



Individualisation de l'entraînement au football par le biais du préparateur individuel

Mémoire

Basil More-Chevalier

Programme de maîtrise en psychopédagogie en éducation physique et sportive

Maîtrise en psychopédagogie (M.A.)

Québec, Canada

© Basil More-Chevalier, 2020

Individualisation de l'entraînement au football par le biais du préparateur individuel

Mémoire

Basil More-Chevalier

Sous la direction :

Luc Nadeau, directeur de recherche

RÉSUMÉ

Au football ainsi que pour tous les sports collectifs, les intervenants sportifs s'accordent à dire que chaque joueur est unique et que sa formation demande une attention distinctive, particulièrement lors des périodes d'entraînement (Landry et al., 1985). Les entraîneurs cherchent maintenant toutes les solutions possibles visant à permettre aux joueurs de devenir meilleurs pour remporter les matchs (Gréhaigne & Nadeau, 2015). La principale difficulté à laquelle ils sont confrontés est d'avoir le temps et les connaissances nécessaires pour tenir compte de ces individualités tout en priorisant le travail collectif qui est à la base du jeu de l'équipe (Cazorla, 2005 ; Descampe, Robin & Tremblay, 2014).

La plupart des clubs et équipes sportives d'un haut niveau de jeu engagent des entraîneurs spécialisés afin de seconder l'entraîneur-chef dans son travail et optimiser les performances des joueurs (Grün, 2011). Leurs rôles sont souvent spécifiques à un poste (comme l'entraîneur des gardiens) ou encore pour des composantes de la performance particulières comme la condition physique (préparateur physique) ou les habiletés mentales (préparateur mental) (Monkam Tchokonte, 2011; Traverse, 2011). Cependant, les composantes techniques et tactiques de la performance des joueurs demeurent rarement abordées d'une façon individuelle par les entraîneurs et leurs adjoints. D'une part, individualiser l'entraînement de ces composantes représente une tâche longue et ardue considérant le nombre de joueurs d'une équipe. D'autre part, les entraîneurs choisissent de placer l'emphase de leurs interventions sur le travail collectif, car c'est la base du jeu.

Cette étude vise à décrire les interventions d'un nouvel intervenant sportif nommé le « préparateur individuel » au sein d'une équipe compétitive. Cet intervenant a comme préoccupation de répondre aux besoins spécifiques de chaque joueur pour l'amélioration des composantes techniques et tactiques. L'objectif principal de cette étude est de décrire les perceptions des athlètes du rôle et des interventions que cet intervenant a pu jouer au sein d'une équipe de football.

Le protocole de recherche choisi est une recherche-action de type expérimentation (Paillé, 2007). Le chercheur a œuvré à titre de préparateur individuel (PI) au sein d'une équipe de 23 athlètes féminines de football universitaire. Le chercheur a d'abord

questionné les athlètes sur leurs besoins individuels et leur volonté et disponibilité à faire des entraînements particuliers. Par la suite, le chercheur a proposé, tout au cours de la saison, des activités spécifiques en fonction des réponses au questionnaire, grâce à des observations et mesures spécifiques des performances des athlètes en situation de jeu ou encore à partir de commandes provenant de l'entraîneur-chef de l'équipe. Pendant la période d'expérimentation, le chercheur a rempli un journal de bord afin de noter toutes les interventions effectuées et ses perceptions quant à l'effet de ces interventions auprès des athlètes. À la fin de la saison, le chercheur a distribué aux joueuses un questionnaire d'appréciation afin de connaître leur niveau de satisfaction.

Les résultats démontrent que le préparateur individuel a fait spécifiquement 45 interventions au cours de la saison compétitive. De ces interventions, 35 ont été spécifiques aux besoins individuels des athlètes et ont souvent impliqué deux athlètes et plus. Dans la majorité des cas, les interventions commandées par l'entraîneur pendant et après les périodes d'entraînement concernaient une partie de l'équipe et non une athlète à la fois comme anticipé avant le début du projet. Différentes situations contextuelles (concurrence entre les joueuses à certaines positions de jeu, volonté de l'entraîneur-chef de travailler spécifiquement avec un sous-groupe d'athlètes, intérêts de certaines athlètes pour faire des activités spécifiques, etc.) peuvent expliquer le faible nombre d'interventions individuelles. Après la période d'intervention, les athlètes ont partagé une satisfaction générale très positive du rôle et des activités proposées par le préparateur individuel. Les athlètes ont toutes perçu une amélioration de certaines performances individuelles et collectives. L'intégralité des athlètes aimeraient pouvoir profiter à nouveau du support et des activités d'un préparateur individuel au cours des prochaines années.

En conclusion, l'ajout d'un préparateur individuel dans une équipe peut être bénéfique à l'amélioration des performances des athlètes d'un point de vue individuel, mais aussi collectif. Toutefois, une meilleure compréhension du rôle de ce spécialiste serait nécessaire. Par ailleurs, la période d'expérimentation choisie (saison compétitive) n'est peut-être pas la meilleure période pour faire des interventions individuelles, car la priorité de l'ensemble de l'équipe est la cohésion des joueuses et le jeu collectif.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	III
TABLE DES MATIÈRES	V
LISTE DES TABLEAUX	VIII
LISTE DES FIGURES	IX
REMERCIEMENTS	X
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Les constituants de la performance en sport collectif	3
1.1.1 Les performances individuelles et collectives dans les sports collectifs	6
1.2 Développement de la performance des joueurs	7
1.2.1 Organisation actuelle de l'entraînement	7
1.2.2 Articulation des composantes de la performance	9
1.2.3 Limites des interventions des entraîneurs en contexte de compétition	11
1.3 L'individualisation de l'entraînement	12
1.3.1 Les limites individuelles	12
1.4 Le préparateur individuel	13
1.4.1 Définition du rôle et des priorités d'intervention	13
1.4.2 Rôle vs l'équipe d'entraîneurs	14
1.5 Questions & objectif de recherche	14
CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL	17

2.1	Performance et apprentissage dans les sports collectifs	17
2.1.1	Apprendre grâce aux entraînements dans les sports collectifs	18
2.2	Individualisation de l'entraînement	21
2.2.1	L'intérêt de l'individualisation	22
2.2.2	Modalités d'individualisation de l'entraînement	23
2.3	Préparation individuelle au football	24
2.3.1	Les composantes de la performance	25
2.4	Recherche-action	29
2.4.1	La recherche-expérimentation	29
 CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE		 31
3.1	Contexte d'intervention & milieu d'intervention	31
3.1.2	Les participants de l'étude	31
3.1.3	Les infrastructures & outils de l'équipe	34
3.2	La démarche méthodologique	34
3.2.1	Protocole de l'étude	34
3.2.2	Phases de l'étude et outils de recueil des données	35
3.3	Analyse des données	39
3.3.1	Analyse des questionnaires pré et post-intervention	39
3.3.2	Analyse des interventions	40
3.4	Considérations éthiques	42
 CHAPITRE IV : RÉSULTATS ET DISCUSSIONS		 43
4.1	Perceptions avant les interventions	43
4.2	Description du contexte d'intervention	47
4.2.1	Processus itératif du journal de bord	50
4.2.2	Présentation des interventions	50
4.3	Analyse de l'appréciation des joueuses	56
4.3.1	Appréciation générale du PI	58
4.3.2	Interventions qui ont marqué les joueuses	59

4.3.3	Appréciation des méthodes utilisées	59
4.3.4	Identification des effets observés sur les performances	60
4.3.5	Appréciation de l'intervenant	61
4.4	Discussion	61
4.4.1	Intégration du PI	61
4.4.2	Relation avec l'entraîneur-chef	62
4.4.3	Relation avec les athlètes	63
4.4.4	Limites de l'étude	64
4.4.5	Connaissances scientifiques issues de l'étude	65
4.4.6	Perspectives futures	67
	CONCLUSION	69
	BIBLIOGRAPHIE	73
	ANNEXES	82
	ANNEXE 1 : Profilage des athlètes (Poli & al., 2017)	82
	ANNEXE 2 : Programmation individuelle	85
	ANNEXE 3 : Rapport d'adversaire	86
	ANNEXE 4 : Questionnaire « Pré-intervention »	89
	ANNEXE 5 : Questionnaire « Post-intervention »	95

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Répartition du nombre d'années universitaires.....	33
Tableau 2. Tableau d'analyse des données d'interventions du PI.....	41
Tableau 3. Éléments de réponses des améliorations techniques et tactiques souhaitées par les joueuses au questionnaire pré-intervention.....	44
Tableau 4. Fréquence des réponses des joueuses aux regards des entraînements supplémentaires habituellement effectués AVANT l'intervention.....	44
Tableau 5. Besoins éprouvés par les joueuses pour l'ajout d'entraînements individuels par le préparateur individuel.....	47
Tableau 6. Interventions du préparateur individuel au cours de la saison.....	48
Tableau 7. Nombre d'intervention selon le nombre de joueuses ayant participé.....	53
Tableau 8. Nombres de joueuses ayant participé à une intervention selon la responsabilité de l'intervention.....	56
Tableau 9. Réponses des joueuses aux différentes questions à choix de réponses du questionnaire post-intervention.....	56
Tableau 10. Niveau d'appréciation des joueuses des interventions du PI.....	58
Tableau 11. Exemples d'interventions que les joueuses ont jugées utiles.....	59

LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1.</i> Représentation graphique de la performance sportive (adapté de Cardinal, Chouinard & Roy, 2006).....	4
<i>Figure 2.</i> Éléments d'apprentissage et de perfectionnement des athlètes pendant les sessions d'entraînement (Nadeau, Martel, Poulin-Beaulieu et Couture-Légaré, 2020).....	19
<i>Figure 3.</i> Graphique de comparaison des positions des joueuses selon le nombre d'interventions.....	51
<i>Figure 4.</i> Durée moyenne des interventions par position.....	52

REMERCIEMENTS

À la fin de cette aventure que représente l'écriture de mon mémoire de recherche, je ressens de la gratitude envers les personnes qui m'ont accompagné. À jamais, ce mémoire et ces écrits porteront mon nom, cependant il n'en est pas moins une œuvre partagée.

Tout d'abord, je souhaite remercier mon directeur de recherche, Monsieur Luc Nadeau. Son enthousiasme, son ouverture d'esprit, et également ses compétences m'auront été d'une aide précieuse tout au long de ma maîtrise. Je me sens privilégié d'avoir pu bénéficier de tous ses conseils qui ont parfois dépassé le cadre de la construction d'un projet de recherche comme le mien. J'ai dû tout au long de ma maîtrise acquérir des habiletés de chercheur que je ne détenais aucunement. Je ne peux aujourd'hui affirmer toutes les détenir, mais une chose est certaine en votre compagnie, je n'ai jamais cessé de progresser. Merci pour tout, je n'oublierais jamais le temps que vous avez consacré à me rendre meilleur.

Dans un second temps, j'ai une pensée affectueuse et reconnaissante pour la personne qui a accepté de m'ouvrir les portes de son équipe afin que je puisse effectuer cette étude en la personne Monsieur d'Helder Duarte. Merci d'avoir cru en mon projet, l'ouverture d'esprit, l'humilité et la curiosité d'une personne comme vous, forte de plus de 25 années d'expérience raisonneront à jamais dans mon esprit. Ce mémoire lui est dédié en intégralité.

Naturellement, je tiens à remercier les joueuses de l'équipe et les membres de l'équipe technique de soccer du Rouge & Or de l'Université Laval sans qui l'étude n'aurait pu avoir lieu.

Durant ces deux années à l'Université Laval, j'ai aussi eu l'opportunité de partager de longues sessions d'études tardives avec des amis et collègues étudiants ; Benjamin, Victor, Serena, Éloïse, Lucie, Antoine et bien d'autres. Votre soutien a grandement contribué à la rédaction de ce mémoire. Merci pour vos sourires quotidiens, vos marques d'affections et de soutien, mais aussi et surtout nos rigolades à en oublier le temps qui passe.

Merci à mon entraîneur et désormais ami, Samir Ghrib pour m'avoir invité à rejoindre ce beau pays qu'est le Canada ainsi que cette belle province du Québec. Merci pour ces deux années au sein du Rouge & Or soccer masculin. Je pense à tous tes conseils quotidiens, que tu as pris le temps de me partager. Je me sens privilégié de pouvoir avoir autant de beaux échanges en ta compagnie. Merci Samir.

Je tiens aussi à remercier tous mes coéquipiers du Rouge & Or soccer masculin. Vous avez été pour moi une famille. J'ai vécu avec vous des moments inoubliables sur et en dehors du terrain qui resteront gravés dans mon cœur. Mention spéciale à 3 de mes coéquipiers : Jonathan (Kodjo), Gino (Gininho) et Nizhar (Neezy), je ne vous oublie pas, merci à vous.

Enfin, merci infiniment à ma famille, mon père et ma mère qui ne cesse de m'accompagner et de me soutenir dans tout ce que j'entreprends. L'amour qui nous lie a été une force, je vous aime. Vous m'avez toujours aimé comme je suis et n'avez jamais hésité à me donner des conseils même lorsque je n'en avais pas besoin. Mais je dois vous avouer aujourd'hui qu'ils m'ont en majorité été grandement utiles.

Je sors de cette expérience grandie. J'espère désormais que ces écrits contribueront à aider de près ou de loin les clubs et intervenants sportifs. Ce mémoire intègre mon engagement d'accompagner de façon optimale les jeunes footballeurs d'aujourd'hui et demain. Je souhaite une bonne lecture à toutes les personnes qui auront de l'intérêt à lire ce mémoire.

INTRODUCTION

Le football¹ est un sport qui n'échappe pas au développement et à l'évolution des performances sportives (Georget, 2013). Ce sport est un objet d'étude scientifique éminemment populaire depuis la fin du XXe siècle, particulièrement en ce qui concerne la recherche d'optimisation des performances (Zoudji & Rey, 2015). L'évolution constante du niveau de jeu rend ce sport de plus en plus exigeant pour les joueurs avec des paramètres de la performance toujours plus spécifiques (Bekraoui, Léger & Cazorla, 2010; Brüggeman & Albrecht, 2000 ; Monkam Tchokonté, 2011). Ces paramètres ont fondamentalement influencé le développement et le perfectionnement des méthodes et des outils d'entraînement, mais aussi la formation des pratiquants de tous âges (Bekraoui, Léger & Cazorla, 2010; Brüggeman & Albrecht, 2000 ; Monkam Tchokonté, 2011).

Les travaux de recherche sur le concept de la performance sportive abondent dans la littérature scientifique et offrent aux entraîneurs et athlètes des outils afin d'optimiser chaque petit détail qui influencera, éventuellement, les résultats escomptés (Delalandre, 2009). De l'amélioration du matériel comme les ballons ou les surfaces de jeu, à l'optimisation de toutes les composantes de la performance sportive comme les aspects techniques, physiques ou psychologiques, rien n'est maintenant laissé au hasard par les entraîneurs et spécialistes du développement des joueurs (Delalandre, 2009). L'importance de l'optimisation de chacune des compétences de la performance telle les composantes technique et tactique semble maintenant essentielles pour réussir à se distinguer des autres clubs ou équipes et ne jamais cesser d'accroître les performances recherchées en sport compétitif (Delalandre, 2009; Gesbert, 2014; Monkam Tchokonté, 2011).

Par ailleurs, plusieurs individus composent une équipe de football et chacun de ces individus a ses propres caractéristiques qui représentent des individualités. Toutefois, chacun de ces individus doit agir en interaction au profit d'un projet d'équipe commun qui est, au final, de marquer des buts tout en empêchant l'adversaire de le faire

¹ Tout au long de ce mémoire le terme « Football » est utilisé en diminutif du terme « Football Association », équivalent au Soccer nord-américain.

(Gréhaigne, 2007 ; 2018). Or, la formation et le développement actuels des joueurs de football ne sont malheureusement pas toujours abordés de cette façon. La forme d'encadrement de chacun des athlètes ayant comme objectif de répondre à leurs besoins spécifiques est l'un des aspects principaux, qui semble en déséquilibre comparativement à l'importance accordée au développement des habiletés collectives de l'équipe. C'est particulièrement le cas pour le développement des composantes technique et tactique individuelles des joueurs (Zhanneta et al., 2015).

Cette étude a pour but de décrire les interventions d'un nouvel intervenant sportif responsable d'individualiser l'entraînement des composantes technique et tactique de la performance et les perceptions des athlètes de ces interventions. Cet assistant-entraîneur, nommé « préparateur individuel » (PI) a comme priorité de proposer des activités d'apprentissage et de développement spécifiques aux besoins individuels des athlètes d'une équipe. Selon nos hypothèses, le travail de ce nouvel entraîneur spécialiste devrait permettre de mieux rééquilibrer la formation individuelle et collective des joueurs afin d'optimiser les performances.

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE

1.1 Les constituants de la performance en sport collectif

La notion de performance en sport collectif est complexe (Dicks, Uehara & Lima, 2011). L'ensemble des actions exécutées par les joueurs et qui constituent la performance se catégorisent à partir de différentes composantes (Figure 1). Ces composantes représentent les principaux constituants des actions motrices et aptitudes nécessaires aux joueurs pour bien performer (Georget, 2013 ; Hyeans, 2016). De ce fait, les principales composantes qui caractérisent les actions des joueurs en football sont les suivantes (Gréhaigne, 2018) :

- Physique : liées aux bases physiologiques et à la motricité ;
- Psychologique : associées aux habiletés mentales du joueur ;
- Technique : liées aux exécutions motrices ;
- Tactique : liées aux actions exigeant des prises de décisions dans l'action pour contrer un adversaire ou aider un coéquipier ;
- Stratégique : liées aux actions et patrons de jeu prévus à l'avance permettant de coordonner les joueurs dans certaines phases de jeu.

L'athlète utilise continuellement chacune de ces composantes de manière plus ou moins importante pendant le jeu selon les actions à faire, le contexte de jeu ou en réaction aux actions des adversaires. Pour certains joueurs, leurs qualités physiques telles que la grandeur ou la force leur donne un avantage certain par rapport aux autres joueurs et ils utilisent principalement ces aptitudes pour essayer de prendre avantage sur l'adversaire. D'autres joueurs utilisent surtout la manière dont ils comprennent les interactions entre les joueurs (tactique) pour choisir les meilleures actions à effectuer. Aux plus hauts niveaux compétitifs toutefois, les athlètes ne peuvent performer efficacement s'ils n'ont pas un haut niveau d'habiletés dans l'ensemble des composantes de la performance (Cardinal, Chouinard & Roy, 2006).

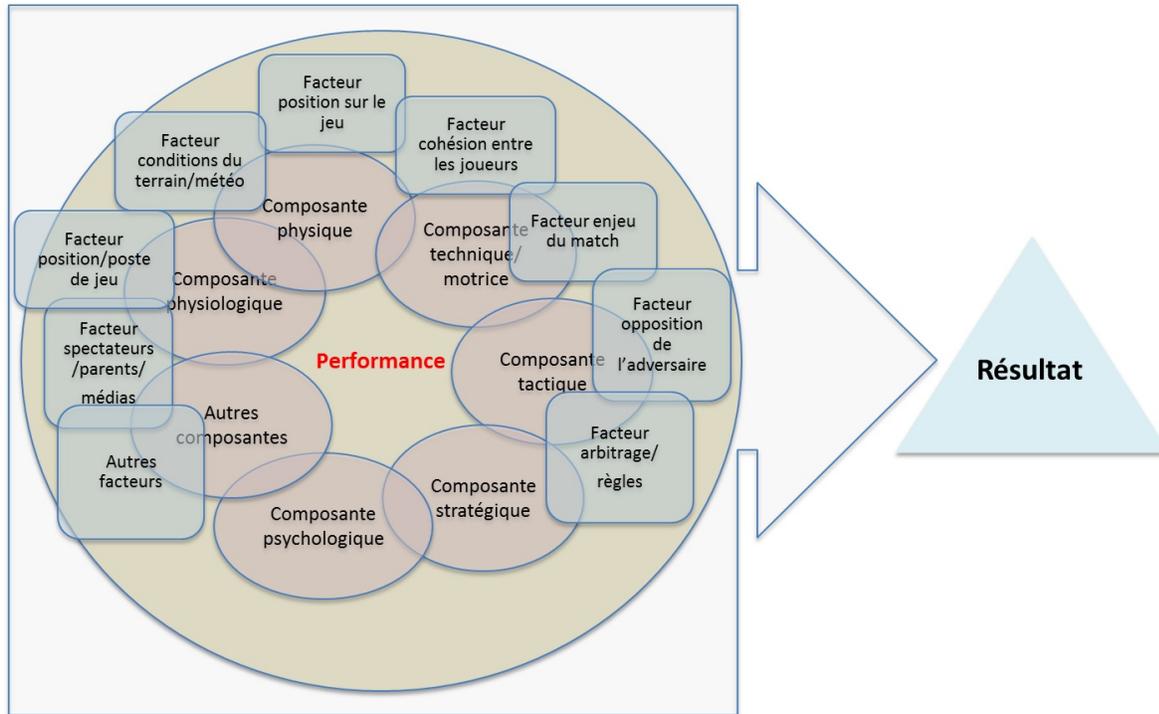


Figure 1. Représentation graphique de la performance sportive (adapté de Cardinal, Chouinard & Roy, 2006).

Les relations entre les composantes rendent compte de la complexité d'expliquer les performances dans les sports collectifs comparativement aux sports plus individuels (Hubert, 2009 ; Werner & Almond, 1990). Un sport comme le football est donc défini comme étant une activité multi-composante, signifiant que les actions motrices réalisées par le joueur dépendent de l'interaction continue de ces composantes à chaque situation de jeu (Casamichana, Castellano & Dellal, 2013). Un joueur ne peut donc pas performer efficacement s'il n'utilise que sa grandeur ou sa force, ni même s'il comprend bien le jeu, mais n'a pas un niveau de condition physique lui permettant de réaliser adéquatement ses actions. La réalisation appropriée d'actions motrices en jeu s'associe donc à la combinaison de chacune des composantes. Le joueur doit donc réaliser une tâche efficacement (composantes physique et technique), au bon moment (composantes tactique, psychologique et/ou stratégique). C'est ce qui définit le niveau de performance produit par le joueur ou l'équipe (Cardinal, Chouinard & Roy, 2006).

Par ailleurs, toutes ces composantes sont influencées de façon plus ou moins directe par une série de facteurs (cf. figure 1). Ces facteurs définissent le contexte et l'environnement dans lesquels la performance est produite (arbitrage, condition météo, niveaux de

cohésion entre les joueurs, postes et rôles des joueurs, niveaux d'opposition de l'adversaire, etc.) (Cardinal, Chouinard & Roy, 2006). Un joueur considéré performant doit être efficace et réaliser de manière appropriée les actions motrices dans le jeu, et surtout en fonction de l'influence de l'ensemble des conditions de jeu (facteurs).

Certains de ces facteurs sont considérés entraînaibles, c'est-à-dire qu'il est possible de les reproduire en situation d'entraînement. D'autres par contre sont « non-entraînables » (comme le facteur chance, par exemple) et peuvent influencer le résultat sans que les athlètes ou l'équipe ne puissent faire quelque chose. Habituellement, lorsque les actions motrices des joueurs sont considérées appropriées et qu'elles se réalisent efficacement en fonction des facteurs, la performance réalisée mène à un résultat positif (gagner le match) (figure 1). Il peut toutefois arriver que la performance des joueurs soit appropriée et considérée efficace, mais que le résultat ne soit pas le gain du match à cause de l'influence de certains facteurs. Ainsi, avant de juger une performance donnée des joueurs ou d'une équipe, il importe de chercher à comprendre l'influence de ces facteurs.

C'est le développement des connaissances sur la manière dont les joueurs devraient s'entraîner et se préparer précisément à exécuter leurs actions motrices, en fonction des facteurs entraînaibles, qui a permis d'affiner le développement des qualités du footballeur au cours des dernières années (Bangsbo, Mohr & Krusturup, 2006 ; Mohr, Bangsbo, Krusturup, Andersson & Kirkendal, 2008). La complexité des éléments qui expliquent la performance sportive, justifie l'existence d'études scientifiques permettant d'apporter davantage de connaissances précises autour d'une ou plusieurs composantes (Bangsbo et al., 2006 ; Mohr et al., 2008). Principalement à des hauts niveaux de performance recherchée, les méthodes d'entraînement et d'enseignement doivent de plus en plus tenir compte des particularités du sport. Ces méthodes deviennent de plus en plus orientées vers des détails et spécificités pour chaque athlète, car ce sont souvent de petits détails qui font la différence entre victoire et défaite (Zoudji & Rey, 2015).

