

UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

MEMOIRE PRESENTE

AU

DEPARTEMENT DES SCIENCES DE  
L'ACTIVITE PHYSIQUE

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAITRISE EN  
SCIENCES DE L'ACTIVITE PHYSIQUE

par

Michel Morin

PREFERENCES DES JOUEURS QUEBECOIS  
FACE AUX COMPORTEMENTS DE LEADERSHIP  
DES ENTRAINEURS AU HOCKEY SUR GLACE

JANVIER 1989

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## RESUME

Dans les équipes sportives, l'entraîneur occupe un poste important; c'est à lui que l'on confie la responsabilité d'atteindre les objectifs spécifiques du groupe. De la même façon que le manager des groupes de production, l'entraîneur doit influencer ses subordonnés en vue de réaliser les objectifs établis.

Cette recherche étudie le leadership selon l'approche situationnelle en tenant compte plus particulièrement du processus interactionnel entre le leader et les subordonnés. La théorie du cycle de vie proposée par Hershey et Blanchard (1977) et modifiée par Chelladurai et Carron (1978) identifiait dans ce contexte, la maturité des subordonnés comme une variable importante dans la détermination du type de leadership approprié.

Chelladurai et Saleh (1980) ont développé le Leadership Scale for Sports (LSS) dont Pinard (1987) produisit une version française, l'Echelle du Leadership dans les Sports (ELS). Ce questionnaire permet d'étudier les comportements du leader selon cinq dimensions: les comportements d'entraînement, démocratique, autoritaire, de support social et de récompense. L'échelle comporte trois versions: les préférences des athlètes, les perceptions des athlètes et la perception de l'entraîneur par lui-même.

A l'aide de la version **préférences des athlètes**, la présente recherche analyse les différences des préférences des comportements de leadership exprimées par des hockeyeurs de différents niveaux d'âge. Nous avons obtenu des diminutions significatives en fonction de l'âge pour les comportements démocratique, autoritaire, de support social et de récompense. Des préférences de profils différentes ont été exprimées à travers les six catégories d'âge. Aucune différence significative n'a été obtenue en fonction des postes de jeu ou de l'expérience antérieure dans une même catégorie d'âge.

Des calculs supplémentaires ont permis de constater que les joueurs de la catégorie Atome c'est-à-dire les non-initiés à la structure du hockey sur glace, ont émis des préférences significativement différentes des joueurs des autres catégories. De la même façon, en ne considérant que les cinq catégories de joueurs plus âgés, on remarque que seul le comportement de support social présente une diminution significative en fonction des catégories d'âge.

Ces résultats nous amènent à conclure que le hockey est un système social relativement fermé, où les participants initiés établissent leurs préférences des comportements d'entraîneur de façon relativement semblable. De plus, ces hockeyeurs semblent indiquer qu'ils préfèrent que leur entraîneur les aide à rencontrer les exigences de la tâche et qu'ils recherchent de sa part des comportements orientés à cette fin plutôt qu'à des fins de relations amicales.

## REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma gratitude à ceux qui m'ont permis de mener ce projet à terme.

En tout premier lieu, M. Pierre Lacoste pour son support et tout l'encouragement qu'il a pu me prodiguer ainsi que la rigueur qu'il a su imposer tout au long du cheminement.

A M. Louis Laurencelle, je dis un sincère merci pour la patience dont il a fait preuve et pour la grande disponibilité qu'il a manifestée.

Je ne veux pas oublier de souligner l'effort de M. Michel Pinard qui a rendu disponible aux utilisateurs francophones le test dont j'ai fait usage.

## TABLE DES MATIERES

	Page
RESUME.....	i
REMERCIEMENTS.....	iii
TABLE DES MATIERES.....	iv
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
CHAPITRES	
I       INTRODUCTION.....	1
Problématique.....	1
La terminologie.....	4
Les hypothèses.....	7
Les limites de l'étude.....	8
II      REVUE DE LA LITTERATURE.....	10
Les théories du leadership.....	11
Les théories situationnelles du leadership.....	13
Le modèle interactionnel du leadership.....	22
Le leadership en milieu sportif.....	30
Le modèle interactionnel en milieu sportif.....	32
La perception du contexte interactionnel dans les sports.....	43
Le modèle multidimensionnel du leadership.....	49
Le profil de l'entraîneur.....	52

Les préférences des athlètes.....	56
La satisfaction des athlètes.....	58
La maturité.....	61
III      METHODOLOGIE.....	64
Les sujets.....	64
Les variables.....	64
Le matériel psychométrique.....	66
Procédures.....	66
L'analyse des résultats.....	67
IV      PRESENTATION DES RESULTATS.....	68
V      DISCUSSION.....	80
CONCLUSION.....	97
RECOMMANDATIONS.....	102
 ANNEXE.....	104
A      L'Echelle du Leadership dans les Sports.....	104
B      Renseignements Personnels.....	109
C      Calculs des profils comparés	
Atomes et Autres catégories.....	110
REFERENCES.....	116

## LISTE DES FIGURES

1. Continuum des comportements du leader.....	12
2. Représentation bi-dimensionnelle des comportements du leader.....	12
3. Les variables de la théorie du chemin critique.....	15
4. Modèle de la théorie adaptive-réactive.....	17
5. La théorie du cycle de vie.....	19
6. Le modèle interactionnel du leadership.....	23
7. Modèle interactionnel adapté du leadership en milieu sportif.....	33
8. Caractéristiques de la tâche.....	35
9. Le modèle multidimensionnel du leadership.....	50
10. Un modèle adapté du leadership situationnel dans les sports.....	61
11. Variations des préférences de chaque comportement selon les catégories d'âge.....	71
12. Les profils préférés selon les catégories d'âge.....	73
13. Les profils préférés Atomes vs Autres catégories d'âge..	112

## LISTE DES TABLEAUX

1. Répartition des sujets par catégorie.....	68
2. Préférences des comportements et tests de régression linéaire selon les catégories d'âge pour chaque échelle.....	69
3. Analyse de variance AxBr (mesures répétées) sur les profils attendus des entraîneurs.....	70
4. Ordre des préférences des comportements selon les catégories d'âge.....	72
5. Préférences des comportements d'entraînement de l'entraîneur et l'expérience antérieure.....	74
6. Préférences des comportements de récompense de l'entraîneur et l'expérience antérieure.....	75
7. Analyse de variance AxB. Comportements d'entraînement et de récompense selon le niveau d'expérience des athlètes.....	76
8. Préférences des comportements de récompense selon les postes de jeu.....	77
9. Analyse de variance AxB. Préférences en fonction des postes des joueurs (comportement de récompense).....	77
10. Préférences exprimées par les gardiens de but de maturité différente en regard des comportements de récompense de l'entraîneur.....	78

11. Analyse de variance AxB. Les préférences des gardiens de but en fonction de la maturité (comportement de récompense).....	79
12. Préférences des comportements exprimées par l'ensemble des joueurs regroupés en deux catégories.....	110
13. Analyse de variance AxBr (mesures répétées) sur les profils attendus des entraîneurs en ne considérant que deux catégories Atomes et Autres... .	111
14. Préférences des comportements exprimées par les joueurs des cinq catégories les plus âgées.....	114
15 Analyse de variance AxBr (mesures répétées) sur les profils préférés par les joueurs des cinq catégories les plus âgées.....	115

## CHAPITRE I

### Introduction

#### Problématique

Le sport présente une situation intéressante pour l'étude des relations entre les groupes ou les individus. Ces relations existent entre opposants dans les sports faisant intervenir la présence d'antagonistes; elles existent également entre partenaires dans le cas des sports d'équipe où les individus doivent coordonner leurs habiletés et leurs efforts afin de réaliser une tâche définie ou d'enrayer l'action du groupe adverse.

Ces interactions sont techniques ou tactiques et sociales ou psychologiques. Régulièrement, de nombreux volumes sont publiés sur les aspects techniques des sports. Cependant, les programmes de formation des entraîneurs mettent davantage l'emphasis sur la préparation technique des entraîneurs. Peu de place est ainsi réservée à l'aspect des relations interpersonnelles qui favoriseraient l'utilisation du savoir de l'expert pour une qualité d'exécution accrue de la part des athlètes sous sa gouverne.

Dans les équipes sportives de compétition, le personnel d'encadrement et de direction possède une structure bien définie. A l'intérieur de la structure formelle, nous retrouvons un ou des instructeurs à qui nous confions la responsabilité de coordonner les actions des joueurs. Tout comme le manager dans

le groupe administratif, l'entraîneur occupe un poste intermédiaire. Il est à la fois membre de l'organisation qui l'a mis en place afin de rencontrer les objectifs de cette dernière, et leader du groupe. Son rôle est donc d'influencer l'action de ses subordonnés en vue de rencontrer les objectifs établis. L'entraîneur est tenu responsable de la performance de son équipe tout en risquant même de devoir en subir les conséquences si les objectifs visés ne sont pas atteints (Sage, 1975).

Le leadership de cet intervenant peut être affecté par deux ordres de variables; d'une part, nous retrouvons les macro-variables, c'est-à-dire les exigences ou les demandes de l'organisation et de l'environnement dans lequel évolue son équipe; d'autre part, les micro-variables constituent la situation spécifique du groupe comme le type de sport, le nombre de subordonnés, leur niveau de maturité sportive ainsi que la durée de vie du groupe. Toutefois, il semble bien que dans les sports d'équipe et tout spécialement au hockey, l'entraîneur soit très fortement influencé par les demandes de l'environnement et que sa façon d'agir soit en réponse à ces demandes plutôt qu'aux besoins de la situation. Pour ce faire, le manager sportif se conforme au modèle de ceux que l'on surnomme les Grands Entraîneurs plutôt que d'adapter son intervention aux attentes et besoins des athlètes qu'il dirige.

Plusieurs études (Colomboretto, Piéron et Salesse, 1987; Vos Strache, 1979 et Weiss et Friedrichs 1986) ont cherché à définir le style de l'entraîneur en fonction de ces micro-variables

dans une ou des équipes d'un sport défini, pour un niveau d'âge ou de compétition spécifique. Très peu de recherches cependant se sont attardées à comparer les attentes des joueurs envers les comportements de leadership que les entraîneurs peuvent déployer pour diriger leur groupe.

Chelladurai et Carron (1983) ont quant à eux, cherché à établir la relation entre la maturité des athlètes et leurs attentes envers les comportements de leadership de l'entraîneur. Leur étude s'est déroulée auprès de joueurs de basketball âgés de 15 à 21 ans. La variable indépendante de la maturité était assumée par les catégories d'âge régissant ce sport. Terry (1984) et Terry et Howe (1984) ont également étudié le domaine en définissant la maturité par le niveau de compétition ( élite ou club ) sans toutefois tenir compte de l'âge des participants. Ils ont également considéré le type de sport comme variable modératrice.

Peu de sports jouissent d'une structure aussi élaborée que le hockey. Le jeune peut commencer à compétitionner vers l'âge de 8 ou 9 ans et rêver atteindre ainsi le niveau professionnel en gravissant progressivement les différentes catégories d'âge. L'entraîneur peut également espérer cheminer de la même façon en dirigeant avec succès des équipes de différents niveaux d'âge jusqu'au niveau professionnel.

Il est de plus en plus admis que le modèle du sport adulte et mature influence grandement le hockey dit mineur. On peut donc supposer que cette influence atteint d'autres sphères que

les simples éléments techniques et tactiques de jeu; elles touchent également le contexte global de fonctionnement des groupes sportifs. Nous proposons ici que le groupe est dirigé de façon à répondre aux demandes du hockey adulte et mature plutôt que de satisfaire aux besoins actuels des joueurs. Nous nous attendons toutefois à ce que les joueurs espèrent de leur entraîneur des comportements de leadership différents selon les niveaux d'âge.

La présente recherche visera donc à définir la relation entre la variable indépendante de la maturité définie comme l'avaient fait Chelladurai et Carron (1983) par le niveau de compétition où évoluent les athlètes et la variable dépendante des attentes des athlètes envers leur entraîneur. Dans un second temps, nous tenterons d'établir la relation entre le type de tâche (exclusive ou interactive) et ces mêmes attentes des athlètes. La grande étendue d'âge des sujets apportera un aspect nouveau dans cette recherche car les études antérieures sur le sujet n'ont toujours touché qu'une étendue d'âge limitée. Enfin, les résultats de cette recherche pourront servir d'orientation lors de séminaires de formation des entraîneurs de hockey.

#### Terminologie

**Catégorie Elite et Développement:** classification des ligues de hockey sur glace par la Fédération Québécoise de Hockey sur Glace. Les joueurs évoluant dans ces catégories doivent prouver leur compétence sportive lors de tests d'évaluation technique

pour les catégories Atome, Pee Wee, Bantam et Midget. Pour les niveaux supérieurs, Midget AAA, Junior, Collégial et Universitaire, cette supériorité est assumée lors de séances de sélection où des critères plus généraux sont utilisés.

**Comportement autocratique:** comportement de l'entraîneur impliquant une indépendance face à la prise de décision et faisant valoir une autorité personnelle.

**Comportement démocratique:** comportement de l'entraîneur qui admet une plus grande participation des joueurs aux décisions concernant les objectifs de l'équipe, les méthodes d'entraînement, les tactiques et les stratégies de jeu.

**Comportement d'entraînement:** comportement de l'entraîneur visant à améliorer la performance de l'athlète en facilitant un entraînement rigoureux et exigeant, en instruisant les joueurs au sujet de leurs habiletés techniques et tactiques du sport, en clarifiant la relation entre les membres du groupe et en structurant la coordination de leurs activités.

**Comportement de récompense:** comportement de l'entraîneur qui renforce le joueur en reconnaissant ses bonnes performances.

**Comportement de support social:** comportement de l'entraîneur marqué par un souci des individus, de leur bien-être, d'une atmosphère favorable dans l'équipe et de bonnes relations interpersonnelles entre les membres.

**Expérimenté:** caractéristique accordée au joueur de hockey qui a déjà évolué dans une catégorie d'âge et de compétition au cours d'une saison précédente.

**Inexpérimenté:** caractéristique accordée au joueur de hockey qui n'a jamais évolué dans une catégorie d'âge et de compétition au cours d'une saison précédente.

**Maturité:** capacité de fixer des objectifs élevés et réalistes, la volonté et l'habileté de prendre des responsabilités et l'éducation ou l'expérience d'un individu. (Hershey & Blanchard, 1977).

**Maturité sportive:** la maîtrise des habiletés et des connaissances du sport, le développement d'attitudes appropriées au sport, l'expérience et la capacité de fixer des objectifs élevés et réalistes. On assume que la maturité athlétique augmente avec le niveau où compétitionne l'athlète (Chelladurai & Carron, 1983).

#### Les hypothèses

La présente recherche utilise l'Echelle du Leadership dans les Sports (ELS) (Pinard, 1987) afin d'établir les attentes des joueurs de hockey de la catégorie de compétition Elite et Développement. Nous voulons démontrer que:

- 1.0 Au hockey sur glace, les joueurs plus âgés expriment des préférences moins élevées relativement aux comportements d'entraînement de leur entraîneur;
- 2.0 Les joueurs plus âgés expriment des préférences plus élevées relativement aux comportements de support social de leur entraîneur.

3.0 Les joueurs de différentes catégories d'âge expriment des préférences semblables relativement aux comportements de récompense de leur entraîneur.

4.0 Les joueurs de différentes catégories d'âge expriment des profils différents des préférences relativement aux comportements de leadership de leur entraîneur.

5.0 Les joueurs inexpérimentés dans leur ligue respective préfèrent plus de comportements d'entraînement de leur entraîneur que les joueurs expérimentés.

6.0 Les joueurs inexpérimentés dans leur ligue respective préfèrent plus de comportements de récompense de leur entraîneur que les joueurs expérimentés.

7.0 Les joueurs de hockey ayant une tâche exclusive préfèrent plus de comportements de récompense de leur entraîneur que les autres joueurs de l'équipe.

8.0 Les gardiens de but moins matures préfèrent plus de comportements de récompense de leur entraîneur que les gardiens de but plus matures.

Le rationnel derrière ces hypothèses est le suivant. L'athlète qui acquiert une plus grande maturité améliore sa compétence et exprime des besoins différents envers son entraîneur: instructions, renforcements, encouragements et coordination des actions des participants. L'athlète considère que le rôle premier de son entraîneur est de mettre en place un environnement susceptible de faciliter l'apprentissage et de mener à la performance (Chelladurai, 1984b). Avec les années

d'expérience, les athlètes deviennent progressivement autonomes (Terry, 1984); toutefois, la tâche requise des hockeyeurs les inciterait à rechercher des renforcements sur leur prestation (Terry et Howe, 1984). Les recherches antérieures n'ont pas établi à quel niveau de maturité un changement dans cette tendance peut être observé.

Les athlètes qui ont plus d'années d'expérience ont répété maintes et maintes fois les mêmes exercices; pour combattre cette monotonie de la répétition, ils espéreraient plus de comportement de support social de la part de leur entraîneur (Terry, 1984).

Enfin, le gardien de buts occupe le seul poste qui peut décider de l'issue de la partie. Il est logique de croire que le support de son entraîneur puisse l'aider à atténuer la pression qu'il peut ressentir tout seul en éliminant l'ambigüité de la tâche (House et Dessler, 1974).

#### Les limites de l'étude

La portée de la présente recherche est limitée au sport pratiqué par les sujets et au sexe de ces derniers. Bien que le hockey fasse partie du grand ensemble des Sports Collectifs, le contexte de ce sport est toutefois bien particulier et il serait prématuré de vouloir étendre la portée de cette recherche aux autres activités sportives de groupe. De même, les sujets étant tous de sexe masculin, les conclusions vaudront donc uniquement pour cette catégorie de sujets.

Une seconde limite provient de la façon même d'assumer la maturité des athlètes. On doit convenir que la classification de la maturité n'est pas rigoureusement scientifique. La définition de ce concept présentée par Chelladurai et Carron (1983) englobe les aspects psychologiques, cognitifs, physiologiques et techniques. Cependant, la classification appliquée par les différentes fédérations sportives considère prioritairement l'âge chronologique comme critère de catégorisation. De plus, la sélection effectuée par les entraîneurs donne une place de toute première importance aux habiletés techniques. Il faut donc considérer que la maturité à laquelle nous référons dans le contexte sportif accorde une place prépondérante aux aspects physiologiques et techniques. Toutefois, à cause du système pyramidal du sport et plus particulièrement du hockey sur glace, nous assumons que l'homogénéité intra-groupe et les différences inter-groupe sont respectées.

## CHAPITRE II

### Revue de la littérature

Dans le domaine du sport, bon nombre d'intervenants recherchent la formule pour devenir l'entraîneur idéal. Aussi, est-il fréquent pour eux de modeler les Grands Entraîneurs, groupe de référence par excellence pour tout intervenant sportif, les experts ainsi surnommés ayant tous en commun de mener leurs équipes de succès en succès. Le groupe sportif, quant à lui, constitue une unité définie où l'intervenant est le leader prescrit. Il est indéniable qu'il est un facteur important dans la performance de l'équipe; même s'il en est tenu responsable (Sage, 1975), dans la plupart des cas, il devra en subir les conséquences si l'équipe ne rencontre pas les aspirations des dirigeants.

Notre plan d'étude nous permettra d'établir une définition générale du leadership et de ses composantes. Dans une seconde démarche, nous discuterons du leadership dans le domaine sportif et nous compléterons notre revue de littérature par le recensement des recherches menées dans ce contexte.

### Les théories du leadership

Le leadership fut défini comme la capacité d'influencer les individus et le groupe vers l'atteinte d'un objectif défini (Barrow, 1977). Les premières recherches dans le domaine ont porté sur la personnalité du leader. La théorie du Grand Homme n'a cependant pas généré de résultats concluants dans l'identification des caractéristiques du processus d'influence. En effet, aucun trait de personnalité n'a été identifié qui soit possédé universellement et exclusivement par tous les leaders. De plus, il est possible que celui qui possède un trait essentiel de leadership dans un groupe soit rejeté par un autre groupe à cause de ce même trait (Stogdill, 1974).

Il est toutefois faux de conclure que les recherches dans cette direction se sont soldées par un échec total. Un individu qui afficherait des ressources personnelles de leadership pourrait transférer cette influence dans un autre groupe. Cependant, il devra également exhiber les traits spécifiquement exigés par ce nouveau groupe (Stogdill, 1974).

Les groupes de recherche des Universités du Michigan et d'Ohio ont, par la suite, mis en lumière que le leadership devrait plutôt être étudié sous la facette des comportements du leader. On a alors fait ressortir que le leader pouvait être orienté vers l'exécution de la tâche ou vers l'établissement de relations interpersonnelles. On venait donc d'exprimer que le leadership ne se situe pas uniquement à l'intérieur de la personne du leader mais dans le système de ses relations avec



Figure 1. Continuum des comportements du leader.

les subordonnés. Ces orientations correspondent aux extrémités d'un continuum (figure 1) ou aux deux axes d'un tableau identifiant quatre combinaisons de comportements (figure 2). Il est clair qu'une orientation n'exclue pas l'autre mais indique plutôt une certaine tendance. Les théories subséquentes du leadership font référence à ces orientations du leader.

