>*35. Quel(s) type(s) d'information échangez-vous avec d'autres entraîneurs? Pour chaque réponse, proposez un mot clé et expliquez brièvement (100 caractères).</b>				
1	<input type="text"/>			
2	<input type="text"/>			
3	<input type="text"/>			
4	<input type="text"/>			
5	<input type="text"/>			
<b>*36. Qu'est-ce que ces échanges vous apportent? Pour chaque réponse, proposez un mot clé et expliquez brièvement (100 caractères).</b>				
1	<input type="text"/>			
2	<input type="text"/>			
3	<input type="text"/>			
4	<input type="text"/>			
5	<input type="text"/>			
<b>*37. Pour quelle(s) raison(s) n'échangez-vous pas d'information avec d'autres entraîneurs? Pour chaque proposition, proposez un mot clé et expliquez brièvement (100 caractères).</b>				
1	<input type="text"/>			
2	<input type="text"/>			
3	<input type="text"/>			
4	<input type="text"/>			
5	<input type="text"/>			

### Représentations initiales des candidats entraîneurs

**\*38. Qu'est-ce qui pourrait vous inciter à échanger des informations avec d'autres entraîneurs? Pour chaque réponse, proposez un mot clé et expliquez brièvement (100 caractères).**

1

2

3

4

5

**\*39. Si vous échangez des informations avec d'autres entraîneurs, à quelle fréquence utiliseriez-vous les procédés suivants?**

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent
Discussion en face à face	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E-mail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forums	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facebook	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Téléphone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tables de discussion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formations (clinics, recyclage...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Autre (veuillez préciser)

**\*40. Quel(s) type(s) d'information échangeriez-vous avec d'autres entraîneurs? Pour chaque réponse, proposez un mot clé et expliquez brièvement (100 caractères). Si vous n'envisagez pas d'échanger des informations, écrivez 'Aucun'.**

1

2

3

4

5

### Merci !

Voilà, vous avez répondu à toutes les questions.

Je vous remercie sincèrement d'avoir pris le temps nécessaire pour le faire et vous souhaite d'ores et déjà une excellente formation, en espérant que celle-ci répondra à vos attentes.

Pour valider le questionnaire, n'oubliez pas de cliquer sur "Terminé"!

Meilleures salutations sportives.

Gilles Lombard

<b>Formation entraîneurs de foot - Module U7-U9 (pré-observation)</b>	
<b>Introduction</b>	
<p>Bonjour,</p> <p>Comme vous le savez normalement, je réalise une étude dans le cadre d'une étroite collaboration entre l'Association des Clubs Francophones de Football (ACFF), la Direction Générale du Sport (Ministère du Sport de la Fédération Wallonie-Bruxelles) et l'Université de Liège (ULg). Ce travail porte sur la formation des entraîneurs de foot.</p> <p>Le questionnaire ci-après est plus court que celui auquel nous vous avons demandé de répondre il y a quelques jours. Il concerne spécifiquement la séance d'information sur le module U7-U9 à laquelle vous venez de participer (28/08/14). Compte tenu des délais liés à la programmation des cours, il serait indispensable que vous complétiez cette enquête avant le 10 septembre.</p> <p>Attention, les questions 3 à 13 ne concernent que ceux d'entre vous qui n'auraient pas eu l'occasion de répondre au questionnaire précédent.</p> <p>Pour rappel, même si des informations relatives à votre identité vous sont demandées, soyez certains que l'ensemble des réponses restera confidentiel. En effet, seule l'équipe de recherche de l'ULg aura accès aux données, les réponses individuelles n'étant en aucun cas communiquées à la fédération de football ou à tout autre personne, d'ailleurs.</p> <p>Je vous remercie à nouveau pour votre collaboration !</p> <p>Gilles.</p>	
<b>Informations générales</b>	
<p><b>*1. Nom :</b></p> <input type="text"/>	
<p><b>*2. Prénom :</b></p> <input type="text"/>	
<p><b>3. Avez-vous répondu au premier questionnaire portant sur la journée de formation du 21 juin dernier?</b></p> <p><input type="radio"/> Oui</p> <p><input type="radio"/> Non</p>	
<b>Questions générales à compléter</b>	
<p><b>4. Age (ne compléter que si vous n'avez pas répondu au premier questionnaire) :</b></p> <p>   JJ    MM    AAAA</p> <p>Date de naissance    <input type="text"/> / <input type="text"/> / <input type="text"/></p>	
<p><b>5. Sexe (ne compléter que si vous n'avez pas répondu au premier questionnaire) :</b></p> <p><input type="radio"/> Homme</p> <p><input type="radio"/> Femme</p>	