1.1.1 Les performances individuelles et collectives dans les sports collectifs

La compréhension des caractéristiques des sports collectifs ouvre un vaste champ de possibilités pour le monde de la recherche scientifique (Georget, 2013). Ainsi, les nombreuses actions produites en compétition par chaque joueur d'une équipe doivent obligatoirement se conjuguer avec celles exécutées par les coéquipiers afin de prendre l'avantage sur celles produites par les adversaires (Gréhaigne, 2018). La performance collective qui découle de la capacité des joueurs à s'ajuster aux actions des coéquipiers n'est en conséquence pas seulement égale à la somme des individualités (Gréhaigne, 2018). La meilleure équipe n'est donc pas nécessairement celle qui possède les meilleurs joueurs individuellement (Swaab, Schaerer, Anicich, Ronay & Galinsky, 2014).

La meilleure équipe est celle dont les joueurs collaborent le mieux ensemble dans un projet commun visant à marquer des buts et empêcher l'adversaire d'en marquer (Deleplace, 1996; Swaab et al., 2014). Mais paradoxalement, plus les joueurs sont performants individuellement et plus grand est leur répertoire d'actions motrices efficaces en situation de jeu, plus ils ont le potentiel de s'adapter au jeu continuellement changeant et contribuer au succès de leur équipe (Swaab et al., 2014). De ce fait, la performance d'un joueur de football est particulièrement dépendante du niveau de développement de ses habiletés liées à la composante technique et surtout tactique (Bertrand, 2008 ; Knapp, 2011). À cet effet, il est possible d'identifier les forces et faiblesses des joueurs sur le jeu de deux façons. D'une part, l'entraîneur ou les joueurs peuvent porter un regard sur leurs capacités à exécuter des actions pour soutenir le projet de jeu de l'équipe (performance collective). D'autre part, il est aussi important d'analyser la capacité des joueurs à exécuter avec succès et à propos, l'ensemble des actions individuelles tout au cours du match (Dicks et al., 2011; Hyeans, 2016). Dans ces deux perspectives, viser le développement de la performance des joueurs prend tout son sens pour les équipes de football, autant d'un point de vue individuel que collectif.

1.2 Développement de la performance des joueurs

La performance réalisée par un joueur lors d'un match est due en partie à la formation qu'il a reçue et des expériences vécues plus tôt dans sa carrière (FIFA, 2005, 2015 ; Poli, Ravenel & Besson, 2015). À travers la complexité qui entoure la notion de performance dans les sports collectifs comme le football, c'est particulièrement grâce à l'entraînement des composantes citées qu'il est possible d'améliorer les performances des athlètes en situation de compétition (ACS [Association Canadienne de Soccer], 2009 ; 2014 ; Leca, 2018). En effet, contrairement à jadis, le match seul n'est plus suffisant pour permettre aux joueurs de s'améliorer de manière appropriée, car le niveau de jeu est de plus en plus élevé et la quantité d'habiletés à maîtriser est énorme (Luxbacher, 2013).

Le développement de la performance sportive doit donc se faire grâce à la réalisation d'activités d'apprentissage ou de perfectionnement plus ou moins spécifiques au sein de sessions d'entraînement (Cazorla, 2005). De nos jours, il est devenu quasi impossible de devenir un bon joueur de football sans effectuer régulièrement des entraînements intenses et spécifiques aux actions motrices réalisées en situation de jeu (Haugaasen, Mathias & Jordet, 2012). Or, selon Monbaert (1996, 1998), les méthodes d'entraînement des diverses composantes sont très nombreuses, mais ne permettent pas toujours le développement optimal de chaque joueur d'une équipe de football. C'est ainsi aux entraîneurs, mais aussi aux chercheurs, de trouver les meilleures combinaisons et activités qui mèneront à l'amélioration des performances des joueurs selon leurs caractéristiques et leurs capacités (Smith, 2003).

1.2.1 Organisation actuelle de l'entraînement

L'organisation actuelle de l'entraînement disciplinaire d'une équipe en sport collectif est principalement sous la responsabilité de l'entraîneur-chef qui est secondé dans son travail par un ou des assistants (Grün, 2011). Traditionnellement, chaque équipe de football compétitif, peu importe le niveau de jeu, est dirigée par un entraîneur-chef qui est secondé par un assistant. Plus les équipes évoluent à des niveaux de jeu élevés, plus l'entraîneur se fait accompagner d'assistants-entraîneurs qui ont des responsabilités spécifiques. L'objectif prioritaire du groupe d'entraîneurs est de se servir d'activités particulières lors

des sessions d'entraînement pour créer essentiellement une cohésion de l'ensemble des individus sous leur gouverne, afin qu'ils forment une équipe travaillant pour l'atteinte d'objectifs communs (Murray, 2006 ; Swaab et al., 2014).

Dans cette perspective, l'entraîneur-chef utilise couramment un projet de jeu commun comme moyen d'orienter les activités collectives. Durant les périodes d'entraînement, les entraîneurs proposent ainsi aux joueurs des « exercices » permettant « l'assimilation et l'accommodation des différents systèmes de jeu de l'équipe » (Monkam Tchokonté, 2011, p.22). Ces activités servent donc à favoriser la cohésion opératoire de l'équipe (Cox, Stein & Etzkorn 2005). Cette cohésion dans la direction à donner aux actions des joueurs lors des entraînements permet de favoriser davantage l'acquisition de principes collectifs (Monkam Tchokonté, 2011).

Cette situation amène cependant des préoccupations divergentes pour les entraîneurs. En effet, d'une part, les joueurs doivent s'inscrire prioritairement dans un projet de jeu collectif et doivent apprendre à collaborer ensemble pour mieux jouer conjointement. Cet aspect est essentiel au succès de l'équipe. D'autre part, l'entraînement des habiletés et capacités spécifiques de chaque composante de la performance doit être adapté à chacun des athlètes engagés en compétition, car chaque joueur possède ses propres caractéristiques de développement ou d'apprentissage, un niveau d'habileté différent et une entraîabilité différente (Cazorla, 2005 ; Leca, 2018).

Par ailleurs, la charge de travail des entraîneurs est souvent très importante, car elle implique non seulement la planification et le pilotage des activités d'entraînement, mais également toute la gestion des activités de l'équipe en compétition, l'administration du club, la mise en place d'activités extra-sportives, de recrutement de joueurs, etc. (Grün, 2011). Ainsi, malgré leur volonté, ceux-ci sont souvent amenés à faire des choix et prioriser les activités d'apprentissage couvrant l'ensemble de l'équipe au détriment de l'accompagnement de chaque joueur individuellement.

L'observation du contexte du football de haut niveau permet aussi de constater qu'il est de plus en plus difficile pour un entraîneur de détenir à lui seul une grande expertise de l'ensemble des méthodes de développement de toutes les composantes. Les spécificités propres au développement de chaque composante de même que celles liées aux différents

rôles et positions des joueurs sont vastes et peuvent difficilement être maîtrisées par un seul individu. Il est ainsi devenu presque impossible de favoriser le développement optimal de toutes les composantes de la performance de chaque joueur uniquement grâce à l'intervention d'un entraîneur et d'un assistant (Gesbert, 2014 ; Occhino, Mallett & Rynne, 2013).

Depuis quelques années, les entraîneurs sportifs s'entourent souvent d'une équipe de spécialistes afin de subdiviser le groupe de joueurs lors des activités d'entraînement (Grün, 2011 ; Rynne & Mallett, 2012). Ils délèguent à des assistants-entraîneurs spécialistes une partie plus ou moins importante de l'apprentissage, du développement ou du perfectionnement de certaines de ces composantes ou de certains postes de jeu spécifiques (Grün, 2011 ; Rynne & Mallett, 2012).

1.2.2 Articulation des composantes de la performance

Des assistants-entraîneurs, spécialistes de certaines composantes ou de certains postes de jeu, ont donc incorporé le personnel d'encadrement des équipes de haut niveau au football afin de favoriser le développement optimal des joueurs. En effet, certaines tâches sportives dans le jeu ont, entre autres, des caractéristiques particulières qui demandent à l'intervenant des exigences et connaissances particulières pour être enseignées efficacement (Occhino, Mallett & Rynne, 2013). Par exemple, la position du gardien de but est très spécifique et unique à tous les autres postes d'une équipe de football (Ziv & Lidor, 2011). Il n'est donc pas étonnant que chaque équipe de haut niveau ou presque fasse affaire avec un entraîneur spécialiste de cette position de jeu (Eaves & Hood, 2008). Dans d'autres contextes, certains clubs ayant de meilleures ressources économiques engagent même des entraîneurs de lignes ou de positions de jeu comme des spécialistes des attaquants, des milieux ou des défenseurs.

Ce sont surtout les spécialistes du développement des composantes physique et mentale qui ont été les premiers à seconder le groupe habituel d'entraîneurs de plusieurs équipes, car ces composantes peuvent être très complexes à entraîner efficacement pour des athlètes compétitifs (Cazorla, 2005). On constate ainsi que les équipes de haut niveau possèdent maintenant un entraîneur spécialiste pour la gestion de l'entraînement de la composante physique (Monkam Tchokonté, 2011). Nommé « préparateur physique », ce

dernier a pour objectif de s'assurer que les joueurs sont dans les meilleures dispositions physiques et physiologiques possible en compétition (Carling, Bloomfield, Nelson & Reilly, 2008 ; Reiss, Prévost & Cazorla, 2013). Les tâches du préparateur physique doivent être en interaction avec les objectifs communs fondés sur le projet de jeu collectif et le profil du joueur (Monkam Tchokonté, 2011). Ce spécialiste a donc la responsabilité d'ajuster les paramètres d'entraînement à partir des capacités physiques actuelles de l'individu et d'observations relevées en compétition selon les différentes tâches réalisées par les joueurs, selon le poste occupé et selon le rôle d'un joueur dans son équipe (Lambertin, 2000 ; Turpin 2002). Par conséquent, les préparateurs physiques dirigent habituellement des séances d'entraînement individuelles pour les joueurs, avec des objectifs de développement physique spécifiques aux efforts réalisés au football (Casamichana et al., 2013 ; Dellal, 2008 ; Monkam Tchokonté, 2011).

Plus récemment, le développement des habiletés mentales des athlètes et de la composante psychologique de la performance est de plus en plus confié à un psychologue sportif, pour les joueurs et équipes qui peuvent financièrement se le permettre (Société Française de Psychologie du Sport, 2018). En effet, le domaine de la psychologie sportive est aussi un secteur très spécifique pour lequel les entraîneurs peuvent avoir des compétences limitées pour aider leurs athlètes (Coetzee, Grobbelaar & Gird, 2006 ; Monkam Tchokonté, 2011). Tout comme le préparateur physique, plusieurs clubs et équipes de football engagent maintenant un assistant-entraîneur nommé « préparateur mental » dont la principale tâche est de préparer les athlètes afin qu'ils tendent vers leur propre état psychologique dit optimal pour performer en compétition (Debris, 2012 ; Homat, 2016).

Or, jusqu'à maintenant, l'ensemble des activités de développement des composantes technique et tactique de chaque équipe au football a toujours été sous la responsabilité de l'entraîneur-chef (et souvent d'un assistant), aussi bien d'un point de vue de l'entraînement des habiletés individuelles que les activités collectives. La pratique populaire et l'observation de séances d'entraînement d'équipes de football confirment cependant que l'accompagnement individuel est souvent absent ou limité, principalement

en période de compétition. Cette situation peut mener à une diminution du développement et des performances de certains joueurs.

1.2.3 Limites des interventions des entraîneurs en contexte de compétition

Les priorités d'entraînement varient selon les différentes phases d'une saison de football afin d'optimiser les performances des joueurs. Ainsi, les objectifs de l'équipe et les priorités sont naturellement orientés vers le jeu collectif en période de compétition (Gréhaigne & Nadeau, 2015). Les priorités d'entraînements y sont logiquement dirigées vers la résolution des problèmes collectifs et l'adoption d'une structure de jeu commune. Durant cette période, l'entraîneur de football doit ainsi « gérer » une vingtaine d'athlètes au minimum tout en s'occupant de faire coordonner les actions de ces joueurs dans un projet commun (Grün, 2011). Par ailleurs, la quantité totale de périodes d'entraînement que les athlètes peuvent effectuer quotidiennement ou hebdomadairement est limitée par leur capacité de récupération et les autres occupations comme les études, la famille ou le travail (Monkam Tchokonté, 2011). Cependant, ce projet commun a une importance capitale sur la coordination des joueurs et la possibilité de vaincre les adversaires (FIFA, 2015 ; Gréhaigne & Nadeau, 2015).

L'entraînement des composantes technique et tactique, lorsqu'il est présent, est donc dirigé et coordonné par l'entraîneur principal et ses assistants-entraîneurs, mais presque uniquement sous l'angle du jeu collectif (FIFA, 2015).

L'entraînement du jeu collectif demande habituellement beaucoup de travail quotidien de compréhension du jeu, en plus de devoir considérer différentes adaptations des problèmes de jeu rencontrés pendant les matchs antérieurs ou en prévision des matchs à venir (FIFA, 2015 ; Gréhaigne, 2007 ; 2018). Pour ces raisons, les entraîneurs priorisent davantage l'apprentissage et le perfectionnement des tâches collectives de l'ensemble de l'équipe. Il devient ainsi presque impossible d'offrir un encadrement individualisé à chacun des athlètes. Or, ceux-ci continuent à avoir des besoins particuliers dont le perfectionnement permettrait d'aider le jeu collectif.

1.3 L'individualisation de l'entraînement

Chaque joueur détient ses propres capacités d'apprendre et son propre niveau de développement des composantes de la performance (Landry & Robichaud, 1985). En considérant ce fait, permettre à chaque joueur de bénéficier d'activités d'apprentissage ou de perfectionnement significatives et personnelles ne peut que mener à de meilleures performances. Ainsi, les avantages d'utiliser des activités individualisées à l'entraînement sont indéniables afin de répondre aux besoins spécifiques des joueurs (Hunter et al., 2015 ; Joyce, Lewindon, Coutts & Cormack, 2014 ; Méhaut, 2005).

Certains entraîneurs tentent d'inclure des activités de développement plus individuelles dans des situations « collectives », mais ces formes d'entraînement conviennent plus ou moins à la moyenne des joueurs (Aquino et al., 2016; Bompa & Buzzichelli, 2018). De plus, très peu d'intervenants spécialistes, comme peuvent l'être les préparateurs physiques et mentaux, interviennent précisément pour l'apprentissage et le perfectionnement des composantes technique et tactique de la performance de chaque joueur (Zhanneta et al., 2015). De ces faits, il est donc possible de croire que l'individualisation de l'entraînement pourrait mieux répondre aux besoins de développement de chaque athlète et ainsi, par association, devenir bénéfique au collectif (Landry & Robichaud, 1985).

1.3.1 Les limites individuelles

L'individualisation de l'entraînement s'inscrit donc difficilement dans le contexte de l'enseignement des sports collectifs, dont le football compétitif. On constate par exemple plusieurs occasions où un joueur d'une équipe aurait avantage à perfectionner une habileté précise, mais si le niveau général des autres joueurs à son poste ou même de l'équipe est satisfaisant, cet aspect ne représentera probablement pas une priorité de travail pour l'entraîneur. L'athlète devra donc tenter par lui-même de corriger sa lacune ou encore de continuer à jouer avec cette carence.

On considère ainsi que l'amélioration des performances des joueurs de haut niveau est de plus en plus difficilement concevable sans une part d'individualisation du travail des

tâches sportives (Chlif et al., 2010; FIFA, 2005). Chaque position sur le terrain détient ses propres exigences technico-tactiques que le joueur doit être capable d'effectuer avec efficacité. Dans bien des cas, le contenu et la structure des entraînements gagneraient à être différenciés pour convenir au niveau actuel de l'athlète et ses besoins, pour deux raisons : (a) pour perfectionner encore plus des habiletés précédemment acquises afin qu'elles se réalisent avec plus d'efficacité, (b) pour répondre à de nouveaux objectifs d'apprentissage qui viendraient supporter les habiletés déjà acquises (FIFA, 2005 ; Gréhaigne, 2018). L'entraînement des athlètes de football de haut-niveau devient ainsi encore plus significatif lorsqu'il inclut la spécificité des gestes techniques et comportements tactiques du poste occupé (FIFA, 2005). Il est possible de croire qu'un joueur ayant individuellement la capacité de mobiliser plus de compétences rencontrerait moins d'obstacles dans la mise en application du projet de jeu collectif (Gréhaigne, 2009 ; Zhanneta et al., 2015). En effet, avec un niveau de coopération donné, le potentiel de l'équipe ne pourrait être que meilleur par une progression de ses individualités (FIFA, 2005 ; Hunter et al., 2015).

Une des manières de favoriser l'individualisation de l'entraînement technique et tactique pourrait venir de l'ajout au sein des équipes d'entraîneurs d'un nouveau spécialiste nommé ici « *préparateur individuel* » (PI).

1.4 Le préparateur individuel

1.4.1 Définition du rôle et des priorités d'intervention

Le préparateur individuel est un assistant-entraîneur qui a la responsabilité d'orienter les situations d'apprentissage autour du développement continu des habiletés techniques et tactiques de chaque joueur afin de permettre une amélioration des performances. L'objectif de son travail serait de cibler ses interventions afin de créer et d'intervenir sur les besoins spécifiques des joueurs pour éventuellement résoudre des contraintes collectives de l'équipe.

Le travail du *préparateur individuel* (PI) devrait essentiellement s'orienter vers des points précis d'amélioration de chaque joueur en fonction de l'analyse des priorités de perfectionnement issue de diverses situations de jeu. Ces points peuvent être caractérisés

comme des faiblesses, mais aussi comme des éléments de renforcement de points forts. Les interventions dans son rôle de PI devraient d'une part, permettre à un joueur d'apprendre à exécuter efficacement de nouvelles actions lorsqu'il n'est pas en mesure de trouver des solutions au problème de jeu dans son répertoire actuel d'actions motrices. D'autre part, les interventions devraient permettre de perfectionner les habiletés techniques et tactiques déjà acquises afin de mieux les maîtriser encore.

L'apprentissage et l'amélioration des gestes techniques ou technico-tactiques devraient toujours se faire en fonction de ce que l'athlète doit apporter au projet de jeu de l'équipe (Association Canadienne de Soccer, 2009 ; 2014). Les activités proposées par le PI doivent mener à de meilleures exécutions motrices des joueurs en fonction des grands principes et règles de jeu tactiques du football (Gréhaigne et al., 2007 ; Mercier, 2006). Au final, l'amélioration individuelle devrait toujours bénéficier à l'équipe.

1.4.2 Rôle vs l'équipe d'entraîneurs

L'hypothèse qu'un intervenant spécialiste dans le développement des performances individuelles s'ajoute au groupe d'entraîneurs habituels ne devrait pas cependant les priorités collectives. En effet, le PI est un assistant-entraîneur à part entière. Ses priorités doivent donc être celles permettant le succès de l'équipe, et ce bien avant le développement des performances individuelles, car c'est la base de la performance au football. Il est possible de croire que ce spécialiste pourrait contribuer au succès de l'équipe en secondant l'entraîneur-chef et en intervenant autour du développement des composantes technique et tactique.

Tout comme pour les autres entraîneurs, son rôle n'est pas nécessairement exclusif au travail individuel des aspects techniques et tactiques, car il doit prioritairement répondre aux besoins de l'équipe. Cependant, cette préoccupation pour le développement spécifique de chaque joueur devrait teinter une grande partie de ses interventions.

1.5 Questions & objectif de recherche

L'objectif de cette étude est de décrire les interventions et perceptions vécues par les athlètes dans l'incorporation d'un PI auprès d'une équipe de football compétitive.

À l'issue de ces constatations, trois principales questions de recherche émergent de cette problématique et sont à la base de cette étude :

- Quelles perceptions les athlètes ont-ils de l'individualisation de l'entraînement technique et tactique sur leur développement ?
- Quelles sont les activités qui peuvent être proposées et exécutées par un préparateur individuel auprès d'une équipe de football au cours d'une saison ?
- Quelle est la perception des athlètes de l'accompagnement effectué par le PI au cours de la saison?

CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL

2.1 Performance et apprentissage dans les sports collectifs

Ce qui distingue le plus la notion de performance des sports collectifs comparativement aux sports individuels, est la notion d'équipe (Gréhaigne, 2007 ; Gréhaigne et al., 2010). Le football en est un bon exemple, car l'ensemble des individus qui participent au match doivent se coordonner afin de vaincre l'équipe adverse (Gréhaigne, 2007). Pour cette raison, Gréhaigne et collaborateurs (2011) définissent la performance collective comme étant l'expression finale de l'équipe, à savoir qu'elle illustre l'ensemble des actions communes des joueurs afin de vaincre l'adversaire.

Il est possible de considérer la performance collective au football comme étant une dimension macroscopique de la mesure de la performance (Gréhaigne, 2007 ; Gréhaigne et al., 2010). Cela signifie que le jeu d'équipe est la première mesure observée pendant un match. Par exemple, le nombre de buts marqués par l'équipe est inévitablement la première mesure de la performance observée. Cette mesure est par contre très sommaire et n'indique pas toujours ce qui s'est réellement passé durant la partie. Il est donc souhaitable de granuler davantage la mesure de la performance en considérant plus spécifiquement les actions réalisées par les individus (performances individuelles) (Gréhaigne, 2007, 2018 ; Gréhaigne et al., 2010). Ces aspects sont issus de mesures dites microscopiques. Ils sont plus détaillés, précis et renseignent davantage sur ce qui explique la performance. Par exemple, l'endroit d'où un joueur a effectué ses tirs au but durant un match ou le nombre de passes réussies par les défenseurs en situation de pression d'un ou plusieurs joueurs adverses représentent des mesures microscopiques de la performance.

Granuler la mesure de la performance permet de mieux la comprendre et ainsi mieux intervenir afin de l'améliorer (Gréhaigne, 2007 ; 2018 ; Gréhaigne et al., 2010). Lorsque la performance est analysée de manière très spécifique (microscopique), les données recueillies fournissent habituellement aux entraîneurs des pistes particulièrement intéressantes pour créer des activités d'apprentissage.

L'apprentissage est un défi complexe pour chaque personne qui cherche à enseigner (Gréhaigne, 2015). C'est particulièrement le cas des entraîneurs qui veulent faire

apprendre et développer des habiletés aux athlètes en quête de performance (Piasanta, 2011). Malheureusement, que le joueur soit athlète aguerri ou novice, il n'est pas toujours en mesure de gérer seul l'ensemble des démarches pouvant lui permettre d'apprendre (Gréhaigne, Wallian & Brière-Guenoun, 2015).

Apprendre en contexte sportif repose principalement sur l'exécution d'une nouvelle habileté motrice ou l'élaboration d'une nouvelle connaissance du jeu. C'est aussi la transformation ou le perfectionnement de ces habiletés motrices et connaissances anciennes lorsque la situation de jeu nécessite d'agir différemment ou qu'il n'est plus possible d'exécuter ou de comprendre adéquatement une situation de jeu (Famose, 1990 ; Gréhaigne, 2018). La tâche d'un intervenant sportif consiste donc à aider un sportif à la recherche de la meilleure performance et de lui offrir des occasions d'apprendre appropriées à son niveau actuel (Gréhaigne, 2018).

2.1.1 Apprendre grâce aux entraînements dans les sports collectifs

Le moyen le plus utilisé pour favoriser l'apprentissage des participants en sports collectifs est l'entraînement (Gréhaigne, 2018). Il vise particulièrement la mise en place d'activités visant à apprendre ou perfectionner des composantes de la performance (Cardinal, Chouinard & Roy, 2006). Cette « forme d'activité » permet davantage de créer des surcharges spécifiques permettant l'amélioration des qualités motrices, et cela pour plusieurs raisons (Gréhaigne, 2015 ; 2018) :

- L'entraîneur peut proposer des activités d'apprentissage spécifiques et contrôler les paramètres comme le niveau d'opposition, la durée, la vitesse d'exécution, le nombre de joueurs impliqués, etc.;
- L'entraîneur peut reproduire des situations que les joueurs peuvent vivre durant les matchs et contrôler certains paramètres afin de favoriser l'exécution ou la compréhension;
- Les activités proposées peuvent être répétitives et donc favoriser certaines transformations motrices et créer des adaptations à plus ou moins long terme;
- Les activités proposées peuvent être adaptées aux besoins spécifiques de l'équipe et personnalisés selon les joueurs en fonction du contexte de la saison.