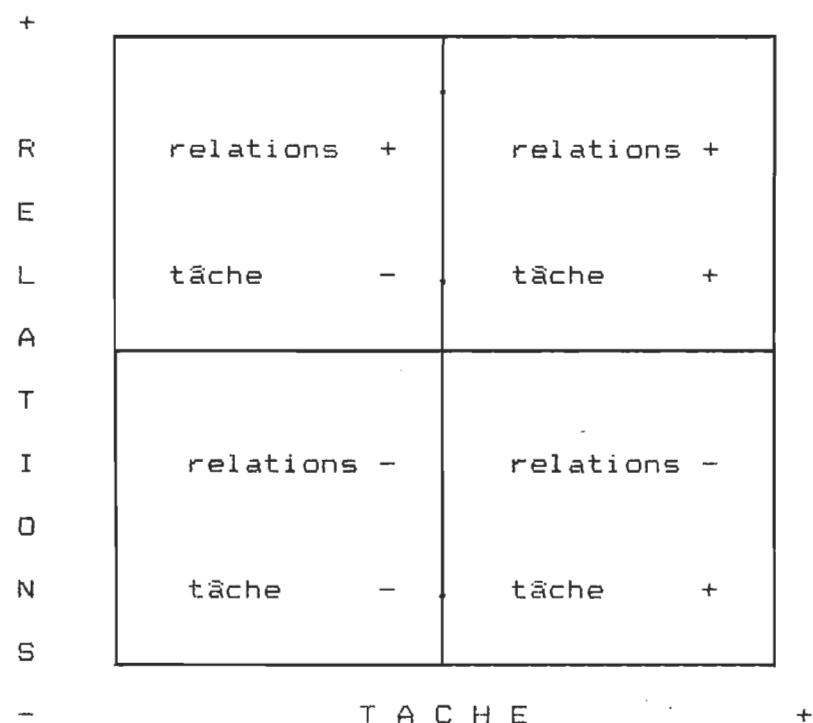


Figure 2. Représentation bi-dimensionnelle des comportements du leader (Hershey & Blanchard, 1977).

### Les théories situationnelles du leadership

Les études qui ont permis de définir ces combinaisons de l'orientation vers la tâche ou vers les relations considéraient la performance et la satisfaction des membres comme seules variables. Les théories situationnelles, par contre, allaient accorder une importance accrue aux variables intermédiaires telles que la tâche elle-même, les relations leader-membres, et les caractéristiques du leader et des subordonnés.

Quatre théories situationnelles du leadership retiendront principalement notre attention; chacune d'elles tente d'expliquer les effets de différentes variables sur le processus d'influence à l'intérieur des groupes.

La théorie de la contingence. Dans l'élaboration de cette théorie, Fiedler (1967) a établi que l'efficacité du leader est fonction de l'état favorable de la situation dans laquelle il se trouve face à son groupe. La situation était alors définie selon trois dimensions: 1) la qualité des relations leader-membres, 2) la structure de la tâche et 3) la position de pouvoir du leader. En considérant ces trois aspects, d'excellentes relations leader-membres, une tâche très structurée et une forte position de pouvoir du leader constituaient une situation très favorable au leader. D'autre part, de mauvaises relations leader-membres, une tâche peu structurée et une faible position de pouvoir étaient les ingrédients d'une situation défavorable au leader.

La théorie de la contingence énonçait donc que la congruence entre les comportements du leader et le degré favorable de la situation déterminera l'efficacité du leadership. Elle postulait également que lorsque la situation est favorable ou défavorable au leader, des comportements de leadership orientés vers la tâche seraient appropriés tandis que lorsque la situation est modérément favorable ou défavorable, des comportements de leadership orientés vers les relations seraient plutôt recommandés.

La théorie du chemin critique (path-goal theory). Une seconde théorie tenta également de définir l'orientation que doit prendre le leader. En énonçant cette théorie, House et Dessler (1974) voulaient faire ressortir que le leader devrait accorder une grande considération aux particularités de la tâche ainsi qu'aux caractéristiques des subordonnés.

Cette théorie énonçait que la fonction stratégique du leader est de favoriser les états psychologiques qui amènent la motivation à la tâche et la satisfaction au travail (House & Dessler, 1974). Plus concrètement, le rôle du leader est d'établir le chemin le plus efficace vers l'atteinte des objectifs et d'éliminer les barrières entre ses subordonnés et leurs objectifs. Cette théorie du leadership considère alors que la satisfaction est un facteur de motivation lorsqu'elle est intrinsèque ou contingente à une performance. De plus, les variables de satisfaction ou de performance ne sont pas

suffisantes pour étudier adéquatement les effets du leadership; selon les auteurs de cette théorie, il faut considérer d'autres variables, intermédiaires, telles que les attitudes ou états psychologiques des subordonnés, les attentes et les habiletés de ces derniers ainsi que la tâche. Nous retenons également trois facteurs qui ne sont pas sous le contrôle du subordonné mais qui sont rattachés à sa satisfaction ou à ses habiletés à performer

Variables	Leader Instrumental	Leader Support Social
Habiletés	Inférieures à la demande	Supérieures à la demande
Facteurs Psychologiques		
-Satisfaction	Intrinsèque	Extrinsèque
-Attentes des membres	Effort = Performance	Performance = Récompense
Tâche	Non-structurée Variable Ambigüe Interdépendante	Structurée Non-variable Très précise Indépendante

Figure 3. Les variables de la théorie du chemin critique.

efficacement: 1) la tâche, 2) le système formel de l'organisation et 3) le groupe primaire de travail.

La théorie du chemin critique établissait que le leader instrumental (orienté vers la tâche) serait approprié lorsque la tâche est non-structurée et lorsque les habiletés des subordonnés sont inférieures à la demande de la tâche. Le leader de support social (orienté vers les relations) serait par contre requis dans les situations où la tâche est structurée et les habiletés des subordonnés supérieures à la demande de la tâche (figure 3).

Le groupe évolue dans un système ouvert. L'unité administrative fait partie d'une organisation qui elle-même fait partie d'un réseau complexe. Il existe donc certaines variables sous le contrôle du leader mais il s'en trouve d'autres auxquelles il doit simplement répondre.

La théorie adaptive-réactive. Osborn et Hunt (1975) se sont attardés plus précisément au système formel de l'organisation lorsqu'ils ont mis en évidence que le leader est à la fois membre de l'organisation et leader de son groupe. Le comportement du leader est souvent dicté par les demandes de son organisation (macro-variables); toutefois, l'impact de ses comportements serait relatif à des variables situationnelles. Ils soulignent qu'il y a peu de place pour les macro-variables dans les études du leadership mais que, le plus souvent, les comportements du leader sont le reflet de l'environnement dans

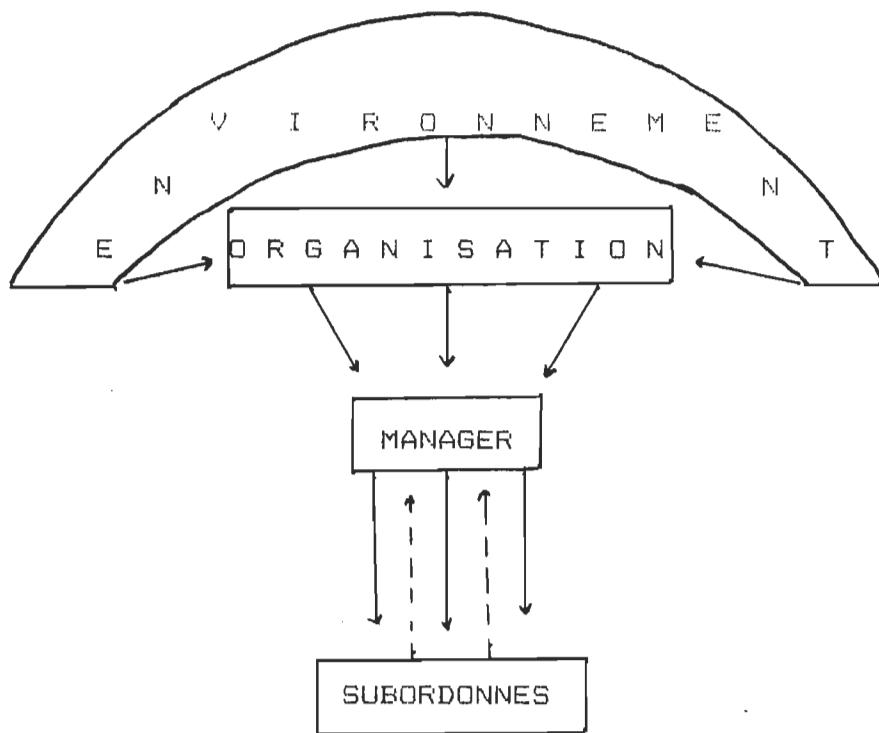


Figure 4. Modèle de la théorie adaptive-réactive

lequel il évolue. Ces mêmes auteurs définirent le leadership comme étant l'influence discrétionnaire du leader, c'est-à-dire celle qu'il contrôle et qu'il peut faire varier d'un individu à l'autre.

La théorie adaptive-réactive stipulait ainsi que les macro-variables influencerait les comportements du leader mais que, d'autre part, les réponses des subordonnés seraient conditionnées par les micro-variables. Selon cette théorie, les employés répondraient mieux aux comportements discrétionnaires qu'aux comportements non-discrétionnaires du manager.

En bref, le leader s'adapte à l'organisation dont il est membre et réagit aux besoins des subordonnés (figure 4). Il devient donc important pour le leader d'identifier les attentes de ses subordonnés (Mowday, 1978) et de bien connaître la marge de manœuvre dont il dispose pour exercer cette influence discrétionnaire. Une situation où tout comportement est formalisé laisse très peu de place à ce type d'influence. Une situation totalement non-structurée est très chaotique car les attentes des subordonnés risquent d'être conflictuelles; enfin, une situation modérément structurée permettrait au leader efficace d'exercer une influence discrétionnaire optimale.

La théorie du cycle de vie. Hershey et Blanchard (1977) ont poussé plus loin dans la direction de la théorie du chemin critique (House & Dessler, 1974) lorsqu'ils identifièrent la maturité des subordonnés comme étant la variable à laquelle le leader doit accorder une attention privilégiée. Ils la définissaient ainsi: 1) la capacité de fixer des objectifs élevés et réalistes, 2) la volonté et l'habileté de prendre des responsabilités et 3) l'éducation ou l'expérience d'un individu ou d'un groupe. On fait donc référence à un concept qui tient compte à la fois de la maturité technique et de la maturité psychologique d'un individu. Lorsque les individus ou le groupe acquièrent une plus grande maturité dans le temps, ils passent d'un état de dépendance vers un plus grand état d'autonomie.

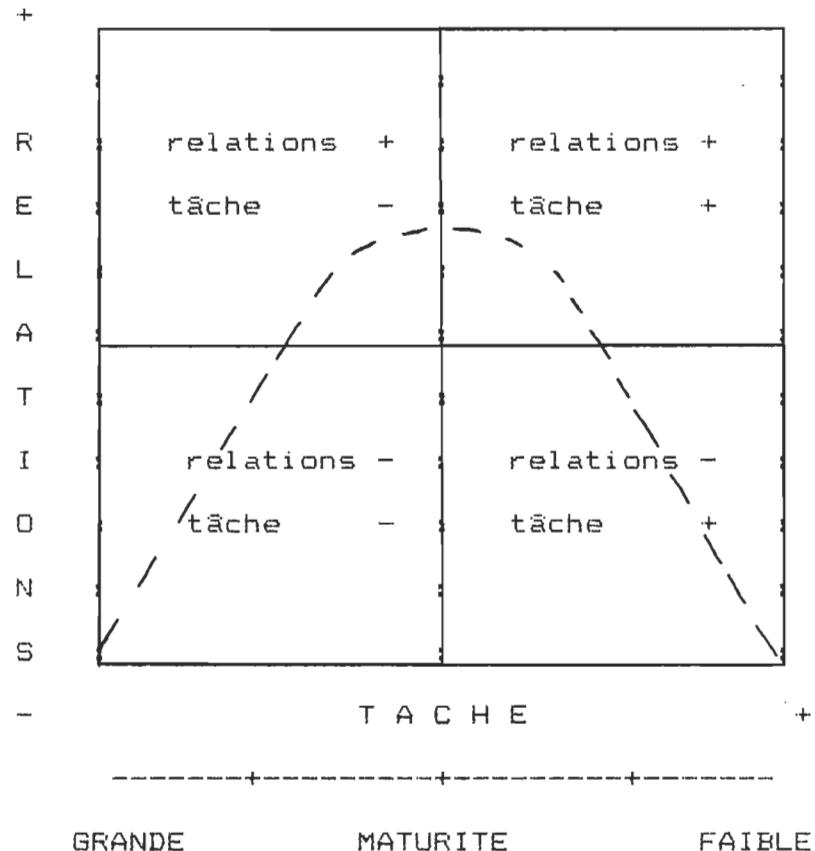


Figure 5. La théorie du cycle de vie. (Hershey & Blanchard, 1977).

La théorie du cycle de vie, également appelée théorie situationnelle du leadership, postulait que lorsque la maturité des membres est faible, un leadership orienté vers la tâche serait approprié; lorsque la maturité augmente, un leadership orienté vers les relations serait de mise. Enfin, lorsque la maturité dépasse la moyenne, le leader aurait avantage à diminuer l'importance de sa présence selon les deux types de comportements (figure 5). De façon plus précise, avec un groupe immature, le

leader devrait inciter ses subordonnés vers l'accomplissement de la tâche; avec un groupe moyennement mature, le leader pourrait encourager son groupe dans la direction requise; enfin, le leader devrait déléguer plus de responsabilités à un groupe plus mature. Comme nous pouvons le constater, la maturité doit être perçue sur un continuum. Il est donc important que le leader soit perspicace dans l'analyse de son groupe afin de pouvoir réagir de façon appropriée.

Une synthèse de ces quatre théories du leadership nous amène donc à envisager l'étude du leadership sur un plan systémique. La théorie du Grand Homme se concentrerait sur la personnalité du leader; les théories situationnelles nous invitent à accorder tout autant d'importance au leader, aux subordonnés et à la situation.

Il est utile à ce moment-ci d'apporter certaines précisions quant à des notions souvent confondues: leadership, pouvoir et autorité. Ces notions sont à la fois, très proches l'une de l'autre mais également très distinctes.

Le leadership est centré sur la notion d'influence d'une personne sur un groupe pour amener ce groupe à se comporter d'une façon déterminée parce qu'il le veut bien. La définition du pouvoir cependant s'appuie sur la capacité d'une personne d'exercer son influence sur une autre ou sur un groupe afin de l'amener à se comporter d'une façon déterminée, selon son gré ou contre son propre gré. Le pouvoir n'implique pas automatiquement les notions négatives de contrôle et de domination qui sont les

formes extrêmes d'exploitation du pouvoir. Les auteurs (French & Raven, 1959; Kotten, 1983) s'entendent pour identifier cinq types de pouvoir que peut posséder, de façon non-exclusive, le leader. Deux de ces formes de pouvoir s'appuient sur les attributs personnels du leader:

le **pouvoir d'expert** est la capacité d'influencer que possède le leader en vertu de sa compétence technique et de ses connaissances supérieures dans la tâche spécifique du groupe; par contre, le **pouvoir charismatique** est la capacité d'influencer du leader qui stimule chez le subordonné la volonté de suivre son exemple et de s'identifier à lui.

Les trois autres types de pouvoir sont organisationnels et relatifs au statut hiérarchique du leader: le **pouvoir légitime** est l'autorité dont jouit la personne à l'intérieur de son organisation; le **pouvoir coercitif** est la capacité d'influencer basée sur la possibilité de faire agir le subordonné contre son gré (un exemple extrême pourrait être l'usage de la force physique). Les subordonnés tout comme le leader peuvent jouir de cette forme de pouvoir. Enfin, le **pouvoir économique** est la capacité d'influencer en fonction d'une position stratégique occupée par le leader qui lui permet de rendre disponibles des ressources économiques ou physiques. On pourrait également considérer dans cette catégorie la possibilité d'octroyer des récompenses de tout type.

Finalement, la troisième notion à être précisée, est celle de l'autorité; elle représente le pouvoir organisationnel du manager. Dans les définitions précédentes, elle correspond aux pouvoirs légitime et coercitif que possède le leader sur ses subordonnés. Il faut retenir le lien étroit entre ces notions. De plus, on doit réaliser que ce n'est pas la possession du pouvoir qui est dangereuse mais plutôt l'usage qu'en fait celui qui le détient.

#### Le modèle interactionnel du leadership.

Nous considérons donc le leadership comme un processus interpersonnel, un exercice d'influence entre une personne et un groupe dans une situation déterminée (McDavid & Harari, 1974). Selon le président Eisenhower, le leadership serait en fait l'habileté de faire en sorte qu'une personne fasse ce que vous voulez, quand vous le voulez et de la façon dont vous le voulez parce qu'elle veut le faire (Fuoss & Troppman, 1981). Conséquemment, les études sur le sujet ne s'intéressent plus tellement à ce qu'est le leader mais plutôt à ce qu'il fait et surtout à la façon dont son action est perçue par ses subordonnés. Enfin, on n'affirme plus que le leadership est transférable d'un contexte à l'autre. Il est cependant possible de croire que si tel type de leadership a été efficace dans tel contexte, il aura de fortes chances de s'avérer efficace dans un autre contexte similaire (Cratty, 1973).

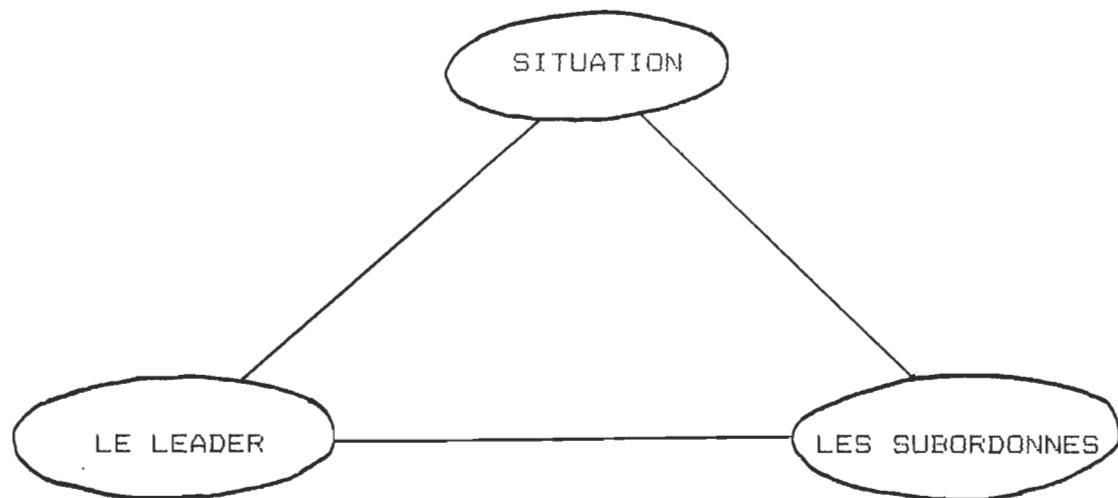


Figure 6. Le modèle interactionnel du leadership. Adapté de Chelladurai et Carron (1978).

Le choix d'un style de leadership approprié doit tenir compte des trois composantes de la relation: le leader, les subordonnés et la situation (figure 6) et il est important que le leader comprenne très bien chacune de celles-ci. Le leader efficace est celui qui exhibe les comportements appropriés selon sa perception des composantes (Tannenbaum & Schmidt, 1983).

Le leader. Selon les quatre théories précédentes, le leader serait celui qui est en mesure de diriger et de coordonner les actions d'un groupe en combinant son type de leadership au contexte situationnel du groupe (Fiedler, 1967). Le leader peut ainsi apparaître de différentes façons dans le groupe. Dans les groupes formels, il est désigné par l'organisation. Ce leader prescrit occupe un poste-clé car il doit voir à remplir la tâche

de l'organisation et voir à l'établissement et au maintien de relations avec et entre les membres. Il occupe un poste difficile car, d'une part, il est responsable de l'atteinte des objectifs de la grande organisation; c'est la raison pour laquelle il a été mis en poste. D'autre part, il doit influencer les membres du groupe vers l'atteinte de ces objectifs sans toutefois être considéré comme faisant partie du groupe actif; il jouit donc d'un statut et d'un titre différents de ceux des autres membres. Cependant, il n'est jamais assuré de l'appui de ses subordonnés. Il doit posséder les qualités d'analyser précisément le contexte dans lequel il devra influencer son groupe (Oldmstead, 1967) car, selon l'approche situationnelle, c'est la congruence du style de leadership plutôt que la qualité des réponses du leader qui déterminerait l'efficacité du leadership (Fiedler, 1967). Cette capacité d'ajustement du leader est donc un facteur déterminant de la performance du groupe (Camalleri, Hardrick, Pittman, Blout & Prather, 1973). C'est la thèse déjà soutenue par la théorie adaptive-réactive (Osborn & Hunt, 1975).

La désignation du leader que l'on nomme manager dans les organisations se fait en réponse à des exigences de trois ordres: conceptuelles, techniques et humaines. Dans les faits, on exige du manager qu'il connaisse son secteur spécifique de travail, qu'il soit capable de comprendre et de régler les problèmes dans toute leur complexité et, finalement, qu'il soit capable d'influencer au maximum son groupe vers ses objectifs

(Katz, 1955). Il favorise le plus souvent la communication sur la tâche afin d'améliorer la performance et a tendance à cacher les démonstrations émotionnelles car ces dernières sont jugées comme des comportements non-managériaux (Weber, 1977). Le manager doit donc répondre aux exigences de sa désignation c'est-à-dire atteindre les objectifs de l'organisation et son action est tout spécialement orientée vers cette fin. Pour atteindre son objectif, le leader peut s'appuyer sur les attributs de son poste ou sur ses attributs personnels. Son poste lui confère des pouvoirs institutionnels qui peuvent être économique, légitime ou coercitif tandis que, selon ses attributs personnels, il détient des pouvoirs d'expert et charismatique auprès de ses subordonnés (French & Raven, 1959; Kotten, 1983).

L'utilisation de ces pouvoirs est dictée par la motivation qui pousse l'individu à occuper un tel poste. La motivation du leader peut être de trois ordres: le besoin d'accomplir des choses, le besoin d'être aimé et le besoin d'influencer les autres. Selon McClelland & Burnham (1983), les bons managers sont motivés par le besoin d'influencer le comportement des autres pour le bien de l'organisation tout entière; c'est ce qu'ils appellent la motivation du pouvoir. Cette dernière peut prendre deux orientations chez le manager; elle peut le porter vers le pouvoir de domination où il n'a d'autre objectif que d'établir sa main mise sur ses subordonnés, de les exploiter et de confirmer leur dépendance. Cependant, le manager socialisé, orienté vers le bien de son organisation, voit à organiser le

travail afin que ses employés sachent ce qu'il attend d'eux; il les aide à se sentir forts et responsables et leur fait part de son appréciation pour le travail bien fait (McClelland & Burnham, 1983).