**Formation entraîneurs de foot - Module U7-U9 (pré-observation)**

**6. Adresse e-mail (ne compléter que si vous n'avez pas répondu au premier questionnaire) :**

**7. GSM/Téléphone (ne compléter que si vous n'avez pas répondu au premier questionnaire)**

**8. Diplôme(s) professionnel(s) (ne compléter que si vous n'avez pas répondu au premier questionnaire) :**

1	<input type="text"/>
2	<input type="text"/>
3	<input type="text"/>
4	<input type="text"/>
5	<input type="text"/>

**9. Profession(s) (ne compléter que si vous n'avez pas répondu au premier questionnaire) :**

1	<input type="text"/>
2	<input type="text"/>
3	<input type="text"/>

**10. Combien d'années effectives comptez-vous en tant qu'entraîneur d'au moins une équipe ? (ne compléter que si vous n'avez pas répondu au premier questionnaire)**

Nombre d'années

**Formation entraîneurs de foot - Module U7-U9 (pré-observation)**

**11. Combien d'années avez-vous entraîné à chacun des niveaux proposés ? (ne compléter que si vous n'avez pas répondu au premier questionnaire)**

Equipe première de division 1	<input type="text"/>
Equipe première de division 2	<input type="text"/>
Equipe première de division 3	<input type="text"/>
Equipe première de promotion	<input type="text"/>
Equipe première de P1	<input type="text"/>
Equipe première de P2	<input type="text"/>
Equipe première de P3	<input type="text"/>
Equipe première de P4	<input type="text"/>
Equipe réserve	<input type="text"/>
Equipe réserve prov	<input type="text"/>
Equipe réserve nat	<input type="text"/>
Equipe première Dames	<input type="text"/>
Catégorie U6 -> U11	<input type="text"/>
Catégorie U6 -> U11 spéciale	<input type="text"/>
Catégorie U12 -> U15 rég	<input type="text"/>
Catégorie U12 -> U15 prov	<input type="text"/>
Catégorie U12 -> U15 nat	<input type="text"/>
Catégorie U16 -> U21 rég	<input type="text"/>
Catégorie U16 -> U21 Prov	<input type="text"/>
Catégorie U16 -> U21 Nat	<input type="text"/>
Sélection provinciale	<input type="text"/>
Sélection nationale	<input type="text"/>

**12. Eventuellement, précisez vos autres expériences en matière d'encadrement de joueurs de football (ne compléter que si vous n'avez pas répondu au premier questionnaire)**

1	<input type="text"/>
2	<input type="text"/>
3	<input type="text"/>
4	<input type="text"/>
5	<input type="text"/>



**Formation entraîneurs de foot - Module U7-U9 (pré-observation)**

**13. En football, quel(s) diplôme(s) d'entraîneur et/ou formation(s) complémentaire(s) possédez-vous ? (ne compléter que si vous n'avez pas répondu au premier questionnaire)**

1	<input type="text"/>
2	<input type="text"/>
3	<input type="text"/>
4	<input type="text"/>
5	<input type="text"/>

**14. Depuis quand êtes-vous formateur à l'école des entraîneurs ? (ne compléter que si vous n'avez pas répondu au premier questionnaire)**

- C'est ma première année
- Depuis la saison passée (2013-2014)
- Depuis la saison 2012-2013 ou avant

**Informations sur le module "Didactique spécifique U7-U9"**

Durant cette année, vous allez donner le module "Didactique spécifique U7-U9" aux candidats entraîneurs du Brevet C. Après avoir suivi le recyclage ce 28 août, vous avez pris connaissance de la nouvelle approche que vous allez devoir suivre pour dispenser ce module,...