Toutefois, il est extrêmement difficile de reproduire exactement toutes les contraintes du contexte compétitif réel comme par exemple l'enjeu du match (Gréhaigne, Godbout & Bouthier, 2001). Durant l'entraînement, un entraîneur doit donc tenter de mettre en place des conditions lui permettant de favoriser l'apprentissage et le perfectionnement des athlètes (Nadeau, Martel, Poulin-Beaulieu & Couture-Légaré, 2020).

2.1.1.1. Apprentissage et perfectionnement individuels

Quatre principaux facteurs viennent influencer les apprentissages des participants pendant la période d'entraînement (figure 2) (Nadeau et al., 2020).

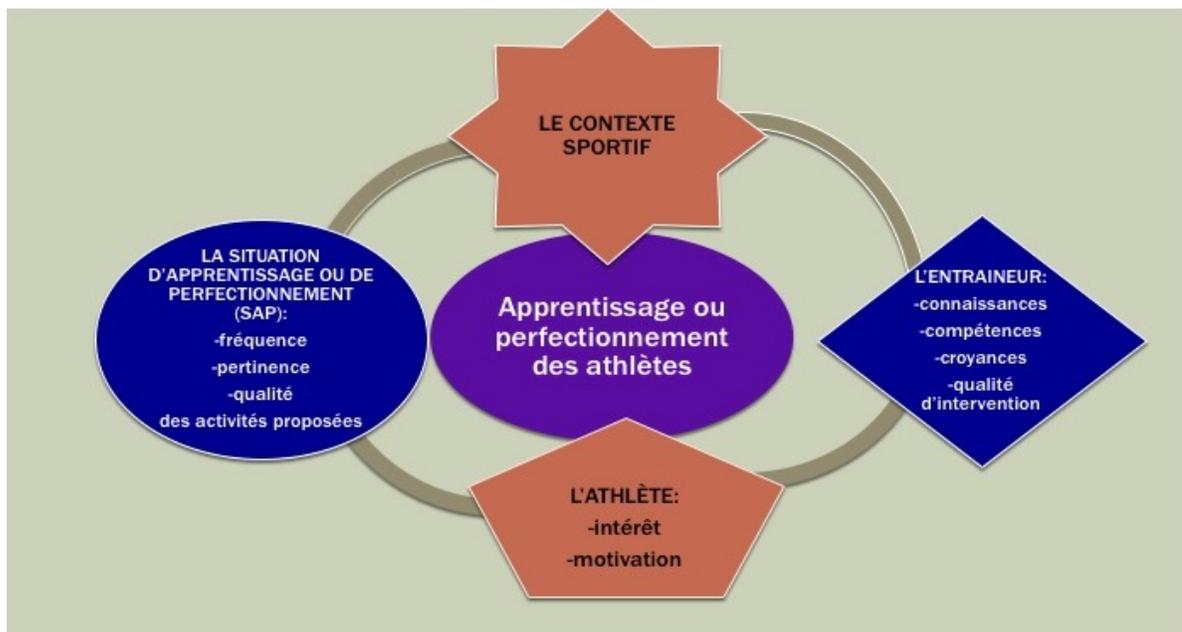


Figure 2. Éléments d'apprentissage et de perfectionnement des athlètes pendant les sessions d'entraînement (Nadeau, Martel, Poulin-Beaulieu et Couture-Légaré, 2020).

Ces facteurs sont considérés comme interreliés et s'influencent les uns envers les autres (Nadeau et al., 2020) :

- La *Situation d'Apprentissage et de Perfectionnement* (SAP) : c'est l'outil de médiation de l'apprentissage (est aussi appelé « exercice » ou « éducatif »). La situation constitue le type, la manière, la fréquence ainsi que la durée de réalisations d'activités visant l'apprentissage et/ou le perfectionnement des habiletés des athlètes. Les activités proposées doivent être pertinentes avec les objectifs

d'apprentissage/perfectionnement recherchés. La qualité d'une intervention efficace auprès des athlètes est en partie déterminée par la qualité des SAP proposées (Sève & Leblanc, 2003 ; Sève, Bourbousson, Poizat & Saury, 2009).

- L'athlète : il est un individu unique ayant ses propres intérêts et motivations tout comme ses propres capacités à apprendre et se perfectionner (Nadeau et al., 2020). Durant l'entraînement, son rôle et sa participation sont majeurs, car il est l'acteur qui doit bénéficier de l'apprentissage (Gréhaigne et al., 2015). Une même SAP peut mener à des niveaux d'apprentissage et de perfectionnement différents entre-deux participants en fonction du potentiel d'apprentissage, des expériences vécues et de la motivation à apprendre et à modifier ses habiletés.
- L'entraîneur/l'intervenant : c'est la personne qui administre la SAP. Son rôle est varié selon le type de leadership utilisé, ses connaissances et ses compétences à piloter une SAP de manière appropriée. Il est également responsable de mesurer les effets de la SAP sur les apprentissages des participants, de les encourager à continuer de s'appliquer à la tâche et de les seconder dans leur atteinte des objectifs d'apprentissage (Cloes, Marique & Theunissen, 2012).
- Le contexte sportif : ce facteur décrit l'influence de tout ce qui entoure les conditions de la pratique sportive de façon générale, de l'environnement, aux règles sociales (règles de sécurité, règles institutionnelles, etc.), jusqu'aux relations interpersonnelles (Cloes, Marique & Theunissen, 2012). Le contexte s'exprime par l'environnement d'apprentissage, les conditions de terrain, le nombre d'intervenants, la disponibilité des plateaux, etc. Le contexte dans lequel la SAP a lieu est déterminant de l'apprentissage et doit être pris en compte par les intervenants dans la planification et le pilotage des situations d'apprentissage. Dans le cadre de la présente étude par exemple, le contexte comprend la saison de compétition, le fait que les participants soient étudiantes-athlètes, l'importance du jeu collectif, etc.

Concrètement, l'entraîneur doit réussir à proposer des situations d'apprentissage appropriées, à utiliser des méthodes d'enseignements cohérentes et adaptées et à intervenir efficacement afin de motiver les participants à apprendre (Sève et al., 2009). Ces activités doivent cependant tenir compte des conditions d'apprentissage et des

caractéristiques des athlètes afin de créer des apprentissages et de perfectionner leurs habiletés (Zhanneta et al., 2015).

En sport collectif, la plus grande particularité est que chaque participant possède ses propres caractéristiques lui permettant d'apprendre. Le travail du préparateur individuel est donc de tenter de mettre en place une SAP appropriée en tenant le plus possible en considération les particularités individuelles.

2.2 Individualisation de l'entraînement

Les capacités d'apprentissage étant propres à chaque apprenant, elles supportent l'importance de l'individualisation de l'entraînement, particulièrement pour l'enseignement à des groupes d'individus comme c'est le cas des sports collectifs. Le nombre d'études scientifiques dans ce domaine n'a cessé d'augmenter au cours des dernières années et pour cause (Zhanneta et al., 2015). Comme indiqué dans la problématique, l'entraîneur ne peut réussir à individualiser l'ensemble des activités d'apprentissage dans le contexte actuel des entraînements d'une équipe sportive pour plusieurs raisons : (a) le nombre de joueurs est trop élevé, (b) les tâches des joueurs sont différentes selon la position de jeu, (c) le temps d'intervention au cours d'une journée est limité, (d) et surtout la création d'activités permettant la cohésion des joueurs sont prioritaires, car essentielles à la performance de l'équipe (Grün, 2011 ; Weinberg & Gould, 1997).

L'apprentissage est ainsi propre à chacun (Landry & Robichaud, 1985). De plus, chaque athlète possède ses propres propriétés intellectuelles et physiques. Il possède et utilise à sa façon les composantes de la performance afin de réaliser une tâche donnée dans le jeu en fonction de sa compréhension du jeu (Franck, 2016). Les dernières études cherchant à mettre en place des programmes d'individualisation de l'entraînement ont montré des résultats probants (Kozina, 2009 ; Zhanneta et al., 2015). C'est particulièrement le cas des programmes d'entraînement focalisés sur les actions techniques et tactiques (Boichuk et al., 2018 ; Jakobowsky, 2012 ; Latyshev, 2013 ; Mutter & Pawlowski, 2014). En effet, le sport est considéré comme l'expression des spécificités individuelles à cause des différentes tâches et actions motrices exécutées par les joueurs (Lysakova, 2014). Il a été démontré à plusieurs reprises qu'il est bénéfique d'orienter l'entraînement autour du

développement de compétences techniques et tactiques individuelles dans les sports collectifs afin de favoriser l'apprentissage et ainsi l'amélioration des performances (Boichuk et al., 2018 ; Jakobowsky, 2012; Latyshev, 2013 ; Mutter & Pawlowski, 2014).

2.2.1 L'intérêt de l'individualisation

Tout concept d'entraînement visant à l'amélioration de la performance s'évalue par la quantité et la qualité des bénéfices qu'un individu en retire (Baker, 2003). Landry et collaborateurs (1985) considèrent que l'entraînement est efficace au moment où le joueur sera en mesure d'individualiser le processus d'apprentissage. Chaque apprenant devrait donc tirer des bénéfices individuellement de l'expérience éducative dans lequel il est soumis par la SAP (Descampe, Robin & Tremblay, 2014 ; Landry et al., 1985). Cette affirmation est particulièrement à considérer pour l'entraînement des joueurs en sports collectifs comme le football dont la majorité des SAP concernent tout le groupe de joueurs ou une partie du groupe.

Par ailleurs, l'apprentissage n'est pas nécessairement une activité unidirectionnelle pour l'apprenant. Il est habituellement composé de déconstruction, de périodes de stagnation et même de régression (Gréhaigne, 2018). Pour un athlète, se perfectionner nécessite donc de savoir parfois inhiber une façon de faire dépassée. Par exemple, l'athlète peut devoir remettre en question une réponse motrice récurrente et peu efficace qu'il a toujours réalisée dans une situation de jeu donnée, mais qui ne mène pas ou très rarement à un résultat escompté (Houdé, 1992 ; Gréhaigne, 2018). Un joueur se doit souvent de déconstruire les comportements qui peuvent être des freins à tous nouveaux apprentissages résolutoires ou proscrire certaines réponses à un problème devenu habituel (Houdé, 1992 ; Gréhaigne, 2018). Le joueur qui désire s'améliorer doit donc s'ouvrir vers de nouvelles possibilités de jeu qui s'ajoutent à ce qu'il sait déjà exécuter (Gréhaigne, et al., 2017).

L'individualisation de l'entraînement a le potentiel de rendre les athlètes plus autonomes et plus ouverts d'esprit (Zhanneta et al., 2015). Pour d'autres, par contre, l'individualisation de l'entraînement peut les rendre plus dépendants de l'entraîneur. En effet, le joueur peut par exemple accorder une trop grande responsabilité ou importance à ce levier pour ses performances (Aquino et al., 2016). Dans ces perspectives, il est

nécessaire de mieux comprendre l'apprenant à accompagner afin de profiter de tous les bienfaits de l'individualisation (Zhanneta et al, 2015).

2.2.1.1 Comprendre la performance pour mieux favoriser le développement

Avant de procéder à l'individualisation de l'entraînement, un intervenant devrait procéder à une observation et une analyse des capacités et habiletés de l'athlète dans son contexte de compétition (Zhanneta et al., 2015). De nos jours, de nombreux entraîneurs n'utilisent que (a) des notes écrites, des (b) enregistrements électroniques ou encore leur (c) simple mémoire d'évènements marquants pour prendre des informations sur les joueurs pendant les matchs (Bekraoui et al., 2005 ; Bekraoui et al., 2010). Toutefois, lorsque le ballon est en jeu, l'entraîneur de football, par exemple, est appelé à percevoir et analyser une multitude d'actions et de mouvements de onze joueurs différents (Bekraoui et al., 2005 ; Bekraoui et al., 2010). Une analyse plus aboutie que la simple observation devient indispensable pour mieux connaître l'évolution des besoins des joueurs, autant pour les besoins collectifs qu'individuels. Ces mesures aident ainsi à mieux planifier les priorités de travail à l'entraînement (Carling et al., 2005, Carling et al., 2008).

De nos jours, plusieurs entraîneurs et équipes sportives utilisent les enregistrements vidéo des matchs afin de mieux comprendre leurs athlètes (Bekraoui, et al., 2010 ; Mouchet et al., 2006). Ces enregistrements contiennent un ensemble d'informations qualitatives ou quantitatives qui peuvent être utilisées sous la forme de rétroactions individualisées afin que l'athlète visualise la situation et ne se base pas uniquement, sur des ressentis (Carling et al., 2008 ; D'orazio et al., 2010 ; Reilly et al., 2004). La combinaison d'informations et de rétroactions fournit des données qui sont propices à la mise en place d'un entraînement individualisé (Bekraoui, et al., 2010 ; Mouchet et al., 2006).

2.2.2 Modalités d'individualisation de l'entraînement

Individualiser l'entraînement ne peut se résumer à intervenir d'une manière unique (Feyfant, 2008). Un intervenant ayant pour objectif d'individualiser ses interventions se doit de connaître les différentes modalités qui s'offrent à lui (Feyfant, 2008). Les modalités sont donc des moyens à la disposition des intervenants sportifs souhaitant individualiser l'entraînement et qui détiennent chacune leurs propres avantages (Feyfant, 2008):

- Le tutorat : Il se définit comme une relation interpersonnelle de proximité entre l'intervenant et l'apprenant (Feyfant, 2008). Cette collaboration peut s'avérer bénéfique autant pour l'intervenant considéré comme « aidant » que l'athlète « aidé » (Meirieu, 1991). Toutefois, l'apprenant doit reconnaître les compétences particulières de son tuteur pour que la relation soit significative.
- La remédiation : La remédiation consiste à soutenir l'apprenant en lui proposant de réaliser de nouvelles actions pour éviter un nouvel échec (Descampe et al., 2014). Elle arrive en aval d'une action et vise à modifier le regard et anticiper les difficultés d'une situation (Feyfant, 2008). La remédiation peut parfois être immédiate et donne l'opportunité à l'apprenant de bénéficier d'explications complémentaires au problème rencontré en jeu et ainsi agir par ajustement (Feyfant, 2008).
- Les programmes et projets individualisés : La mise en place de programmes et projets individualisés vise essentiellement à pallier l'hétérogénéité des athlètes dans un groupe (Feyfant, 2008). Ils ciblent autant les athlètes en difficulté que ceux en situation de réussite. Les programmes et projets prennent souvent la forme d'un dispositif de consolidation/perfectionnement (CRAP, 2007). Le programme permet de s'adapter constamment aux besoins de l'athlète (Feyfant, 2008).
- Les enseignements interactifs : Cette forme d'enseignement repose sur la construction de connaissances issue de la socialisation et du rapport entre l'expérience et les connaissances des individus ainsi que leurs capacités à transmettre ce savoir. La communication des apprentissages, via les discussions entre apprenants, les débats d'idées ou les pratiques interactives, est liée au concept d'individualisation en ce sens que chaque apprenant fait sa propre compréhension du problème à résoudre (Amigues, 2001; Bonfils & Renucci, 2008).

2.3 Préparation individuelle au football

Le concept de préparation individuelle relève d'une préoccupation des entraîneurs à personnaliser les conditions d'entraînement des athlètes afin qu'elles répondent davantage à leurs besoins et mènent à une amélioration des performances. La préparation individuelle peut être confiée à différents intervenants spécialistes selon les composantes de la performance à entraîner. En effet, cette démarche d'individualisation de l'entraînement apporte déjà des bénéfices reconnus pour certaines composantes de la

performance comme les composantes physique et psychologique (Dellal, 2008; Monkam Tchokonté, 2011; Target, 2012; Weinberg et al., 1997). Il est encore nécessaire toutefois d'en comprendre l'utilité pour l'entraînement d'autres composantes.

2.3.1 Les composantes de la performance

Dans l'évolution de l'entraînement au cours des années, la préparation individuelle est venue répondre aux bénéfices de l'apprentissage et du perfectionnement des capacités et habiletés propres à chaque joueur grâce à des entraînements ciblés vers chacune des composantes de la performance (Zhanneta et al., 2015). Pour les composantes physique et mentale, il est désormais communément admis dans les équipes compétitives de haut niveau qu'il est souhaitable qu'un intervenant spécialiste individualise l'entraînement (Cazorla & et al., 1998). D'un côté, le préparateur physique est responsable d'optimiser les capacités physiques et physiologiques nécessaires à la réalisation récurrente d'une performance spécifique (Aubert, 2012). D'un autre côté, le préparateur mental est devenu un intervenant clef pour favoriser le développement de la performance d'un joueur, mais aussi d'une équipe (Monkam Tchokonté, 2011 ; Weinberg et al., 1997). Dans ce cas, l'individualisation se base sur une collaboration personnalisée entre un préparateur et un athlète (Target, 2019).

Le football est cependant un sport fondamentalement tactique, c'est-à-dire que l'affrontement et l'opposition des joueurs sur le jeu leur demandent de prendre constamment de nombreuses décisions (Gréhaigne, 2018; Romeas, Güldner et al., 2016). Ces décisions s'expriment par la suite dans un choix et la réalisation adéquate d'actions motrices et la réalisation adéquate de ces actions motrices se représente par l'exécution conforme des gestes (technique) (Gréhaigne, 2016 ; 2018). Ces deux composantes sont ainsi intimement liées et s'expriment par les nombreuses actions réalisées par les joueurs au cours d'un match.

Les composantes technique et tactique de la performance demandent un haut-niveau de maîtrise et de compréhension pour tout individu souhaitant performer (FIFA, 2005 ; Gréhaigne, 2018). Pour atteindre ce niveau de maîtrise, l'entraînement collectif a été, jusqu'à maintenant, la voie privilégiée par la plupart des entraîneurs et équipes.

L'observation de plusieurs entraîneurs et équipes confirme que la préparation individuelle est très rarement utilisée par la majorité des équipes.

2.3.1.1 L'entraînement tactico-technique

La composante tactique de la performance repose sur les fondements de base d'un sport collectif, le rapport de force entre deux équipes en opposition, dans lequel les phases de jeu sont réversibles : si l'une attaque, l'autre défend, et vice et versa (Gréhaigne, 1989 ; Jacquet, 1998). Ainsi, les moyens mis en actions par les joueurs pour résoudre l'incertitude des situations de jeu qui se présentent à eux sont habituellement collectifs, mais aussi d'ordre individuels (Gréhaigne, 2018). Plus spécifiquement, les entraîneurs et spécialistes nomment les actions motrices qui impliquent une coordination de plusieurs joueurs afin de s'adapter à une situation de jeu donnée *tactique collective*². Si toutefois les actions concernent le choix effectué par un joueur seulement, cela se traduit comme étant des actions de *tactique individuelle* (Gréhaigne, 1989 ; Kuk et al., 1998 ; Mombaert, 1991). Par ailleurs, la réalisation pure et mécanique d'un geste moteur particulier dans le contexte du jeu est considérée comme une *action technique*. Or, cette situation est quasi impossible en football, car elle implique nécessairement la présence d'adversaires et de coéquipiers et une certaine forme de choix par le joueur de réaliser ou non l'action. Ainsi, la réalisation particulière d'une action motrice par un individu en regard de la situation de jeu est considérée comme une action dite *technico-tactique*, c'est-à-dire qu'elle fait appel autant à la prise de décision qu'à la qualité du geste moteur effectué. Au football, la grande majorité des actions motrices réalisées individuellement par chaque joueur au cours d'un match (passes, tirs, réceptions, etc.) sont technico-tactiques.

L'exécution adéquate et au bon moment de ces actions est utile à chaque footballeur qui souhaite s'adapter aux exigences spatio-temporelles du sport de haut-niveau (Tchokonté, 2011). Les habiletés technico-tactiques sont des outils ou ressources que les joueurs utilisent afin d'appliquer adéquatement le projet de jeu en collaboration avec l'ensemble des coéquipiers (FIFA, 2005). Comme mentionné plus tôt dans le texte, plus

² La coordination d'actions de joueurs qui doivent suivre un patron de jeu anticipé ou prévu à l'avance est définie comme de la stratégie collective

le joueur peut bénéficier de ressources différentes, plus il devrait être en mesure de répondre aux différents problèmes de jeu. Par contre, bénéficier de nombreuses ressources n'est pas suffisant si le joueur n'a pas développé sa capacité à choisir le bon moment et la bonne manière de l'utiliser (FIFA, 2005 ; Jones & Drust, 2007 ; Mombaert, 1991).

Le fait de ne pas être en mesure d'exécuter adéquatement une action motrice spécifique peut nuire à la performance d'un joueur et, éventuellement, à celle de l'équipe aussi (Bangsbo, 1994 ; FIFA, 2005). Il est donc possible de croire que la préparation individuelle puisse être bénéfique pour ces deux composantes technique et tactique. Cette forme d'individualisation de l'entraînement irait dans le même sens que les dernières études d'individualisation de l'entraînement des compétences technique et tactique (Boichuk et al., 2018 ; Jakubowsky, 2012; Latyshev, 2013 ; Mutter et al., 2014). Il s'agit d'aider les joueurs à développer les compétences technico-tactiques individuelles (Boichuk et al., 2018).

2.3.1.2 Pédagogies d'enseignements technique & tactique

Pour mettre en place cette préparation individuelle, l'intervenant peut utiliser des pédagogies spécifiques qui favoriseront le développement individuel des compétences technico-tactiques. Une pédagogie sportive se définit comme le choix et l'application des méthodes et procédés utilisés afin de faire apprendre un contenu spécifique à des joueurs en fonction de leurs caractéristiques et capacités d'apprentissage (Trudel et al., 1994). À cet effet, trois formes de pédagogies semblent correspondre particulièrement à l'acquisition individuelle de ces compétences techniques et tactiques (Bouthier 1988 ; Gréhaigne, 2018). La mise en place des situations d'apprentissage et de perfectionnement (SAP) découle du sens que ces pédagogies prennent pour l'intervenant (Trudel & Côté, 1994). L'entraînement technico-tactique devrait donc s'inspirer des éléments suivants (Bouthier 1986 ; Bouthier, 1988 ; Gréhaigne, 2018) :

2. La pédagogie des modèles d'exécution (PME).

L'objectif ici est de reproduire des habiletés motrices efficaces et pertinentes en s'inspirant des caractéristiques d'une situation de jeu (Gréhaigne, 2009). La formation du joueur se réalise donc à travers la répétition des actions individuelles et collectives

bénéfiques à la synchronisation du rôle des joueurs au sein de la stratégie collective (Zerai, 2011). Les conséquences de l'utilisation de cette forme d'enseignement-apprentissage peuvent être celles de faire répéter aux joueurs des gestes techniques qui réapparaissent régulièrement en jeu. Habituellement, ces « exercices » sont effectués hors du contexte du jeu et dans des situations bien délimitées dans l'espace et le temps. Ils diffèrent donc grandement de la situation de jeu réelle (Gréhaigne & Diestsch, 2015).

1. La pédagogie des modèles auto-adaptatifs (PMAA).

Cette pédagogie se fonde sur la créativité et la découverte, et est une des bases de la théorie socio-constructiviste (Uhlrich et al., 2016). La PMAA qualifie le type d'apprentissage sollicité chez l'athlète par le contexte où nous plaçons l'athlète comme par exemple en opposition ou non contre un adversaire, dans un jeu libre ou dirigé, etc. Concrètement, elle s'oriente autour de l'aménagement stratégique de l'environnement. Dans ce type de pédagogie, l'apprenant cherche à s'adapter aux problèmes posés par l'environnement par la recherche de solution (Zerai, 2011). Elle a le potentiel d'avoir un impact majeur sur le développement de la créativité tactique des joueurs (Zerai, 2011).

2. La pédagogie des modèles de décisions tactiques (PMDT).

Cette pédagogie se définit cette fois par l'implication des processus cognitifs qui orientent et contrôlent nos actions motrices (Bouthier, 1986 ; 1993). « Elle suppose que la présentation des repères perceptifs significatifs et des principes rationnels de choix tactiques organisent les effets du passage à l'acte, y compris en termes de qualité de l'exécution » (Bouthier, 1986, p.85). Il s'agit de rendre l'athlète conscient de ses transformations et de ses apprentissages (Altet, 2013 ; Zerai, 2011). Une fois les bons repères acquis, les choix tactiques s'organisent de façon plus pertinents (Bouthier, 1986 ; 1993). Cette forme de pédagogie favorise la compréhension du jeu par les joueurs.