Il n'est pas facile de définir précisément le comportement de leadership souhaitable. Il semble que dans la relation leader-membres, il doive toujours exister une certaine part de crainte de la part du subordonné, mais elle ne doit pas aller jusqu'à la haine envers le leader. Souvent, pour être efficace, le leader doit sacrifier l'amitié à court terme pour le respect à long terme s'il vise réellement le développement personnel de ses subordonnés (Etzioni, 1961). Cette relation peut alors être beaucoup plus durable car les gens acceptent de faire des sacrifices. Les gens ont toutefois beaucoup de difficulté à accepter les mesures qui servent à inculquer la discipline à ceux qui leur sont chers, mais il est essentiel pour le leader d'aimer suffisamment ses subordonnés pour les discipliner au besoin et pour pleurer avec eux lorsque c'est approprié (Cook, 1986). Il est possible de conclure que le leader doit faire savoir à ses subordonnés, de façon claire, la nature de la tâche qu'il attend d'eux, qu'il doit saisir les occasions de leur faire connaître son appréciation pour leur travail et que, dans la plus grande mesure du possible, il doit chercher à éléver leur niveau d'autonomie tout en leur fournissant l'encadrement approprié. Il doit donc utiliser judicieusement le pouvoir qui lui appartient et trouver un juste milieu dans la marge de liberté qu'il leur

accorde. Les modèles autoritaires sont fortement critiqués car ils asservissent les subordonnés. Cependant, les modèles trop permissifs peuvent engendrer beaucoup d'anxiété chez les employés qui n'ont pas atteint un niveau adéquat d'autonomie et empêcher l'atteinte des objectifs. Il est intéressant de réaliser que c'est l'apanage du manager efficace de saisir les opportunités de confronter ses subordonnés au défi de la liberté (Tannenbaum & Schmidt, 1983).

Les subordonnés. Les membres du groupe présentent des caractéristiques qui peuvent requérir un type spécifique de comportement de la part du leader. Nous nous intéresserons particulièrement aux ajustements commandés par le niveau de maturité, la motivation et les attentes des membres.

Le niveau de maturité des subordonnés a été le sujet principal de la théorie du cycle de vie (Hershey & Blanchard, 1977). On y stipulait que le degré immature des membres commanderait un leadership orienté vers la tâche, un niveau modéré de maturité, un leadership orienté vers les relations et la grande maturité recommanderait une délégation des responsabilités vers les subordonnés. Il faut bien retenir que nous parlons de maturité en fonction des exigences de la tâche; elle doit en fait, être technique et psychologique et faire référence à l'habileté, l'expérience et la responsabilité de l'individu relativement à ce que l'on attend de lui.

Le type de motivation des membres demanderait également un ajustement de la part du leader. La théorie du chemin critique

(House & Dessler, 1974) proposait que des subordonnés motivés intrinsèquement ou vers l'excellence répondraient favorablement à un leader orienté vers la tâche tandis que ceux motivés extrinsèquement seraient plutôt à leur aise avec un leader de type social.

Enfin, les attentes des membres joueraient un rôle important dans le choix du style de leadership. Selon la théorie adaptive-réactive (Osborn & Hunt, 1975), lorsque le leader réagit aux aspirations des membres, il serait susceptible de développer un niveau optimal d'influence discrétionnaire.

La situation. Elle peut être extrêmement complexe car tout peut influencer les relations entre les individus. Nous nous contenterons de mentionner la grandeur du groupe et surtout la tâche. D'une part, plus le groupe grandit en nombre, plus le leader a tendance à déployer des comportements de coordination orientés vers la tâche. D'autre part, dans un grand groupe, le subordonné perdrait quelque peu de son identité propre et demanderait également plus de considération personnelle de la part du leader.

La tâche elle-même peut entraîner de nombreuses variations sur le type de leadership exhibé. Elle est indépendante ou interdépendante selon qu'un individu travaille seul ou qu'il doive coordonner son action avec des partenaires. On la dira exclusive si le membre doit accomplir seul une tâche très spécifique ou interactive s'il partage cette tâche avec des partenaires. Enfin, la tâche sera variée ou répétitive (ex. une

chaîne de montage), fermée ou ouverte (ex. une seule réponse possible ou différentes alternatives); structurée ou non selon le niveau des procédures déterminées.

Parmi les autres variables composant l'ensemble de la situation, on peut encore mentionner le niveau d'hostilité ou de compétition de l'environnement, le niveau de réussite du groupe et le grand ensemble dans lequel se trouve le groupe (Mintzberg, 1982). La marge d'ajustement est beaucoup plus restreinte pour le leader d'un groupe rattaché à un ensemble de dix cellules similaires que pour le leader d'un groupe indépendant.

Cette revue de la littérature sur le leadership dans son application générale nous permet la synthèse suivante. Le leader doit être capable de diriger son groupe en s'ajustant aux demandes de ses subordonnés et de la situation. On exige de lui des compétences techniques, conceptuelles et interpersonnelles. La situation dans laquelle évolue l'ensemble leader-subordonnés impose des limites avec lesquelles le leader doit composer. Les subordonnés présentent également des caractéristiques qui commanderaient des ajustements de la part du manager.

Tout en visant la congruence optimale dans les interactions leader-subordonnés, le manager doit par contre, maintenir le point d'équilibre permettant à ses dépendants de développer leur autonomie. La littérature semble nous dire que le leader efficace serait celui qui exprime clairement ses attentes à ses subalternes tout en leur donnant les moyens de les remplir. Il proposerait à ces derniers des défis à leur mesure leur

permettant d'actualiser leur potentiel. Il utiliserait toutes les occasions de faire connaître son appréciation du travail afin que ses employés développent un sens critique approprié. Finalement, le leader efficace serait celui qui crée une atmosphère de travail intéressante.

Le manager a habituellement en mains les outils pour faire produire son groupe. Il doit trouver le point d'équilibre dans l'usage qu'il en fait afin d'atteindre les objectifs fixés et de rendre ses subordonnés les plus actifs et autonomes dans le processus interactionnel de production.

#### Le leadership en milieu sportif.

La seconde partie de cette revue de la littérature nous amènera à considérer le leadership sportif qui 1) est un processus d'influence des individus ou du groupe vers l'atteinte d'objectifs déterminés, 2) est interpersonnel et requiert un haut niveau d'interaction directe avec les athlètes et 3) doit porter directement sur la motivation de ceux-ci (Chelladurai, 1984a). Notre intérêt premier sera donc de vérifier si le processus général du leadership s'applique au domaine spécifique du sport.

Le groupe sportif. L'étude du leadership dans les sports s'est inspirée des modèles déjà développés pour analyser le manager dans les groupes de production. L'équipe sportive forme un groupe car elle compte un nombre défini de membres qui sont identifiés comme tels. Ces derniers sont interdépendants parce

que l'action des uns est fonction de celle de leurs partenaires; ils sont en relations fréquentes et, finalement poursuivent ensemble des buts définis et identifiés (Ferland, 1986). Cette définition correspond aux critères mêmes de Cartwright et Zander (1968), à savoir un rassemblement d'individus en relations fréquentes, interdépendants, et poursuivant ensemble des objectifs communs. L'entraîneur de ces équipes sportives joue donc le rôle du manager de groupes de production.

L'équipe sportive évolue toutefois dans des conditions bien différentes. Au contraire des groupes de production, ses membres s'entraînent pendant de longues heures pour une compétition d'une durée relativement courte. Elle a une durée de vie limitée qui varie entre 3 et 8 mois. De plus, le groupe sportif en situation de travail se trouve en opposition à un adversaire qui cherche à l'empêcher de réussir. A la différence des groupes de production, l'équipe qui accomplit bien son travail n'est pas assurée de succès car son adversaire peut la surclasser en dépit de la réalisation de la tâche telle que demandée par son entraîneur. Ainsi donc, l'accomplissement de la tâche n'est pas une garantie automatique de réussite pour une équipe sportive. Dans les sports, le seul critère de réussite reconnu semble être celui de la victoire (Lackey, 1986). Dans ces conditions, l'entraîneur de l'une ou l'autre équipe et ses subordonnés sont assurés de ne pas remplir leur tâche car chaque compétition ne reconnaît qu'un seul vainqueur.

### Le modèle interactionnel en milieu sportif

Nous avons établi précédemment que le leadership est un processus interactionnel (figure 6). Nous croyons maintenant utile de proposer un modèle interactionnel adapté au milieu sportif (figure 7) qui se veut une synthèse du modèle interactionnel de Chelladurai et Carron (1978) et des théories décrites précédemment. Le point dominant de cette approche demeure l'interaction entraîneur-athlète. Cependant, la situation prend une place importante car elle indique les limites et conditions de ces relations. Cette approche d'interaction en milieu sportif apporte des précisions sur la situation. Regardons de plus près les éléments de celle-ci.

L'organisation. Elle est responsable d'établir les relations avec l'environnement ainsi que la philosophie et les politiques de fonctionnement. C'est d'elle dont dépendent tous les membres et spécialement l'entraîneur. Elle fixe les objectifs qui doivent être atteints et voit au respect de sa philosophie à l'intérieur du réseau de compétition. L'entraîneur doit donc s'y adapter. En retour, elle lui confère des pouvoirs organisationnels et l'autorité pour diriger son groupe.

La tâche sportive. Les activités sportives présentent des caractéristiques variées relativement aux tâches que doivent remplir les athlètes et influencent la façon d'agir de l'entraîneur. Les sports individuels offrent des tâches variées ou répétitives selon que l'athlète doit toujours répéter la même action ou plutôt qu'il puisse utiliser différentes combinaisons.

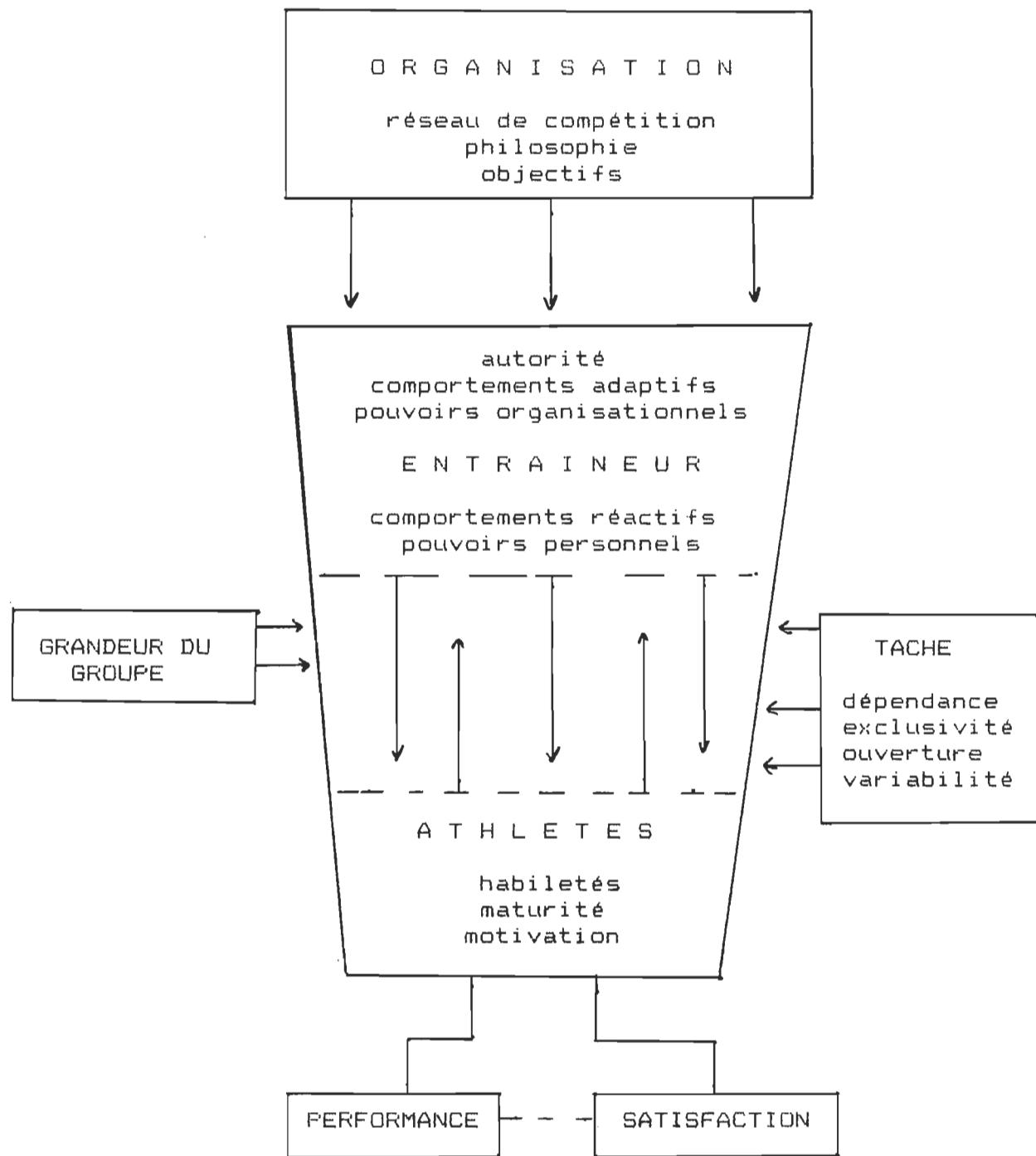


Figure 7. Modèle interactionnel adapté du leadership en milieu sportif.

(les flèches indiquent la direction de l'influence)

Les tâches sont fermées si elles ne laissent place qu'à une seule réponse ou ouvertes si l'athlète a le choix entre différentes alternatives.

Les sports d'équipe possèdent leurs distinctions propres. La tâche y est co-active ou interactive selon que chaque athlète doit coordonner son travail à celui des coéquipiers ou simplement l'additionner (les participants d'une course à relais, par exemple, sont impliqués dans une tâche co-active). Les sports que l'on appelle conventionnellement collectifs présentent le plus souvent des tâches interdépendantes ouvertes où les athlètes doivent faire un choix de réponses et s'ajuster à leurs partenaires pour contribuer à une action concertée.

Nous pouvons continuer notre investigation sur la tâche en évaluant la portée de celle-ci dans l'équipe. Certains postes sur le jeu commandent une tâche exclusive (le gardien de but au hockey ou le quart-arrière au football), ce qui peut rapprocher ces postes de travail à la situation de l'athlète individuel. D'autres demandent aux joueurs de participer à toutes les phases offensives et défensives (au basketball, volleyball ou hockey); mais, certaines attentes spécifiques envers des postes de jeu sont exprimées: marquer des buts, effectuer l'attaque ou la défense, etc. La figure 8 nous présente une classification des activités sportives selon les particularités de chacune.

Face à un tel éventail des caractéristiques de la tâche, on peut émettre l'hypothèse que les entraîneurs devront déployer des styles de leadership différents selon les activités

TYPE DE TACHE	VARIABILITE	
	HABILETES OUVERTES	HABILETES FERMEES
INDEPENDANTES	Badminton Ski de fond Ski alpin Tennis Lutte Escrime	Golf Gymnastique Natation Athlétisme Haltérophilie Plongeon
INTERDEPENDANTES	Baseball (lanceur) Basketball Football (quart-arrière) Hockey (gardien de buts) Lacrosse (gardien de buts) Rugby Soccer (gardien de buts) Volleyball	Aviron (2 places ou plus) Nage synchronisée

Figure 8. Caractéristiques de la tâche (Adapté de Chelladurai and Saleh 1978).

N.B. Entre parenthèses, les postes qui représentent une tâche exclusive.

sportives et selon les rôles des joueurs dans chaque sport. Les activités collectives sembleraient exiger une plus forte tendance vers la coordination et laisseraient moins de place à la démocratie et à la libre expression. D'autre part, le participant pourrait demander plus de considération spécifique de la part de son entraîneur car il recevrait peu d'information précise sur sa participation personnelle à la tâche globale de l'équipe.

Les sports individuels n'exigeant pas de coordination avec les partenaires permettraient une plus grande démocratie. Dans

les tâches ouvertes, l'athlète peut exprimer le besoin de plus de renforcement lui fournissant une évaluation régulière de son rendement et l'aidant à apporter les correctifs. Enfin, les tâches répétitives pourraient demander plus de comportements de support social de la part de l'expert.

La grandeur du groupe. Reliée au type de tâche exigée de l'athlète se trouve la grandeur du groupe. Lorsqu'un groupe est requis pour accomplir la tâche, le rôle de l'entraîneur se modifie. En plus d'enseigner les techniques du sport, il doit coordonner les actions des membres. L'athlète perd alors un peu de sa personnalité et doit s'intégrer dans un grand ensemble. Dans le grand groupe, l'entraîneur tend à utiliser la communication de groupe plutôt qu'individuelle (Chelladurai & Carron, 1978). Les athlètes laissent toutefois à l'expert la responsabilité de prendre les décisions (Chelladurai & Arnott, 1985). Le groupe procure également à l'athlète un support que le compétiteur individuel cherche auprès de son entraîneur. Toutefois, l'athlète demanderait toujours une évaluation individuelle de sa contribution à la performance de l'équipe.

La situation intermédiaire de l'entraîneur. Les buts de l'équipe sportive sont habituellement fixés par l'organisation et c'est le mandat de l'entraîneur de voir à les atteindre. Ce dernier occupe une position prestigieuse qui exige toutefois beaucoup de clairvoyance de la part de l'expert car il n'est pas rare que des contraintes émanant des dirigeants, de la presse ou des spectateurs viennent l'empêcher d'exercer rationnellement

ses fonctions (Chappuis & Rioux, 1967). La seule mesure reconnue de l'efficacité du travail de l'entraîneur semble être la fiche "Victoires-Défaites". Il est ainsi soumis à de fortes pressions internes et externes qui peuvent le pousser à déployer des comportements parfois inacceptables justifiés par le besoin de sauver son poste. Lui-même veut gagner; il ne sent pas toujours l'appui de la direction dans les situations difficiles et les attentes des parents envers la réussite de leur enfant viennent souvent ajouter des embûches additionnelles sur le chemin vers la performance. Alors qu'auparavant, des problèmes de relations humaines étaient cités comme causes principales du licenciement des entraîneurs de niveau "High School" (Lackey, 1977), on identifie maintenant la pression des groupes externes et le rendement de l'équipe comme motifs du renvoi de ces mêmes experts (Lackey, 1986). L'intervenant doit alors agir de façon à isoler son groupe des pressions externes. Il ne doit pas croire que les objectifs et intérêts des athlètes sont identiques à ceux de l'organisation (Scott, 1971), mais il doit viser à les faire converger car son influence sera d'autant plus grande que ces attentes et objectifs seront étroitement liés (Cook, 1986).

Il est utile de rappeler les distinctions déjà apportées au sujet des concepts de leadership, pouvoir et autorité. Le leadership est centré sur la notion d'influence d'une personne sur un groupe pour amener ce même groupe à se comporter d'une façon déterminée parce qu'il le veut bien. La définition du pouvoir s'appuie sur la capacité que possède une personne

d'exercer son influence sur une autre ou sur un groupe afin de l'amener à se comporter d'une façon déterminée, selon son gré ou contre son propre gré. Enfin, l'autorité représente le pouvoir légitime conféré à un individu par son organisation.

Le manager sportif détient un pouvoir d'expert. Il est mis en poste sur la base de ses compétences techniques et sur les performances antérieures des équipes qu'il a dirigées dans des conditions similaires. Son poste est aussi doté d'un pouvoir légitime immense, lequel pouvoir est rattaché au poste plutôt qu'à l'individu (Bird, 1976), et lui permet de décider qui a les capacités de demeurer avec l'équipe, qui participe à l'action, quelle tactique doit être employée et quelles sont les règles que doivent suivre les athlètes tant sur le terrain de compétition qu'à l'extérieur de celui-ci (Piéron, 1985). L'entraîneur dispose enfin d'un pouvoir coercitif pour amener les athlètes à réaliser le travail qu'il attend d'eux.

Les attributs personnels de l'entraîneur sportif. Le leader dans les groupes sportifs doit répondre à la définition établie précédemment, c'est-à-dire être celui qui peut diriger et coordonner les actions du groupe vers la réalisation des objectifs fixés (Fiedler, 1967). Vince Lombardi disait pour sa part que le leadership n'est pas tellement le fait de commander que le fait que les subordonnés acceptent cette influence (Fuoss & Troppman, 1981). L'entraîneur devra être considéré supérieur au niveau fonctionnel par le groupe, cette supériorité se rattachant à la tâche du groupe (Carron, 1980; Haroux, 1968).

D'autres qualités s'avèrent des atouts essentiels au leader, tel l'aspect physique, la confiance en soi et la rapidité de décision (Haroux, 1968). McDavid et Harari (1974) conclurent que bien qu'il soit impossible d'identifier un ou des traits spécifiques aux entraîneurs, conclusion tout à fait compatible avec les recherches sur la théorie du Grand Homme, il leur était nécessaire de posséder un niveau approprié de sensibilité, de flexibilité et de responsabilité. Selon Lanning (1979), les Grands Entraîneurs ont en commun de se connaître eux-mêmes et de connaître la personnalité de leurs athlètes de façon à bien établir la compatibilité dans les relations entraîneur-athlète.