**\*15. Avez-vous déjà dispensé le module " Didactique spécifique U7-U9" avant cette saison ?**

- Oui
- Non

**Formation entraîneurs de foot - Module U7-U9 (pré-observation)**

**\*16. Dans quel(s) centre(s) de formation allez-vous dispenser le module : Didactique spécifique U7-U9 ?**

- Brussels
- Grez-Doiceau
- Schaerbeek
- Tubize
- Uode
- Walhain
- Ath
- Charleroi
- Erpion
- Leval
- Mons
- Mouscron
- Soignies
- Stegny
- Büggenbach
- Sart Tilman
- Seraing
- Waremmé
- Melreux
- Neuvillers
- Saint-Mard
- Arquet
- Beauraing
- Ciney

**\*17. Quels sont les principaux objectifs de cette nouvelle façon de dispenser le module ? Pour chacun d'eux proposez un mot clé puis expliquez en quelques mots (100 caractères).**

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	

**Formation entraîneurs de foot - Module U7-U9 (pré-observation)**

**18. Si vous avez déjà donné ce module les années précédentes, quelles sont les modifications qui ont été apportées cette année ? Pour chacune d'elles proposez un mot clé puis expliquez en quelques mots (100 caractères). Si vous donnez le module pour la première fois, passez directement à la question suivante.**

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	

**\*19. Quels sont les principes fondamentaux que vous devrez respecter cette année dans la manière de donner cours lorsque vous dispenserez le module U7-U9 ? Pour chacun d'eux proposez un mot clé puis expliquez en quelques mots (100 caractères).**

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	

**\*20. Sur quels éléments fondamentaux relatifs à l'encadrement des U7-U9 (contenus de cours) vous centrerez-vous lorsque vous dispenserez ce module ? Pour chacun d'eux proposez un mot clé puis expliquez en quelques mots (100 caractères).**

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	

**\*21. Pensez-vous que cette nouvelle méthode sera bénéfique pour les candidats ?**

- Oui
- Non

**Formation entraîneurs de foot - Module U7-U9 (pré-observation)**

**\*22. Expliquez votre réponse à la question précédente dans les limites du cadre ci-dessous.**

**\*23. Quel(s) aménagement(s) personnel(s) comptez-vous apporter au niveau de la manière de dispenser les séances du module U7-U9 ? Pour chacun d'eux proposez un mot clé puis expliquez en quelques mots (100 caractères). Si vous ne prévoyez aucune modification à ce qui est prévu, notez-le dans le premier cadre.**

1	<input type="text"/>
2	<input type="text"/>
3	<input type="text"/>
4	<input type="text"/>
5	<input type="text"/>
6	<input type="text"/>
7	<input type="text"/>

**\*24. Quel(s) obstacle(s) voyez-vous à la mise en place de cette nouvelle méthode d'enseignement pour le module U7-U9 ? Pour chacun d'eux proposez un mot clé puis expliquez en quelques mots (100 caractères). Si vous n'en voyez aucun, notez-le dans le premier cadre.**

Obstacle	<input type="text"/>
1	<input type="text"/>
Obstacle	<input type="text"/>
2	<input type="text"/>
Obstacle	<input type="text"/>
3	<input type="text"/>
Obstacle	<input type="text"/>
4	<input type="text"/>
Obstacle	<input type="text"/>
5	<input type="text"/>
Obstacle	<input type="text"/>
6	<input type="text"/>
Obstacle	<input type="text"/>
7	<input type="text"/>

**Formation entraîneurs de foot - Module U7-U9 (pré-observation)**

**\*25. Pour chaque proposition formulée dans votre réponse précédente, veuillez expliquer comment vous envisagez d'en tenir compte sur le terrain ? Proposez un mot clé puis expliquez en quelques mots (100 caractères). Si vous n'avez pas identifié d'obstacle(s) potentiel(s), écrivez "Sans objet" dans le premier cadre.**

Solution 1

Solution 2

Solution 3

Solution 4

Solution 5

Solution 6

Solution 7

**\*26. Indiquez votre degré d'accord avec les propositions formulées ci-dessous, à propos de la nouvelle manière de dispenser le module "Didactique spécifique U7-U9".**

	Pas d'accord du tout	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Sans objet
Il sera facile de changer mes habitudes pour dispenser ce module.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je pense m'être déjà bien préparé pour aborder ce cours comme il se doit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sens confiant à l'idée de donner ce module avec sa nouvelle méthode.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'estime avoir eu assez d'informations pour dispenser le module en appliquant les nouvelles recommandations	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**\*27. Même si vous avez décidé d'appliquer scrupuleusement les recommandations relatives à l'enseignement du module U7-U9 cette année, vous pensez peut-être que certains aspects pourraient être adaptés/modifiés. Veuillez les expliquer ci-dessous. Dans le cas contraire, écrivez 'Sans objet' dans le premier cadre.**

**Merci !**

Voilà, c'est terminé!