L'individualisation de l'entraînement des joueurs peut donc se faire à partir de ces trois types de pédagogies sportives, selon les objectifs visés et les composantes entraînées. Par exemple, la pédagogie des modèles de décisions tactiques convient davantage à l'apprentissage et au perfectionnement d'habiletés technico-tactiques, surtout au volet tactique de l'action visée (faire le choix approprié en fonction de la situation de jeu). À

l'opposé, la pédagogie des modèles d'exécution convient bien au travail répétitif du perfectionnement d'une mécanique du geste comme par exemple une frappe enroulée. Pour ce geste, c'est grâce à la répétition qu'il est possible de créer des adaptations motrices qui serviront au joueur pour les prochains matchs.

2.4 Recherche-action

Il est important de s'interroger sur le processus méthodologique permettant d'explorer les possibilités d'incorporer un nouvel intervenant sportif dans un contexte réel d'une équipe sportive établie comme dans cette étude. La présence de ce PI ne doit pas influencer négativement l'écologie de l'équipe, particulièrement en période de compétition importante.

La recherche-action est un processus méthodologique donnant accès à l'environnement éducatif aux chercheurs (Catroux, 2002 ; Dionne, 1998). Elle permet de mettre en place « des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours » (Catroux, 2002, p.8). En ce sens, une recherche-action oriente les changements méthodologiques dans l'action au contact des différents problèmes à résoudre (Morrissette, 2013). Généralement, dans ce type de recherche, le chercheur est impliqué dans toutes les étapes de recueil et d'analyse des données (Morrissette, 2013). Ce qui est recherché est l'engagement de l'intervenant-chercheur dans le contexte de l'objet d'étude afin d'en comprendre les fondements (Desgagné, 1998 ; Paillé, 2007).

Cette manière de produire de la connaissance scientifique a l'avantage de se faire sans dissocier la théorie de la pratique (Bourgeault, 1999). L'application des éléments théoriques ne s'applique plus dans une logique totalement descendante imposant à la pratique ce qui convient d'être fait (Paillé, 2007). Au contraire, la recherche-action permet de faire émerger des actions utiles pour la pratique par l'expérience indéterminée (Morrissette, 2013).

2.4.1 La recherche-expérimentation

Parmi l'ensemble des possibilités de recherche-action, la recherche-expérimentation semble être un devis de recherche adapté pour répondre aux questions de recherches de

cette étude. La particularité principale de la recherche-expérimentation est de permettre au chercheur d'être à la fois acteur et chercheur afin de comprendre davantage l'objet d'étude (Paillé, 2007). Cet objet d'étude est habituellement analysé dans un contexte précis afin d'être mieux compris (Scherrer et al., 2017). C'est donc l'expérimentation qui est au cœur de ce processus.

Ainsi, l'environnement habituel d'entraînement sera quelque peu modifié par la présence et les interventions du préparateur individuel dans l'étude en cours. Toutefois, la présence de ce nouvel intervenant ne devrait pas mener à une modification trop importante de l'écologie de l'équipe. Il est donc nécessaire que cet intervenant-chercheur s'intègre aux activités ordinaires de l'équipe et mette en place des interventions visant à favoriser l'individualisation de l'entraînement tout en n'engendrant pas de conséquence particulière chez les joueurs ou les entraîneurs (Paillé, 2007). Par exemple, il faut éviter de mettre en place une activité de perfectionnement individuel de certains joueurs qui crée une surcharge physique importante aux athlètes à un moment où la planification de l'entraîneur vise au contraire la récupération. La sensibilité du chercheur à intégrer adéquatement ses interventions au contexte de pratique semble essentielle à la réussite d'une recherche-action-expérimentation auprès d'une équipe sportive compétitive (Dionne, 1998).

Ce sont donc des variables issues de l'expérimentation qui devront être analysées tout au cours du processus. Généralement, l'utilisation d'un journal de bord ainsi que des questionnaires sont privilégiés (Paillé, 2007 ; Scherrer et al., 2017). L'expérimentation correspond donc à l'étape de la collecte des données. Il est également nécessaire de décrire en détail le contexte d'intervention, car il influence de façon directe les données de recherche. Finalement, les résultats prennent la forme d'une description et d'une analyse des interventions qui se sont déroulées pendant la période d'expérimentation et d'une critique de l'objet d'étude (Paillé, 2007).

CHAPITRE III : Méthodologie

2.1 Contexte d'intervention & milieu d'intervention

L'étude a été effectuée au sein de l'équipe de soccer féminin de l'Université Laval durant une saison universitaire extérieure de football (soccer). Elle a débuté en septembre et pris fin à la mi-novembre. Cette période est la principale période de compétition de ces joueuses et se termine habituellement par des championnats provinciaux et nationaux. La saison extérieure est suivie par une saison en stade intérieur de janvier à mars.

Parallèlement aux activités universitaires, la majorité des joueuses évoluent également dans des équipes civiles pendant la période estivale de mars à septembre. Cela crée souvent des chevauchements entre les saisons durant environ trois semaines où les athlètes sont en fin de saison auprès d'une équipe et en début de saison avec une autre. Ce chevauchement peut représenter une charge d'entraînement élevée pour les joueuses, particulièrement si les entraîneurs ne synchronisent pas leurs planifications.

Le projet visé pour l'individualisation de l'entraînement des habiletés techniques et tactiques s'est déroulé durant la période de la saison universitaire extérieure, soit à partir de la mi-août jusqu'à la mi-novembre au terme du championnat canadien. Le choix de cette période a été établi en fonction de l'importance de cette saison de compétition pour les joueuses et des disponibilités des athlètes et du préparateur individuel.

2.1.2 Les participants de l'étude

Deux catégories de sujets participent à cette étude : (a) les joueuses d'une part, et (b) les membres de l'équipe d'entraîneurs d'autre part.

2.1.2.1 Participation au projet et formulaires de consentement

L'entraîneur-chef a été contacté à distance au mois de juin afin que le chercheur lui présente le projet. Une période de réflexion de deux mois s'est écoulée pendant laquelle le chercheur a répondu aux interrogations de l'entraîneur. Dans un second temps, au début du mois d'août le chercheur et l'entraîneur-chef se sont réunis pour discuter de la mise en place de ce projet. Le chercheur a expliqué à l'entraîneur-chef les objectifs de l'étude et

les répercussions que cela pourrait avoir sur les activités de l'équipe. Simultanément, le chercheur a remis à l'entraîneur le formulaire d'autorisation de mise à disposition de l'équipe (approuvé par le comité éthique) et des infrastructures pour la réalisation de l'étude. Il a été précisé à l'entraîneur qu'il avait la possibilité tout au long de l'étude d'arrêter le déroulement de celle-ci sans transmettre de justification particulière.

Toutes les joueuses ont été informées de l'existence de ce projet au début du mois d'août par un courriel du chercheur. Les coordonnées du chercheur y étaient disponibles afin de répondre à toutes interrogations des joueuses. Ces dernières ont été conviées à une rencontre avant le début de la saison pour participer au projet et connaître leurs implications. Lors de cette présentation, le chercheur a expliqué la mission du préparateur individuel et a décrit les formes de participation auxquelles les joueuses pourraient prendre part. Les formes de participation étaient de deux types : (a) intervention sur le terrain; (b) intervention en dehors du terrain. Une fois la présentation terminée, les joueuses ont été invitées à signer individuellement le formulaire de consentement. Le chercheur s'est assuré que les joueuses soient constamment libres de participer ou non aux activités et interventions du PI tout au long de la saison. Toutes les athlètes ont accepté de participer à l'étude.

2.1.2.2 Les joueuses

Vingt étudiantes-athlètes (n=20) faisant partie de l'équipe de soccer du Rouge & Or de l'Université Laval ont participé à cette étude durant la saison 2018-2019. Les trois gardiennes de but ont été exclues du projet, car elles détenaient leur propre accompagnement individualisé grâce à l'entraîneur des gardiens.

Le circuit de compétition universitaire canadien est considéré comme le plus haut niveau de jeu au pays avant les équipes professionnelles (avec une réelle différence). Les joueuses possèdent donc toutes un très haut niveau d'habileté. Toutes les athlètes devaient être inscrites à temps plein aux études durant les deux sessions de l'année universitaire en cours pour être autorisées à jouer. De plus, un niveau de performance ciblé est nécessaire pour que ces athlètes soient éligibles aux compétitions de l'année suivante.

Toutes les joueuses ont initialement été sélectionnées par l'équipe d'entraîneurs. La répartition d'un nombre d'années d'expérience universitaire dans l'équipe est présentée au tableau 1 :

Tableau 1.

Répartition du nombre d'années universitaires

Années d'ancienneté	1	2	3	4	5
Nb de joueuses	6	5	5	2	2

Toutes les joueuses de l'équipe devaient, selon leur emploi du temps, participer aux quatre séances d'entraînement hebdomadaires. Des 23 joueuses constituant l'équipe, l'entraîneur ne pouvait en garder que 18 pour chacun des matchs. Le choix des joueuses qui participaient aux matchs était fait par les entraîneurs uniquement. Le PI n'a eu aucun rôle direct dans ces choix.

2.1.2.3 Les entraîneurs

L'entraîneur-chef de l'équipe a été à la tête de l'équipe depuis sa création en 1995. Il en est le fondateur. Il disposait des plus hauts diplômes de l'Association de Soccer Canadienne et exerçait au poste de directeur technique de l'Association Régionale de Soccer de Québec. L'entraîneure-adjointe était en poste avec l'équipe depuis huit années. De son côté, elle exerçait un second emploi de professeure dans une école secondaire. En effet, les membres du personnel d'entraîneurs de l'équipe œuvraient à temps partiel et exerçaient tous un second emploi. Toutefois, ils dirigeaient uniquement l'équipe universitaire de cette étude.

Pendant toute la période d'intervention, l'entraîneur avait le loisir de décider de la pertinence des situations d'apprentissage que le PI voulait mettre en place. Il en était de même en ce qui concerne les joueuses qui pouvaient ou devaient participer aux éducatifs proposés.

2.1.3 Les infrastructures & outils de l'équipe

Les infrastructures d'entraînement utilisées par l'équipe de l'Université Laval se trouvent toutes sur le campus de l'université, à proximité des facultés académiques où étudient les athlètes. Elles ont à leur disposition des infrastructures facilitant grandement leur développement sportif ; (a) terrains d'entraînement intérieur et extérieur, (b) salles vidéo, (c) salles de conditionnement physique (d) vestiaire privé, (e) salle de physiothérapie.

Par ailleurs, les règles internes de la ligue universitaire canadienne rendent obligatoires l'enregistrement vidéo et la diffusion sur une plateforme commune à toutes les équipes de tous les matchs des compétitions. Ces vidéos sont ainsi disponibles pour tous les participants, joueurs et entraîneurs de la ligue. Par conséquent, cela permet au groupe d'entraîneurs du Rouge et Or, incluant le PI, de bénéficier des montages vidéo des actions offensives, défensives, tirs et buts de toutes les joueuses et équipes. Ces montages sont rendus disponibles un jour après la mise en ligne de tous les matchs de la saison et des championnats.

2.2 La démarche méthodologique

3.2.1 Protocole de l'étude

La démarche méthodologique de la présente étude s'est orientée vers une recherche-action de type recherche-expérimentation (Catroux, 2002 ; Lewin, 1946 ; Paillé 2007). Je suis devenu le PI-chercheur, un acteur volontairement impliqué dans le processus de recherche. Le choix de la recherche-action-expérimentation m'a permis au chercheur d'approfondir et d'améliorer mes connaissances personnelles tout au cours de l'intervention (Paillé, 2007). Concrètement, je suis devenu un assistant-entraîneur de l'équipe durant la saison. Mon principal objectif était de mettre en place des activités permettant d'individualiser l'entraînement des composantes techniques et tactiques des joueuses sans trop influencer l'écologie habituelle de l'équipe. Ma responsabilité était de porter un regard sur les éléments qui me permettront de répondre aux objectifs de recherche (Catroux, 2002 ; Roy et al., 2013). À cet effet, divers outils ont été utilisés pour recueillir des données.

3.2.2 Phases de l'étude et outils de recueil des données

3.2.2.1 Phase 1 : planification des interventions à faire

La première phase de l'étude a reposé sur la planification des interventions du PI. Pour cela, quatre moyens ont été utilisés :

1) Le questionnaire pré-intervention :

Un questionnaire « PRÉ-Intervention » (Annexe 4) au format papier a été distribué aux joueuses une semaine avant le début de la compétition. Il a été demandé aux athlètes de compléter le questionnaire de façon autonome et individuelle. Lorsque les athlètes complétaient le questionnaire sur place, le PI était disponible, si besoin, pour répondre aux questions des joueuses et apporter une réponse à toute demande de clarification. Aucun délai de retour n'a été imposé, néanmoins le PI a mentionné aux joueuses qu'il était préférable de remplir et retourner leurs réponses avant le début souhaité de la période d'expérimentation. Tous les questionnaires complétés ont été récupérés dans un délai de quatre semaines après distribution.

Le questionnaire était destiné à faire une auto-évaluation du niveau d'habileté des athlètes à partir de leurs perceptions personnelles. Plus spécifiquement, les questions visaient à leur demander de porter un regard sur leurs besoins d'individualisation de l'entraînement.

Les données obtenues par ce questionnaire cherchaient à renseigner le PI sur les particularités des joueuses afin de planifier les activités d'intervention. Ainsi, les questions visaient:

- À appuyer et justifier certaines analyses de la performance effectuées par les entraîneurs et le PI en analysant des matchs de la saison antérieure et en comparant celles-ci avec les perceptions des athlètes;
- À orienter les futures interventions du PI selon l'évaluation des forces et faiblesses mentionnées par chaque joueuse;
- À apporter des informations supplémentaires à l'entraîneur-chef afin de nourrir les réflexions et les choix des priorités de travail individuel.

- À adapter la pédagogie d'intervention et la mise en place des situations d'apprentissage du PI selon les disponibilités et les objectifs de l'athlète ;
- À connaître la perception des joueuses sur leurs habitudes et leurs intérêts potentiels pour la mise en place d'interventions supplémentaires aux périodes d'entraînement habituelles.

1) La mesure des performances en compétition :

Les performances des joueuses en situation de jeu ont été au centre de la planification des objectifs d'intervention. Les situations de jeu utilisées ont été de deux types : (a) les matchs officiels et (b) les oppositions amicales à 11 contre 11. Tous les matchs en compétition ont été filmés et découpés par séquence de jeu offensives et défensives automatiquement par le logiciel Vidswap. Le chercheur a donc identifié les futures interventions par deux moyens :

- Par une observation détaillée des vidéos de matchs et d'entraînements chaque semaine ou parfois en début d'intervention afin d'approfondir l'analyse. Par exemple, le chercheur a pu consulter les données statistiques des joueuses au cours des dernières années;
- Par une observation en temps réel à chaque match. Le chercheur classait, grâce à une fiche d'observation, les comportements récurrents des joueuses en deux catégories pour définir des axes d'amélioration : (a) comportements individuels, lorsque cela concerne un seul athlète ; (b) comportements collectifs lorsque cela concerne un groupe d'athlètes.

2) Observation :

Le chercheur a aussi profité de toutes les séances d'entraînement et des activités de l'équipe pour observer les différents comportements des joueuses.

À cet effet, toutes les notes ont été cumulées sur les joueuses à chacune des activités basées sur du jeu à l'entraînement. Pour cela, le PI disposait toujours d'un calepin ou de son téléphone lui permettant de prendre des notes pendant les activités. L'observation menait habituellement à l'identification des causes d'échecs en cas de problème dans la

performance d'un athlète (Florence et al., 1998). Enfin, le PI retranscrivait quotidiennement les données issues de ses observations dans son journal de bord afin de l'aider à définir ses futures interventions.

Toutes ses données d'observation ont été retranscrites dans un journal de bord qui sera présenté plus loin dans ce chapitre.

3) Discussions avec l'entraîneur :

Tout au long de l'étude, le PI a cherché à communiquer avec l'entraîneur afin de connaître les priorités collectives. Ces priorités collectives aidaient le PI à identifier de futures interventions. L'entraîneur pouvait aussi induire la mise en place de certaines interventions pilotées par le PI. Les relations et discussions avec l'entraîneur se sont déroulées sous forme de réunions formelles et informelles ou encore d'entretiens et discussions au quotidien, durant les entraînements, les déplacements d'équipe ou à l'université.

3.2.3 Phase 2 : Intervention

Tout au long de la période d'expérimentation, le chercheur-préparateur individuel a utilisé un journal de bord dans le but de recueillir et recenser la totalité des situations vécues. L'objectif du journal était, à titre de chercheur, de recueillir toutes les informations des interventions réalisées comme PI ainsi que ses ressentis et perceptions des interventions effectuées. Le journal était complété quotidiennement en plusieurs étapes :

- Analyse de la situation : Le PI indiquait le fruit de ses réflexions et des discussions avec les divers acteurs de l'étude au sujet des besoins des athlètes et des conditions d'entraînement de l'équipe. Ces réflexions visaient à prendre du recul sur le contexte d'intervention afin de mieux comprendre les situations problématiques vécues par les joueuses et l'équipe;
- Planification des interventions : Une planification était réalisée à la suite des observations afin de structurer les interventions à venir lorsqu'il était possible de le faire. En effet, certaines interventions étaient commandées par l'entraîneur-chef durant la séance d'entraînement et n'ont donc pas été planifiées au préalable;

- Description de chacune des situations vécues : Une description détaillée de chaque intervention a été réalisée. Ces descriptions comprenaient le (a) moment de l'intervention, (b) le type, (c) le contenu visé, (d) les athlètes qui ont participé, (e) la durée de l'intervention et (f) l'endroit de l'intervention.
- Écriture d'un bilan en relisant les notes prises au cours des interventions. Ce bilan permettait de prendre de la distance face aux interventions effectuées.

Généralement, les interventions offertes aux joueuses étaient planifiées selon la démarche suivante :

- 1) Décrire le problème ou la commande de l'entraîneur, déterminer l'importance du problème soulevé et dans quelle mesure il était possible d'intervenir promptement auprès des athlètes.
- 2) Analyser le problème et comprendre quelle est la source des difficultés éprouvées par l'athlète. À ce niveau, la méthode TACOMOT³ a permis d'identifier la cause d'échec/erreur et la manière d'intervenir en fonction de la cause d'échec (Florence et al., 1998).
- 3) Proposer la situation d'apprentissage (« l'exercice ») afin de solutionner le problème.
- 4) Évaluer le résultat. Le PI pouvait effectuer des mesures en situation d'entraînement ou de match afin de noter si les interventions proposées semblaient permettre d'améliorer la performance sur les habiletés travaillées.

3.2.3.1 Phase 3 : Analyse de l'appréciation

Un questionnaire « Post-intervention » (Annexe 5) a été transmis par voie électronique après la période d'intervention à la fin de la saison. Le questionnaire « Post-intervention » avait comme objectif de connaître le niveau de satisfaction des participantes à la suite de l'étude selon quatre critères :

³ Test des pôles Affectifs, Cognitifs, et Moteur.

- La qualité et quantité des interventions : Les réponses de cette partie ont été analysées afin de savoir si la qualité et la quantité des interventions ont été suffisantes.
- La méthode utilisée : Les questions visaient à mesurer la perception des joueuses concernant les SAP proposées et les analyses faites par le PI.
- Les effets ressentis : Cette section visait à évaluer la perception des joueuses quant à la sensation d'amélioration de leurs performances.
- L'intervenant : (le préparateur individuel) : Ces questions visaient à savoir ce que les athlètes pensaient de la manière dont le PI est intervenu au sein de leur équipe.

Chaque participante a répondu de façon individuelle dans un délai d'un mois après la fin de la saison. Il a été rappelé aux athlètes de compléter ce questionnaire de manière volontaire et individuelle. Les questionnaires « post-intervention » ont été récupérés par courriel par le directeur de recherche du chercheur afin que les données soient anonymisées (le directeur de recherche a remis les questionnaires au chercheur sans en indiquer l'auteur). Le but était que la joueuse puisse répondre aux questions sans crainte de jugements ou de conséquences qui pourraient biaiser ses réponses.

3.3 Analyse des données

3.3.1 Analyse des questionnaires pré et post-intervention

3.3.1.1 Données quantitatives

Le calcul de la moyenne a été utilisé pour les données quantitatives : (a) âge et (b) nombre d'années d'expérience, alors que les données de fréquence ont été calculées pour illustrer le niveau d'appréciation des joueuses aux questions utilisant des échelles de perception. Compte tenu du nombre restreint de participantes, la mesure de l'étendue des résultats (écart-type) n'a pas été utilisée.

3.3.1.2 Données qualitatives

Pour les données qualitatives, une analyse de contenu a été effectuée selon le type de données recueillies :

- Pour les questions ouvertes dans les questionnaires :

Une analyse de contenu de chaque réponse a été effectuée en retranscrivant les réponses dans un tableau MS Excel. Par la suite, la relecture de chaque réponse a été faite afin de dégager des éléments de réponse similaires d'une athlète à l'autre. Pour chaque question, une triangulation a été effectuée avec le directeur de recherche afin de s'assurer que la catégorisation et/ou le regroupement des éléments de réponse étaient le plus possible exempts de biais. Par exemple, lorsque les athlètes mentionnaient le mot « tir au but » ou « finition », cela représentait les interventions liées au travail de finition devant le but. Ces réponses étaient regroupées afin de quantifier la fréquence d'apparition de cette catégorie. Il était alors par exemple possible de constater que la finition a été mentionnée sept fois par les athlètes, la « passe » six fois, etc.

- Pour les choix de réponses :

Le nombre de répondantes était noté pour chacun des choix de réponses dichotomiques. Un pourcentage du nombre total de participantes a également été utilisé afin de représenter les choix du groupe.

3.3.2 Analyse des interventions

3.3.2.1 Tableau des interventions

Toutes les interventions du PI auprès des joueuses durant l'étude ont été regroupées à travers un tableau MS Excel. L'analyse des interventions du PI s'est faite selon 11 éléments d'analyses (tableau 2) :

Tableau 2.

Tableau d'analyse des données d'interventions du PI

Éléments d'analyses	Description
Date	La date de l'intervention
Endroit de l'intervention	L'endroit précis où l'intervention a eu lieu. Ex : terrain de pratique, salle vidéo, etc.
Moment de l'intervention	Le moment où l'intervention a eu lieu. Ex : avant l'entraînement, en dehors des activités de l'équipe, etc.
Type d'intervention	Le type d'intervention que le PI a fait. Ex : profilage, intervention directe, analyse vidéo, etc.
Nombres de participants	Le nombre d'athlètes ayant participé à l'intervention
Position	La position des joueuses ayant participé à l'intervention
Objectifs et composante(s)	L'objectif qui était recherché au travers de l'intervention et la composante de la performance. Ex : technique - travailler la finition ; tactique - analyse de la performance individuelle, etc.
Durée d'intervention	La durée du temps que le PI a passé avec les athlètes pendant les SAP. C'est aussi le temps nécessaire à faire le profilage et la programmation.
Responsabilité	La personne responsable de la mise en place d'une intervention
Planification	Noter si l'intervention a été planifiée ou non
Commentaires/appréciations	Les commentaires ou appréciations du PI contenus dans le journal de bord facilitant la compréhension de certains éléments du contexte de l'intervention.

Une fois les informations classées à travers ce tableau, le chercheur a effectué un regroupement des données. Deux tableaux ont été construits afin de faire des liens avec deux principaux éléments : (a) la position des joueuses ; (b) le nombre de participantes pendant les interventions. Ensuite, il a été question de croiser certaines données afin d'illustrer des corrélations (non statistique) entre les éléments d'analyses du tableau. Par

exemple, le type d'intervention selon la position des joueurs ou encore le nombre de participantes selon le moment de l'intervention.

3.3.2.2 Analyse du contenu

Les notes du PI au sein du journal de bord ont été spécifiquement analysées durant les premières semaines de l'étude. Elles ont servi à identifier les conditions d'intégration du PI et seront présentées dans la discussion qui va suivre la présentation des résultats de l'étude. À ce sujet, il a été question d'analyser le contenu du journal de bord avant les premières interventions du PI. Tous les éléments qui concernaient (a) le contexte de l'équipe, (b) la relation avec l'entraîneur-chef, (c) la relation avec les athlètes et (d) les tâches du PI ont été relevés.

3.4 Considérations éthiques

L'étude et les différents éléments méthodologiques qui la composent ont été approuvés par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval (numéro d'approbation 2018-183/07-09-2018). Toutes les données recueillies sur les joueuses pour la réalisation de cette étude ont été faites de manière confidentielle. Dans l'interprétation et l'analyse des données, une démarche d'anonymisation a été effectuée par le chercheur afin de conserver et de gérer de façon confidentielle les données de l'étude.