L'interaction entraîneur-athlète. La seule possession du pouvoir n'est pas suffisante pour influencer les athlètes. Il est indispensable que l'entraîneur possède l'habileté et le désir de diriger ses troupiers. Il doit avoir l'inclinaison à diriger, la volonté d'accepter les responsabilités de commander et l'engagement à remplir les obligations de son poste (Frost, 1971; Fuoss & Troppman, 1981). L'habileté à commander serait la capacité de l'entraîneur de jouer avec toutes les variables susceptibles d'améliorer son influence sur son groupe alors que le désir de diriger ferait référence à sa volonté d'utiliser son influence selon les situations afin d'atteindre les objectifs de l'organisation (McClelland & Burnham, 1983). Tous les entraîneurs possèdent ce goût du pouvoir; il suffit d'observer combien l'intervenant dont l'équipe remporte le succès éprouve

de fierté personnelle à réaliser qu'il a pu diriger et manipuler ses hommes avec doigté (Ogilvie & Tutko, 1968).

La responsabilité d'influencer son groupe est un paramètre qui ouvre la discussion sur deux philosophies distinctes. Un certain type de manager sportif s'appuyant sur l'autorité que lui confère son poste prêche que c'est la responsabilité de l'athlète de s'adapter à son style et que la compatibilité dans les relations entraîneur-athlète est de l'entièr responsabilité de l'athlète (Tutko & Richards, 1971). Pour cet entraîneur, la compétence technique et la "coachabilité", soumission à la discipline et conformité au contexte créé par l'entraîneur, seraient les qualités essentielles de ses prospects. Le plus souvent, l'athlète sera le grand perdant dans cette situation, car, s'il ne se soumet pas, il sera laissé de côté et on dira qu'il est un autre de ces athlètes qui n'a pas été capable d'actualiser son potentiel athlétique. Cet entraîneur fait ainsi grand usage de son pouvoir coercitif.

On retrouve, d'autre part, l'entraîneur qui associe son intervention au contexte situationnel. Celui-ci serait habile à diagnostiquer les besoins et les préférences de ses athlètes et y répondrait de façon contingente. Adepte de cette approche, Ryan (1981) préconisait que l'entraîneur soit un modificateur du comportement de ses subordonnés. L'une des fonctions de l'intervenant sportif est de faire réaliser à l'athlète la conséquence du comportement émis afin, selon le cas, d'en augmenter la fréquence ou de l'éliminer (Skinner, 1953). La conséquence du

comportement aura donc pour effet de le renforcer. Il est indéniable que l'information qu'un organisme reçoit concernant la performance émise est essentielle à l'acquisition, au maintien ou au développement de la performance (Bilodeau, 1969). Les jeunes sportifs répondent favorablement au pouvoir de récompense. Selon une étude auprès de jeunes joueurs de baseball, la différence majeure chez les instructeurs auxquels les athlètes répondaient le plus favorablement résidait dans la fréquence selon laquelle ils renforçaient les comportements désirables (Smoll, Smith & Curtis, 1977).

Les raisons qui vont amener un expert à procéder selon une philosophie ou l'autre sont multiples: sa personnalité, son éducation, son expérience et sa perception de l'environnement. Dans la plupart des équipes, le statut de l'entraîneur est tel que le programme sportif devient rapidement un reflet de sa personnalité. Dans une analyse globale de la relation entraîneur-athlète, Lanning (1979) faisait ressortir que le manager sportif doit tout aussi bien se connaître lui-même que ses athlètes s'il veut rentabiliser au maximum les efforts de chacun. Selon lui, les Grands Entraîneurs ont une excellente connaissance d'eux-mêmes et sont capables de concilier l'interaction afin de rendre maximale la performance sportive. Il recommandait que la compatibilité dans les interactions entraîneur-athlète soit évaluée avec autant d'attention que les habiletés techniques des prospects.

Les programmes d'entraînement sportif font une grande place

au développement physique, technique et stratégique nécessaire à la performance de haut calibre. Rushall (1979) recommandait que l'on y introduise des composantes psychologiques. Il est de plus en plus important que l'on mette l'emphase sur le développement personnel maximal de l'athlète (Botterill, 1980; Rushall, 1979) car, après tout, c'est lui et non l'entraîneur qui doit réagir lorsque la compétition débute. Botterill (1980) considérait encore que la préparation de l'athlète n'est complète que lorsqu'il est autonome face à la compétition sportive. Frost (1971) y souscrivait en proclamant que la marque d'un grand entraîneur est le fait que ses joueurs aient de moins en moins besoin de lui et qu'ils soient de plus en plus en mesure d'être leur propre moniteur en augmentant leur expérience et leur maturité.

L'athlète. Tout comme les subordonnés dans les groupes de production, les athlètes présentent des caractéristiques individuelles avec lesquelles l'entraîneur doit composer. En raison de la nature même de l'implication délibérée aux activités d'une équipe sportive, on peut assumer que la motivation n'est pas uniquement extrinsèque. Toutefois, dans certains cas, des pressions externes générées par les parents ou les amis s'exercent sur les athlètes et font que leur participation n'est pas totalement délibérée.

Considérant que l'apprentissage se fait grâce au temps de pratique et d'engagement au sport (Metzler, 1979), il est permis de présumer que les habiletés des sportifs se développent avec l'âge et l'expérience de jeu. Toutefois les opinions sont très

partagées quant à la variable de la maturité. Dans le contexte sportif, celle-ci a deux composantes: l'une technique est le plus souvent associée au niveau des connaissances et des habiletés sportives; l'autre, psychologique, fait référence au développement optimal de la personne, à sa connaissance d'elle-même, à la juste perception de la demande de son environnement et à son degré d'autonomie. De façon générale, la maturité sportive a été assumée en relation avec le niveau de compétition de l'athlète.

Différents auteurs (Chelladurai & Carron, 1983; Sage, 1978; Scott, 1971) firent une mise en garde face à cette façon de procéder car il semblerait que le sport organisé ne favorise pas le développement de la maturité des athlètes. De plus, il serait difficile d'en établir le niveau optimal car, dans certains sports, la maturité sportive n'est considérée atteinte que lorsque l'athlète évolue dans les rangs professionnels. La maturité doit se rapporter au domaine spécifique de la tâche; on exige des aptitudes techniques, des habiletés conceptuelles qui devraient aider à sélectionner les réponses adéquates et des qualités psychologiques qui feraient que l'athlète démontre un état croissant d'autonomie.

#### La perception du contexte interactionnel dans les sports

La littérature sur le type du manager sportif réfère à l'ensemble athlète-entraîneur-compétition. Trop souvent, on insiste sur la sur-spécialisation de l'entraîneur dans son

domaine technique, ce qui a pour effet de le rendre moins apte à considérer la situation dans sa totalité. Dans la description de ce système, trois thèmes reviennent régulièrement: 1) l'athlète est au service de la compétition sportive, 2) l'entraîneur est orienté vers la victoire et 3) l'entraîneur est un autocrate. De plus, on fait ressortir que le programme sportif est un reflet de la personnalité de l'expert (Lanning, 1979).

On prétend que les activités sportives de compétition et les entraîneurs ont tendance à n'accorder que peu de considération aux athlètes et que bien souvent, ces derniers sont le seul outil de la compétition. Scott (1969) rapportait que pour les entraîneurs d'équipes collégiales, l'athlète n'a d'importance que dans la mesure où il contribue à la victoire. D'une manière moins catégorique, Gill (1977) concluait que la compétition sportive serait orientée vers la victoire et, bien souvent, l'athlète ne recevrait de considération que dans la mesure où il remplit le devis établi par l'architecte sportif (Ryan, 1981). L'image traditionnelle de l'entraîneur nous le présente comme autoritaire, travailleur acharné, peu raffiné, personnage très dur et manipulateur. Il est de toute évidence orienté vers la tâche (Sage, 1975), et peu sensible aux besoins personnels des athlètes (Hendry, 1974; Ogilvie & Tutko, 1968).

Les stages de formation offerts par les associations sportives seraient en partie responsables de cette situation. En effet, on y enseigne les techniques et les stratégies d'un sport mais il n'est pratiquement jamais question de la connaissance de

l'enfant, de son développement, de sa motivation et de ses attentes, bref des facteurs psychologiques influençant la performance. Les entraîneurs reconnaissent cette lacune mais ils avouent également qu'ils ne sont pas prêts à consacrer une longue période de temps pour acquérir une formation adéquate dans ce domaine (Halbert, 1986).

Les relations entre l'entraîneur et les athlètes ont été étudiées selon l'orientation vers la tâche ou vers les relations. On rapporte que trop d'entraîneurs considèrent que leur seul rôle est d'enseigner le sport (Botterill & Orlick, 1977) et qu'ils mettent trop d'emphase sur la victoire au détriment du plaisir de participer (Smith, Smoll & Curtis, 1979). Les entraîneurs perçoivent donc le sport comme un lieu de performance où il n'y a pas de place pour rendre l'atmosphère plaisante (Danielson, Zelhart & Drake, 1975). Toutefois, Cooper et Payne (1972) suggèrent que la forte corrélation entre l'orientation vers la tâche et la performance ne peut s'effectuer que par le biais de nombreux contacts avec les athlètes afin de les renforcer sur leur prestation.

Abordant les rapports entre l'entraîneur et l'athlète sur la base du coût que chacun doit y investir, on estime que le manager sportif occupe une position intouchable et que tous les efforts d'adaptation doivent provenir de la part de l'athlète (Tutko & Richards, 1971), considérant même ce dernier comme un non participant dans la relation (Schultz, 1967). Cette conception expliquerait pourquoi la "coachabilité" est toujours si

importante lors du dépistage des prospects. Cependant, Orlick (1974) rapportait que 17% des jeunes qui abandonnent la compétition sportive citent l'entraîneur comme la cause première de leur décision. Lorsque ces athlètes quittent l'équipe, ils veulent souvent manifester leur perception de l'incompatibilité dans les relations entraîneur-athlète (Pease, Locke & Burlingame, 1971). En réponse à ces constatations peu encourageantes, certains chercheurs proclamèrent que ce serait la responsabilité de l'entraîneur de créer et de maintenir un climat favorable à la communication (Smoll, Smith & Curtis, 1977).

Il a également été mis en lumière que les entraîneurs auraient une forte tendance à déployer un style autoritaire. Ogilvie et Tutko (1968) les classaient parmi les groupes les plus autoritaires de la société. Cependant, les athlètes ne considèrent pas cette attitude comme excessive, probablement parce les entraîneurs gagnants déploient plus souvent des styles autoratiques (Penman, Hastad & Cords, 1974) et que les athlètes répondent bien au comportement autoritaire s'ils le perçoivent comme une condition de succès (Fisher, 1976). Enfin, les grands groupes accepteraient plus facilement ce type de leadership (Cratty, 1973).

Le type d'entraîneur qui dirige et commande les moindres gestes, de ses subordonnés semble attirer les athlètes qui sont incapables ou qui ne veulent pas s'auto-diriger en regard de la compétition sportive (Scott, 1971). De plus, les athlètes ont eux-mêmes une forte tendance autoritaire et sont souvent portés

à ne respecter que ce type de leader (Ogilvie & Tutko, 1968). Enfin, les athlètes qui ont un faible niveau de maturité personnelle rechercheraient un motivateur qui les superviserait de près et les pousserait continuellement à la limite (Scott, 1971); et il semble bien que le sport de compétition ne favorise pas le développement de la maturité des athlètes (Sage, 1978). Hendry (1974) cataloguait les entraîneurs comme dominants et les athlètes comme dépendants et avançait même que cet état de chose se perpétuerait car les entraîneurs de demain sont souvent les athlètes d'aujourd'hui.

On rapporte également que certains entraîneurs adoptent ce type autoritaire afin de cacher leur insécurité ou leur incomptence (Larsen & Schwedienan, 1967; Lackey, 1977). Enfin, certains entraîneurs adoptent des styles autoritaires extrêmes afin de vérifier la force de caractère de leurs prospects et se servent d'épreuves psychologiques afin d'effectuer l'élimination des candidats.

Certains auteurs attirent l'attention sur la démocratie et le rôle réel de l'entraîneur dans l'équipe. On dit que la démocratie définie comme étant la possibilité de faire ce que l'on veut et quand on le veut est un non-sens tout spécialement dans les sports d'équipe car l'entraîneur doit coordonner l'action de ses athlètes et donc, par le fait même, restreindre leur liberté (Fuoss & Troppman, 1981). Il n'en demeure pas moins qu'il doit chercher à favoriser l'implication personnelle maximale tout en évitant l'anarchie.

Dans une intéressante étude sur le sport chez les jeunes, Smoll et al. (1977) mettaient en évidence que l'entraîneur doit faire régner la discipline au sein de son groupe. Les auteurs expliquaient que les jeunes cherchent à établir leur indépendance mais qu'ils ont également besoin de structures pour les aider dans leur développement. L'intervenant auprès de ces athlètes doit donc les aider dans leur croissance personnelle en établissant les limites acceptables et en les faisant respecter.

De plus, le rôle de l'entraîneur évolue avec la situation de son équipe. Ainsi, lorsqu'une équipe gagne avec grande régularité l'entraîneur doit modifier son rôle car les joueurs en viennent à croire qu'ils n'ont plus besoin de son aide pour apprendre; c'est alors qu'il doit raffermir les comportements de coordination et, par ce fait, diminuer le sentiment de démocratie tel qu'exprimé précédemment (Frost, 1971).

Cette abondante littérature nous présente donc une image plutôt négative du manager sportif qui semble n'accorder que peu d'importance à ses athlètes. Cependant, il faut garder en perspective que l'entraîneur doit également rendre des comptes sur le rendement de son équipe et que, bien souvent, dans ses relations avec l'organisation, il lui est préférable d'être victorieux (performance externe) plutôt qu'efficace (performance interne au groupe). Il appert que cette tendance soit encore plus forte aujourd'hui que par le passé (Lackey, 1986).

Il semble bien difficile de concilier équipe gagnante et satisfaction des athlètes. La congruence entre les objectifs de

l'organisation et les attentes des athlètes dans une situation précise peut donc dicter à l'entraîneur le point d'équilibre susceptible d'optimiser l'influence qu'il exerce sur ses athlètes. Selon Cook (1986), le manager sportif devrait développer cette énergie potentielle dans son équipe en maintenant l'équilibre entre 1) l'amour et la peur, 2) le pouvoir personnel et le pouvoir organisationnel, 3) la recherche du succès (performance) et l'efficacité (influence sur les athlètes) et 4) les forces motivationnelles et les forces restreignantes.

#### Le modèle multidimensionnel du leadership.

Considérant qu'aucune théorie n'expliquait tout le processus du leadership, Chelladurai (1984a) a proposé le modèle multidimensionnel du leadership (MMDL). Ce modèle met en évidence que le comportement de l'entraîneur dépendrait des antécédents, c'est-à-dire, l'identification la plus exacte possible de chacune des composantes de l'interaction et influencerait les conséquences (figure 9).

On considère le leader, les subordonnés et la situation comme les antécédents aux comportements. Ces derniers sont de trois types: les prescrits (par la situation), les préférés (par les athlètes) et ceux déployés par l'entraîneur. Ces derniers devraient répondre aux exigences de la situation et aux demandes des athlètes. Enfin, les conséquences de ces comportements sont établies en termes de performance et de satisfaction.

L'auteur de ce modèle appliqué au contexte sportif affirme qu'il y a une relation positive selon la congruence entre les types de comportement de l'entraîneur et la performance et la satisfaction des membres. Ainsi donc, l'intervenant, qui a la capacité de déployer des comportements de leadership correspondant à sa personnalité, adaptés aux exigences de la

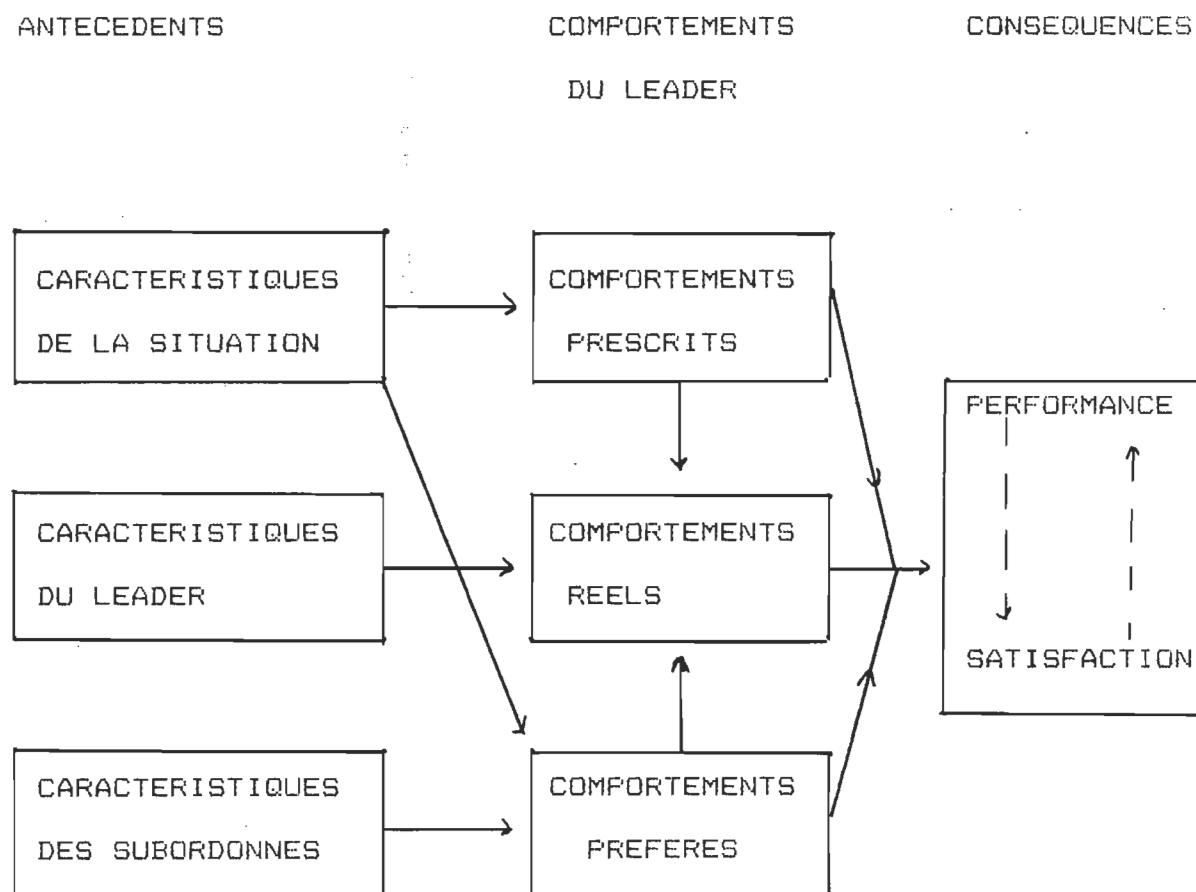


Figure 9. Le modèle multidimensionnel du leadership.  
(Chelladurai, 1984a).

situation et répondant aux besoins des athlètes, serait susceptible de créer un climat favorable à l'atteinte des objectifs et à la satisfaction des membres.

Faisant suite au développement de ce modèle théorique, Chelladurai et Saleh (1980) ont mis au point le Leadership Scale for Sports (LSS) afin de mieux investiguer le comportement de l'entraîneur. Conformément aux propositions du MMDL, les trois versions du questionnaire permettent de définir les comportements que l'entraîneur croit déployer, les comportements préférés par les athlètes et ceux que l'athlète perçoit chez l'intervenant. Pinard (1987) développa la version française de ce test sous le nom d'Echelle du Leadership dans les Sports (ELS). Cette échelle permet de classifier les comportements de leadership de l'entraîneur selon les cinq comportements déjà mentionnés: d'entraînement, démocratique, autocratique, de support social et de récompense.

Il est intéressant de noter que, de ces cinq sous-échelles, deux représentent des comportements de décision (démocratique et autocratique) tandis que les trois autres décrivent l'objet de la relation entre l'entraîneur et l'athlète. Chelladurai (1984b) énonçait que le LSS permettait d'étudier plus en profondeur les comportements de l'intervenant en définissant cinq dimensions plutôt que les deux conventionnellement utilisées: l'orientation vers la tâche ou vers les personnes. La réunion des dimensions entraînement et autocratique correspondrait à l'orientation vers la tâche alors que les trois autres constituerait l'ori-

tation vers les relations (Schliesman, 1986). Ce regroupement vient à l'encontre de la conclusion de Cooper et Payne (1972) qui proposaient que la forte corrélation entre la performance et l'orientation vers la tâche ne peut s'effectuer que par le biais de nombreux contacts avec les athlètes afin de les renforcer sur leur prestation.

A l'aide des trois questionnaires de l'ELS, il est possible d'établir le style de comportement de l'entraîneur tel que perçu par lui-même, les préférences des participants en regard des comportements de l'entraîneur et le profil actuel de ce dernier tel que perçu par les joueurs. Le lecteur pourra trouver en annexe, les procédures complètes d'utilisation de l'Echelle du Leadership dans les Sports.

Une seconde approche à l'analyse de la relation entraîneur-athlète provient de l'observation systématique de l'intervention de l'entraîneur durant les matchs ou les entraînements. Les systèmes d'observation couramment utilisés pour l'enregistrement des comportements des enseignants en éducation physique ont permis d'établir des banques de données sur les comportements des entraîneurs sportifs.

#### Le profil de l'entraîneur

Les entraîneurs ont tendance à déployer des comportements d'entraînement utilisant la majeure partie des communications pour transmettre de l'information sur la tâche (Botterill & Orlick, 1977; Smith et al, 1979). On retrouve ce comportement

de façon à peu près identique tant chez les équipes gagnantes que chez les équipes perdantes (Weiss & Friedrichs, 1986). Vos Strache (1979) rapportait que des joueuses de basketball d'équipes gagnantes percevaient une plus grande emphase de leur entraîneur vers la performance alors que, chez les équipes perdantes, ce dernier était beaucoup plus tolérant à l'incertitude. De plus, l'entraîneur utiliserait principalement la communication de groupe car elle lui permettrait de sauver beaucoup de temps et d'énergie tout en permettant un sentiment d'équité envers tous les athlètes (Rushall, 1979). Ce type de communication ne favoriserait pas le développement personnel selon les attributs de chacun, et il nierait le fait bien établi que tous les individus ne répondent pas également au même traitement (Lanning, 1979).