Je vous remercie sincèrement d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.  
Bon succès avec les candidats 2014-2015 !

Pour valider le questionnaire, n'oubliez pas de cliquer sur 'Terminé'!

## Annexe 8

### Guide d'entretien :

#### *Présentation*

« Bonjour, je suis étudiant en 2<sup>ème</sup> Master en Sciences de la Motricité. Dans le cadre de mon mémoire que je réalise en collaboration avec l'ACFF, j'aurais souhaité m'entretenir avec vous quelques minutes pour parler du déroulement des séances de cours du module U7-U9. L'entretien ne comportera que 4 questions et devra être enregistré à l'aide d'un dictaphone. Néanmoins, vous aurez la possibilité d'interrompre l'enregistrement lorsque vous le désirerez. Cet entretien restera confidentiel et je serai le seul à traiter vos réponses. »

#### *Introduction lors de l'enregistrement*

« Bonjour Monsieur, nous sommes le 17/11/2014 (ou le 19-24-26-1-3). Je vous rappelle que cet entretien restera confidentiel et que vous avez la possibilité de mettre fin à l'enregistrement à n'importe quel moment. Les informations recueillies ici seront uniquement utilisées dans le cadre de mon mémoire. Etes-vous toujours d'accord d'être enregistré ? »

#### *Entretien*

1) Parlez-moi de cette séance et de la manière dont vous l'avez perçue :

- Déroulement de la séance en général.
- Réaction des candidats.
- Satisfaction par rapport au cours donné.
- Améliorations.
- (Aborder des points particuliers).

#### *Conclusion*

- « Je vous remercie d'avoir pris le temps de répondre à mes questions ! Voulez-vous rajouter quelque chose avant de clôturer ? »
- « Je vous remercie encore une fois pour votre collaboration. »

## Questionnaire final : Module U7-U9 (formateurs)

### Introduction

Bonjour,

Je fais une dernière fois appel à vous dans le cadre du mémoire que je réalise en étroite collaboration avec l'Association des Clubs Francophones de Football (ACFF).

Ce questionnaire porte spécifiquement sur les séances que vous avez dispensées durant le module U7-U9 du brevet C. J'aurais besoin que vous y répondiez en toute sincérité de manière à avoir des données les plus représentatives possibles, et ce, avant le 20 janvier 2015.

Pour rappel, même si des informations relatives à votre identité vous sont demandées, soyez certains que l'ensemble des réponses restera confidentiel. En effet, seule l'équipe de recherche de l'ULg aura accès aux données, les réponses individuelles n'étant en aucun cas communiquées à la fédération de football ou à tout autre personne, d'ailleurs.

Je vous remercie pour l'ensemble de votre collaboration depuis le mois d'août et vous souhaite d'ores et déjà, une très bonne année 2015 !

Giles

### Informations générales

**\*1. Nom :**

**\*2. Prénom :**

### Debriefing général du module U7-U9

**Questionnaire final : Module U7-U9 (formateurs)**

**\*3. Dans quel(s) centre(s) de formation avez-vous dispensé le module : Didactique spécifique U7-U9 ?**

- Arquet
- Ath
- Blegny
- Brussels
- Büllgenbach
- Charleroi
- Grez-Doiceau
- Leval
- Mons
- Mouscron
- Neuvillers
- Saint-Mard
- Sart Tilman
- Schaerbeek
- Sersaing
- Soignies
- Tubize
- Uode
- Walhain
- Waromme

**\*4. Lors de quelle séance du module avez-vous distribué les cahiers d'exercices U7-U9 aux candidats ?**

- Avant le module U7-U9
- 1ère séance
- 2ème séance
- 3ème séance
- Après le module U7-U9

**\*5. Durant le module U7-U9 (dernier module du brevet C), combien de fois avez-vous effectué des travaux par petits groupes dans les activités suivantes ?**

	0	1	2	3
Préparation des passages terrain de la semaine suivante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Debriefing des passages terrain	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exercices sur les directives de coaching	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



**Questionnaire final : Module U7-U9 (formateurs)**

**\*6. A quelle fréquence avez-vous proposé des "secrétaires" chargés de présenter le travail de groupe à l'ensemble de la classe ?**