CHAPITRE IV : Résultats et discussions

4.1 Perceptions avant les interventions

Avant de débiter les interventions, les joueuses ont apporté de façon individuelle leur regard sur l'individualisation de l'entraînement et leur développement. Toutes leurs réponses ont été recueillies à l'intérieur du questionnaire Pré-intervention (Annexe 4). Le taux de participation a été de 90% soit 18 joueuses sur 20. Plusieurs éléments semblent ressortir et être significatifs de la perception des joueuses avant les interventions du PI. La moyenne d'âge des participantes était de 21ans. La moyenne d'années d'expérience en football était de 15 alors que la moyenne d'années avec le Rouge et Or était de 2,4.

Certaines réponses des joueuses reviennent de manière plus fréquente (Tableau 3). Ainsi, les tirs (n=11), les passes (n=12) et le jeu de tête (n=12) ont été les éléments techniques les plus fréquemment mentionnés. En ce qui concerne les besoins tactiques (TA), il y a trois éléments qui reviennent principalement : les appels de balle (n=13), le positionnement et les déplacements (n=15) et les prises d'informations et de décisions (n=15). À ce propos, le terme « positionnement » est une notion très vague qui inclut un grand nombre d'aspects du jeu qui n'ont malheureusement pas été précisés par les joueuses.

Tableau 3.

Éléments de réponses des améliorations techniques et tactiques souhaitées par les joueuses au questionnaire pré-intervention

Variables	Améliorations techniques				Améliorations tactiques			
	Poste			Général	Poste			Général
	Attaquantes	Milieux	Défenseurs		Attaquante	Milieux	Défenseures	
Tirs	5	2	0	4	0	0	0	0
Passes	1	3	2	6	0	0	0	0
Jeu de tête	1	2	2	7	0	0	0	0
Un contre un / duels	1	0	2	0	1	1	1	2
Dribbles	1	0	0	1	0	0	0	0
Protection de balle	1	1	0	1	0	0	0	0
Maîtrise de balle	0	0	1	5	0	0	0	0
Mauvais pied	1	1	0	5	0	0	0	0
Vitesse d'exécution	0	2	0	3	0	0	0	0
Prises d'informations et de décisions (TA)	0	0	0	0	2	3	3	7
Positionnement / Déplacements (TA)	0	0	0	0	2	3	2	8
Appels de balles (TA)	0	0	0	0	4	3	0	6
Gestion/Utilisation de la profondeur (TA)	0	0	0	0	1	1	4	0
Autres	0	0	1	1	1	1	0	1

Au tableau 4, on constate que l'habitude de faire des entraînements supplémentaires durant la saison ne faisait pas partie des préoccupations de plusieurs étudiantes-athlètes. Sur les neuf joueuses, une seule a mentionné s'entraîner plusieurs fois par semaine, et trois autres joueuses environ une fois par semaine. Les cinq autres joueuses mentionnant faire des entraînements supplémentaires déclarent le faire quelques fois durant la saison. La grande majorité du temps, les athlètes qui expriment effectuer des entraînements supplémentaires le faisaient avec une ou deux coéquipières (88,8 %). Dans le choix des gestes et habiletés entraînés, une large préférence a été pour le travail technique (100 %) avec une préférence pour les tirs à 55,5% (5/9).

Tableau 4.

Fréquence des réponses des joueuses aux regards des entraînements supplémentaires habituellement effectués AVANT l'intervention

Habitudes de faire des entraînements supplémentaires		Oui	Non
		9	9
Fréquence	Plusieurs fois semaine	1	Manque de temps 8
	Une fois par semaine	3	Ne sais pas quoi faire 2
	Quelques fois durant la saison	5	Préfère ce temps pour développer d'autres qualités 1
Moment	Après l'entraînement	6	Raisons invoquées
	Durant les temps libres	5	
	Avant l'entraînement	3	
Forme	Avec une ou deux coéquipières	8	Être seul 2
	Avec un entraîneur	2	
	Seul	1	
Gestes ou habiletés travaillés	Technique générale	9	
	Tirs	5	
	Centres	2	
	Contrôle de balle	2	
	Coup Franc	1	

Prise de balle	1
Travail physique	5

À noter : le nombre de réponses est supérieur au nombre de répondants, car plusieurs joueuses ont donné plusieurs exemples.

La principale raison évoquée par huit des neuf joueuses ayant répondu ne pas effectuer d'entraînements supplémentaires durant la saison est le manque de temps (N=8). La seconde raison invoquée (N=2) est le manque de connaissances à savoir quoi entraîner et comment le faire. Enfin, il s'agit du fait d'être seule (N=2) et de préférer prendre son temps pour développer d'autres qualités (N=1) (tableau 4).

Cependant, la majorité des joueuses semblaient avoir un avis favorable à l'ajout d'entraînements individualisés, différent des entraînements collectifs (Tableau 5). En effet, 83,3 % (15/18) des joueuses ont répondu positivement à cet ajout. Les trois joueuses ayant répondu négativement étayaient leurs choix autour de trois raisons personnelles : (a) une joueuse mentionne le besoin de prendre davantage d'expérience à travers les entraînements collectifs ; (b) une autre mentionne que les entraînements collectifs sont suffisants pour s'améliorer ; (c) une dernière mentionne que ses besoins peuvent être améliorés seulement dans le jeu collectif, mais elle aimerait tout de même bénéficier de conseils individuels à l'occasion. À noter que toutes les joueuses ayant répondu négativement ont aussi affirmé ne pas avoir de disponibilité pour des interventions avec le PI.

Tableau 5.

Besoins éprouvés par les joueuses pour l'ajout d'entraînements individuels par le préparateur individuel

	Oui	Non
Joueuses ressentant le besoin de faire des entraînements supplémentaires	15	3
Joueuses ayant le temps disponible pour faire des entraînements supplémentaires	14	4
Moment ou fréquence		
Après les entraînements	6	
Avant les entraînements	5	
À déterminer	4	
Plusieurs fois par semaine	4	

À noter : le nombre de réponses est supérieur au nombre de répondants, car plusieurs moments ont été parfois abordés par une seule joueuse.

Pour les 14 autres joueuses ayant affirmé avoir du temps disponible, les réponses ont été de quatre types : (a) après les entraînements (6) ; (b) avant les entraînements (5) ; (c) à déterminer ou variable (4) ; (d) plusieurs fois par semaine (4).

Ainsi, l'analyse des résultats du questionnaire pré-intervention confirme que les joueuses semblent en majorité favorables et disponibles à effectuer du travail supplémentaire pour améliorer leurs performances.

4.2 Description du contexte d'intervention

Toutes les interventions réalisées par le PI sont réunies dans un tableau récapitulatif. (tableau 6). Ainsi, les analyses et tableaux de cette partie découlent de l'analyse globale de toutes les interventions répertoriées. Ces données sont issues du journal de bord.

Tableau 6.

Interventions du préparateur individuel au cours de la saison

	Positions des joueuses							Total
	Attaquantes	Milieux	Défenseures	Att- Mil	Att- Def	Mil- Def	Toutes positions	
Nombre d'interventions effectuées	11	4	11	5	0	1	13	45
Durée moyenne d'intervention (min)	25,1	29,7	38					30,9
Moment d'intervention								
Avant l'entraînement	0	1	0	1	0	0	2	4
Pendant l'entraînement	4	1	3	1	0	1	2	12
Après l'entraînement	2	0	3	1	0	0	1	7
Séance particulière	5	1	2	2	0	0	1	11
Avant ou après un match	0	1	2	0	0	0	5	8
En dehors des activités de l'équipe	0	0	1	0	0	0	2	3
Type d'intervention								
Profilage	0	1	1	0	0	0	1	3
Intervention directe	8	2	5	5	0	1	5	26
Analyse vidéo	1	1	2	0	0	0	5	9
Programme individuel	1	0	1	0	0	0	0	2
Intervention indirecte	1	0	1	0	0	0	0	2
Rapport d'évaluation de l'adversaire	0	0	1	0	0	0	2	3
Endroit d'intervention								

Terrain d'entraînement	9	2	6	4	0	1	4	26
Centre d'entraînement (bureau)	1	1	2	1	0	0	2	7
Salle vidéo	1	1	3	0	0	0	6	11
Autres	0	0	0	0	0	0	1	1
Catégories d'intervention								
Composante technique	8	1	2	2	0	0	0	13
Composante tactique	0	1	4	0	0	0	7	12
Composante technico-tactique	3	2	5	3	0	1	5	19
Composante psychologique (préparation mentale)	0	0	0	0	0	0	1	1
Interventions planifiées								
Proposées par le PI	8	3	6	5	0	1	6	29
À la demande de l'entraîneur	0	1	1	0	0	0	6	8
À la demande des joueuses	0	0	0	0	0	0	0	0
Interventions non planifiées								
Proposées par le PI	2	0	1	0	0	0	0	3
À la demande de l'entraîneur	0	0	2	0	0	0	1	3
À la demande des joueuses	1	0	1	0	0	0	0	2

4.2.1 Processus itératif du journal de bord

L'outil principal qui a servi à prendre note des interventions a été le journal de bord. Chaque intervention a fait l'objet d'une rédaction précise dans les heures qui l'ont suivie. Pour chaque intervention, le PI a adopté un processus de rédaction itératif en 4 étapes :

- 1) Description du problème avec l'entraîneur-chef et les joueuses concernées.
- 2) Analyse du problème à l'aide des données de compétitions.
- 3) Proposition d'une manière de solutionner le problème à travers la construction d'une situation d'apprentissage.
- 4) Mesure des résultats obtenus en comparaison aux résultats attendus lorsque l'intervention se répétait dans le temps seulement.

Enfin, le PI a aussi décrit des expériences vécues dans son journal de bord. Il s'agissait d'apporter des réflexions sur les interventions effectuées. Ces réflexions ont donc permis au PI de prendre du recul face à ses interventions.

4.2.2 Présentation des interventions

La saison de l'équipe s'est déroulée sur une période relativement courte de 17 semaines, soit de la mi-août à début décembre. Au total, l'équipe a effectué 32 séances d'entraînement (3 par semaine) à partir du 13 août 2018. Le PI a été présent durant l'intégralité d'entre-elles. En compétition, le chercheur-PI a assisté à 18 des 19 matchs de l'équipe de la saison.

4.2.2.1 Nombre et durée des interventions

Le PI a effectué un total de 45 interventions en 17 semaines (2 semaines de préparation, 13 semaines de compétition et 2 semaines post-compétition) (tableau 6). Une intervention se définit comme la mise en place d'une situation d'apprentissage visant à développer une habileté technique ou tactique auprès d'une ou de plusieurs athlète(s). Ces interventions excluent les multiples discussions qu'il a été possible de tenir avec les athlètes sur le terrain pendant des situations d'apprentissage menées par les autres

entraîneurs ou encore à l'extérieur du terrain pendant le transport vers un site de compétition ou même à l'heure du lunch dans les pavillons de l'université par exemple.

Le nombre d'interventions a été différent en ce qui concerne les positions occupées par les joueuses (tableau 6 et figure 3). La plus grande part des interventions a été faite auprès de toutes les joueuses simultanément, peu importe leurs positions de jeu (n=13). Les attaquantes et les défenseuses sont les positions qui ont vécu un plus grand nombre d'interventions que les autres postes au cours de l'expérimentation (Figure 3). En effet, 11 interventions ont vu la participation unique d'attaquantes ou de défenseuses alors que quatre interventions ont concerné seulement des milieux de terrain. En excluant les interventions comprenant toutes les positions et en conservant seulement les interventions comprenant deux positions, le nombre d'interventions des milieux de terrain est de 10, celui des attaquantes de 16 et des défenseuses de 12 interventions.

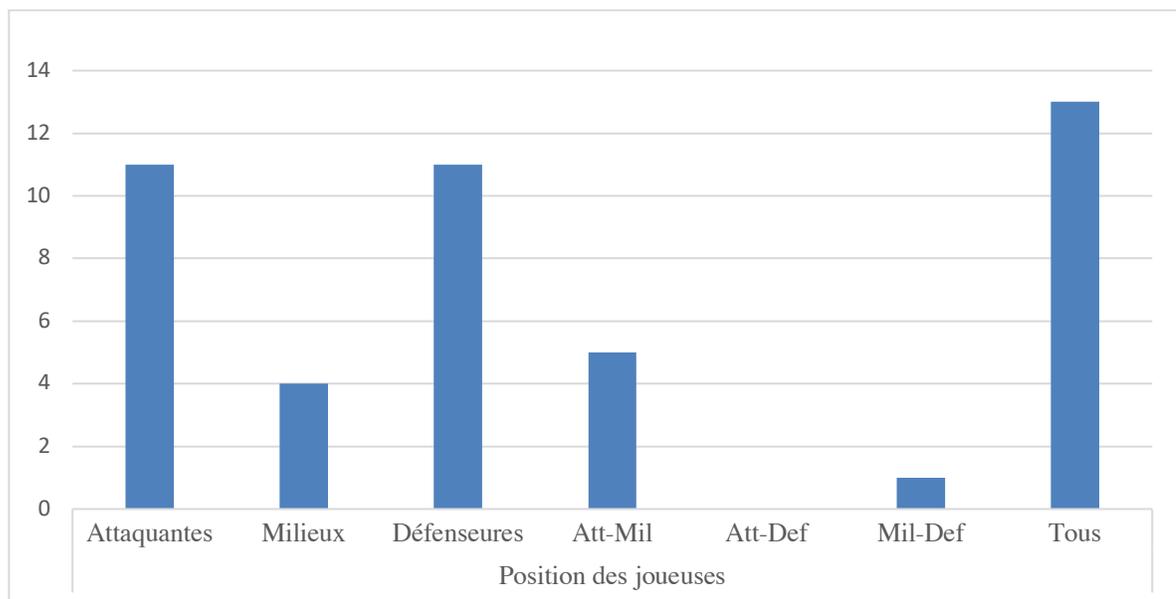


Figure 3. Graphique de la comparaison du nombre d'interventions selon la position des joueuses.

Par ailleurs, la durée des interventions a été en moyenne de près de 36 minutes (36,05) (figure 4). Pour effectuer le calcul par position, les interventions incluant toutes les joueuses (équipe entière) ont été exclues. Les interventions ont été plus longues chez les

défenseuses (42,8 minutes), suivies par celles offertes aux milieux de terrain (34,1 minutes) et celles aux attaquantes (31,25 minutes) (Figure 4). Cela s'explique surtout par le fait que plus de défenseuses ont bénéficié d'interventions hors-terrain demandant plus de temps au PI. De plus, une milieu de terrain et une défenseuse ont aussi bénéficié d'une programmation individuelle demandant un investissement temporel supérieur de la part du PI (annexe 2).

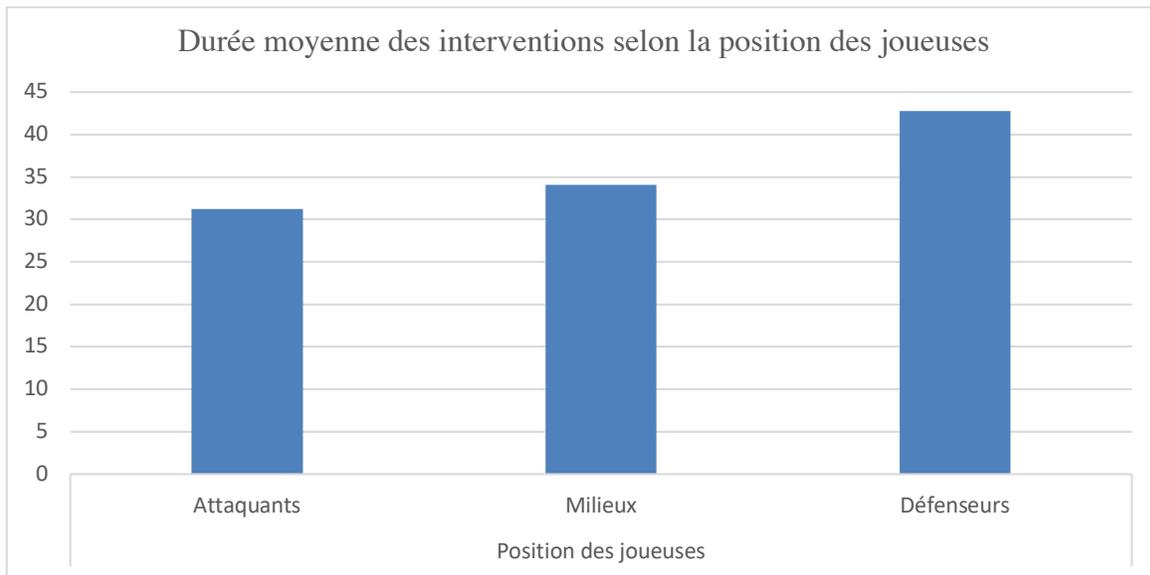


Figure 4. Durée moyenne des interventions par position.

Dans le contexte concurrentiel de l'équipe, soit le fait que les joueuses soient en concurrence par exemple pour obtenir du temps de jeu, l'entraîneur a demandé au PI d'ouvrir les interventions à toutes les joueuses qui souhaiteraient y participer. La répartition des interventions du nombre de joueuses à chaque intervention a été la suivante :

Tableau 7.

Nombre d'intervention selon le nombre de joueuses ayant participé

Nb de joueuses présentes lors de l'intervention	1	2 à 3	4 à 5	6 à 7	8 et plus
Nb d'interventions	13	8	12	2	10

Les interventions avec une seule joueuse ont été les plus fréquemment effectuées de toute la saison (Tableau 7). Dans cette étude, le PI a reconnu possible d'individualiser convenablement l'entraînement lorsqu'il y avait au maximum 7 athlètes présentes à l'intervention. De ce fait, les interventions comprises entre 1 et 7 joueuses ont composé 77,8 % (35/45) des interventions totales. En ce qui concerne les interventions à plus de huit personnes, elles représentent une proportion totale de 22,2%.

Comme pour la totalité des équipes de football, plusieurs athlètes d'une équipe évoluent au même poste de jeu. Ainsi, une intervention prévue pour une attaquante, même si elle était destinée à un besoin spécifique pour cette joueuse, pouvait aussi être bénéfique à d'autres coéquipières qui occupent la même position de jeu. Cela explique en partie le grand nombre d'interventions qui se sont déroulées en présence de 2 à 3 et de 4 à 5 joueuses (44,4%). Toutefois, les deux interventions comprenant 6 à 7 joueuses ont inclus des joueuses à chacune des positions (attaquantes, milieux et défenseuses).

4.2.2.2 Moments des interventions

Dans le choix des interventions, le PI a aussi dû s'adapter au contexte d'intervention. En effet, il est nécessaire que les interventions s'adaptent aux disponibilités des joueuses et aux activités de l'équipe. Les interventions ont donc eu lieu à divers moments selon le nombre de joueuses concernées (tableau 4).

Pour s'adapter aux disponibilités des joueuses, quatre principaux moments semblent ressortir. Les interventions étaient réalisées dans 26,7 % (n=12) des cas pendant l'entraînement, dans une proportion similaire (24,4 %) pendant des séances particulières

(n=11), c'est-à-dire pendant des périodes dont l'objectif était spécialement destiné à une joueuse. Parmi les séances particulières, six (54,5 %) ont eu lieu en dehors de la saison. En effet, durant deux semaines, après la fin de la compétition, le PI a continué d'intervenir auprès des joueuses. Pour s'adapter au planning des activités collectives, 15,5 % (n=7) des interventions ont eu lieu après l'entraînement et 17,7 % (n=8) du temps après ou avant un match.

4.2.2.3 Types d'interventions

Durant l'étude, deux types d'interventions semblent particulièrement récurrentes (tableau 4). Tout d'abord, il s'agit des interventions directes⁴ (n=26) effectuées par le PI. Elles représentent la majorité des interventions avec une proportion de 57,8 %. Ensuite, les analyses vidéo ont pris une place importante (n=9) : elles représentent à leur tour 20,0 % des interventions.

Deux interventions uniquement individuelles ont été réalisées durant la saison. Il s'agit des profilages (Annexe 1) et de programmations individuelles (Annexe 2).

Parmi les types d'interventions, deux interventions ont été définies comme *indirectes*, c'est-à-dire qu'elles ont été données auprès des joueuses par l'entraîneur-chef, mais construites par le PI. Cela s'explique par le fait que le PI était en intervention au même moment avec un autre groupe de joueuses.

4.2.2.4 Endroit

En plus du moment de l'intervention, l'endroit de l'intervention a aussi été un élément significatif des interventions du PI. Ainsi, les interventions ont eu lieu principalement à deux endroits. Des 45 interventions, 19 (42,2 %) ont été faites hors-terrain alors que 26 (57,8 %) ont été tenues sur le terrain d'entraînement. Parmi les interventions effectuées en dehors du terrain, la majorité (57,8%) a été réalisée dans la salle d'analyse vidéo (n=11).

⁴ Une intervention directe est une intervention construite et réalisée par le PI.

4.2.2.5 Catégories

Les interventions effectuées dessinent une tendance dans la catégorie des composantes (technique et tactique). Comme de raison, lorsque l'objectif de l'intervention était centré sur l'exécution motrice d'une joueuse, elle était définie comme intervention technique. Lorsqu'elle était centrée sur une prise de décision ou un comportement sans ballon, elle était considérée comme une intervention tactique. Si l'intention d'apprentissage prenait en compte la combinaison de la qualité de l'exécution motrice et un aspect lié à la prise d'une décision, l'intervention était classée tactico-technique. Enfin, si l'objectif était le développement d'une habileté mentale, l'intervention était dite mentale (tableau 4).

Les résultats démontrent que les interventions ont été dans 42,2 % du temps destinées à l'amélioration de la composante technico-tactique (n=19). Ensuite, la composante technique (n=13) représente 28,9 % des interventions alors que la composante tactique (n=12) correspond à 27 % des interventions. Une seule intervention a concerné la composante psychologique de la performance.

4.2.2.6 Responsabilité & planification

Certaines interventions réalisées au cours de la saison ont été planifiées à l'avance alors que d'autres ont été imprévues et réalisées sans préparation. Au total, 37 interventions ont été planifiées et huit non-planifiées.

Durant la saison, le PI a été sollicité par l'entraîneur ou les joueuses afin de les aider à solutionner certains problèmes de jeu. Le choix de l'intervention a été décidé entre 3 participants lors de cette étude (tableau 4). Le PI a eu la responsabilité du choix des interventions 71,1 % du temps (n=32), l'entraîneur 24,4 % (n=11) et les joueuses 5,5 % (n=2).

Deux interventions hors-terrain (tableau 4) ont été non-planifiées, ainsi que six autres sur le terrain. Les deux interventions non planifiées hors-terrain ont été demandées par l'entraîneur. Par ailleurs, des sollicitations d'interventions non-planifiées sur le terrain ont été demandées (a) deux fois par une joueuse, (b) trois fois par le PI, et (c) une fois par l'entraîneur-chef.

La responsabilité des interventions a aussi influencé le nombre de joueuses ayant participé à chacune (tableau 8)

Majoritairement, le PI a effectué des interventions qu’il avait lui-même planifiées pour une joueuse (32,3 %), deux à trois joueuses (17,6 %) et quatre à cinq joueuses (35,3 %). Sur les interventions de plus de huit joueuses, 60 % (6/10) d’entres-elles ont été effectuées à la demande de l’entraîneur. Il est également à remarquer que seulement deux interventions ont été demandées par les joueuses au cours de la saison.

Tableau 8.

Nombres de joueuses ayant participé à une intervention selon la responsabilité de l’intervention

Nb de joueuses	1	2 à 3	4 à 5	6 à 7	8 et plus
Proposées par le PI	11	6	12	1	4
À la demande de l’entraîneur	1	1	0	1	6
À la demande des joueuses	1	1	0	0	0

4.3 Analyse de l’appréciation des joueuses

À la suite de l’intervention du PI, les joueuses ont été invitées à répondre à différentes catégories de questions au sujet de la perception des athlètes de l’accompagnement effectué par le PI au cours de la saison. Ces données sont issues du questionnaire post-intervention (annexe 5). Ainsi, les analyses et tableaux de cette partie découlent de l’analyse globale des joueuses (tableau 9 et 10).

Tableau 9.