L'observation systématique des entraîneurs a confirmé que le comportement d'information et d'instruction sur la tâche est le plus fréquemment utilisé. Les entraîneurs les plus qualifiés dans la connaissance du sport auraient une plus forte tendance à exhiber ce type de comportement plutôt qu'à déployer des comportements démonstratifs axés sur la motivation (Wandzilak, Ansorge & Potter, 1987).

Parmi les comportements identifiés par Chelladurai et Saleh (1978), il semble bien que l'on retrouve le type autocrate chez bon nombre d'entraîneurs. Weiss et Friedrichs (1986) concluaient à une relation positive entre le comportement autocratique de l'entraîneur et la satisfaction au travail de

joueurs de basketball, tout probablement parce que ce type de décision de l'entraîneur permettrait de sauver beaucoup de temps dans l'accomplissement de la tâche. Danielson (1978) rapportait ne pas déceler de recherche de domination de la part des entraîneurs de hockey mineur.

Le comportement de récompense est le second en importance dans la perception des athlètes. Il semble que les entraîneurs des sports individuels soient plus portés vers ce type d'action (Chelladurai, 1984b). Il faut garder à l'esprit que l'entraîneur s'engage le plus souvent dans des communications globales envers son groupe. Il est donc possible que la retenue soit moins grande dans les activités individuelles où l'entraîneur est moins réticent à être près des athlètes. Smith et al. (1979) rapportaient une expérience où l'emphase mise sur les feedbacks positifs a amené les jeunes joueurs de baseball à considérer leur entraîneur comme plus compétent et avaient que l'usage optimal de ce comportement est prépondérant dans l'établissement d'une réponse supérieure des athlètes (Smoll et al., 1977). Il semble également que ce comportement soit le meilleur prédicteur de la satisfaction des athlètes (Weiss & Friedrichs, 1986).

Les entraîneurs les plus compétents, qui prodiguent beaucoup d'instructions à leurs athlètes, ont également tendance à donner peu de feedback. Souvent ils en viennent à ne souligner que les performances exceptionnelles en considérant inutile d'apprécier les tâches régulières bien faites (Wandzilak et al.,

1987). Colomboretto et al. (1987) mettaient en évidence que le comportement de feedback des entraîneurs s'adressait souvent à des athlètes moins doués et qu'il pouvait également avoir un effet négatif chez ces athlètes en leur rappelant leur maladresse ou leur insuccès.

Danielson, Zelhart & Drake (1975) ont constaté que les entraîneurs de hockey mineur mettaient beaucoup de préoccupations sur les activités d'intégration, une dimension quasi-identique au comportement de support social de l'Echelle du Leadership dans les Sports. Danielson (1978) concluait qu'au hockey mineur, des comportements de l'entraîneur orientés vers les relations semblent plus efficaces que des comportements orientés vers la tâche.

Cette conclusion est en contradiction avec celle de Cooper et Payne (1972) dont l'expérience auprès d'équipes de soccer laissait voir une relation positive entre l'orientation vers la tâche et la performance de l'équipe. Weiss et Friedrichs (1986) rapportaient, dans le même sens, une corrélation négative entre le comportement de support social et le dossier de l'équipe. Selon ces auteurs, l'entraîneur qui met trop l'accent sur ce type de comportement serait susceptible de voir son équipe présenter une moins bonne performance. Wandzilak et al. (1987) laissaient entendre qu'un bon nombre d'entraîneurs moins compétents démontrent une forte tendance vers l'encouragement parce qu'ils n'ont rien d'autre à offrir à leurs joueurs.

### Les préférences des athlètes

Les recherches sont unanimes à reconnaître que les sportifs s'attendraient principalement à des comportements d'entraînement de la part de l'expert (Castonguay, 1985; Chelladurai, 1984b; Chelladurai & Saleh, 1978; Terry, 1984; Terry & Howe, 1984; Smoll et al., 1977). Les athlètes espèrent ainsi que l'entraîneur établisse un climat propice à l'apprentissage et au succès. Cette tendance serait plus forte chez les membres des sports collectifs que chez les athlètes individuels. Parmi ces derniers, les participants dans les activités fermées montreraient une préférence plus grande. Chelladurai et Saleh (1978) ont proposé que l'action de l'entraîneur viendrait alors atténuer le laisser-aller provoqué par la monotonie de la répétition.

Terry (1984) et Terry et Howe (1984) ont rapporté que des athlètes d'élite et de clubs sportifs accorderaient leur seconde préférence au comportement de récompense de la part de l'entraîneur. Ils notaient également une tendance plus forte chez les athlètes de sports interdépendants car ces derniers espéreraient une reconnaissance pour leur contribution à la performance de l'équipe. Chez les athlètes individuels, Chelladurai (1984b) identifiait également des différences marquées selon lesquelles les athlètes impliqués dans des tâches ouvertes (lutte) demanderaient un plus haut niveau de feedback positif que les membres de clubs d'athlétisme (tâche fermée). Cette différence serait due au fait que l'athlète recherche une évaluation de sa réponse sportive qui ne lui est pas fournie par la tâche elle-même. Les

athlètes de clubs accorderaient une préférence plus grande à ce type de comportement que leurs confrères des équipes d'élite qui auraient une plus grande confiance en eux-mêmes et qui se croiraient plus en mesure de porter un jugement approprié sur leur rendement (Terry, 1984).

En troisième lieu, les athlètes émettraient des préférences pour le comportement de support social. L'amplitude de ces préférences varie selon les types d'activités sportives pratiquées. Les participants de sports interdépendants trouvent ce support auprès du groupe. Dans les activités individuelles, les sportifs rechercheraient ce support de leur entraîneur de façon accentuée. Enfin, parmi ce dernier groupe, les athlètes exécutant des tâches fermées montrent des attentes plus élevées (Chelladurai & Saleh, 1978).

Enfin, les dernières préférences des comportements de leadership seraient reliées au mode de prise de décision. Les membres de sports individuels indiquent des préférences pour les modes plus participatifs; dans les sports interdépendants, les athlètes laisseraient à leur entraîneur le soin de décider afin d'assurer la coordination (Fuoss & Troppman, 1981) et de sauver du temps dans la recherche de solutions (Weiss & Friedrichs, 1986). Les athlètes préféreraient un comportement autocratique lorsque la décision est très importante ou peu importante et indiquerait un penchant pour les modes plus participatifs lorsque l'importance de la situation est modérée (Chelladurai & Arnott, 1985).

### La satisfaction des athlètes

Chelladurai (1984b) et Schliesman (1986) ont exploré une avenue intéressante qui consiste à comparer les comportements perçus chez l'entraîneur avec les attentes exprimées par les athlètes afin de vérifier le niveau de congruence du style de leadership du manager sportif et la satisfaction des membres. Selon les résultats obtenus, il existerait une relation négative significative entre, d'une part, la différence entre les perceptions et les préférences des athlètes et, d'autre part, la satisfaction de ces derniers. Ainsi donc, l'athlète aurait de fortes chances d'être satisfait lorsque sa perception des comportements de leadership de son entraîneur se rapprocherait des attentes qu'il exprime. Inversement, plus l'écart entre ses perceptions et ses attentes serait grand, plus ses chances d'éprouver de l'insatisfaction au travail seraient grandes.

D'autres études citaient une très grande différence entre les perceptions émises par les joueurs et celles de l'entraîneur lui-même (Percival, 1971; Bird, 1976; Missoum, 1979). En portant une attention spéciale sur la congruence des comportements de l'entraîneur, on constate que les sportifs s'attendent à des comportements d'entraînement et autocratique. Toutefois, ils perçoivent leurs entraîneurs moins autoritaires que les entraîneurs eux-mêmes. Ils espèrent également plus de comportements de récompense car les activités sportives ne fournissent pas elles-mêmes une grande quantité de ces renforcements (Chelladurai, 1984a). Ceci est encore plus vrai dans les sports d'équipe où la

performance individuelle est noyée dans celle du groupe. L'écart entre les comportements perçus chez l'entraîneur et ceux espérés par les athlètes peut servir à expliquer en partie le phénomène d'incompatibilité entre l'athlète et l'entraîneur et il faut voir dans l'adaptabilité de ce dernier une solution à ce problème.

Il importe ici de préciser le processus de formation des attentes. On peut définir ces dernières comme étant une prévision de ce que l'individu croit ou espère qu'il arrivera. Elles peuvent être formulées envers soi-même ou envers les autres. Ainsi donc, le sportif peut formuler des attentes envers sa propre performance ou envers la performance ou le comportement de son entraîneur.

Les attentes proviennent de quatre sources: les habitudes généralement reconnues, la performance ou le comportement passé, l'information directe ou indirecte et l'espoir d'un idéal. Les attentes des entraîneurs à l'endroit des sportifs et des sportifs envers eux-mêmes ont été traités abondamment (Alderman, 1974; Fisher, 1976; Sternberg, 1986). Celles du sportif envers son entraîneur l'ont beaucoup moins été. Il peut espérer un profil particulier de son entraîneur en se basant sur un portrait idéal qu'il se fait de cet intervenant. Dans un second temps, il peut utiliser l'information qu'il a obtenue sur la personne qui sera son prochain entraîneur. Il peut également référer à ses entraîneurs passés et modeler ses attentes sur ce qu'il a connu. Enfin, le contexte global de l'activité dicte un certain cadre

des attentes en ce sens que le jeune sportif se fait également une idée du profil-type d'un entraîneur dans un contexte déterminé. Selon Alderman (1974), les attentes seraient un compromis entre le possible et l'idéal et elles s'appuieraient sur ce que l'individu aimerait et sur ce qu'il croit réaliste. Il semblerait toutefois plus enclin à établir des attentes réalistes plutôt que des espoirs (Fisher, 1976).

Lorsque le sportif établit les attentes en regard de sa propre performance, il utilise les résultats passés. Il tend alors à diminuer l'écart possible entre ses nouvelles attentes et la performance qu'il croit possible. Alderman (1974) parlait alors du niveau des attentes qu'il distinguait du niveau des aspirations dans le sens que le premier tend à diminuer l'écart entre l'objectif et le résultat futur en se fiant aux résultats antérieurs. On peut croire que les attentes à l'endroit de l'entraîneur sont élaborées de la même façon et que le sportif établit ses attentes en fonction des comportements précédemment observés chez ses entraîneurs.

Sur le plan individuel, on rapporte que le sportif plus doué tendrait à diminuer ses attentes en vue de les ajuster à celles de ses pairs qui obtiennent de moins bonnes performances (Alderman, 1974). Il est donc possible de supposer que les attentes envers l'entraîneur évolueraient de la même façon; le sportif qui exprime des attentes différentes de celles de ses pairs envers son entraîneur tendrait donc à modifier celles-ci dans la direction de celles du groupe.

### La maturité

Chelladurai et Carron (1978) ont repris le modèle présenté par Hershey et Blanchard (1977) à la figure 5 (page 19) et y ont suggéré des modifications (figure 10) quant à l'agencement des axes. Ils proposaient donc une intervention accentuée vers les relations avec les athlètes immatures. Lorsque la maturité des athlètes augmente, on progresserait vers une orientation mixte de la tâche et des relations puis, une orientation vers la tâche avec un groupe plus que moyennement mature. Enfin, comme le suggérait la théorie du cycle de vie, Chelladurai et Carron (1978) recommandent un transfert presque complet des responsabilités vers les athlètes matures.

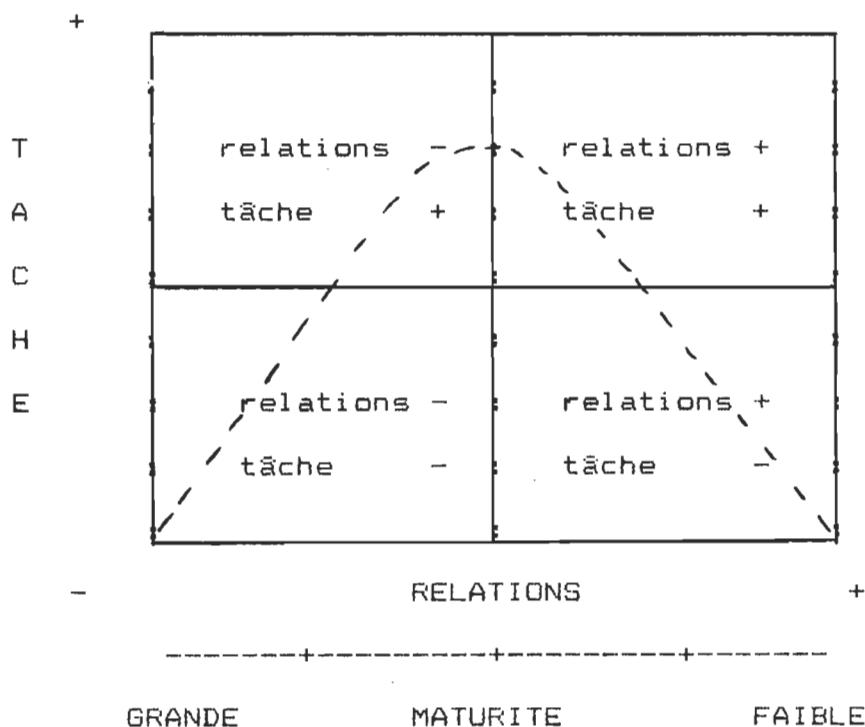


Figure 10. Un modèle modifié du leadership situationnel dans les sports. Adapté de Chelladurai & Carron (1978).

Les recherches ont tenté de vérifier l'un ou l'autre modèle en assumant la maturité des athlètes selon l'âge chronologique ou le réseau de compétition. Les sportifs évoluant au niveau intra-mural attendraient des comportements axés sur le feedback positif et le climat social alors que dans les ligues de haute compétition, les préférences iraient aux comportements axés vers la tâche (Erle, 1981). Cependant, les équipes victorieuses dans la haute compétition recherchent plutôt des comportements de leadership orientés vers la personne (Bird, 1976, Terry, 1984) car, semble-t-il, les athlètes sont déjà fortement orientés vers la tâche. Chez les équipes obtenant moins de succès, un leader orienté vers la tâche serait préférable afin de maintenir l'attention des athlètes sur la tâche qu'ils doivent accomplir (Bird, 1976). En considérant la maturité sur la base de l'âge chronologique, Chelladurai et Carron (1983) ont obtenu des résultats qui démontrent que les préférences des athlètes pour les comportements d'entraînement diminuent de l'âge "midget high school" jusqu'au "senior high school" mais augmentent à l'âge universitaire alors que les mêmes athlètes démontrent une préférence grandissante pour les comportements de support social.

En considérant la maturité sur le plan sportif, on peut croire que plus l'athlète atteint un niveau élevé de performance, plus il se croit en mesure de porter un jugement précis sur son rendement. Ce faisant, il exhiberait une moins grande dépendance envers son entraîneur quant au comportement de feedback positif (Terry & Howe, 1984).

A la lumière des écrits théoriques et des résultats de diverses recherches, on peut supposer des ajustements nécessaires de la part des entraîneurs plus spécialement en fonction de la tâche et de la maturité des subordonnés. Il faut également retenir que les objectifs de l'entraîneur et ceux des athlètes doivent être congruents entre eux et également avec le réseau de compétition.

La présente recherche visera donc à définir la relation entre la variable indépendante de la maturité établie par le niveau de compétition des sportifs comme l'avaient fait Chelladurai et Carron (1983) et la variable dépendante des attentes des joueurs de hockey à l'endroit de leur entraîneur. Dans un second temps, nous étudierons la relation entre le type de tâche et ces mêmes attentes exprimées par des joueurs de hockey sur glace.

## CHAPITRE II

### Méthodologie

#### Les sujets

Au total, 270 sportifs participèrent à cette recherche. Ces sujets étaient des joueurs de hockey sur glace, de sexe masculin, âgés de 10 à 25 ans, regroupés selon les catégories d'âge définies par la Fédération Québécoise de Hockey sur Glace. Pour chacune des six catégories de compétition, la maturité sportive des joueurs est supposée homogène. Le nombre de sujets variait de 25 à 63 par catégorie.

Ces joueurs étaient tous considérés comme des aspirants à un poste au sein de l'équipe Elite ou Développement de leur région administrative. Ces six catégories d'âge font toujours référence à l'âge chronologique des hockeyeurs en date du premier janvier de l'année.

#### Les variables

Cette recherche vise à établir la relation entre la maturité des joueurs de hockey classés Elite et Développement et leurs attentes envers les comportements de leadership de leur entraîneur. La variable indépendante de la maturité sportive est définie comme étant la maîtrise des habiletés et des

connaissances de l'activité, le développement d'attitudes appropriées au sport ainsi que l'expérience et la capacité de fixer des objectifs élevés et réalistes (Chelladurai & Carron, 1983). A cause du contexte pyramidal du sport de compétition, on assume que la maturité sportive augmente selon l'âge des participants; la catégorie dans laquelle évolue le sportif nous servira donc de mesure de la maturité. Un second indice de la maturité nous sera fourni par l'expérience du joueur dans une même catégorie d'âge (Vos Strache, 1979). Ce second indice ne sera toutefois disponible que dans les catégories Midget, Junior et Universitaire où on retrouve un plus grand nombre de joueurs qui évoluent plus d'une saison dans une même catégorie d'âge.

Une seconde variable indépendante est également considérée en fonction du niveau d'exclusivité de la tâche attribuée à l'athlète. Une tâche est dite exclusive lorsqu'un seul membre en a la responsabilité comme c'est le cas du gardien de but. Par contre, elle est interactive lorsque plusieurs participants conjuguent leurs efforts pour la réaliser, comme le font les défenseurs et les attaquants.

La variable dépendante **attentes des athlètes** fut mesurée à l'aide du questionnaire Echelle du Leadership dans les Sports (Pinard, 1987). La version **préférences des athlètes** nous a permis de quantifier les attentes des sportifs suivant cinq sous-échelles de comportements déployés par l'entraîneur d'une équipe sportive.

### Le matériel psychométrique

L'outil utilisé fut l'ELS, version française validée par Pinard (1987) du Leadership Scale for Sports (Chelladurai & Saleh, 1980). Le volet "préférences des athlètes" a retenu notre attention. Ce questionnaire de quarante (40) énoncés compte cinq (5) sous-échelles qui représentent les comportements d'entraînement, démocratique, autocratique, de support social et de récompense. On peut retrouver en annexe A la description complète du test, la définition des différents comportements de leadership, les quarante (40) énoncés ainsi que le regroupement des questions en cinq (5) sous-échelles.

### Procédures

L'expérimentateur a rencontré personnellement les différents groupes de joueurs de hockey. Après leur avoir expliqué le but de sa démarche, il leur a demandé de répondre sur place, individuellement et le plus honnêtement possible, aux questionnaires ELS (Pinard, 1987) volet "préférences des athlètes" et renseignements personnels. Ce dernier questionnaire qu'on retrouve en annexe B nous a permis de définir le niveau de maturité du hockeyeur. Afin de permettre aux sportifs de répondre en toute confiance, l'auteur leur demandait de ne pas s'identifier sur leurs formulaires. Aucun temps limite ne fut imposé aux sportifs qui étaient dispersés dans une salle; lorsque chacun avait terminé sa tâche, il remettait son formulaire à l'expérimentateur et quittait la salle.

Ces rencontres se sont déroulées au cours de l'été, à l'extérieur de la saison de compétition et alors qu'aucune équipe n'était formellement structurée. L'entraîneur éventuel de ces équipes n'était pas présent dans la salle au moment de l'administration du questionnaire. Tous les jeunes hockeyeurs participaient alors à des regroupements d'évaluation de joueurs classés Elite et Développement au sens défini par la Fédération Québécoise de Hockey sur Glace.

#### L'analyse des résultats

Cette étude visait à établir la relation entre la maturité des joueurs de hockey et les comportements de leadership attendus de l'entraîneur, ainsi que la relation entre la tâche du sportif et ces mêmes attentes. Des analyses de variance, de structures A, AxB et AxBr (à mesures répétées) nous permirent de vérifier la signification des variations inter-groupes. La méthode des polynômes orthogonaux fut utilisée pour analyser l'orientation de la variation des préférences observées en fonction des catégories d'âge.

## CHAPITRE III

### Présentation des résultats

La présente recherche d'identification des préférences des comportements de leadership des entraîneurs a été menée auprès de 270 joueurs de hockey sur glace. Ces derniers sont répartis en six catégories d'âge définies par la Fédération Québécoise de Hockey sur Glace (tableau 1).

Tableau 1.