- Jamais
- Parfois
- Toujours

**\*7. A quelle fréquence avez-vous proposé des "secrétaires" chargés de présenter le travail de groupe en passant, à tour de rôle, dans chacun des autres groupes ?**

- Jamais
- Parfois
- Toujours

**\*8. Pour vous, quels sont les points positifs de cette nouvelle méthode d'enseignement basée sur le partage et l'interaction entre les candidats ? Pour chaque proposition, proposez un mot clé et expliquez brièvement (100 caractères).**

1	
2	
3	
4	
5	

**\*9. Pour vous, quels sont les points négatifs de cette nouvelle méthode d'enseignement basée sur le partage et l'interaction entre les candidats ? Pour chaque proposition, proposez un mot clé et expliquez brièvement (100 caractères).**

1	
2	
3	
4	
5	

**\*10. Pour vous, quels sont les apports de cette méthode pour les candidats ? Pour chaque proposition, indiquez un mot clé et expliquez brièvement (100 caractères maximum). Si vous n'en voyez pas, indiquez le dans la première case.**

1	
2	
3	
4	
5	

**Questionnaire final : Module U7-U9 (formateurs)**

**\*11. Marquez votre degré d'accord avec les propositions suivantes concernant le module U7-U9. Si une proposition ne vous concerne pas, indiquez "sans objet".**

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Sans objet
J'ai changé mes habitudes pour donner ce module	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai reçu assez d'informations pour donner correctement ce module	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les feedbacks donnés par les candidats observateurs lors des passages terrain étaient intéressants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les candidats étaient tous impliqués lors des travaux de groupes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**12. Durant le module U7-U9, l'une de vos séances a-t-elle fait l'objet d'une observation de la part de l'Université de Liège ?**

Oui

Non

**Informations complémentaires module U7-U9**

**\*13. Caractérissez globalement la participation en classe des candidats de votre centre durant les différentes activités du module ?**

**\*14. Caractérissez globalement l'interaction des candidats entre eux durant les moments d'échange par groupes (si vous n'avez pas effectué de travaux de groupes, indiquez "sans objet") :**

**\*15. Quels moyens avez-vous mis en place pour favoriser les échanges entre les candidats (autre(s) que le travail en groupe) ? Pour chaque proposition, indiquez un mot clé et expliquez brièvement (100 caractères maximum).**

1

2

3

4

5

**Questionnaire final : Module U7-U9 (formateurs)**

**\*16. Que changeriez-vous, sur le plan pratique, dans la mise en place des cours ?  
Pour chaque proposition, indiquez un mot clé et expliquez brièvement (100 caractères maximum).**

1	<input type="text"/>
2	<input type="text"/>
3	<input type="text"/>
4	<input type="text"/>
5	<input type="text"/>

**Merci !**

Voilà, c'est terminé!

Je vous remercie sincèrement d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire ainsi qu'à tous les autres depuis le mois d'août.

Pour valider le questionnaire, n'oubliez pas de cliquer sur 'Terminé'!

Je vous souhaite d'ores et déjà une excellente année 2015 !

Meilleures salutations sportives.

Gilles Lombard

<b>Candidats entraîneurs (représentations après brevet C)</b>	
<b>Introduction</b>	
<p>Bonjour,</p> <p>Je m'appelle Gilles Lombard et suis engagé dans un mémoire de master en Sciences de la motricité à l'ULg portant sur la formation des entraîneurs en football. Cette étude est réalisée dans le cadre d'une étroite collaboration entre l'Association des Clubs Francophones de Football (ACFF), la Direction Générale du Sport (Ministère du Sport de la Fédération Wallonie-Bruxelles) et l'Université de Liège (ULg).</p> <p>Je vous ai déjà invité à répondre à un questionnaire dans le courant du mois d'août, portant sur votre inscription au brevet C. Cette formation étant désormais terminée, vous m'apporteriez à nouveau une aide précieuse en répondant à cette dernière enquête.</p> <p>Je vous rappelle que même si des informations relatives à votre identité vous sont demandées, l'ensemble des réponses restera confidentiel. En effet, seule l'équipe de recherche de l'ULg aura accès aux données, les réponses individuelles n'étant en aucun cas communiquées à la fédération de football ou à toute autre personne, d'ailleurs. Veuillez noter également qu'il n'y a pas de mauvaise réponse. Le questionnaire ne fait pas partie de votre évaluation pour le Brevet C mais vos réponses sont réellement nécessaires. Je vous demande dès lors de répondre le plus sincèrement possible.</p> <p>Merci d'avance pour votre collaboration et bon succès pour la suite de votre carrière d'entraîneur et/ou le brevet B.</p> <p>Gilles</p>	
<b>Informations générales</b>	
<b>*1. Nom :</b>	
<input type="text"/>	
<b>*2. Prénom :</b>	
<input type="text"/>	
<b>*3. Age :</b>	
Date de naissance    JJ    MM    AAAA	
Date de naissance <input type="text"/> / <input type="text"/> / <input type="text"/>	
<b>*4. Sexe :</b>	
<input type="radio"/> Homme	
<input type="radio"/> Femme	
<b>*5. Adresse e-mail :</b>	
<input type="text"/>	
<b>6. GSM/Téléphone</b>	
<input type="text"/>	
<b>Informations sur la formation</b>	
<input type="text"/>	