Réponses des joueuses aux différentes questions à choix de réponses du questionnaire post-intervention

	Oui	Non
Travailler avec le PI durant la saison	15	3
Fréquence	11	7
Durée	13	5
SAP adaptées aux objectifs recherchés	18	0
Travailler différemment	3	15
Effets ressentis sur la performance	13	5
Travailler avec un PI sur le long-terme	18	0
Interventions adaptées à la personnalité	18	0

À travers ce questionnaire, les joueuses ont aussi noté différents éléments de l'intervention du PI. La note est toujours comprise entre 1 défini comme « très mauvaise » et 10 équivalent à « très bonne » (annexe 5).

Tableau 10.

Niveau d'appréciation des joueuses des interventions du PI

	10	9	8	7	6	5	4	3 et moins
Qualité des interventions (si participation)	8	3	4	0	0	0	0	0
Pertinence des situations d'apprentissage.	10	1	5	1	1	0	0	0
Effets sur la performance	3	5	2	6	1	0	1	0
Perception du PI	11	2	3	2	0	0	0	0

4.3.1 Appréciation générale du PI

Sur l'ensemble de la saison, 15 joueuses sur 18 ont eu le sentiment d'avoir bénéficié d'un travail spécifique de la part du PI (tableau 9). Les 15 joueuses ayant répondu positivement ont accordé une note de 8, 9 ou 10 sur la qualité des interventions (10 étant très satisfait et 1 étant insatisfait). Pour les trois joueuses ayant répondu négativement, la principale raison justifiant leur choix est que leur participation s'est limitée à du travail avec des coéquipières et non à du travail individuel avec le PI.

La fréquence (61,1 % satisfaits) et la durée (72,2 % satisfaits) des interventions ont aussi été évaluées comme satisfaisante (tableau 9). Pour les joueuses ayant répondu négativement à l'un de ces deux critères, elles ont exprimé la volonté d'avoir plus de temps d'intervention que ce qui s'est passé durant la période d'expérimentation.

4.3.2 Interventions qui ont marqué les joueuses

Les joueuses ont particulièrement été marquées par trois types d'interventions (tableau 11) :

- 1) Les analyses de performance : lorsque le PI utilisait des images vidéo de match pour les aider à comprendre quels sont leurs besoins. Cela semble indiquer un attrait de bénéficier de feedbacks individualisés pour les joueuses.
- 2) Les interventions reproduisant une situation de match réaliste : ces interventions étaient inspirées de comportements réels en match et les joueuses avaient la sensation qu'elles pouvaient leur servir directement pour le match à venir.
- 3) Les différents exercices de tirs et de finition : cet aspect a été l'élément majeur d'intervention du PI. L'attrait pour les exercices de finition et de tirs au but semble plaire et être utile aux yeux des joueuses.

Tableau 11.

Exemples d'interventions que les joueuses ont jugées utiles

Exemples d'interventions utiles	Nombre de fois cité
Analyse vidéo ou de la performance	7
SAP réalistes et adaptées au match	6
Différents exercices de finition	5

À noter : une réponse comptabilisée par joueuse.

4.3.3 Appréciation des méthodes utilisées

La pertinence des situations d'apprentissage et de perfectionnement a été évaluée par chacune des joueuses sur une échelle de 1 à 10 (10 étant très pertinent et 1 non pertinent). Seulement deux joueuses ont accordé une valeur de pertinence des SAP en dessous de huit (tableau 10).

Les athlètes ont considéré que les situations étaient en accord avec l'objectif recherché 100 % du temps (tableau 9). Les principales justifications des joueuses complétant leur choix ont été les suivantes : (a) Les SAP étaient spécifiques au poste des joueuses concernées ; (b) les SAP étaient réalistes par rapport aux situations de jeu vécues en compétition ; (c) les SAP étaient adaptées à l'objectif ; (d) les SAP étaient utiles sur le terrain.

Enfin, trois joueuses auraient souhaité travailler différemment (tableau 9). Leurs justifications étaient de deux types : (a) la volonté d'avoir plus de séances individuelles et (b) l'idée de déterminer des créneaux de travail fixes chaque semaine.

4.3.4 Identification des effets observés sur les performances

Les perceptions des effets des interventions sur la performance des joueuses ont été évalués par chacune des joueuses toujours grâce à une échelle de un à dix (10 correspondant à des interventions dites « indispensables » pour la performance de l'athlète et 1 correspondant à des interventions considérées « inutiles »).

L'analyse des questionnaires indique que 88,8 % des réponses sont supérieures à une notation de sept, ce qui indique que la majorité des interventions ont été considérées très utiles ou indispensables (tableau 10). L'athlète ayant donné une valeur de 6 s'est justifiée en écrivant ne pas avoir eu assez de temps de jeu en compétition durant la saison. L'athlète ayant attribué une valeur de 4 aux effets des interventions a justifié sa note par le sentiment que les interventions étaient moins destinées à sa position de jeu, mais plus aux attaquantes.

Soixante-douze pour cent (13/18) des joueuses ont spécifié avoir ressenti une différence dans leurs performances pendant les matchs. Les principaux effets ressentis sont : (a) la capacité à mieux comprendre les actions (intelligence situationnelle), (b) les éléments travaillés deviennent plus automatique, (c) le jeu est plus naturel et (d) ils sont mieux réalisés en match. Les joueuses (n=5) ayant mentionné ne pas avoir ressenti de grande différence dans leur performance estiment que cela est dû au fait de ne pas s'être suffisamment entraînés, spécifiquement, à leur position spécifiquement (tableau 9).

À la suite de cette étude, toutes les joueuses pensent qu'il leur serait bénéfique d'avoir un préparateur individuel dans l'équipe d'encadrement à moyen ou long terme (tableau 9). Elles estiment que : (a) cela permet de devenir de meilleures joueuses par un travail individuel et que (b) l'entraînement collectif est surtout orienté vers l'équipe et peu sur leurs besoins.

4.3.5 Appréciation de l'intervenant

Le préparateur individuel a été évalué à titre d'intervenant par chacune des joueuses sur une échelle de 1 à 10 (10 correspond à une appréciation « Très bonne » et 1 une appréciation « Très mauvaise »). Encore une fois, 88,8 % des appréciations des joueuses sont comprises entre 8, 9 et 10 (tableau 10).

Par ailleurs, les interventions ont été évaluées comme adaptées à la personnalité de l'athlète dans 100% des cas (tableau 9). Les principaux points qui permettent aux joueuses de caractériser les interventions comme étant adaptées à leur personnalité sont : (a) le plaisir pris à travers les SAP, (b) le positivisme et les remarques constructives du PI ; (c) l'utilisation de support visuel comme l'analyse vidéo ou la présentation des SAP avant intervention ; (d) enfin, les athlètes ont eu la sensation que le travail du PI les a aidé à progresser.

Les joueuses auraient cependant souhaité avoir (a) plus d'analyses vidéo ainsi que (b) plus de temps et d'interventions du PI pour répondre davantage à leurs besoins.

4.4 Discussion

4.4.1 Intégration du PI

L'intégration du PI s'est faite de façon progressive en début de saison. Cette situation est sensiblement normale, car autant les athlètes que les entraîneurs avaient à s'acclimater à la présence d'un PI au sein de leur équipe. En effet, il n'a pas eu à intervenir directement avec les athlètes durant les trois premières semaines de la saison. Durant cette période, il n'a effectué que deux interventions de profilages (tableau 6) à la demande de l'entraîneur. Ce n'est qu'à partir du 11 septembre que la première intervention auprès des joueuses a eu lieu. Quatre principales hypothèses peuvent expliquer ce qui est arrivé au départ de la période d'intervention :

1) Le PI était considéré comme un assistant-entraîneur seulement :

Au départ, les interventions du PI étaient principalement collectives et en soutien de l'entraîneur-chef. Ce dernier a confié au PI des tâches permettant de le seconder dans ces tâches habituelles. Le rôle du PI se limitait donc à découvrir et analyser les joueuses et de rapporter ses observations à l'entraîneur-chef.

1) Son rôle et ses tâches d'individualisation de l'entraînement n'étaient pas bien compris par l'équipe :

Presque aucune intervention d'individualisation de l'entraînement n'était prévue et encore moins mise en place dans la planification de l'entraîneur-chef. Par ailleurs, peu de demandes spécifiques ou de sollicitations avaient lieu, autant de la part de l'entraîneur que des joueuses.

2) Les besoins de l'équipe étaient prioritairement collectifs en préparation à la compétition :

Durant cette période, les activités de l'équipe étaient principalement composées de matchs amicaux. L'entraîneur-chef cherchait à transmettre et faire assimiler la stratégie collective aux joueuses, tout en essayant de sélectionner les joueuses titulaires. En effet, l'équipe n'a bénéficié que de trois semaines de préparation avant le premier match en compétition. La priorité était aussi celle de préparer les joueuses physiquement. Le préparateur physique a donc participé à l'ajout d'activités.

3) Les activités universitaires et civiles se superposaient :

De la reprise des entraînements de l'équipe universitaire le 12 août à la 2^e semaine de septembre, les joueuses d'équipes civiles se sont retrouvées particulièrement occupées par des activités extérieures à l'équipe. Chaque année, le championnat des clubs civils a lieu l'été et se termine au début de la saison universitaire. Durant ces quatre semaines, les joueuses disposaient d'encore moins de temps pour s'entraîner que durant le reste de la saison, car elles alternaient entre deux équipes.

4.4.2 Relation avec l'entraîneur-chef

Le PI a construit la relation avec l'entraîneur-chef au fur et à mesure de la saison. Initialement, il était considéré comme un assistant-entraîneur. L'élément déterminant de

la relation entre le PI et l'entraîneur-chef fut la communication. Le moyen permettant d'accentuer la communication entre les deux acteurs fut la mise en place de discussions et de réunions hebdomadaires. En effet, à partir du 3 septembre, le PI et l'entraîneur-chef ont décidé de se rencontrer de façon hebdomadaire au minimum le lendemain des performances collectives en compétition. Au total, 34 réunions furent organisées.

Lors de ces rencontres, l'objectif était d'identifier où se trouve les écarts entre ce que les joueurs font sur le terrain et ce que l'entraîneur souhaite les voir faire. Nous nous intéressions essentiellement aux situations de jeu récurrentes, ce qui signifie que nos préoccupations étaient pour les erreurs qui se produisaient de manière plus ou moins régulières dans les matchs.

Tout comme pour les joueuses, et probablement encore plus pour l'entraîneur-chef, la relation entre le PI et le groupe d'entraîneurs doit être fondée sur la confiance. Avec le temps, le PI a démontré ses compétences en entraînement au football, (a) à observer et mesurer les performances des athlètes et (b) à proposer des solutions efficaces aux situations observées. La relation s'est aussi construite par la démonstration que le PI pouvait apporter une vision différente des autres entraîneurs au bénéfice des performances de l'équipe.

4.4.3 Relation avec les athlètes

Le PI a été régulièrement présent dans la majorité des activités de l'équipe. Cela a fait en sorte que les joueuses ont graduellement sollicité davantage ses services au cours de la saison. Avec le temps, le nombre d'échanges a aussi naturellement augmenté. La construction d'une relation de confiance s'est faite grâce aux questionnements et aux discussions. Les joueuses et le PI ont pu échanger librement durant les séances autour de certains éléments de leur performance.

Initialement, les échanges se passaient pendant les séances collectives de façon informelle. À partir de la quatrième semaine, quelques joueuses ont sollicité verbalement et individuellement le PI durant les séances d'entraînement, demandant à être aidées pour améliorer certaines de leurs exécutions motrices.

Enfin, dans la mise en place des interventions planifiées, le PI présentait à l'athlète une analyse d'un problème de jeu qui la concernait. De cette analyse en découlait une proposition de situation d'apprentissage (SAP) co-construite. Pour certaines athlètes, la situation d'apprentissage et de perfectionnement était totalement déléguée au PI. Pour d'autres, le travail du PI se limitait à construire la SAP à partir des idées de l'athlète. Cela dépendait du niveau d'implication de l'athlète et de la pertinence de la solution proposée aux yeux du PI et de l'entraîneur-chef.

L'établissement d'une relation significative auprès des athlètes semble avoir été un élément clef du travail du PI. Le fait de devoir travailler de manière individuelle et de répondre aux besoins spécifiques de chaque joueuse oblige à ce que la relation soit basée sur l'absence de jugement et sur la confiance.

4.4.4 Limites de l'étude

Une réflexion post-étude permet d'affirmer que les choix méthodologiques de cette étude auraient pu être différents. En effet, je suis moi-même intervenu en tant que PI ce qui peut avoir amené un biais important dans certaines données qualitatives analysées ou encore dans certains choix d'interventions auprès des athlètes. Par ailleurs, les résultats de cette étude sont uniques à mon contexte et aux choix que j'ai effectués PI. Il ne semble pas possible de généraliser les résultats pour d'autres équipes sportives ou pour un autre intervenant préparateur individuel. Il est possible de croire que les conclusions de cette étude n'auraient peut-être pas été les mêmes si le chercheur et le PI avaient été deux acteurs différents ou si l'étude avait eu lieu auprès d'une autre équipe.

Il faut être très prudent avant d'associer une amélioration de la performance des joueuses à la présence ou aux interventions du PI. En effet, la performance des joueuses est très complexe à étudier et dépend d'un très grand nombre de facteurs pouvant l'influencer aussi bien positivement que négativement. Dans cette même perspective, l'intervention du PI a eu lieu sur quatre mois seulement, ce qui est très court comme période d'intervention visant à modifier un comportement ou améliorer une performance sportive. Il est cependant probable qu'une étude sur une durée plus longue et en dehors d'une période de compétition intense puisse permettre de constater des différences davantage

significatives dans les performances des joueuses, surtout si cette étude incluait des mesures spécifiques de la performance liée aux éléments travaillés par le PI.

Toutefois, il serait aussi pertinent de se questionner sur la charge de travail qui est demandée aux joueuses dans un contexte universitaire compétitif. Au Canada, les joueuses universitaires évoluent 10 mois par année en compétition, soit l'équivalent de trois saisons compétitives qui se chevauchent (août à novembre, janvier à mars, avril à septembre). Cette succession de périodes intenses ne favorise pas l'individualisation de l'entraînement, car l'importance du jeu collectif représente la priorité. Même si la saison d'hiver est considérée comme moins importante d'un point de vue compétitif, il n'en demeure pas moins que l'accent doit être placé sur du jeu collectif et la cohésion des joueuses dans le jeu. Il serait intéressant toutefois d'observer l'impact qu'aurait un PI pendant une année complète ou sur plusieurs années.

Enfin, il est certain que l'ajout d'une ressource supplémentaire à l'équipe d'entraîneurs ne peut qu'être apprécié des joueuses et des autres entraîneurs dans la mesure où cela diminue la charge de travail globale des autres entraîneurs. En les allégeant, ceux-ci peuvent davantage intervenir de manière spécifique ce qui permet d'augmenter les interactions avec les athlètes. Toutefois, cette ressource supplémentaire doit s'intégrer à l'ensemble du projet d'équipe et non travailler en vase clos. De plus, le préparateur individuel doit être sensibilisé aux différents besoins des athlètes qui s'expriment différemment d'une joueuse à l'autre. Dans une équipe de 20 joueuses, cela fait donc 20 besoins spécifiques à tenir en considération, 20 manières différentes d'intervenir, etc. Les besoins et manières d'être accompagnées représentent une situation très complexe pour un intervenant et ne peuvent se combler en une seule saison de quatre mois. Il est aussi nécessaire de préciser que tous les clubs ne répondent pas aux exigences financières leur permettant de s'offrir les services d'un préparateur individuel.

4.4.5 Connaissances scientifiques issues de l'étude

Il semble possible d'associer diverses retombées scientifiques à cette étude :

- Les interventions d'individualisation de l'entraînement semblent être un besoin et un manque ressentis de tous les membres de l'équipe, comme en atteste le nombre d'interventions et l'analyse de l'appréciation des joueuses.

- Il semble pertinent qu'un assistant-entraîneur (PI) soit spécifiquement préoccupé par les besoins individuels des athlètes dans les sports collectifs comme le football, car la tâche est trop complexe pour un entraîneur-chef. Ce dernier doit focaliser son travail sur l'appropriation du projet collectif des joueurs ce qui demande beaucoup de temps et d'interventions lui laissant donc peu d'occasions de travailler individuellement avec les athlètes. Les résultats obtenus dans cette étude montrent des effets ressentis et encourageants par les athlètes pour l'individualisation de l'entraînement des habiletés techniques et tactiques.
- Le rôle du PI peut être particulièrement important dans l'ajout d'interventions directes sur le terrain et dans l'utilisation de l'analyse vidéo à des fins de progression individuelle. Un entraîneur-chef peut difficilement faire des analyses vidéo spécifiques pour chaque joueur compte tenu du nombre d'athlètes et des autres tâches à réaliser.
- Le PI est et doit rester un assistant-entraîneur dont la priorité est l'amélioration des performances collectives. L'individualisation de l'apprentissage ou du perfectionnement des composantes n'est bénéfique que lorsqu'elle sert les besoins collectifs de l'équipe.

Il est aussi possible de ressortir de cette étude des connaissances spécifiques au football :

- Les joueuses et l'entraîneur semblent avoir une grande préoccupation pour les activités de finition (tir au but). Cette habileté motrice a été la plus entraînée de l'étude. L'observation d'autres équipes et la littérature semblent démontrer que ce fait est commun à plusieurs équipes de haut niveau.
- Les milieux de terrain ont bénéficié du plus faible nombre d'interventions individualisées (n=4) ayant été régulièrement incorporées avec les attaquantes (n=5) ou les défenseuses (n=1). Cela vient confirmer la particularité de cette position de jeu faisant l'intermédiaire entre les défenseuses et attaquantes.
- Très peu d'activités sur le terrain (individuelles ou collectives) ont été destinées à des actions défensives durant la saison. C'est grâce à l'analyse vidéo et aux interventions hors-terrain au sens large qu'il a été possible d'entraîner spécifiquement les compétences défensives des joueuses. Mais toutes proportions

gardées, les aspects défensifs sont très peu considérés contrairement aux aspects offensifs.

- Une certaine forme de compétitivité entre les athlètes a été remarquée et ressentie dans les activités d'entraînement « individuelles ». Par exemple, le nombre de participantes a augmenté au fil des interventions et plusieurs joueuses se sont insérées dans les situations d'apprentissage même si l'action visée ne les concernait pas directement. Il est possible de croire que les joueuses pouvaient voir les interventions comme des activités concurrentielles et pouvaient en partie justifier leurs présences.
- Plusieurs joueuses ont une perception parfois limitée de leurs compétences de jeu malgré leur haut niveau. Peu d'entre elles font des analyses de leurs matchs par elles-mêmes et sont en mesure de prendre un recul nécessaire pour comprendre leur performance.
- Par ailleurs, peu de joueuses ont sollicité des interventions d'elles-mêmes. La gêne, l'incompréhension, la méconnaissance ou encore le manque de temps ou de volonté peuvent expliquer ce phénomène. Il est possible de croire qu'une intervention sur plus d'une saison aurait amené davantage de joueuses à solliciter directement les services du PI.

4.4.6 Perspectives futures

Il ne serait pas surprenant de voir les composantes technique et tactique de la performance être individualisées par l'arrivée d'un intervenant spécialiste pour les joueurs de plusieurs équipes football compétitifs dans les années futures. En fait, il est réaliste de croire que chaque équipe de haut niveau pourrait un jour bénéficier d'un spécialiste de chacune des composantes de la performance.

Tenter de reproduire ce type d'étude dans des contextes ou sports différents permettrait d'observer de manière plus générale les effets des interventions individuelles sur la performance des athlètes. D'autres sports comparables comme le hockey sur glace ou le basketball ont une structure de coaching qui ressemble beaucoup à celle du football. À notre connaissance, seul le football américain est un sport collectif dont le nombre d'entraîneurs spécialistes est suffisant pour permettre une certaine forme d'individualisation, car le ratio entraîneurs-athlètes est très bas. Certaines équipes de

football américain peuvent avoir une dizaine d'entraîneurs spécialistes des différentes positions de jeu. Le contexte du jeu du football américain favorise grandement l'individualisation, car les joueurs ont des positions spécifiques et des rôles très différents.

CONCLUSION

Cette étude a tenté de démontrer qu'il convient de répondre à un besoin de développement et de progression constante des athlètes dans un contexte où l'importance du résultat et de la performance collective est mise en avant comme pour une équipe de football compétitive. Malheureusement, les contraintes de temps, de personnels et la priorisation des éléments à développer chez les joueurs font en sorte que les entraîneurs n'ont habituellement plus le temps de répondre à tous les besoins individuels de chaque athlète. Un entraîneur peut difficilement se partager en autant de joueurs que celle d'une équipe de football. Bien que le préparateur individuel soit un ajout pouvant potentiellement individualiser l'entraînement, toutes les joueuses n'ont pas eu accès à des interventions individualisées.

En revanche, les résultats du projet d'implantation d'un préparateur individuel au sein d'une équipe comme celle du Rouge et Or semblent démontrer que les joueuses souhaitent avoir accès à cet assistant-entraîneur, afin d'améliorer différentes facettes de leur jeu. Ainsi, les résultats du questionnaire post intervention démontrent que 72,2 % d'entre elles, considèrent avoir eu des effets bénéfiques des différentes interventions du PI au cours des quatre mois d'intervention.

L'implantation d'un nouvel entraîneur au sein d'une équipe technique exige toutefois un temps d'adaptation, autant pour les autres entraîneurs que pour les joueuses. En effet, ce n'est qu'après trois semaines que le PI a pu vraiment commencer à intervenir de manière plus efficace. Une étude à plus long terme ou sur plusieurs saisons aurait probablement pu démontrer davantage d'effets sur la performance et la satisfaction des athlètes. En effet, malgré la courte période d'intervention, 100 % des athlètes ont répondu que de bénéficier d'un PI sur du moyen-long terme les aiderait à mieux performer.

À titre de première expérience du genre, les interventions ont été effectuées selon mes connaissances et compétences d'intervention au moment de l'étude. Il est certain que ces compétences se sont développées tout au cours de la période où le PI a été en contact avec les athlètes. Et pour cause, 100 % des interventions ont été jugées adaptées aux objectifs de progression. Bien que six types d'interventions aient eu lieu, il en demeure que le PI doit s'adapter aux caractéristiques de chaque athlète. Il s'agit de faire preuve de flexibilité

et de capacité d'adaptation dans l'intégration des principaux éléments d'un apprentissage propre au contexte d'intervention.

L'individualisation de l'entraînement est difficilement applicable sous la modalité unique du tutorat dans le contexte d'un sport collectif comme le football. En effet, seuls 28,8 % des situations d'apprentissage terrain ont été vécues par une unique athlète. Dans cette perspective, l'ajout d'entraînements supplémentaires semble avoir été davantage impactant pour l'ensemble des joueuses. Ainsi, bien que 50 % des joueuses aient déclaré effectuer des entraînements supplémentaires en dehors de séances collectives lors d'une saison, toutes les joueuses ont travaillé spécifiquement avec le PI au moins une fois dans des situations d'apprentissage avec moins de huit joueuses.

Rendre l'athlète davantage actrice de son apprentissage favoriserait grandement son implication et son autonomie et encouragerait la recherche de perfectionnements individuels. Dans cette étude, à deux reprises seulement les joueuses ont été responsables de la mise en place d'une intervention dans la construction et la mise en place.

Dans l'incorporation d'un PI dans une équipe, sa compétence ou son savoir-faire est une limite de la panoplie des tâches et interventions qu'il pourrait effectuer. Plus le PI est polyvalent et possède des compétences à analyser et intervenir selon les différentes positions de jeu ou tâches à effectuer, plus il lui sera possible d'aider les athlètes dans leurs développements. De plus, ses aptitudes devront s'adapter à l'environnement dans lequel il évolue. Si les interventions sur le terrain semblent inadaptées à l'environnement d'intervention (comme par exemple l'absence de terrain disponible ou la priorité accordée aux entraînements collectifs), le PI doit avoir les connaissances et la capacité de construire des SAP hors-terrain et d'intervenir en conséquence pour répondre aux objectifs de progression de l'athlète comme ce fut le cas dans les résultats de cette étude où 42,2 % des interventions ont été effectués hors-terrain.

Enfin, il serait pertinent que le PI sache s'adapter aux différentes causes d'échecs qui pourraient apparaître lors des situations de match. Cette capacité d'adaptation est essentielle dans une perspective de perfectionnement sportif d'un athlète ainsi qu'en considérant que les composantes de la performance sont toutes interreliées. L'objectif ultime est et doit rester d'optimiser le processus d'analyse et de construction des solutions

afin d'améliorer les performances de l'ensemble de l'équipe. Et pour cause, les interventions les plus appréciées par les joueuses ont été celles qui ressemblaient à la compétition et en facilitaient le transfert.