#### Répartition des sujets par catégorie

Nom de la catégorie	Age de la catégorie	Age moyen (années)	Nombre
Atome	10-11 ans	10.36	53
Pee Wee	12-13 ans	12.68	56
Bantam	14-15 ans	14.59	63
Midget AAA	15-16 ans	15.92	39
Junior Majeur	17-20 ans	17.94	34
Universitaire	20 ans et plus	21.80	25
Toutes les catégories		15.55	270

Les préférences des comportements de leadership de l'entraîneur définis selon l'Echelle du Leadership dans les Sports (Pinard, 1987) sont présentées au tableau 2. Des analyses de variance pour six groupes indépendants ont été effectuées sur les six catégories pour chacun des cinq comportements de l'ELS. Le procédé des polynômes orthogonaux (Winer, 1971) appliqué séparément sur chacun des comportements nous a permis d'obtenir

Tableau 2

Préférences des comportements et tests de régression linéaire selon les catégories d'âge pour chaque échelle

Catégorie	entraînement	démocratique	auto-démocratique	support social	récompense
Atome	4.428 (0.36)	3.730 (0.60)	3.004 (0.86)	4.203 (0.41)	4.442 (0.48)
Pee Wee	4.328 (0.37)	3.236 (0.65)	2.704 (0.82)	3.632 (0.62)	4.046 (0.69)
Bantam	4.300 (0.38)	3.108 (0.57)	2.397 (0.61)	3.486 (0.56)	3.829 (0.60)
Midget AAA	4.258 (0.52)	3.001 (0.66)	2.441 (0.71)	3.401 (0.60)	3.764 (0.68)
Junior Majeur	4.392 (0.43)	2.964 (0.66)	2.488 (0.76)	3.642 (0.58)	3.883 (0.67)
Universitaire	4.271 (0.46)	2.916 (0.52)	2.416 (0.47)	3.165 (0.53)	3.672 (0.74)
Moyennes	4.330	3.159	2.575	3.589	3.939
F(linéaire)	1.772	36.277	25.637	56.074	27.848
P	N-S	.01	.01	.01	.01

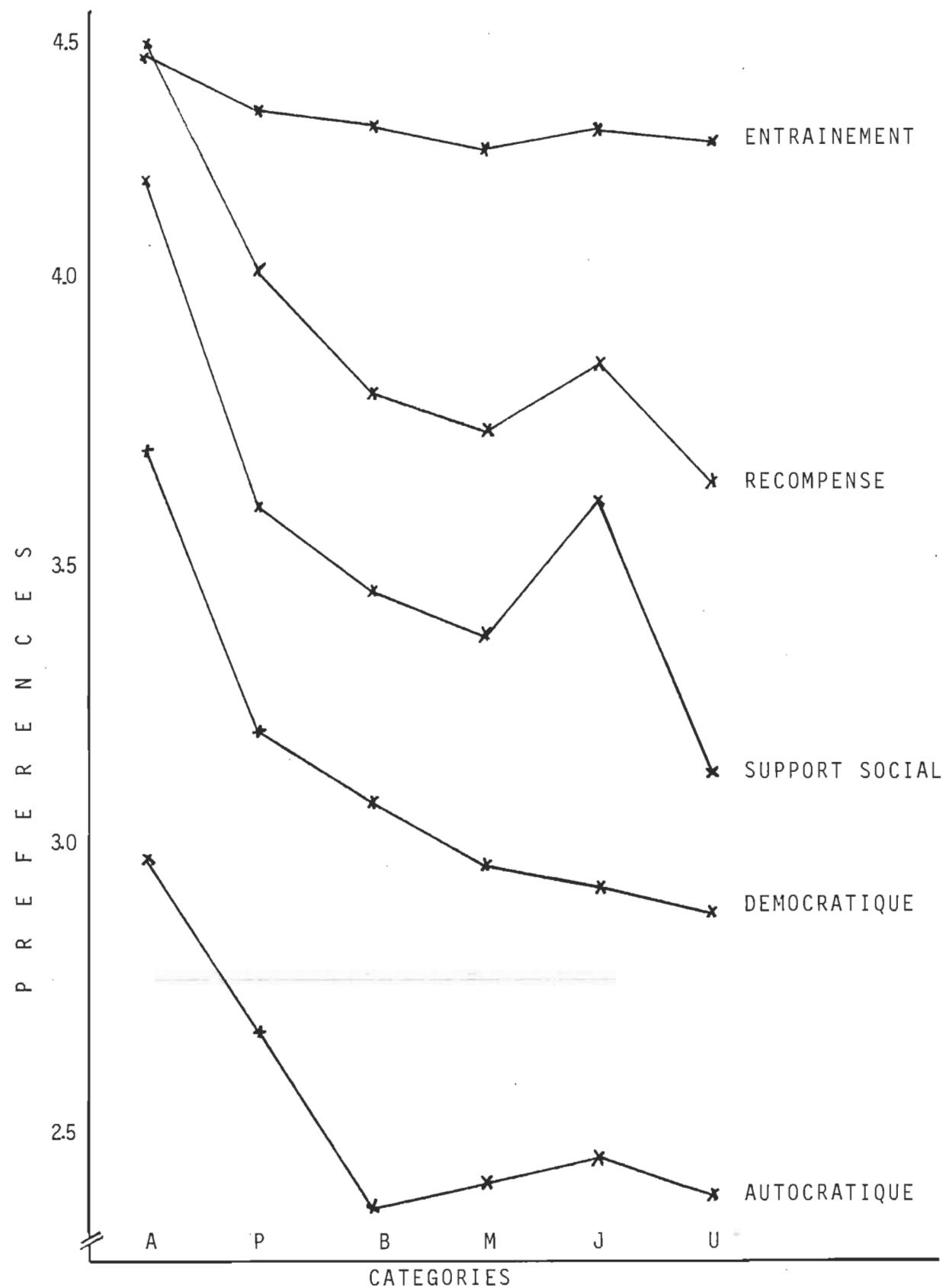


Figure 11. Variations des préférences de chaque comportement selon les catégories d'âge.

d'une échelle ou d'un groupe ait quelque influence. Comme rapporté au tableau 3, le terme d'interaction ( $F:20,1056 = 2.5048$ ) est significatif ( $p < .01$ ), confirmant ainsi que les profils préférés sont différents.

L'ensemble des comportements définis par les cinq (5) sous-échelles nous permet de dresser un profil des préférences pour les différents groupes d'âge. Le tableau 4 nous permet de constater que l'ordre des préférences est quasi-identique pour les six (6) catégories d'âge. La figure 12 illustre bien ce phénomène mais permet également de vérifier que les variations des préférences inter-comportement sont inégales selon les catégories d'âge.

Tableau 4  
Ordre de préférence des comportements  
selon les catégories d'âge

Catégorie	entraî- nement	démo- cratique	auto- cratique	support social	récom- pense
Atome	2	4	5	3	1
Pee Wee	1	4	5	3	2
Bantam	1	4	5	3	2
Midget AAA	1	4	5	3	2
Junior Majeur	1	4	5	3	2
Universitaire	1	4	5	3	2

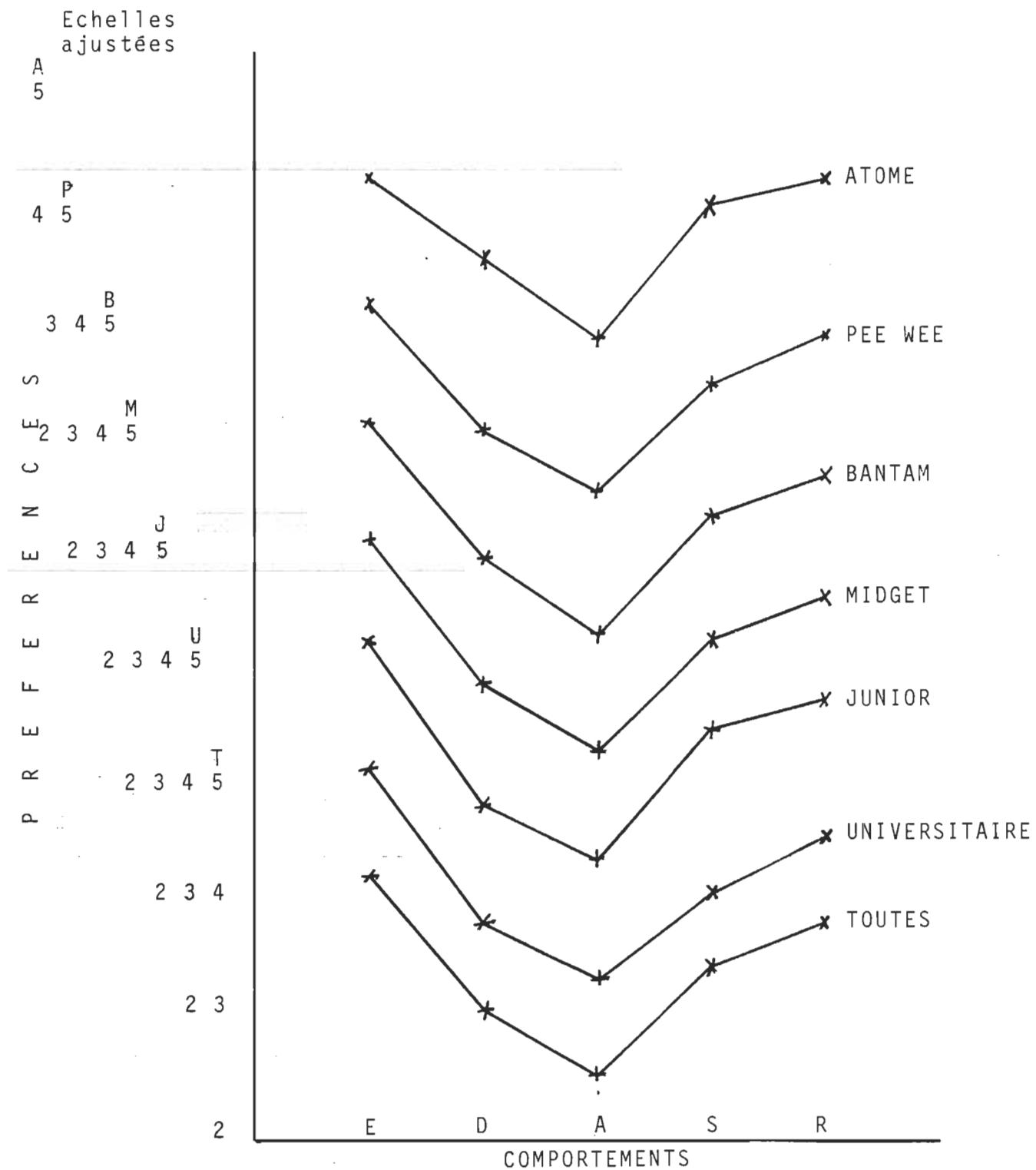


Figure 12. Les profils préférés selon les catégories d'âge.

Une seconde façon d'exprimer la maturité sportive est de tenir compte de l'expérience du participant dans une même catégorie d'âge. Tenant compte de ces deux mesures de la maturité, la catégorie d'âge et l'expérience dans la même catégorie, le tableau 5 présente les préférences des comportements d'entraînement où les inexpérimentés expriment des attentes progressivement moins élevées de la catégorie Midget AAA à Universitaire; la même tendance n'est toutefois pas présente chez le groupe expérimenté. La différence entre les deux groupes n'est pas la même dans les trois catégories d'âge.

Tableau 5

Préférences des comportements d'entraînement  
de l'entraîneur et l'expérience antérieure.

Catégories	n	Expéri- mentés	n	Inexpéri- mentés	Différence Inex - Ex
Midget AAA	19	4.024 (.58)	20	4.481 (.34)	0.457
Junior Majeur	13	4.486 (.41)	21	4.325 (.436)	-0.161
Universitaire	7	4.165 (.26)	18	4.312 (.447)	0.147

Le tableau 6 rapporte les préférences des comportements de récompense; on peut également observer chez le groupe des inexpérimentés une diminution des attentes en fonction des catégories d'âge. Le groupe expérimenté ne montre pas de tendance uniforme. Enfin, les écarts entre les groupes expérimenté et inexpérimenté ne révèlent aucune tendance.

Deux analyses de variance distinctes à deux dimensions Catégories x Expérience ont été effectuées sur les mesures des attentes des comportements d'entraînement et de récompense. L'effet de l'expérience se manifesterait dans les termes

Tableau 6

Préférences des comportements de récompense  
de l'entraîneur et l'expérience antérieure.

Catégories	Expéri-	Inexpéri-	Différence
	mentés	mentés	Inex - Ex
Midget AAA	3.537 (.84)	3.980 (.40)	0.443
Junior Majeur	3.862 (.78)	3.895 (.62)	0.033
Universitaire	3.714 (.77)	3.655 (.75)	-0.059

Expérience et Cat x Exp. Le tableau 7 nous permet de constater qu'aucun effet significatif n'a été révélé en fonction de la variable Expérience.

Le poste spécifique de chaque joueur dans l'équipe est susceptible d'être la source d'attentes différentes des athlètes. Le tableau 8 indique les préférences des comportements de récompense en fonction des positions des joueurs de hockey:

Tableau 7

Analyse de variance A x B.

Comportements d'entraînement et de récompense  
selon le niveau d'expérience des athlètes.

Source de variation	Degrés de liberté	Cmpt entraînement		Cmpt récompense		F	P
		Carré moyen	moyen	Carré moyen	moyen		
Catégories	2	.272	1.318	N-S	.301	<1	N-S
Expérience	1	.512	2.480	N-S	.456	<1	N-S
Cat x Exp	2	.672	3.328	.05	.503	1.060	N-S
Intra-groupe	92	.206			.474		

gardiens de but, défenseurs et attaquants. Il ne se dégage pas de tendance unique entre les différents postes occupés par les joueurs des trois catégories d'âge.

Pour vérifier l'effet de la variable Postes de jeu, nous avons utilisé une analyse de variance à deux dimensions Catégories x Postes. Le tableau 9 ne rapporte aucun effet significatif du facteur simple Postes de jeu ni du facteur d'interaction.

Tableau 8

Préférences des comportements de récompense selon les postes de jeu.

	Gardiens	Défenseurs	Attaquants
Midget AAA	n = 6 3.800	n = 12 3.530	n = 21 3.880
Junior Majeur	n = 4 3.500	n = 9 3.933	n = 21 3.930
Universitaire	n = 4 4.358	n = 8 3.225	n = 13 3.739

Tableau 9

Analyse de variance A x B.

Préférences en fonction des postes des joueurs, (comportement de récompense)

Source de variation	Degrés de liberté	Carré moyen	F	P
Postes de jeu	2	.021	<1	N-S
Catégories	2	.755	1.46	N-S
Postes x Catégories	4	.825	1.59	N-S
Intra-groupe	89	.518		

Enfin, nous nous sommes attardé aux attentes des comportements de récompense exprimées par les sportifs qui occupent des postes exclusifs (gardiens de but). Le tableau 10 rapporte les préférences en fonction de la maturité, cette dernière étant assumée selon la catégorie d'âge et selon l'expérience dans une même catégorie. On peut y constater pour le groupe des expérimentés, une augmentation des attentes en fonction de l'âge. Il ressort également que les gardiens expérimentés espèrent plus de comportements de récompense que les gardiens inexpérimentés.

Tableau 10  
Préférences exprimées par les gardiens de but  
de maturité différente en regard des  
comportements de récompense de l'entraîneur.

Catégorie	Expéri- mentés	Inexpéri- mentés	Différence Inex - Ex
Midget AAA	n = 3 3.80	n = 3 3.80	0.00
Junior Majeur	n = 1 3.80	n = 3 3.40	-0.40
Universitaire	n = 2 4.50	n = 2 4.20	-0.30

Le tableau 11 rapporte les résultats de l'analyse de variance à deux dimensions, où les deux facteurs simples ainsi que le terme d'interaction représentent un effet de la maturité. Il faut noter qu'aucun résultat significatif n'a été obtenu.

Tableau 11

Analyse de variance A x B.

Les préférences des gardiens de but en fonction  
de la maturité (comportement de récompense).

Source de variation	Degrés de liberté	Carré moyen	F	P
Expérience	1	.187	<1	N-S
Catégories	2	.679	1.30	N-S
Exp x Catég.	2	.043	<1	N-S
Intra-groupe	8	.523		

un résultat de tendance (terme linéaire) non-significatif pour le comportement d'entraînement et des résultats significatifs pour les quatre autres comportements, démocratique ( $F:1,264 = 36.277$ ), autoritaire ( $F:1,264 = 25.637$ ), de support social ( $F:1,264 = 56.074$ ) et de récompense ( $F:1,264 = 27.848$ ). La figure 11 illustre les tendances individuelles de variation des préférences pour les cinq comportements.

Pour vérifier la différence entre les profils d'entraîneur préférés par les joueurs, nous avons utilisé une analyse de variance à deux dimensions, Catégories x Comportements (A x Br) avec mesures répétées sur la deuxième dimension. Dans ce plan d'analyse, le terme d'interaction Catégories x Comportements reflète la différence des profils des groupes sans que la moyenne

Tableau 3

Analyse de variance AxBr (mesures répétées)  
sur les profils attendus des entraîneurs.

Source de variation	Degrés de liberté	Carré moyen	F	P
Intra-Cat	264	.74198		
Cat x Comp	20	.65089	2.505	.01
Comp x Sujets	1056	.25985		

## CHAPITRE IV

### Discussion

En accord avec les autres recherches portant sur l'identification des attentes des athlètes à l'égard des comportements de leadership de l'entraîneur dans les sports interdépendants (Chelladurai, 1984b, Chelladurai & Saleh, 1978, Chelladurai & Carron, 1983; Terry & Howe 1984), nous avons obtenu dans l'ordre, une plus forte préférence du comportement d'entraînement, de récompense, de support social, démocratique et autoritaire (tableau 2). Ces résultats semblent aller dans le sens de la théorie du chemin critique (House & Dessler, 1974) à l'effet que l'entraîneur de hockey jouerait un rôle important dans la réduction de l'ambiguité des rôles, clarifiant ainsi le travail de chacun afin de réaliser les objectifs.

Chelladurai et Saleh (1978) avaient proposé que la dépendance, degré selon lequel la performance résulte de l'interaction des tâches et de leur coordination appropriée, serait un facteur important dans l'identification des comportements attendus de l'entraîneur, tout particulièrement en regard du comportement d'entraînement. Ils avaient également identifié la variabilité de la tâche, le niveau de changement dans l'environnement où la tâche est exécutée, comme un second facteur tout aussi marquant dans l'expression des attentes des

comportements de l'entraîneur relatifs à l'interaction entraîneur-athlète.

Dans cette partie du travail, nous analyserons les résultats obtenus selon l'ordre d'énoncé des hypothèses.

**Hypothèse 1.** Au hockey sur glace, les joueurs plus âgés expriment des préférences moins élevées relativement aux comportements d'entraînement de leur entraîneur.

Les résultats présentés au tableau 2 nous révèlent des attentes non significativement différentes du comportement d'entraînement. L'hypothèse émise, conformément aux résultats de Chelladurai et Carron (1983), n'est pas vérifiée. Ces derniers avaient obtenu des résultats progressivement décroissants de la catégorie Midget à Senior High School mais s'élevant à la catégorie Universitaire chez des joueurs de basketball, sport interdépendant tout comme le hockey sur glace. Pour notre part, nous avons obtenu des attentes diminuant progressivement de la catégorie Atome à la catégorie Midget avec une remontée chez les Junior et une baisse chez les athlètes universitaires. La modification de la théorie du cycle de vie (Hershey & Blanchard, 1977) proposée par Chelladurai et Carron (1978) laissait croire que l'intervention de l'entraîneur en regard de la tâche allait être maximale au niveau modéré de maturité que nous avons associé avec la première identification au sein de l'élite régionale et diminuerait progressivement selon les niveaux plus élevés de maturité.

Nos résultats sont conformes à la théorie du chemin critique où on identifiait le leader comme étant celui qui aide ses subordonnés à surmonter les obstacles associés aux exigences de la tâche. On y stipulait qu'une tâche interdépendante et ouverte commanderait principalement un leader orienté vers la tâche. En définissant la sous-échelle "entraînement", les auteurs ont mis en évidence les aspects **enseignement** des techniques et **coordination** des actions des membres. On aurait pu s'attendre à une diminution de l'aspect **enseignement** et un maintien de l'aspect **coordination**, ce qui expliquait la tendance à la baisse exprimée par notre hypothèse.

Le contexte pyramidal du hockey sur glace qui exige que l'athlète refasse continuellement, année après année, la preuve de sa compétence explique le fait que des préférences significativement différentes ne soient pas exprimées. Le cheminement progressif du joueur de hockey à travers des catégories d'âge successives (habituellement de deux ans) force donc le sportif à répondre individuellement aux exigences du jeu dans ces catégories. Il doit faire la preuve d'une compétence sinon supérieure, au moins égale aux autres participants lors des épreuves de sélection. On peut donc supposer que, sur le plan individuel, l'athlète considère l'entraîneur comme la personne-ressource qui l'aidera à développer ses capacités de façon à répondre aux exigences actuelles et progressivement plus grandes du cheminement dans les équipes d'élite.

Les éléments conduisant à l'efficacité collective nous permettent également d'expliquer cette absence de différence. En effet, la nature même du hockey sur glace exige que tous les joueurs travaillent à pleine capacité, connaissent le travail qui est attendu d'eux et l'exécutent de façon appropriée. En accord avec la théorie du chemin critique, les joueurs de hockey semblent confirmer le rôle instrumental de l'entraîneur dans la poursuite des objectifs de l'équipe. Selon Terry et Howe (1985) les athlètes des sports interdépendants considèrent le rôle de coordination de l'entraîneur comme une prémissse au succès de l'équipe et ils l'identifient donc comme un comportement désirable.

**Hypothèse 2. Les joueurs plus âgés expriment des préférences plus élevées relativement aux comportements de support social de leur entraîneur.**

Nous obtenons effectivement une différence significative ( $p < .01$ ) selon la sous-échelle "support social"; elle va toutefois dans la direction opposée à celle énoncée dans l'hypothèse 2, c'est-à-dire que les catégories plus jeunes ont exprimé des attentes plus élevées que les catégories plus âgées.

Bird (1976) avait conclu à une préférence plus élevée des athlètes pour les comportements de support social alors qu'ils progressaient dans les réseaux supérieurs de compétition. Cet état de fait était plus grand encore chez les athlètes des équipes victorieuses. Bird laissait alors entendre que plus

l'environnement compétitif de l'athlète exige l'attention de ce dernier vers la tâche, moins l'athlète s'attend à ce que l'entraîneur amplifie son intervention dans ce sens. Le joueur préférerait que l'entraîneur mette l'accent sur les rapports sociaux.

L'hypothèse énoncée allait aussi à l'encontre de la proposition de Chelladurai et Carron (1978), qui suggéraient que l'orientation de support social devait être plus forte aux niveaux inférieurs de maturité et moindre lorsque la maturité augmente. Ils modifiaient donc la théorie du cycle de vie de Hershey et Blanchard (1977) selon laquelle l'orientation de support social devait augmenter jusqu'à un niveau de maturité modérée puis redevenir plus discrète lorsque la maturité devient élevée.