**Candidats entraîneurs (représentations après brevet C)**

**\*7. Dans quel centre avez-vous suivi la formation au Brevet C ?**

- Arquet
- Ath
- Blegny
- Brussels
- Bürgenbach
- Charleroi
- Grez-Dolosseau
- Leval
- Mons
- Mouscron
- Neuvillers
- Saint-Mard
- Sart Tilman
- Schaarbeek
- Seraing
- Soignies
- Tubize
- Uode
- Walhain
- Waremme

**\*8. Quel est votre niveau de satisfaction à propos de la formation au brevet C ?**

- Pas satisfait du tout
- Pas satisfait
- Satisfait
- Tout à fait satisfait

**\*9. Quels éléments ne vous ont pas satisfait ? Pour chacun d'eux, proposez un mot clé et expliquez brièvement (100 caractères).**

1er élément

2ème élément

3ème élément

**Candidats entraîneurs (représentations après brevet C)**

**\*10. Quels éléments vous ont satisfait ? Pour chacun d'eux, proposez un mot clé et expliquez brièvement (100 caractères).**

1er élément

2ème élément

3ème élément

**\*11. Sur quels points estimez-vous vous être le plus amélioré durant votre formation (par ordre croissant d'importance) ? Pour chacun d'eux, proposez un mot clé et expliquez brièvement (100 caractères).**

1

2

3

**Information sur le poste d'entraîneur**

**\*12. Quelles sont, pour vous, les principales "MISSIONS" d'un entraîneur ? Évaluez l'importance des différentes propositions listées ci-dessous.**

	Pas important du tout	Pas important	Important	Très important
1. Faire découvrir le football	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Transmettre des connaissances techniques et tactiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Procurer du plaisir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Faire évoluer les sportifs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Éduquer les joueurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Maintenir la discipline au sein de son groupe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Garantir la sécurité des joueurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Être à l'écoute de ses joueurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Être un modèle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Créer et maintenir un esprit d'équipe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Autre (veuillez préciser)

**13. A partir de la liste ci-dessus, indiquez, par ordre décroissant, les trois plus importantes missions d'un entraîneur (notez uniquement le numéro de la proposition ou "autre" pour la réponse autre).**

1er choix

2ème choix

3ème choix

**Candidats entraîneurs (représentations après brevet C)**

**\*14. Quelles sont, pour vous, les "CARACTERISTIQUES" d'un bon entraîneur ?**  
**Évaluez l'importance des différents critères listés ci-dessous.**

	Pas important du tout	Pas important	Important	Très important
1. Avoir une bonne communication	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Être à l'écoute	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Être motivant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Être compréhensif	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Être sociable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Être dynamique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Être ponctuel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Faire preuve d'équité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Avoir des qualités de psychologue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Avoir la faculté de s'adapter au public	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Planifier ses séances à l'avance	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Diversifier ses séances	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Faire régner la discipline	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Procurer de l'amusement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Connaître le football	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Se remettre en question	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Faire évoluer ses athlètes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Obtenir des résultats	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Autre (veuillez préciser)

**15. A partir de la liste ci-dessus, indiquez, par ordre décroissant, les trois plus importantes caractéristiques d'un bon entraîneur (notez uniquement le numéro de la proposition ou "autre" pour la réponse autre).**

1er choix

2ème choix

3ème choix

**\*16. En dehors des heures de cours, échangez-vous des informations sur votre pratique d'entraînement avec d'autres entraîneurs ?**