Les limites de cette étude sont multiples. La période d'intervention a été de quatre mois alors que l'implantation d'un spécialiste comme le PI doit se faire progressivement afin que les athlètes et autres entraîneurs s'acclimatent à ce nouvel intervenant, les stratégies utilisées sont très spécifiques au contexte de l'équipe qui a été observée. Il demeure ainsi important de ne pas accorder un mérite trop hâtif au rôle du PI puisqu'il agit uniquement sur certains facteurs de la performance individuelle des athlètes. Les améliorations des performances des athlètes perçues dans cette étude ont coïncidé avec certaines des interventions du PI, mais l'apprentissage et le perfectionnement des athlètes n'est pas attribuable à un seul facteur. Bien d'autres considérations peuvent justifier ces gains de performance ressentis par les athlètes. Toute la complexité revient à déterminer le facteur ou l'interaction de plusieurs facteurs ayant fait la différence dans la performance de l'athlète/l'équipe.

BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (2013). Les pédagogies de l'apprentissage. Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.alte.2013.01.
- Amigues, R. (2001). Compétences, capacités, savoirs. *Brèves de concours. IUFM Aix-Marseille*.
- Aquino, R., Cruz Goncalves, L. G., Palucci Vieira, L. H., Oliveira, L. P., Alves, G. F., Santiago, P., ... & Puggina, E. F. (2016). Periodization training focused on technical-tactical ability in young soccer players positively affects biochemical markers and game performance. *Journal of strength and conditioning research*, 30(10), 2723-2732.
- Association Canadienne de Soccer. (2009). *Du mieux être à la coupe du monde : développement à long terme de l'athlète*. ACS Canada.
- Association Canadienne de Soccer. (2014). *Développement à long terme du joueur : un guide communautaire*. Canada Soccer.
- Baker, J. (2003). Early specialization in youth sport: a requirement for adult expertise? High ability studies, 14(1), 85-94.
- Bangsbo, J. (1994). *Fitness training in football: a scientific approach*. August Krogh Inst., University of Copenhagen.
- Bangsbo, J., Mohr, M., & Krstrup, P. (2006). Physical and metabolic demands of training and match-play in the elite football player. *Journal of sports sciences*, 24(07), 665-674.
- Bekraoui N, Cazorla G, Leger L (2005). Validité et limite de la technique du gps dans l'analyse de la tâche en football. Dans B. Zoudji (dir.), *Science et football : recherches et connaissances actuelles* (p. 363-77). Presses Universitaires de Valenciennes.
- Bekraoui, N. , Cazorla, G., & Léger, L. (2010). Les systèmes d'enregistrement et d'analyse quantitatifs dans le football. *Science & Sports*, 25(4), 177-187.
- Bertrand, J. (2008). Se préparer au métier de footballeur: analyse d'une socialisation professionnelle. *Staps*, 82(4), 29-42.
- Boichuk, R., Iermakov, S., Kovtsun, V., Pasichnyk, V., Melnyk, V., Lazarenko, M., & Troyanovska, M. (2018). Individualization of basketball players (girls) coordination

- Bonfils, P., & Renucci, F. (2008). Quelles identités partagées à l'aide d'avatars pour des apprenants au sein de mondes virtuels?. *Dans (dir.), L'humain dans la formation à distance: la problématique de l'interculturel. TiceMed 2008.*
- Bouthier, D. (1986). Comparaison expérimentale des effets de différents modèles didactiques des sports collectifs. *Dans EPS, contenus et didactique* (pp. 85-89). Paris: SNEP.
- Bouthier, D. (1988). Les conditions cognitives de la formation d'actions sportives collectives [Cognitive conditions for learning in team sports]. *Unpublished doctoral dissertation* [thèse de doctorat inédite], *Université Paris V.*
- Bouthier, D. (1993). L'approche technologique en STAPS : représentations et actions en didactique des APS. *Diplôme d'Habilitation à Diriger de Recherches en Sciences, spécialité STAPS*, [thèse de doctorat inédite], Université ParisSud XI, non publiée.
- Brüggemann, D., & Albrecht, D. (2000). *Entrenamiento moderno del fútbol: aprendizaje y entrenamiento a través de los juegos: técnica, táctica y preparación física: planificación del entrenamiento.* Hispano Europea.
- Cardinal, C.H., Chouinard, R. et Roy, M. (2006). *Développement à long terme du participant et de l'athlète : Matière à réflexion* [communication orale]. Sommet des entraîneurs, Montréal, Québec, Canada.
- Carling, C., Bloomfield, J., Nelsen, L., & Reilly, T. (2008). The role of motion analysis in elite soccer. *Sports medicine*, 38(10), 839-862.
- Carling, C., Williams, A. M., & Reilly, T. (2006). Handbook of Soccer Match Analysis: A Systematic Approach to Improving Performance. *Journal of Sports Science & Medicine*, 5(1), 171.
- Casamichana, D., Castellano, J., & Dellal, A. (2013). Influence of different training regimes on physical and physiological demands during small-sided soccer games: continuous vs. intermittent format. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 27(3), 690-697.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action: modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, 21(3), 8-20.
- Cazorla, G., & Farhi, A. (1998). Football: exigences physiques et physiologiques actuelles. *EPS: Revue éducation physique et sport*, (273), 60-66.

- Cloes, M., Marique, T., & Theunissen, C. (2012). Cours généraux de la formation «Moniteur Sportif Initiateur». Retrieved from : HYPERLINK "https://www.am-sport.cfwb.be/adepts/pdf/CG1_Th%C3%A9ma2_Mod2_Mon%20intervention.pdf"
https://www.am-sport.cfwb.be/adepts/pdf/CG1_Th%C3%A9ma2_Mod2_Mon%20intervention.pdf
- Coetzee, B., Grobbelaar, H. W., & Gird, C. C. (2006). Sport psychological skills that distinguish successful from less successful soccer teams. *Journal of Human Movement Studies*, 51(6), 383-402.
- Cox, G., Stein, C., Etzkorn, L., Gholston, S., Virani, S., & Farrington, P. (2005). Exploring the relationship between cohesion and complexity. *Journal of Computer Science*, 1(2), 137.
- C. R. A. P. (2007). Les PPRE, nouveau visage de l'aide individualisée. *Cahiers pédagogiques*, 8(4), 1-143.
- Debris, C. (2012). *Statut, rôle et influence de la préparation mentale sur la performance du footballeur professionnel en France*. [thèse de doctorat inédite]. Université Paris 10.
- Delalandre, M. (2009). *Sociologie des sciences de la performance sportive en France*. [thèse de doctorat inédite], Université Paris-Est.
- Deleplace, R. (1996). Rugby de mouvement. *Rugby total (1^e éd.)*. Éditions Éducation physique et sports.
- Dellal, A. (2008). *De l'entraînement à la performance en football*. De Boeck Supérieur.
- Descampe, S., Robin F., Tremblay P. (2014). Pratiques de pédagogie différenciée à l'école primaire. *Rapport élaboré dans une étude mandatée par Fédération Wallonne Bruxelles, enseignement et recherche scientifique. Université de Bruxelles, Service des sciences de l'éducation*.
- Dicks, M., Uehara, L., & Lima, C. (2011). Deception, individual differences and penalty kicks: Implications for goalkeeping in association football. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 6(4), 515-521.
- Dionne, H. (1998). *Le développement par la recherche-action*. Montréal : L'Harmattan, Coll.
- D'Orazio, T., & Leo, M. (2010). A review of vision-based systems for soccer video analysis. *Pattern recognition*, 43(8), 2911-2926.

Fédération Internationale de Football Association. (2015). *Football des jeunes*. FIFA.

Feyfant, A. (2008). Individualisation et différenciation des apprentissages. *Dossier d'actualité de la VST n°40*.

Florence, J., Brunelle, J., & Carlier, G. (1998). *Enseigner l'éducation physique au secondaire: Motiver, aider à apprendre, vivre une relation éducative*. De Boeck Supérieur.

Franck. (2016, mars 23). *Pourquoi l'individualisation de l'entraînement est une évidence*. Retrieved from *E-Sporting-Coach*: HYPERLINK "https://www.e-s-c.fr/individualisation.php" <https://www.e-s-c.fr/individualisation.php>

Georget, S. (2013). *La mesure de la performance avec et sans ballon des joueurs d'un programme intensif scolaire de soccer*. [mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval.

Gesbert, V. (2014). *Étude de la coordination interpersonnelle au football: contribution à l'amélioration du jeu de transition offensive*. [thèse de doctorat inédite]. Université Rennes 2.

Grün, L. (2011). *Entraîneur de football: histoire d'une profession de 1890 à nos jours* [thèse de doctorat inédite]. Université Lyon 1.

Gréhaigne, J-F. & Dietsch, G. (2015). Quelques aspects théoriques de la didactique des sports collectifs. *Préparation aux concours de recrutement. eJRIEPS, Hors série 1*, 1-128.

Gréhaigne, J. F., & Nadeau, L. (2015). L'enseignement et l'apprentissage de la tactique en sports collectifs: des précurseurs oubliés aux perspectives actuelles. *eJRIEPS*, 35, 106-140.

Gréhaigne, J. F. (1989). *Football de mouvement: vers une approche systémique du jeu*. [thèse non publié]. Université de Dijon.

Gréhaigne, J. F. (2007). *Configurations du jeu: débat d'idées & apprentissage du football et des sports collectifs*. Presses Univ. Franche-Comté.

Gréhaigne, J. F. (2009). *Autour du temps: Apprentissages, espaces, projets dans les sports collectifs*. Presses Univ. Franche-Comté.

Gréhaigne, J. F. (2018). À propos de certaines bases théoriques et pratiques des sports collectifs. *Préparation aux concours de recrutement. eJRIEPS, Hors Série 2*, 1-164.

Gréhaigne, J. F., Caty, D., & Godbout, P. (2010). Modelling ball circulation in invasion team sports: a way to promote learning comes through understanding. *Physical Education and*

- Gréhaigne, J. F., Godbout, P., & Bouthier, D. (2001). The teaching and learning of decision making in team sports. *Quest*, 53(1), 59-76.
- Gréhaigne, J. F., Poggi, M. P., & Zerai, Z. (2017). Connaissances et compétences motrices en sport collectif: quoi enseigner?. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 40(1), 134-162.
- Gréhaigne, J. F., Wallian, N., & Godbout, P. (2015). Tactical-decision learning model and students' practices. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(3), 255-269.
- Gréhaigne, J. F., Wallian, N., & Brière-Guenoun, F. (2015). Débat d'idées, langage, interactions discursives et apprentissage des sports collectifs. *eJRIEPS, Hors-série 1*, 54-78.
- Haugaasen, Mathias., & Jordet, G. (2012). Developing football expertise: a football-specific research review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 5(2), 177-201.
- Homat. (2016, 12 21). *La préparation mentale, une nécessité dans le football professionnel*. Retrieved from: HYPERLINK "<https://www.rafaelhomat.com/2016/12/21/la-pr%C3%A9paration-mentale-n%C3%A9cessaire-dans-le-foot-professionnel/>"
<https://www.rafaelhomat.com/2016/12/21/la-pr%C3%A9paration-mentale-n%C3%A9cessaire-dans-le-foot-professionnel/>
- Houdé, O (1992). *Catégorisation et développement cognitif*. Presses universitaires de France.
- Hubert. (2009). *Les sports collectifs*. Retrieved from Docs school: HYPERLINK "<https://docs.school/sciences-humaines-et-sociales/sport/cours-de-professeur/staps-sports-collectifs-definition-362824.html>" <https://docs.school/sciences-humaines-et-sociales/sport/cours-de-professeur/staps-sports-collectifs-definition-362824.html>
- Hunter, F., Bray, J., Towlson, C., Smith, M., Barrett, S., Madden, J., ... & Lovell, R. (2015). Individualisation of time-motion analysis: a method comparison and case report series. *International journal of sports medicine*, 36(01), 41-48.
- Hyeans, A. (2016). *Sport Data Revolution: L'analyse des données au service de la performance sportive*. Dunod.
- Jacquet. (1998). France 98. (I. N. l'Audiovisuel, Interviewer)...
- Jakubowsky V.S. (2012). Individualization of psychological, tactical, technical and physical training of young tennis players of 10-12 years. *Theory and Practice of Physical Culture*, 7(1), 72.

- Knapp, BA (2011). Devenir joueur de football: Formation de l'identité d'une équipe de football féminin. *Journal des femmes dans le sport et l'activité physique*, 20(2), 35-50.
- Kozina Zh.L. (2009). Analysis and generalization of the results of practical implementation of the concept of individual approach in the sports training process. *Physical training of students of creative disciplines*: 2(1), 34-47.
- Kuk, A., & Preda, A.. (1998). Lecciones de fútbol: el juego de ataque. De Vecchi.
- Lambertin, F. (2000). *Football: préparation physique intégrée*. Editions Amphora.
- Landry, R., & Robichaud, O. (1985). Un modèle heuristique pour l'individualisation de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 11(2), 295-317.
- Latyshev, S. V. (2013). Theoretical bases of individualization of training in wrestling. *Physical education of students*, 17(2), 45-48.
- Leca, R. (2018). *L'entraînement*. Le Creusot: Culture STAPS.
- Lewin, K. (1946). Recherche d'action et problèmes de minorité. *Journal of social issues*, 2 (4), 34-46.
- Luxbacher, J. A. (2013). *Soccer: Steps to success*. Human Kinetics.
- Méhaut, P. (2005). Réformer le système de formation en France. *Journal des relations industrielles*, 36(4), 303-317.
- Meirieu, P. (1991). *Individualisation, différenciation, personnalisation: De l'exploration d'un champ sémantique aux paradoxes de la formation*. Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE).
- Mercier. (2006). *Football: Comprendre et pratiquer, faire savoir pour savoir faire*. Amphora Sports.
- Monkam-Tchokonté, S. A. (2011). *Évolution du football et conséquences sur l'entraînement et la préparation physique et la préparation physique: application à l'étude des incidences des jeux réduits sur les adaptations des joueurs. réduits sur les adaptations des joueurs. réduits sur les adaptations des joueurs* [thèse de doctorat inédite], Université d'Amiens.
- Mohr, M., Krustup, P., Andersson, H., Kirkendal, D., & Bangsbo, J. (2008). Match activities of elite women soccer players at different performance level. *The Journal of Strength &*

- Mutter, F., & Pawlowski, T. (2014). Role models in sports—Can success in professional sports increase the demand for amateur sport participation?. *Sport Management Review*, 17(3), 324-336.
- Nadeau, L., Martel, D., Poulin-Beaulieu, I., & Couture-Légaré, J. (2020). L'utilisation de la technique des incidents critiques pour favoriser la réflexion de joueurs en sports collectifs. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, (spécial 3).
- Occhino, J., Mallett, C. et Rynne, S. (2013). Réseaux sociaux dynamiques dans l'entraînement de football de haut niveau. *Pédagogie de l'éducation physique et du sport*, 18(1), 90-102.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante: douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Poli, R., Ravanel, L., & Besson, R. (2015). *Analyse de la performance : les meilleurs clubs et joueurs de la saison*. Rappel mensuel de l'Observatoire du football du CIES (5).
- Poli, R., Ravanel, L., & Besson, R. (2017). *Comment évaluer les performances des joueurs?* Observatoire du football CIES.
- Reilly, G., Richardson, D., T. Stratton., & AM, Williams. (2004). *Soccer des jeunes: de la science à la performance*. Routledge.
- Reiss, D., Prévost, P., & Cazorla, G. (2013). *La bible de la préparation physique: le guide scientifique et pratique pour tous*. Amphora.
- Romeas, T., Guldner, A., & Faubert, J. (2016). 3D-Multiple Object Tracking training task improves passing decision-making accuracy in soccer players. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 1-9.
- Roy, M., & Prévost, P. (2013). La recherche-action: origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches qualitatives*, 32(2), 129-151.
- Rynne, SB, & Mallett, CJ. (2012). Comprendre le travail et l'apprentissage des entraîneurs de haut niveau. *Pédagogie de l'éducation physique et du sport*, 17 (5), 507-523.
- Scherrer, F., Lavoie, N., Abrassart, C., & Bastin, A. (2017). La conception innovante en urbanisme. Recherche-expérimentation pédagogique associée à l'atelier de maîtrise en urbanisme de l'Université de Montréal. *Revue internationale d'Urbanisme*. (3).

- Smith, DJ (2003). Un cadre pour comprendre le processus d'entraînement menant à des performances élités. *Médecine sportive*, 33(15), 1103-1126.
- Société Française de Psychologie du Sport. (2018). *Amélioration de la performance et développement de la personne*. Lausanne: Congrès International de la Société Française de Psychologie du Sport.
- Swaab, R. I., Schaerer, M., Anicich, E. M., Ronay, R., & Galinsky, A. D. (2014). The too-much-talent effect: Team interdependence determines when more talent is too much or not enough. *Psychological Science*, 25(8), 1581-1591.
- Traverse, C. (2011). *La préparation psychologique et mentale du footballeur*. Retrieved from Prepafootmaroc.com: HYPERLINK
"http://www.prepafootmaroc.com/docs/agadir16/CECILE-TRAVERSE.pdf"
<http://www.prepafootmaroc.com/docs/agadir16/CECILE-TRAVERSE.pdf>
- Trudel, P., & Côté, J. (1994). Pédagogie sportive et conditions d'apprentissage. *Enfance*, 47(2), 285-298.
- Turpin, B. (2002). *Préparation et entraînement du footballeur: La préparation physique*. Editions Amphora.
- Target, C. Les cahiers de la préparation mentale : la méthode Target des standards de préparation mentale / Christian Target ; avec la participation d'Ingrid Petitjean. 1. Protéger son capital d'énergie, s'initier à l'imagerie mentale, se relâcher et se relaxer. Paris: Amphora, 2019.
- Uhlrich, G., & Éloi, S. (2016). Développer l'intelligence tactique en jeu par la pédagogie des modèles de décision, dans la perspective francophone. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, (38), 38-62.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (1997). *Psychologie du sport et de l'activité physique*. Edisem.
- Werner, P., & Almond, L. (1990). Models of games education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 61(4), 23-30.
- Zerai, Z. (2011). *Apprentissage du handball chez les jeunes filles tunisiennes et françaises: apport de la verbalisation* [thèse de doctorat inédite], Université de Franche-Comté.
- Zhanneta, K., Irina, S., Tatyana, B., Olena, R., Olena, L., & Anna, I. (2015). The applying of the concept of individualization in sport. *Journal of Physical Education and Sport*, 15(2), 172.

ANNEXES

ANNEXE 1 : Profilage des athlètes (Poli & al., 2017)

Analyse du profil individuel PRENON NOM :

Matches observés :

- Laval VS Adversaire
- Adversaire Vs Laval
- Laval VS Adversaire

Indicateurs de performances :

DISTRIBUTION : *la distribution valorise les joueurs les plus habiles dans la circulation du ballon. Cette compétence est très importante dans la mesure où elle permet aux équipes de maîtriser le jeu. Sauf rares exceptions, les clubs dominants ont plus de possession que les équipes moins performantes. Du point de vue des qualités individuelles associées à ce domaine, nous pouvons en premier lieu citer la technique et la vision de jeu.*

Aucun autre indicateur de performance dominant !

Points forts et situations significatives :

- Enchaînement contrôle-passe avec un comportement pouvant être associé à « Donner et redemander le ballon »
- N'a pas de crainte à effectuer une passe vers l'avant entre les lignes et intervalles adversaires
- Qualité de déviation en 1 touche (avec son pied gauche vers la droite lorsqu'elle est dos au jeu) ou remise lorsqu'elle reçoit le ballon dos au jeu
- Peu de ballon perdu lorsqu'elle reçoit le ballon dos au jeu (ne tente pas de se retourner inutilement s'il elle sent de la présence adverse dans son dos ou si elle n'a pas vue avant de recevoir)
- Maîtrise de balle sur petit périmètre, capable de changer de direction (vers la gauche avec l'extérieur du pied gauche de préférence) ou d'éliminer l'adversaire (dribble intérieur pied gauche vers la droite avec un contrôle vers la gauche qui attire souvent l'adversaire à sa gauche justement)
- Renversement du jeu avec enchaînement contrôle orienté intérieur et renversement vers la gauche (ne le fait pas encore assez !)
- Capable d'effectuer des jeux longs sur une bonne distance.
- Meilleure en 6 un peu plus reculée, car :
 - Réception des ballons face au jeu en se mettant de 3/4, car moins d'adversaires autour.
 - Enchaînement-contrôle passe (fluidifie le jeu), elle joue très souvent en 1^{ère} intention ce qui donne le sentiment que ces enchaînements sont rapides, mais il ne s'agit pas toujours du bon choix.

Axes de progression et situations significatives :

- Se déplace parfois un petit peu aléatoirement sans se situer dans l'espace (ne regarde que le ballon et finit par éviter de contrer la passe). Il serait opportun de commencer à observer les espaces libres, la position des adversaires et les intentions des partenaires.
 - Ne se projette pas vers l'avant. Si l'équilibre recherché est celui d'avoir 2 milieux à la récupération, cela est un point positif, mais je ne pense pas que cela corresponde au projet de jeu.
 - S'oriente peu vers l'opposé de la zone de pression sur une touche = prise de balle en direction des adversaires.
 - Protection de balle (moyenne), elle utilise peu les bras pour mettre l'adversaire à plus longue distance (se libérer de l'espace et se donner du temps)
 - Défend très souvent sur marquage individuel en avançant sur le porteur présent dans son champ de vision (attention aux espaces laissés dans son dos : est-ce mon joueur ? Est-ce dangereux que je sorte sur le porteur ici ? Quand sortir sur le porteur pour être sûr que l'adversaire ne joue pas dans mon dos ? etc.)
 - Joue sur le même rythme très peu de changement de rythme en phase OFF et DEF (travaille de rythmicité, vivacité et accélération à entrevoir).
 - Peu de prise d'information de l'environnement proche => Remise en 1 touche parfois alors que possibilité de se retourner + sécuriser la possession (sortir de la zone de pression -> renverser à l'opposé, elle en est capable, mais le fait trop peu)
 - Donner un angle de passe/se rendre disponible/se démarquer :
Très souvent elle demande le ballon en se rapprochant de la zone de conservation et en se rapprochant du porteur du ballon => rechercher l'espace libre.
 - Moyenne dans la récupération du ballon, principalement à cause :
 - Anticipation des intentions adverses (très peu de lecture du jeu adverse)
 - Transition défensive (lente)
-

Tableau récapitulatif :

Moyens d'action techniques	Règles d'actions tactiques	
	Porteur	Non porteur
Contrôle-passe	Donner-redemander	Facilité en étant fasse au jeu ou plus reculer en s'orientant de 3/4
Qualité de passe	Oser faire des passes vers l'avant (entre les lignes et les intervalles)	Se situer dans l'espace : recherche de l'espace libre
Déviations et remises en 1 touche	Renversement du jeu à l'opposé (capable de le faire)	Se projeter vers l'avant selon la situation
Maitrise de balle + dribble de conservation	Jeu en 1 ^{ère} intention	Orientation du corps vers l'opposé du terrain (selon les situations)
Jeu long (aérien)	Joue sur le même rythme	
Protection de balle		Prise d'information position adversaires (remise en 1 touche ou possibilité de jouer vers l'avant)
Tacles et duels		Se rendre disponible/donner un angle de passe/ se démarquer
		Anticipation des intentions adverses
		Transition défensive

Avis personnel :

En vert foncé, il s'agit des points forts

En vert clair, il s'agit des points forts à améliorer

En orange, il s'agit des axes de progression

En rouge, il s'agit des priorités de progression

ANNEXE 2 : Programmation individuelle

Programme de développement technique pour retour au jeu :

Programmation <i>Nom Prénom</i> 3 mois			
	Novembre	Décembre	Janvier
<i>Semaine 1</i>		Travail Quotidien ; Finition et contrôle orienté + Prise d'information	Travail Quotidien ; ELEMENTS TECHNIQUES AU CHOIX + Prise d'information
<i>Semaine 2</i>		Travail Quotidien ; Jonglage diverses + 1c1 + Feintes et dribbles + Prise d'information	Travail Quotidien ; ELEMENTS TECHNIQUES AU CHOIX + Prise d'information
<i>Semaine 3</i>	Travail Quotidien ; Conduite de balle + maîtrise de balle et changement de direction + Prise d'information	Travail Quotidien ; ELEMENTS TECHNIQUES AU CHOIX + Prise d'information	
<i>Semaine 4</i>	Travail Quotidien ; Centres et passes diverses (courte, moyenne et longue) + Prise d'information	Travail Quotidien ; ELEMENTS TECHNIQUES AU CHOIX + Prise d'information	

Planification des activités, programmation individuelle.