Chelladurai et Carron (1983) avaient obtenu des résultats indiquant que les attentes de support social augmentaient progressivement chez les joueurs de basketball du niveau Midget à Universitaire. Ils expliquaient alors que la pratique assidue d'un sport entraînait une diminution des relations sociales avec l'environnement; l'équipe deviendrait donc un milieu social privilégié où l'entraîneur joue un rôle déterminant.

Les attentes de support social significativement plus faibles du niveau atome au niveau universitaire nous amènent donc à conclure à une importance moindre de l'entraîneur sur le plan de la considération personnelle recherchée par l'athlète. On peut croire que ce dernier trouve auprès de ses coéquipiers

cette dimension sociale et que, plus il s'intègre dans le contexte social et pyramidal du hockey d'élite, moins il exprime de demandes spécifiques à son entraîneur. L'athlète trouverait donc auprès de ses coéquipiers la considération personnelle indépendante de la tâche qui lui est attribuée.

Il ne serait peut-être pas erroné de croire qu'en raison du contexte pyramidal du hockey de développement, le hockeyeur recherche un entraîneur qui l'aidera principalement à développer sa compétence sportive, ce qu'il ne se croirait pas en mesure d'accomplir seul. D'autre part, il se croit plus en mesure d'obtenir la considération personnelle par lui-même auprès des autres membres de l'équipe.

**Hypothèse 3. Les joueurs de différentes catégories d'âge expriment des préférences semblables relativement aux comportements de récompense de leur entraîneur.**

Le hockey est un sport très rapide, exigeant l'interdépendance des équipes et offrant continuellement une multitude d'options de jeu selon les différentes situations. Il est facile d'envisager l'incertitude dans laquelle peut se trouver l'athlète. Les activités individuelles et fermées offrent aux participants la possibilité de vérifier la pertinence absolue de leur réponse sportive; mais, tel n'est pas le cas au niveau du hockey. Dans une telle situation, l'intervention régulière de l'entraîneur est susceptible d'être un facteur prépondérant dans le maintien de la motivation des athlètes, d'autant plus que les

joueurs de hockey s'entraînent pendant beaucoup plus de temps qu'ils ne compétitionnent et que toutes leurs actions ne sont pas officiellement sanctionnées par les règlements de jeu. Pour plusieurs athlètes, la performance individuelle passe inaperçue dans la performance collective.

Terry et Howe (1984) rapportaient que les sportifs identifiaient ce comportement de récompense comme le second en importance dans les attentes qu'ils formulent relativement au comportement de leur entraîneur; Terry (1984) conclut qu'il n'y a pas de différence significative en fonction de l'âge. Le participant cherche à obtenir une reconnaissance pour sa contribution à la performance de l'équipe (Chelladurai, 1984a). Inutile de répéter que la complexité même du hockey ne permet pas à tous les joueurs d'obtenir une évaluation immédiate de leur contribution personnelle.

Les résultats que nous avons obtenus confirment le second rang en importance des attentes exprimées mais ne supportent pas notre hypothèse. Une diminution significative des attentes du comportement de récompense du niveau atome au niveau universitaire nous amène à reconsidérer les caractéristiques mêmes des athlètes. Les enfants ayant un faible niveau de confiance en eux-mêmes sont très fortement dépendants des feedbacks immédiats; de cette façon, ils obtiennent une évaluation rapide sur leur performance (Stewart & Corbin, 1988). L'expérience est un facteur critique dans le développement d'un système personnel de récompense nécessaire à maintenir un sentiment de compétence

élevé. Ainsi donc, plus les athlètes progressent dans leur réseau de compétition, plus ils bâtiennent ce sentiment de confiance en eux-mêmes et plus ils se jugent compétents à évaluer leur rendement personnel (Terry, 1984). On peut croire que même en sport interdépendant complexe, l'expérience permet à l'athlète d'acquérir concurremment des habiletés physiques et sportives ainsi que des connaissances théoriques et conceptuelles. Ces dernières lui permettent donc d'auto-évaluer son rendement personnel. Cette conclusion nous porte également à croire que l'athlète croit en la capacité de ses partenaires d'évaluer avec justesse le niveau de sa contribution personnelle à la performance collective.

**Hypothèse 4. Les joueurs de différentes catégories d'âge expriment des profils différents des préférences relativement aux comportements de leadership de leur entraîneur.**

Les théories situationnelles du leadership ont mis en lumière que la détermination d'un type approprié de leadership doit tenir compte des trois composantes suivantes: le leader, les subordonnés et la situation. La théorie du cycle de vie (Hershey & Blanchard, 1977) et la modification de cette dernière proposée par Chelladurai et Carron (1978) ont identifié la maturité des subordonnés comme une variable déterminante dans l'identification du type de leadership approprié.

Contrairement à ce que ces théories laissaient envisager, c'est-à-dire des changements marqués dans les profils de

leadership (voir pages 19 et 62) et l'obtention de profils significativement différents, l'ordre global des comportements est quasi-identique pour chaque catégorie (tableau 4). Comme le présente le tableau 3 notre hypothèse est confirmée ( $p < .01$ ) mais dans un modèle différent de celui anticipé où les théories prédisaient une variation dans l'ordre des comportements, tout particulièrement ceux d'entraînement et de support social, selon les orientations vers la tâche ou vers les relations. Nous retrouvons donc des profils différents selon les catégories d'âge en raison de l'amplitude de chacune des attentes exprimées et non en raison de l'ordre dans lequel ces comportements sont préférés (figure 12).

Comme nous l'avons déjà expliqué, les athlètes peuvent formuler leurs attentes en fonction de quatre aspects différents: les désirs qu'ils ébauchent, l'expérience passée, la réalité qu'ils constatent autour d'eux et les exigences de la réussite. Nous croyons pouvoir faire ressortir que le niveau significatif du résultat obtenu est attribuable à la présence du groupe des plus jeunes (annexe C) qui ont pu exprimer leurs attentes conformément à leurs désirs, à ce qu'ils aimeraient. Les autres catégories ont manifesté des attentes non significativement différentes entre elles (annexe C). On peut donc penser que les attentes ont été exprimées en fonction de leur expérience passée dans ce système et de la comparaison avec les entraîneurs qui les ont dirigés. Ces attentes peuvent donc vouloir dire que tel type d'entraîneur est plus susceptible de leur permettre de

remplir les exigences de la poursuite dans le hockey d'élite.

Nous croyons que ce résultat est une bonne illustration de la théorie adaptive-réactive (Osborn et Hunt, 1975) dans un système sportif relativement fermé. Les hockeyeurs ayant participé à cette étude semblent indiquer qu'ils s'attendent à ce que leur entraîneur se conforme au modèle des entraîneurs dans ce système et que, par la suite, eux-mêmes s'adapteront à cet entraîneur. Nous avançons que les joueurs de hockey d'élite ont une connaissance assez précise des concessions qu'ils doivent faire quant aux relations entraîneur-athlète. Ils les acceptent comme le prix à payer pour demeurer dans le réseau de développement de l'élite.

**Hypothèse 5. Les joueurs inexpérimentés dans leur division respective préfèrent plus de comportements d'entraînement de leur entraîneur que les joueurs expérimentés.**

Selon la théorie du chemin critique, le leader doit aider les subordonnés à franchir les obstacles vers le but à atteindre. L'expérience des athlètes est une mesure de la maturité de ces derniers. Conformément à la théorie ci-haut mentionnée, les athlètes inexpérimentés auraient un plus grand besoin d'un entraîneur orienté vers la tâche, orientation que Chelladurai et Saleh (1980) ont défini par les comportements d'entraînement et autoritaire. Colomboretto et al. (1987) ont observé l'interaction entraîneur-athlète dans le contexte de la gymnastique féminine de fort calibre et ont conclu que les

gymnastes moins douées reçoivent plus d'aide et de réinstruction que les gymnastes plus douées. Cette situation découle du fait que l'entraîneur vise manifestement l'amélioration des habiletés motrices et que, chez la sportive moins douée, le taux d'insuccès est plus élevé que chez les gymnastes douées. Wuest, Mancini, Van der Mars et Terrillion (1986) avaient également tiré des conclusions semblables chez des joueuses de volleyball d'élite à l'effet que les filles moins douées reçoivent plus d'informations spécifiques que les sportives douées en raison du manque de réussite ou du grand degré de difficulté des situations d'entraînement proposées. Ainsi donc, on est en droit de s'attendre à ce que les joueurs inexpérimentés expriment des préférences plus grandes d'enseignement et de coordination en regard de la tâche spécifique du sport. Cependant, la discussion précédente relative aux attentes du comportement d'entraînement, exprimées par les joueurs des six catégories d'âge nous portent à croire que les sportifs d'âge différent n'expriment pas d'attentes significativement différentes.

Le tableau 5 fait voir une variation différente à la catégorie Junior en comparaison aux deux autres catégories considérées. Les résultats ne reflètent aucune différence significative selon cette mesure de la maturité des athlètes. Nous devons donc rejeter cette hypothèse et considérer que la maturité, qu'elle soit envisagée sur la base de l'âge chronologique ou de l'expérience dans une catégorie d'âge n'est pas un facteur de prédiction des attentes des comportements d'entraînement

exprimés par les joueurs de hockey. Les préférences exprimées dans toutes les catégories nous permettent de conclure au rôle instrumental de l'entraîneur dans la poursuite de l'objectif. Cette perception du rôle de l'entraîneur n'est pas influencée par le niveau de maturité des athlètes.

**Hypothèse 6. Les joueurs inexpérimentés dans leur ligue respective préfèrent plus de comportements de récompense de leur entraîneur que les joueurs expérimentés.**

Terry (1984) a conclu que les athlètes de club attendent plus de comportements de récompense que les athlètes d'élite. Il suggérait que les athlètes d'élite ont une plus grande confiance dans leur propre habileté et ont moins besoin de renforcement positif de la part de leur entraîneur. Deux des groupes considérés présentent une variation dans le sens anticipé selon les conclusions de Terry (1984); cependant, dans la catégorie universitaire, les joueurs expérimentés expriment des attentes de feedback positif plus élevées que les joueurs inexpérimentés.

Colomboretto et al. (1987) ont rapporté qu'une plus grande quantité de feedbacks désapprobatifs sont émis à l'endroit des gymnastes moins douées, ceci étant dû au plus haut taux d'insuccès retrouvé chez ces athlètes. Ils font remarquer que ce souci de perfectionnement de la part de l'entraîneur peut avoir un effet négatif chez la sportive moins douée. En effet, le feedback désapprobatif venant à la suite d'un insuccès risque de décourager les athlètes et de provoquer chez elles l'abandon de

la pratique de la discipline sportive. Puisque le comportement de récompense défini par Chelladurai et Saleh (1980) ne réfère qu'à la partie approbative du feedback, nous avions prévu que les athlètes inexpérimentés le considéreraient comme une reconnaissance de leur compétence. De cette façon, ce comportement de l'entraîneur aurait eu un important effet motivationnel chez le sportif. Nous devons toutefois rejeter notre hypothèse car aucune différence significative n'a été obtenue en fonction de l'expérience des hockeyeurs dans une même catégorie.

De plus, nous avions précédemment conclu à une différence significative des attentes du comportement de récompense en tenant compte des six catégories d'âge. Cette différence ne se retrouve plus en considérant les trois catégories plus âgées. Cet état de fait confirme le commentaire de Vos Strache (1979) à l'effet que lorsque l'on veut comparer les effets de la maturité assumée par l'âge chronologique, sur les préférences ou la perception des athlètes, on doit s'assurer de couvrir une très grande étendue d'âge, sans quoi il existe très peu de chance de différencier les athlètes pratiquant un même sport.

**Hypothèse 7.** Les joueurs de hockey ayant une tâche exclusive préfèrent plus de comportements de récompense de leur entraîneur que les autres joueurs de l'équipe.

Le hockey sur glace est un sport classifié interdépendant où la performance globale de l'équipe dépend de l'interaction des tâches de tous les membres. Quelle que soit la façon de jouer

préconisée par l'entraîneur, il existe une tâche que l'on appelle exclusive, car un seul membre peut l'accomplir, soit le gardien de but. Tout en le reconnaissant comme membre du groupe à part entière, la structure même du sport lui confère un statut particulier par l'énoncé de règlements spécifiques sur ses droits et devoirs. Sur certains aspects, ce poste s'apparente plus à la définition des activités individuelles puisque le gardien de but doit accepter qu'une action de sa part peut avoir un effet déterminant sur la performance de l'équipe. Selon Jacques Plante (1972), ancien gardien de but lui-même

Les gardiens de but sont d'une race à part en vertu du travail qu'ils font et du fait, aussi que personne d'autre ne peut comprendre les affres par lesquelles ils passent avant et durant une partie. Après un match, ils doivent souvent rendre compte des buts marqués dans leur filet. La plupart du temps, ils acceptent le blâme parce qu'ils considèrent qu'ils sont dans le filet pour arrêter les rondelles et savent que s'ils soulignent une erreur d'un coéquipier, ils passent pour de mauvais perdants tentant d'excuser leur propre erreur (Plante, 1972, p. ii).

La situation est tout à fait différente chez les autres joueurs (patineurs) dont les responsabilités peuvent s'interchanger et les gestes sportifs se combiner et se compenser.

Chelladurai (1984b) énonçait que le feedback provenant de la tâche est disponible en quantité progressivement plus grande dans les activités sportives suivantes: interdépendantes ouver-

tes, indépendantes ouvertes et indépendantes fermées. Selon Terry et Howe (1984), les athlètes qui doivent évoluer "en isolement par rapport à leurs coéquipiers" recherchent un plus grand contrôle de leurs actions. Ce contrôle ou encadrement provient des instructions énoncées par l'entraîneur ainsi que des renforcements que ce dernier prodigue (Cooper & Payne, 1972). Ces précisions nous amènent à penser que le gardien de but recherche les comportements de récompense d'une façon similaire aux athlètes individuels.

Les résultats du tableau 8 nous obligent à rejeter cette hypothèse. En considérant successivement chaque catégorie d'âge, on observe des variations entre les divers postes tout à fait différentes et ne présentant pas de tendance uniforme.

Pour expliquer cette réalité, il faut référer au mode habituel d'interaction entraîneur-gardien de but. Les entraîneurs reconnaissent pleinement la tâche particulière du gardien de but ainsi que l'impact de sa performance au sein de leur équipe. Toutefois, peu d'équipes de hockey et encore moins au niveau des catégories représentées dans cette étude ne délèguent un entraîneur responsable des gardiens de but. Il s'en suit donc que le gardien de but est souvent laissé à lui-même dans les entraînements et les joutes et qu'il doit chercher par une analyse personnelle ou par essai-erreur la façon appropriée de réaliser sa tâche. Plusieurs participent à des écoles de hockey ou à d'autres stages spécialisés où ils acquièrent un bagage de connaissances et d'habiletés. Par la suite, ils se fient à ces

acquis pour continuer leur développement individuel. De ce fait, ils ne voient pas leur entraîneur comme un aide privilégié dans le développement de leur compétence.

**Hypothèse 8. Les gardiens de but moins matures préfèrent plus de comportements de récompense de leur entraîneur que les gardiens de but plus matures.**

Tel que rapporté précédemment, Terry (1984) a conclu que les athlètes plus matures ont une plus grande confiance dans leurs habiletés et un moins grand besoin de leur entraîneur comme source de renforcement. Dans les pages précédentes, nous avons conclu que lorsque nous considérons le développement longitudinal du joueur de hockey (de la catégorie atome à la catégorie universitaire), l'entraîneur répond au rôle instrumental défini par House et Dessler (1974) en ce sens qu'il élimine l'ambiguité de la tâche en donnant des instructions et en prodiguant des renforcements appropriés.

Nous avons donc formulé l'hypothèse que le gardien de but moins mature considérait son entraîneur comme une source importante de son développement et un instrument essentiel à sa progression. Cependant, la discussion précédente ne supporte pas cette affirmation. Aucun des résultats présentés au tableau 10 ne confirme notre hypothèse et ce, quelle que soit la façon dont nous envisageons la maturité, en fonction de l'âge ou de l'expérience du gardien de but dans sa catégorie d'âge.

Nous pouvons penser que les gardiens de but conçoivent leur

tâche comme fermée, à savoir "je dois arrêter la rondelle" et que, de ce fait, à chaque fois qu'ils doivent intervenir dans le jeu, ils ont l'opportunité d'obtenir un feedback sur leur action. Notre hypothèse était basée sur la complexité de la tâche globale et de tous les mouvements spécifiques qu'ils sont appelés à exécuter. Nous devons donc conclure que la perception des gardiens de but est plus simple et qu'ils considèrent que leur tâche est de bloquer les rondelles. De ce fait, ils n'ont pas un grand besoin d'information extrinsèque car, sur cette base d'évaluation, ils obtiennent un jugement sur leur intervention spécifique dans le déroulement du jeu.

Nous aimerais cependant nuancer nos conclusions quant aux hypothèses 7 et 8. En effet, en raison du petit nombre de gardiens de buts de notre étude, on doit être prudent dans l'interprétation des résultats obtenus.

## CONCLUSION

Cette étude d'analyse et de comparaison des préférences de comportement de leadership de l'entraîneur auprès des joueurs de hockey sur glace identifiés élite nous amène à conclure qu'il y a des différences dans les attentes manifestées par ces groupes de sportifs. Les jeunes hockeyeurs interrogés ont exprimé leurs préférences des comportements de leadership dans l'ordre suivant: d'entraînement, de récompense, de support social, démocratique et autocratique. Ces différences se manifestent dans l'ordre de grandeur plutôt que dans le rang des préférences de comportements de leadership. Seul le groupe atome diffère de ce profil car on retrouve une inversion des préférences pour les comportements d'entraînement et de récompense.

On peut donc dresser un profil général selon lequel on s'attend à ce que l'entraîneur dresse le plan de travail, explique comment il va être réalisé et prenne les moyens pour que tous les joueurs y participent. Il devra ainsi informer les athlètes et le groupe sur la prestation fournie et faire en sorte que le tout se déroule dans un climat intéressant. Les joueurs s'attendent à ce que l'entraîneur prenne les décisions qui s'imposent mais qu'il n'abuse pas de la position de pouvoir qu'il occupe.

Il est toutefois important de retenir qu'une seule diffé-

rence significative persiste lorsque l'on retire la catégorie Atome. En conservant les catégories Pee Wee à Universitaire, seul le comportement de support social présente une différence significative. On doit donc conclure que les attentes exprimées par les joueurs d'âge Pee wee jusqu'à l'âge universitaire sont non-significativement différentes à l'exception des préférences du support social, lesquelles diminuent de la catégorie Pee Wee à Universitaire. De plus, ni le type de tâche que doit accomplir le sportif ni son expérience dans une même catégorie d'âge n'entraînent de différence significative des préférences exprimées des comportements de leadership de l'entraîneur.

Dans un sport interdépendant, ces athlètes s'attendent toujours aux interventions d'enseignement et de coordination. Les seules différences retenues nous portent à croire qu'avec la progression à l'intérieur du réseau de développement, les athlètes croient avoir un moins grand besoin d'intervention externe pour les renseigner sur leur prestation et sont plus en mesure de combler entre eux leurs besoins de considération personnelle.

On doit également porter une attention particulière sur les préférences du comportement de récompense. En réponse à une action du sportif, l'entraîneur émet un renforcement pour montrer son approbation d'un comportement adéquat ou pour apporter une correction à la suite d'une exécution inappropriée. Chelladurai et Saleh (1980) n'ont retenu que le caractère approbatif du renforcement en définissant le comportement de

récompense. Il semble bien qu'avec l'expérience, les sportifs développent leur propre système d'évaluation de leur performance, indépendamment du jugement de leur entraîneur.

Pour mieux comprendre ces résultats qui sont non conformes à ceux qui pouvaient être anticipés, nous pouvons envisager deux sources: le système social particulier du hockey de développement et l'outil utilisé. Nous discuterons successivement de ces deux avenues futures d'investigation.

#### Le système social du hockey de développement.

Tel que répété à quelques reprises dans ce texte, le sport d'élite est pyramidal et considère souvent les athlètes "différents" comme des athlètes-problèmes. Le hockey respecte ce modèle et de plus, des règlements territoriaux définissent clairement les lieux où peuvent évoluer les jeunes hockeyeurs. Les facilités supplémentaires accordées aux joueurs des classes Elite et Développement créent des barrières à l'entrée de plus en plus fortes et font en sorte que le nombre de nouveaux candidats potentiels devient de plus en plus restreint.

Il est possible de supposer que les attentes exprimées par les hockeyeurs sont basées sur les entraîneurs précédents qui les ont dirigés plutôt que sur ce qu'ils aimeraient que soit leur entraîneur idéal. Ainsi donc on pourrait croire que les attentes manifestées par les sujets de cette étude ont été établies selon leurs expériences passées ou selon leur connaissance du domaine particulier du hockey de développement.

L'analyse rapportée en annexe C confirme une différence significative entre les préférences des joueurs de niveau atome et les joueurs des autres catégories regroupées. Les atomes, inexpérimentés dans le réseau de développement, formulent possiblement leurs attentes sur la base d'un idéal qu'ils espèrent alors que les joueurs des autres catégories expriment leurs attentes en référant à leurs expériences antérieures. Nous croyons donc que plus le joueur progresse dans ce réseau de compétition, plus son acceptation est grande du "prix qu'il doit payer" pour pouvoir continuer à évoluer dans ce réseau. Nous proposons donc que la faible perméabilité du hockey de développement façonne les attentes des athlètes à l'endroit des comportements de leadership des entraîneurs et que les athlètes en viennent à penser qu'ils peuvent difficilement s'attendre à un profil différent des autres entraîneurs qui les ont dirigés.