Oui

Non

**Candidats entraîneurs (représentations après brevet C)**

**\*17. Quelle est la fréquence d'utilisation des procédés suivants dans vos échanges d'information (en rapport avec votre pratique d'entraînement) avec d'autres entraîneurs en dehors des cours ?**

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent
Discussion en face à face	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E-mail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forums	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facebook	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Téléphone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tables de discussion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formations (clinios, recyclage...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Autre (veuillez préciser)

**\*18. Quel(s) type(s) d'information, en rapport avec votre pratique d'entraînement, échangez-vous avec d'autres entraîneurs en dehors des cours ? Pour chaque réponse, proposez un mot clé et expliquez brièvement (100 caractères).**

1

2

3

4

5

**\*19. Qu'est-ce que ces échanges vous apportent? Pour chaque réponse, proposez un mot clé et expliquez brièvement (100 caractères).**

1

2

3

4

5

**\*20. Durant le module U7-U9 (dernier module du brevet C), avez-vous effectué des travaux par petits groupes ?**

Oui

Non



**Candidats entraîneurs (représentations après brevet C)**

**\*21. Durant le module U7-U9 (dernier module du brevet C), à quelle fréquence avez-vous effectué des travaux par petits groupes dans les activités suivantes ?**

	Jamais	Une fois	Toujours
Préparation des passages terrain de la semaine suivante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Debriefing des passages terrain	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exercices sur les directives de coaching	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Autre (veuillez préciser)

**\*22. Marquez votre degré d'accord avec les propositions suivantes qui concernent les travaux de groupes ?**

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Mon travail est meilleur en groupe que tout seul	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je vais plus vite lorsque je travaille seul plutôt qu'en groupe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'échange avec les autres candidats est enrichissant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**\*23. Ces groupes possédaient-ils un "secrétaire" chargé de présenter le travail de groupe à l'ensemble de la classe ?**

Jamais

De temps en temps

Toujours

**\*24. Ces groupes possédaient-ils un "secrétaire" chargé de présenter le travail de groupe aux autres groupes ?**

Jamais

De temps en temps

Toujours

---

**\*25. Auriez-vous aimé travailler en groupes avec d'autres candidats ?**

Oui

Non

**\*26. Pour quelles raisons auriez-vous ou n'auriez-vous pas aimé ? Pour chaque réponse, proposez un mot clé et expliquez brièvement (100 caractères).**

1

2

3

**Candidats entraîneurs (représentations après brevet C)**

**\*27. Proposez un élément que vous changeriez dans l'organisation ou le contenu des cours du module U7-U9 (dernier module vu au cours). Après avoir fourni un mot clé, expliquez brièvement votre réponse (100 caractères maximum).**

**\*28. Avez-vous l'intention de poursuivre votre formation en vous inscrivant au brevet B ?**

Je suis certain de ne pas le faire  
 Je pense que je ne le ferai pas  
 Je pense que je le ferai  
 Je suis certain de le faire

**\*29. Pour quelle(s) raison(s) ne voudriez-vous pas continuer ? Expliquez brièvement votre réponse (100 caractères maximum). Si vous avez l'intention de poursuivre, indiquez le dans la case.**

**Le professeur**

**\*30. Marquez votre degré d'accord avec les propositions suivantes concernant le module U7-U9 (dernier module du brevet C) :**

	Pas d'accord du tout	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Durant le module U7-U9, le professeur me permettait de m'exprimer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durant le module U7-U9, le professeur était motivant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durant le module U7-U9, le professeur était disponible pour répondre à mes questions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durant le module U7-U9, le professeur me posait des questions pour m'inciter à m'exprimer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durant le module U7-U9, le professeur m'a permis d'améliorer mes connaissances	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durant le module U7-U9, le professeur était clair dans ses explications	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durant le module U7-U9, le professeur était dynamique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durant le module U7-U9, le professeur maîtrisait le sujet du cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durant le module U7-U9, le professeur m'a permis d'améliorer ma manière d'entraîner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Merci !**

Voilà, vous avez répondu à toutes les questions.

## Annexe 10

### **Candidats entraîneurs (représentations après brevet C)**

Je vous remercie sincèrement d'avoir pris le temps nécessaire pour réaliser cette étude et vous souhaite d'ores et déjà une excellente année 2015.

Pour valider le questionnaire, n'oubliez pas de cliquer sur 'Terminé'!

Meilleures salutations sportives.

Giles Lombard