Evaluation de l'investissement personnel			Notes :
	<i>Novembre</i>	<i>Décembre</i>	<i>Janvier</i>
<i>Semaine 1</i>			
<i>Semaine 2</i>			
<i>Semaine 3</i>			
<i>Semaine 4</i>			

0 : Inadmissible
 1 : Exécrable
 2 : Très mauvais
 3 : Mauvais
 4 : Insuffisant
 5 : Moyen
 6 : Satisfaisant
 7 : Bon
 8 : Très bon
 9 : Exceptionnelle
 10 : Parfait

Investissement personnel & légende.

<i>Effectué</i>	<i>Répété</i>	<i>Perfectionné</i>

ANNEXE 3 : Rapport d'adversaire

Dossier analyse équipe :

Dans ce dossier 3 matchs ont été analysés :

- Équipe – Équipe : 23/09/2018
- Équipe – Équipe : 27/09/2018
- Équipe – Équipe : 04/10/2018

Animation offensive :

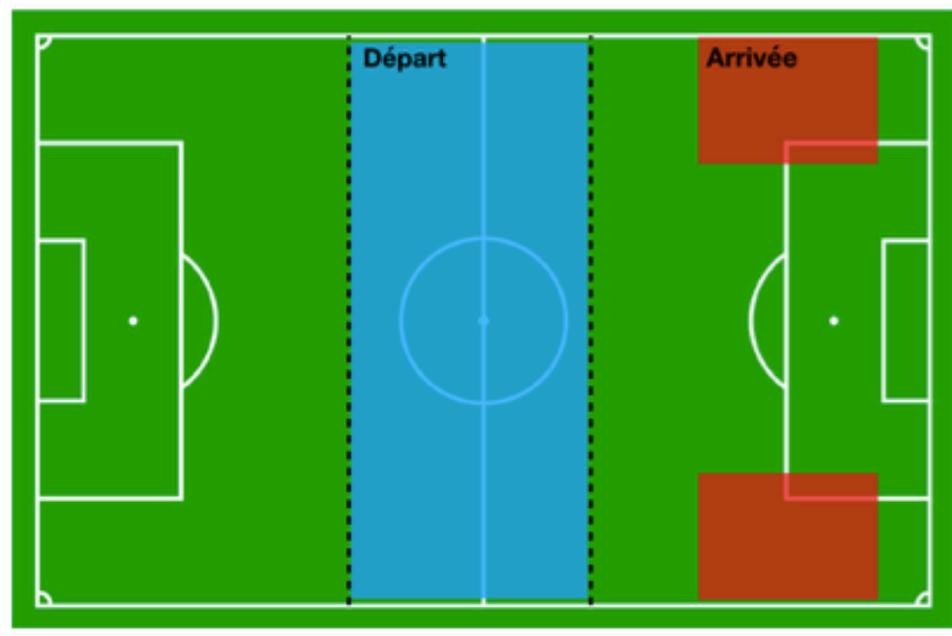
- **80%** de leur action dangereuse s'identifie à travers des centres ou des jeux longs dans la surface (dans le jeu + sur CPA).

Observation de l'animation précédant une situation de centre :

- Jeu long :

La **zone de départ** correspond à la zone dans laquelle les jeux longs sont amorcés par les **2 défenseurs centraux** ou le **milieu défensif**.

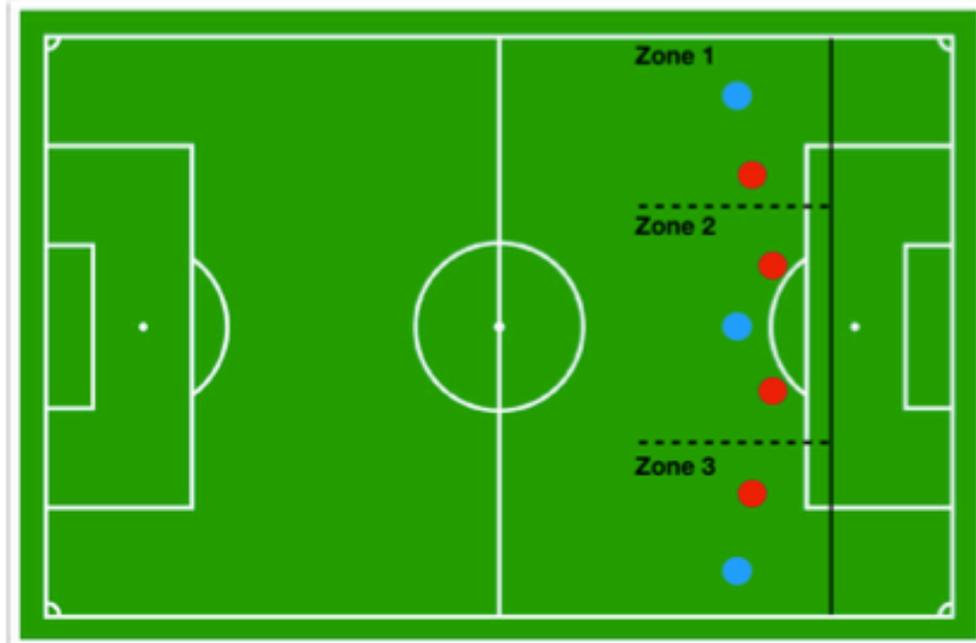
La **zone d'arrivée** est la zone recherchée par les jeux longs permettant ainsi de se créer de nombreuses situations de centres. Appels de balles réalisés par **1 ailier** avec **soutien du défenseur latéral**.



- Récupération haute sur le terrain :

- 1) Zone 3 => Surnombres dans cette zone + présence pour gagner le 2ⁿ ballon dans cette zone (ou zone 2, mais limite zone 3) -> les duels y sont très importants
- 2) Joueur qui écarte pour jouer le 1c1 côté ou centré directement.

- **Attaque à 3 :**
 - Toujours 1 joueuse au centre et 2 autres entre la ligne et la dernière défenseuse latérale
- Rouge = Notre équipe*
Bleu = Équipe adverse



ATTENTION : Parfois, elles jouent (match contre équipe) avec 2 attaquantes axe qui dézone ensuite côté pour mettre encore plus de joueuses au 2^e ballon (2 devant au lieu de 3) = elles sont capables de changer de dispositif et donc d'animation en cours de match.

Ressorties de balle + Animation en zone 2-3 des milieux de terrain :

- **Pas de prise de risque :**
 - Après une passe en retrait la gardienne dégage en 1 touche = importance d'être à la retombée et d'anticiper.
 - À la récupération, peu de passe négative (sauf milieu vers les défenseurs qui jouent ensuite long) ou latérale => jeu vers l'avant rapide + projection des attaquants avec les milieux en soutien (BEAUCOUP DE DUEL au 2ⁿd Ballon !)
- Jeu vers l'avant en zone 1-2 : 80% des passes./*

- **Le bloc équipe monte :**

La ligne des défenseurs et les milieux ont peu de relation => jeu rapide vers l'avant pour faire monter la ligne des défenseurs en zone 2 rapidement.

Exemple des dégagements du gardien : les défenseurs montent rapidement (très peu d'intention de jouer court ou alors dégagement ensuite !)

Animation défensive :

- 0 but encaissé cette saison.

- Défense à 5 en zone 1 :

En zone 2, elles défendent à 4, les latéraux défendent au milieu lorsque le jeu est de leur côté, elles n'hésitent pas à sortir sur le porteur.

En zone 1 => Défense à 5 aligner avec 3 milieux devant la défense et 1 à 2 joueuses qui reste plus haut.

- Espace à l'opposé :

En étant attentive à défendre à 5 en zone 1, les joueuses de côté resserre souvent axe, ouvrant un espace intéressant à l'opposé = 2c1 à jouer pour Laval ou 1c1 pour Jessica et Mireille.

- Utilisation de la largeur
- Fixer d'un côté pour renverser de l'autre

- Difficulté sur un pressing :

Lorsque le porteur est cadré est obligé de jouer vers l'arrière => grande difficulté si récupération du ballon haut !

Mais **ATTENTION** : S'il y a un retard sur le cadrage du porteur et que ce dernier à la possibilité de jouer long en faisant monter le bloc pour presser haut, l'espace disponible pour des appels en profondeur de leur part est plus grand.

Axes de travail potentiel :

- *Duel en 1c1 => offensif, défensif, ainsi que pour gagner les 2nd ballons.*
- *Animation défensive des couloirs + gestion de la profondeur.*
- *Projection rapide vers l'avant en zone 3-4 (Transition OFF)*
- *Transition DEF, selon le plan de match : resserrer rapidement les lignes à la perte ; presser haut, etc.*

ANNEXE 4 : Questionnaire « Pré-intervention »

Titre de la recherche : Individualisation de l'entraînement au football par le biais du préparateur individuel

1 de 6

Questionnaire Pré-intervention :

Présentation du questionnaire :

Ce questionnaire vise à cibler des éléments précis de vos habiletés de joueuse de soccer. Ces données vont nous permettre de faire une pré-analyse de votre profil de joueuse et faciliter nos interventions au cours de la saison.

Vous êtes libre de répondre ouvertement à chaque question en y ajoutant toutes les précisions voulues.

Veillez noter que seul le chercheur aura accès à l'identité du répondant. Par ailleurs, les questionnaires seront codifiés de manière à ce que votre nom n'apparaisse pas dans les publications subséquentes liées à cette étude.

Déroulement de la participation

1°) Informations générales :

Nom : _____ Prénom : _____ Âge : _____

Poste de jeu : _____ Pied préférentiel : _____

Nb d'années avec le R&O _____ NB d'années d'expérience en soccer _____

2°) Analyse introspective des forces et besoins :

- 1- Selon votre perception, quelles sont vos forces d'un point de vue **technique et/ou tactique** ? Préciser en fournissant des exemples en compétition.

- 2- Selon vous, quels seraient les éléments **techniques** que vous auriez à améliorer afin de devenir meilleure ? (*Exemple : Passe longue, Tir de finition, Tacle en 1c1, Jeu de tête défensif...*) Préciser si cela est en fonction du poste que vous occupez en compétition et/ou selon vos besoins plus généraux.

Poste :	Généraux :

- 3- Selon vous, quels seraient les éléments **tactiques** que vous auriez à améliorer afin de devenir meilleure ? (*Exemple : Gestion de la profondeur, appels de balles, démarquage...*) Préciser en fonction du volet offensif et défensif.

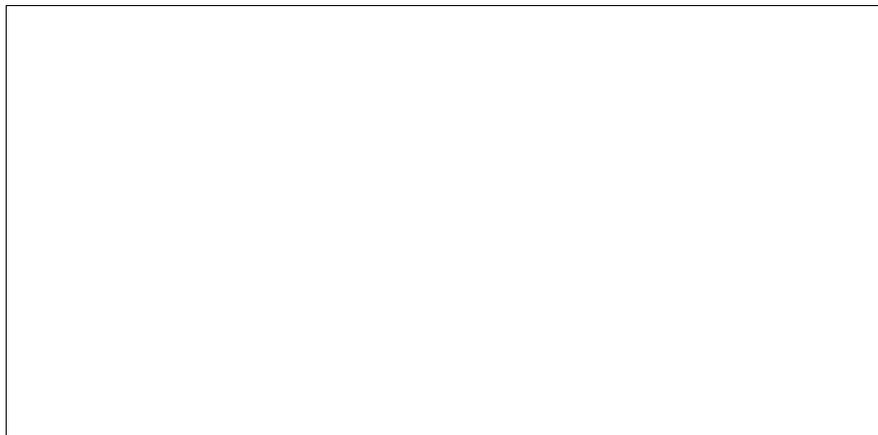
Poste :	Généraux :

- 4- Quels **comportements tactiques** pensez-vous réaliser avec succès et qui vous permettent d'être performante sur le terrain ? Préciser si à vos yeux il s'agit de comportements tactiques défensifs ou offensifs (*Exemple : mes appels de balles, la gestion de la profondeur, démarquage...*).

3°) Développement et entraînement :

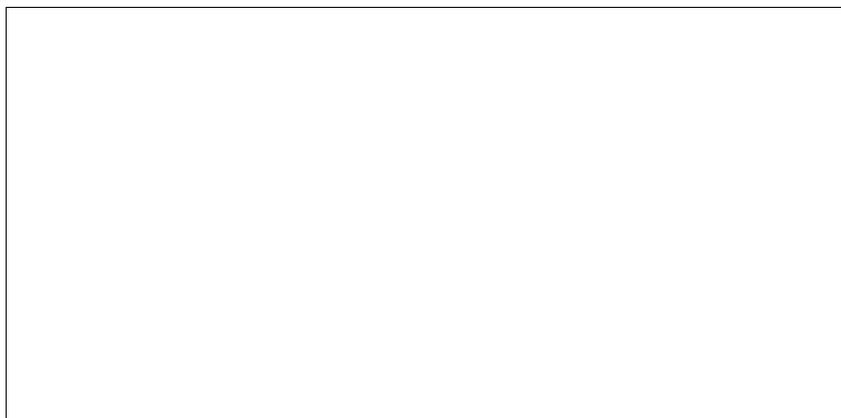
- 5- Vous arrive-t-il souvent de prendre des moments d'entraînement en dehors des heures normales de pratique afin de travailler spécifiquement sur des gestes **techniques et/ou tactiques** ?
- a. Oui () Non ()
 - b. Si oui, à quelle fréquence cela s'est passé au cours de la saison dernière ?
 - i. Environ une fois par semaine ()
 - ii. Plusieurs fois par semaine ()
 - iii. Quelques fois durant la saison ()
 - iv. Autre : précisez (_____)
 - c. Si oui, à quels moments vous avez fait ces entraînements ?
 - i. Avant les séances d'entraînement officielles ()
 - ii. Après les séances d'entraînement officielles ()

- iii. Dans mes temps libres entre les cours ()
 - d. Si oui, quelle était la forme de ces entraînements ?
 - i. J'étais seule sur le terrain ()
 - ii. J'étais avec une ou deux coéquipières ()
 - iii. J'étais avec l'entraîneur-chef ()
 - iv. J'étais avec des ami(e)s ()
 - v. J'étais avec un autre entraîneur, préparateur physique, etc. ()
 - e. Si oui, vous avez travaillé principalement quel(s) geste(s) ?
 - i. Précisez _____
 - f. Si non, quelles étaient les principales raisons pour lesquelles vous n'avez pas fait ces entraînements ? (Cochez la réponse ou les réponses les plus appropriées)
 - i. Manque de temps ()
 - ii. Nous avons travaillé ces gestes durant les entraînements officiels ()
 - iii. Les disponibilités de terrain n'étaient pas nombreuses et ne cadraient pas avec mes temps libres ()
 - iv. Je ne savais pas quoi faire ()
 - v. L'entraîneur / assistant-entraîneur n'était pas disponible pour venir m'aider ()
 - vi. Je préférais prendre ce temps pour aller faire de l'entraînement physique ()
 - vii. J'étais seule ()
 - viii. J'étais blessée et je préférais garder mon énergie pour les entraînements officiels et les matchs ()
- 6- De manière générale pensez-vous avoir besoin d'entraînements individualisés et différents que ceux pratiqués de façon collective ? Expliquer.

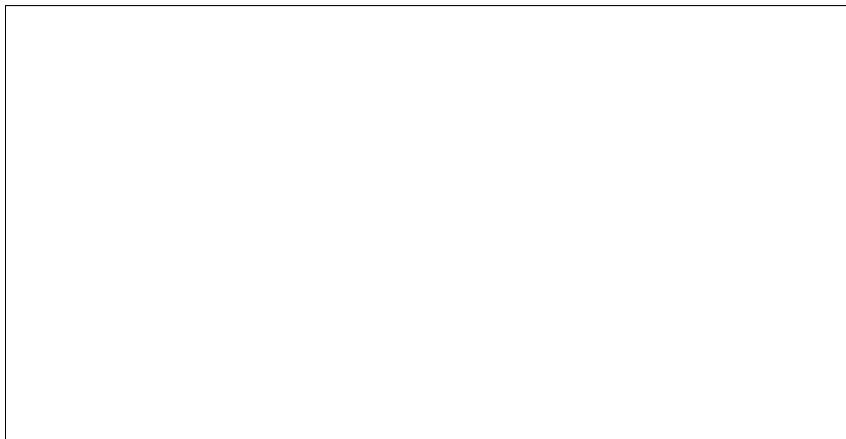


4°) Objectifs sportifs :

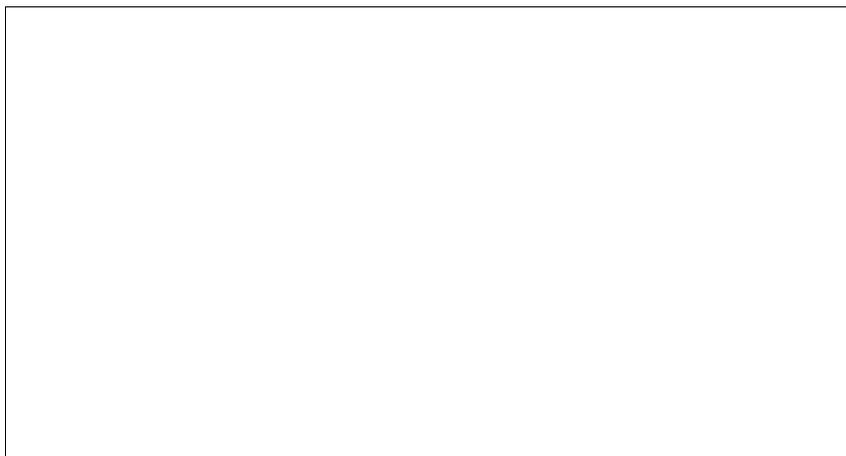
7- Avez-vous des objectifs particuliers cette année au niveau de vos performances individuelles ? Si oui, préciser...



8- Disposeriez-vous de temps supplémentaire à accorder à vos entraînements de soccer en dehors des entraînements collectifs ? Préciser.



9- Auriez-vous des éléments que vous souhaiteriez partager sur votre pratique ou qui à vos yeux devraient être connus afin de vous aider dans votre développement ?



Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

ANNEXE 5 : Questionnaire « Post-intervention »

Titre de la recherche : Individualisation de l'entraînement au football par le biais du préparateur individuel

1 de 6

Questionnaire Post-intervention :

Présentation du questionnaire :

Ce questionnaire « Post-intervention » vise à connaître votre niveau de satisfaction éprouvé à la suite de votre participation à cette étude.

Vous êtes libre de répondre ouvertement à chaque question en y ajoutant toutes les précisions voulues.

Veillez noter que seul le chercheur aura accès à l'identité du répondant. Par ailleurs, les questionnaires seront codifiés pendant le traitement de manière à ce que votre nom n'apparaisse pas dans les publications subséquentes liées à cette étude.

1°) La qualité et quantité des interventions :

1- Avez-vous eu l'occasion de travailler spécifiquement avec le préparateur individuel au cours de la saison ?

i. Oui ()

ii. Non ()

a. Si oui, comment évaluez-vous la qualité des interventions effectuées tout au long de la saison ? (Encercler la valeur qui représente le plus votre appréciation)

Préfère ne pas répondre () -1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 - Ne s'applique pas ()

1 = Très mauvaise qualité

10 = Excellente qualité

b. Si oui, la fréquence et la durée des interventions étaient-elles suffisantes ?

Fréquence : Oui () Non ()

Durée Oui () Non ()

c. Si non, expliquer pourquoi

2- « Pouvez-vous indiquer un exemple d'une intervention que vous avez trouvé utile et dire pourquoi. Décrivez la situation avec le plus de détails possible (moment de la saison, l'intervention portait sur quoi, qu'est-ce que vous avez fait, pourquoi vous l'avez trouvée utile, etc.)

2°) Les méthodes utilisées :

Les méthodes utilisées correspondent aux différentes interventions sur et en dehors du terrain qui vous ont été proposées durant la saison. Exemple : Exercice technique, situation tactique, montage vidéo, entretien individuel, etc.

3- Comment évaluez-vous la pertinence des situations d'apprentissages lors des interventions que vous avez vécues ? (Encercler la valeur qui représente le plus votre appréciation)

Préfère ne pas répondre () -- 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 - Ne s'applique pas ()

1 = Pas du tout pertinente

10 = Parfaitement pertinente

4- Avez-vous l'impression que les situations d'apprentissages étaient adaptées à/aux l'objectif(s) recherché(s) ? Oui () Non () Indiquer pourquoi.

- 5- Croyez-vous que l'analyse de votre profil qui a été faite par le préparateur individuel a été juste ? A-t-il réussi à bien déterminer vos besoins techniques et/ou tactiques ?

- 6- Auriez-vous souhaité travailler différemment que ce qui vous a été proposé par le préparateur individuel ?

Oui () : comment ? Non () Justifier votre réponse.

3°) Les effets identifiés :

- 7- **Comment évaluez-vous les effets des interventions que vous avez vécues sur votre performance ?** (Encercler la valeur qui représente le plus votre appréciation)

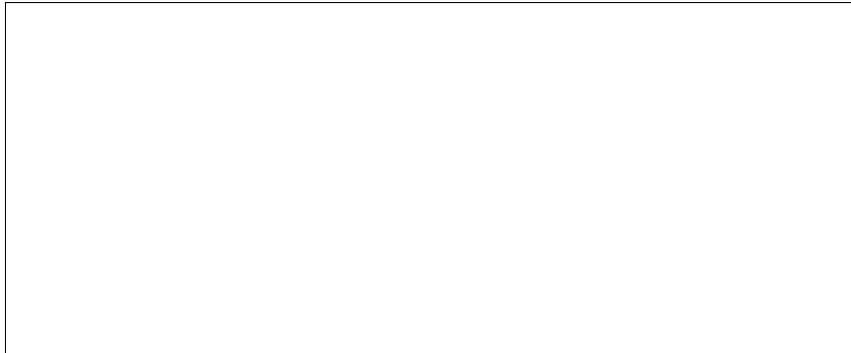
Préfère ne pas répondre () --1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – Ne s'applique pas ()

1 = Inutilité

10 = Indispensable

- 8- **Avez-vous ressenti des différences dans vos performances en situation de jeu à la suite des interventions vécues ?** Oui () Non () Si oui, donner des exemples des effets ressentis ?

- 9- **Si vous aviez la possibilité de bénéficier d'un préparateur individuel à moyen-long terme, pensez-vous que cela vous aiderait à mieux performer ?** Oui () Non () Justifier pourquoi.



4°) L'intervenant (Le préparateur individuel) :

10- Si vous aviez à évaluer la manière dont le préparateur individuel a travaillé avec vous cette année, quelle note représente le plus votre perception ?

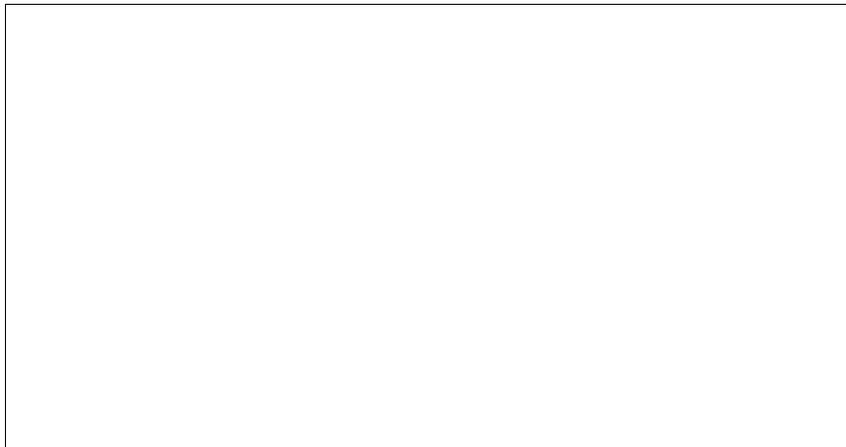
(Encercler la valeur qui représente le plus votre appréciation)

Préfère ne pas répondre () --1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – Ne s'applique pas ()

1 = Très mauvaise

10 = Très bonne

11- Pensez-vous que ces interventions étaient adaptées à votre personnalité ? Oui () Non ()
Justifier votre réponse.



12- Qu'est-ce que le préparateur individuel aurait pu faire pour répondre davantage à vos besoins ?

Commentaire(s) : Auriez-vous des commentaires additionnels qui nous aideraient à mieux définir le travail d'un préparateur individuel en soccer ?

Merci beaucoup de votre participation à cette étude.