#### L'instrument de mesure

Dans un second temps, nous nous interrogeons sur la capacité du Leadership Scale for Sports (Chelladurai & Saleh, 1980) de différencier les attentes des athlètes pratiquant un même sport. Les études antérieures avaient comparé les attentes d'athlètes pratiquant des sports fondamentalement différents (Chelladurai, 1984; Chelladurai & Saleh, 1980; Terry, 1984, Terry & Howe, 1984). Une seule avait comparé des athlètes dans un même sport (Chelladurai & Carron, 1983) et avait produit des résultats en désaccord avec les théories qui la soutenaient. Il y aurait lieu de refaire le même type de recherche dans un autre sport qui

possède une structure aussi élaborée que le hockey sur glace afin de répondre à cette interrogation.

De plus, nous sommes porté à croire que la diversité des sources utilisées dans la formulation des attentes entraîne une grande variabilité dans les données. Celle-ci fait en sorte qu'il est difficile d'établir les attentes d'un groupe car il n'est jamais assuré que tous les membres procèdent selon la même source. Cette mise en garde ne s'applique toutefois pas à la version **perception des athlètes** car tous les membres émettent leur perception d'une même personne identifiée: leur entraîneur.

## RECOMMANDATIONS

Dans l'utilisation de l'ELS, à l'intérieur d'un même sport, nous recommandons de retenir la version **préférences des athlètes** pour la seule fin de comparaison individuelle entre les préférences du sportif et sa perception, comme l'avaient fait Chelladurai (1984b) et Schliesman (1986) dans des études traitant de la satisfaction des athlètes en regard des différences perçues par une même personne. Nous croyons toutefois à l'efficacité de ce questionnaire psychométrique pour établir les différences des préférences de comportements de leadership de sportifs pratiquant des activités fondamentalement différentes (ex. football et nage badminton).

Nous croyons nécessaire d'indiquer une autre avenue d'étude en comparant les attentes des débutants dans une structure de sport de développement avec celles des sportifs déjà bien au fait de ces systèmes. Nous avons fait ressortir en annexe C les différences obtenues entre le groupe Atome et les autres groupes. Les Atomes sont un groupe de non-initiés à la structure du hockey sur glace alors que les autres catégories la connaissent bien. Nous invitons donc à reprendre les mêmes analyses auprès d'autres groupes de sportifs participant à divers types d'activités de compétition.

Enfin, en raison du petit nombre de gardiens de but qui ont

participé à cette étude, nous avons recommandé la prudence quant aux conclusions concernant les préférences de ces athlètes. Nous croyons qu'il serait toutefois très intéressant de pousser plus loin l'investigation des différences entre ceux-ci et leurs coéquipiers en regard des comportements de leadership de leur entraîneur.

## ANNEXE A

### ECHELLE DU LEADERSHIP DANS LES SPORTS

#### DEFINITION DES COMPORTEMENTS DU LEADER

##### Comportement d'entraînement:

Comportement de l'entraîneur visant à améliorer la performance de l'athlète en accentuant et en facilitant un entraînement rigoureux et exigeant; en instruisant les joueurs au sujet de leurs habiletés techniques et tactiques du sport; en clarifiant la relation entre les membres du groupe et en structurant la coordination de leurs activités.

##### Comportement démocratique:

Comportement de l'entraîneur, qui admet une plus grande participation des joueurs aux décisions concernant les objectifs de l'équipe, les méthodes d'entraînement, les tactiques et les stratégies du jeu.

##### Comportement autocratique:

Comportement de l'entraîneur impliquant une indépendance face à la prise de décision et faisant valoir une autorité personnelle.

##### Comportement de support social:

Comportement de l'entraîneur marqué par un souci des individus, de leur bien-être, une atmosphère favorable dans l'équipe et de bonnes relations interpersonnelles entre les joueurs.

##### Comportement de récompense:

Comportement de l'entraîneur qui renforce le joueur en reconnaissant et récompensant ses bonnes performances.

## ECHELLE DU LEADERSHIP DANS LES SPORTS

(préférences des athlètes)

Chacun des énoncés suivants décrit un comportement spécifique qu'un entraîneur peut manifester. Pour chaque énoncé, il y a cinq choix possibles:

1. TOUJOURS; 2. SOUVENT (75% du temps); 3. OCCASIONNELLEMENT (50% du temps); 4. RAREMENT (25% du temps); 5. JAMAIS.

Veuillez indiquer le comportement que vous espérez de votre entraîneur en inscrivant un "X" dans l'espace approprié. Répondez au meilleur de votre connaissance à tous les énoncés même si vous hésitez dans certains cas.

Je préfère que mon entraîneur	T	S	O	R	J	
1. Veille à ce que les athlètes donnent leur plein rendement.	( )	( )	( )	( )	( )	1
2. Demande aux athlètes leur avis sur des stratégies à utiliser dans des compétitions particulières.	( )	( )	( )	( )	( )	2
3. Aide les athlètes qui ont des problèmes personnels.	( )	( )	( )	( )	( )	3
4. Félicite en présence des autres un athlète pour sa bonne performance.	( )	( )	( )	( )	( )	4
5. Explique à chaque athlète les aspects techniques et tactiques du sport pratiqué.	( )	( )	( )	( )	( )	5
6. Planifie sans vraiment consulter les athlètes.	( )	( )	( )	( )	( )	6
7. Aide les membres du groupe à régler leurs conflits.	( )	( )	( )	( )	( )	7
8. Porte une attention particulière à corriger les erreurs des athlètes.	( )	( )	( )	( )	( )	8
9. Obtienne l'approbation du groupe sur des questions importantes avant d'aller de l'avant.	( )	( )	( )	( )	( )	9

	T	S	O	R	J	
10. Le fasse savoir à l'athlète lorsqu'il fait très bien ce qu'il a à faire.	( )	( )	( )	( )	( )	10
11. S'assure que son rôle d'entraîneur dans l'équipe est compris par tous les athlètes.	( )	( )	( )	( )	( )	11
12. Ne donne pas les raisons de ses actions.	( )	( )	( )	( )	( )	12
13. Veille au bien-être personnel des athlètes.	( )	( )	( )	( )	( )	13
14. Enseigne les techniques du sport à chaque athlète pris individuellement.	( )	( )	( )	( )	( )	14
15. Laisse les athlètes participer à la prise de décision.	( )	( )	( )	( )	( )	15
16. Veille à ce qu'un athlète soit récompensé pour une bonne performance.	( )	( )	( )	( )	( )	16
17. Prévoie à l'avance ce qui devrait être fait.	( )	( )	( )	( )	( )	17
18. Encourage les athlètes à faire des suggestions sur le déroulement des entraînements.	( )	( )	( )	( )	( )	18
19. Accorde des faveurs personnelles aux athlètes.	( )	( )	( )	( )	( )	19
20. Explique à chaque athlète ce qui devrait être fait ou pas.	( )	( )	( )	( )	( )	20
21. Laisse les athlètes établir leurs propres objectifs.	( )	( )	( )	( )	( )	21
22. Exprime l'affection qu'il ressent pour les athlètes.	( )	( )	( )	( )	( )	22
23. S'attende à ce que chaque athlète exécute sa tâche dans les moindres détails.	( )	( )	( )	( )	( )	23
24. Laisse les athlètes expérimenter leur propre manière de faire même s'ils font des erreurs.	( )	( )	( )	( )	( )	24
25. Encourage l'athlète à se confier à lui.	( )	( )	( )	( )	( )	25

	T	S	O	R	J	
26. Indique à chaque athlète ses points forts et ses points faibles.	( )	( )	( )	( )	( )	26
27. Refuse les compromis.	( )	( )	( )	( )	( )	27
28. Montre sa satisfaction quand un athlète fournit une bonne performance.	( )	( )	( )	( )	( )	28
29. Donne à chaque athlète des instructions spécifiques sur ce qui devrait être fait dans chaque situation.	( )	( )	( )	( )	( )	29
30. Demande l'opinion des athlètes sur des sujets importants du "coaching".	( )	( )	( )	( )	( )	30
31. Encourage des relations amicales et informelles avec les athlètes.	( )	( )	( )	( )	( )	31
32. Veille à ce que les efforts des athlètes soient coordonnés.	( )	( )	( )	( )	( )	32
33. Laisse les athlètes travailler à leur propre rythme.	( )	( )	( )	( )	( )	33
34. Garde ses distances par rapport aux athlètes.	( )	( )	( )	( )	( )	34
35. Explique comment la contribution de chaque athlète s'intègre aux objectifs généraux de l'équipe.	( )	( )	( )	( )	( )	35
36. Invite les athlètes chez-lui.	( )	( )	( )	( )	( )	36
37. Reconnaît le mérite quand il y a lieu	( )	( )	( )	( )	( )	37
38. Explique dans les détails ce que l'on attend des athlètes.	( )	( )	( )	( )	( )	38
39. Laisse les athlètes décider des jeux à exécuter durant une partie.	( )	( )	( )	( )	( )	39
40. Parle de façon à décourager les questions.	( )	( )	( )	( )	( )	40

### Décodage du test

Les items de chaque dimension du comportement du leader sont répartis de la façon suivante:

#### COMPORTEMENT

ENTRAI-NEMENT	DEMO-CRATIQUE	AUTO-CRATIQUE	SUPPORT SOCIAL	RECOM-PENSE
1	2	6	3	4
5	9	12	7	10
8	15	27	13	16
11	18	34	19	28
14	21	40	22	37
17	24		25	
20	30		31	
23	33		36	
26	39			
29				
32				
35				
38				

Le calcul de chacun des items s'effectue comme suit:

TOUJOURS	= 5
SOUVENT	= 4
OCCASIONNELLEMENT	= 3
RAREMENT	= 2
JAMAIS	= 1

La somme des résultats dans une dimension est divisée par le nombre d'items dans cette dimension pour exprimer le résultat d'une sous-échelle pour un sujet.

## ANNEXE B

### RENSEIGNEMENTS PERSONNELS

QUEL EST TON AGE: ANS

TA DATE DE NAISSANCE: \_\_\_\_\_

QUELLE EST TA POSITION:      1. GARDIEN DE BUTS  
                                  2. DEFENSEUR  
                                  3. JOUEUR D'AVANT

DANS QUELLE CATEGORIE JOUERAS-TU DURANT LA SAISON PROCHAINE:

1. ATOME
  2. PEE WEE
  3. BANTAM
  4. MIDGET AA
  5. MIDGET AAA
  6. JUNIOR
  7. COLLEGIAL OU UNIVERSITAIRE

DEPUIS COMBIEN DE TEMPS JOUES-TU AU HOCKEY DANS UNE EQUipe

ORGANISEE: ANNEES

DANS QUELLE LIGUE JOUAISS-TU DURANT LA DERNIERE SAISON

## ANNEXE C

### Calcul des profils comparés ATOMES vs AUTRES CATEGORIES

Suite aux résultats significatifs obtenus lors de l'analyse de variance à deux dimensions Catégories x Comportements (A x Br) à mesures répétées sur la seconde dimension, nous avons refait les mêmes démarches en ne considérant que deux catégories: Atomes et Autres Catégories (tableau 12). Comme lors de la première analyse de variance de

---

Tableau 12

Préférences des comportements exprimées par l'ensemble des joueurs regroupés en deux catégories.

---

Catégorie	entraînement	démocratique	autoréferentiel	support social	récompense
Atomes	4.428	3.730	3.004	4.203	4.442
Autres	4.310	3.045	2.489	3.465	3.839
Moyenne	4.369	3.388	2.747	3.834	4.141

---

Tableau 13

Analyse de variance AxBr (mesures répétées)  
 sur les profils attendus des entraîneurs en ne  
 considérant que deux catégories, Atomes et Autres.

Source de variation	Degrés de liberté	Carré moyen	F	P
Cat x Comp	4	2.65	10.21	.01
Comp x Sujets	1056	.2599		

ce type, le terme d'interaction (Catégories x Comportements) reflète une différence significative ( $p < .01$ ) entre les profils de comportement de leadership des entraîneurs attendus par ces sportifs considérés selon deux seuls groupes.

Le terme d'interaction Catégories x Comportements ( $F: 4,1056 = 10,21$ ) confirme que le profil attendu par les joueurs Atomes est significativement différent du profil attendu par les joueurs des autres catégories (tableau 13). La figure 13 illustre les profils des comportements attendus par ces deux groupes de hockeyeurs.

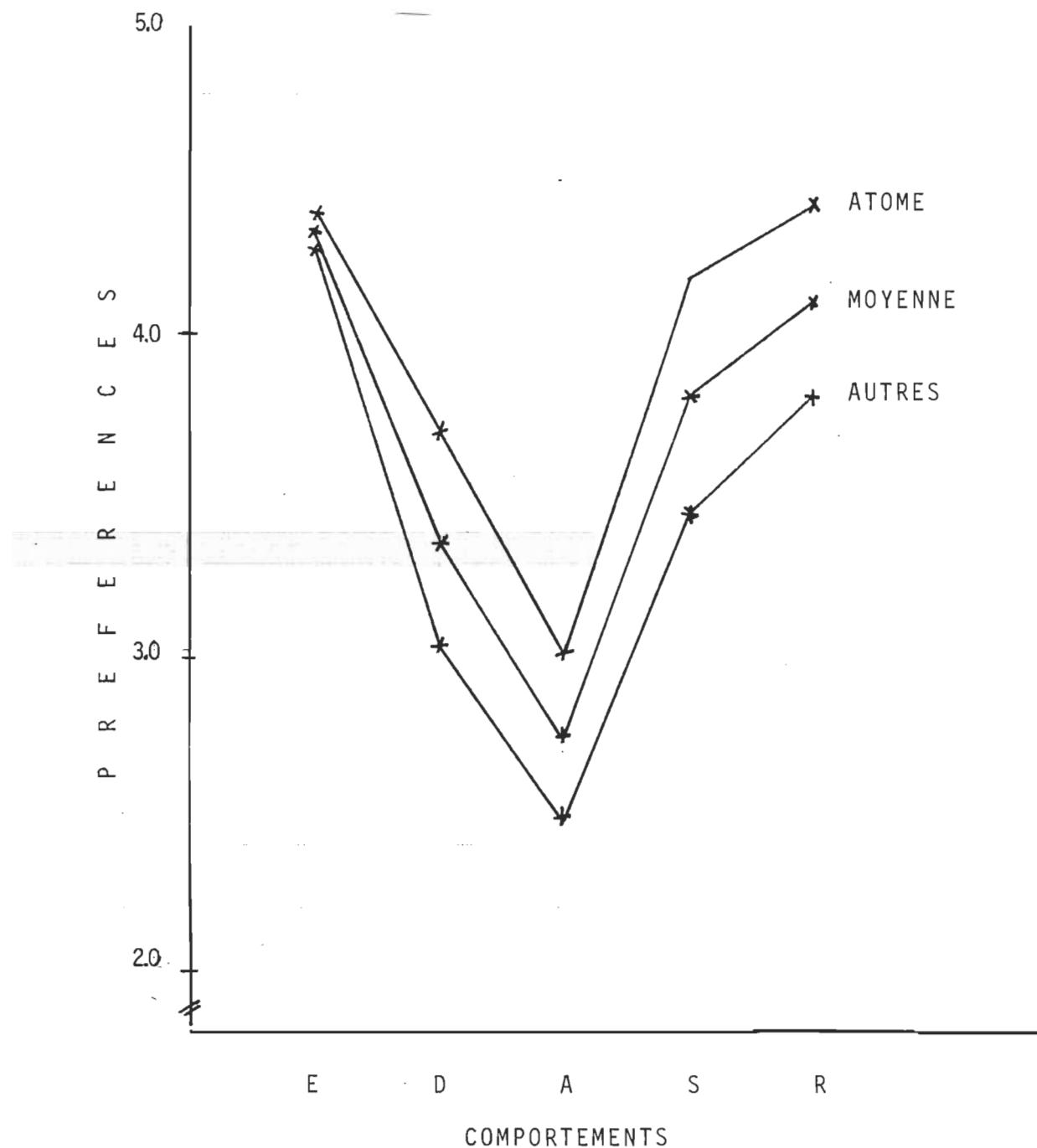


Figure 13. Les profils préférés (Atome vs autres catégories d'âge).

Dans une dernière étape, nous avons procédé sur les cinq catégories comprises dans notre division Autres aux mêmes analyses de variance de structure AxBr qui avaient été effectuées sur les six catégories initiales. Le tableau 14 permet de constater qu'il n'y a pas de différence significative pour les comportements d'entraînement, démocratique, autocratique et de récompense alors qu'une différence significative ( $p < .01$ ) est rapportée pour le comportement de support social ( $F:1,212 = 9.875$ ). Auparavant, en considérant six catégories, on avait obtenu des différences significatives pour tous les comportements sauf celui d'entraînement.

Enfin, l'analyse de variance à deux dimensions AxBr à mesures répétées sur la seconde dimension nous permet de constater qu'il n'y a plus de différence significative représentée par le terme d'interaction Catégories x Comportements ( $F:4,848 = 1.09$ ) entre les profils attendus des entraîneurs par les hockeyeurs de ces cinq catégories d'âge (tableau 15).

Tableau 14

Préférences des comportements exprimées par  
les joueurs des cinq catégories les plus âgées.

Catégorie	entraînement	démocratique	autoritaire	support social	récompense
Fee Wee	4.328 (0.37)	3.236 (0.65)	2.704 (0.82)	3.632 (0.62)	4.046 (0.69)
Bantam	4.300 (0.38)	3.108 (0.57)	2.397 (0.61)	3.486 (0.56)	3.829 (0.60)
Widget AAA	4.258 (0.52)	3.001 (0.66)	2.441 (0.71)	3.401 (0.60)	3.764 (0.68)
Junior Maj.	4.392 (0.43)	2.964 (0.66)	2.488 (0.76)	3.642 (0.58)	3.883 (0.67)
Universit.	4.271 (0.46)	2.916 (0.52)	2.416 (0.47)	3.165 (0.53)	3.672 (0.74)
Moyenne	4.310	3.045	2.890	3.465	3.839
F(linéaire)	<1	3.045	1.827	9.875	4.760
P	N-S	N-S	N-S	.01	N-S

Tableau 15

Analyse de variance AxBr (mesures répétées)  
sur les profils préférés par les joueurs des  
cinq catégories les plus âgées.

Source de variation	Degrés de liberté	Carré moyen	F	P
Cat x Comp	4	.301	1.09	N-S
Comp x Sujets	848	.276		

## REFERENCES

- Alderman, R. B. Psychological Behavior in Sport. W. B. Saunders Company. Philadelphia. 1974.
- Barrow, J. C. The variables of leadership: a review and conceptual framework. Academy of Management Review. 1977, 2, 231-251.
- Bilodeau, Edward A. Principles of skill acquisition. New York Academic Press. 1969
- Bird, Anne-Marie. Leadership and cohesion with successful and unsuccessful teams: perceptions of coaches and players. Proceedings of the North-American Society of Psychology and Sport and Physical Activity. University of Texas, Austin, 1976, 16-68, 176-182.
- Botterill, Cal. Psychology of coaching. Dans Richard M. Suinn (Editor), Psychology in sports, methods and applications. Burgess Publishing Company. Minneapolis 1980. pp 261-268.
- Botterill, Cal & Orlick, Terry. Every kid can win. Nelson-Hall, Chicago. 1977.
- Camalleri, Joseph A., Hardrick, Hal W., Pittman, Wayne C., Blout, Harry D. & Prather, Dick C. Effect of different leadership styles on group accuracy. Journal of Applied Psychology. 1973. 57, 32-37.
- Carron, Albert V. Social psychology of sports. Ithaca, N.Y.: Mouvement Publications, 1980.
- Carron, Albert V. & Chelladurai P. Psychological factors and athletic success; an analysis of coach-athletes interpersonal behaviors. Canadian Journal of Applied Sport Sciences, 1978, 1, 43-49.
- Cartwright, Dorwin & Zander, Alvin. Group dynamics: research and theory. Harper and Row Publishers. New York, Evanston, London. 1968.
- Castonguay, Louis. Etude sur la satisfaction d'athlètes vis-à-vis du comportement de leur entraîneur. Thèse de maîtrise non-publiée. Université du Québec à Trois-Rivières. 1985.
- Chappuis, Raymond & Rioux, Georges. L'équipe dans les sports collectifs. Librairie Psychologique J. Vrin. Paris 1967.

- Chelladurai, P. Leadership in sports. Dans John M. Silva III and Robert Weinberg (Editors), Psychological foundations of sports. Human Kinetics Publishers Inc. Champaign, Illinois 1984. pp. 329-339. (a)
- Chelladurai, P. Discrepancy between preferences of leadership behaviors and satisfaction of athletes in varying sports. Journal of Sport Psychology, 1984, 6, 27-41. (b)
- Chelladurai, P. & Arnott, M. Decision styles in coaching: preferences of basketball players. Research Quarterly for Exercise and Sports, 1985, Vol 56. No 1, 15-24.
- Chelladurai, P. & Carron A. V. Leadership. CAHPER Sociology of sport monograph series. 1978.
- Chelladurai, P. & Carron, Albert V. Athletic maturity and preferred leadership. Journal of Sport Psychology. 1983, 5, 371-380.
- Chelladurai, P. & Saleh, S.D. Preferred leadership in sports. Canadian Journal of Applied Sport Sciences. 1978, 3, 85-92.
- Chelladurai, P. & Saleh, S.D. Development of a leadership scale. Journal of Sport Psychology. 1980, 2, 34-45.
- Colomboretto, Ariane; Piéron, Maurice & Salesse, Dominique. Relation entre l'entraîneur et le sportif en gymnastique: différences selon le niveau d'habiletés des gymnastes. Revue de l'Education Physique, pp 19-22, 1987.
- Cook, David L. Leadership using creative tension. Journal of Physical Education Recreation and Dance, March 1986, 75-77.
- Cooper, R. & Payne, R. Personality orientations and performance in soccer teams. British Journal of Clinical and Social Psychology. 1972. 11, 46-53.
- Cratty, Bryant J. Psychology in contemporary sport: guidelines for coaches and athletes. Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs, New Jersey. 1973.
- Danielson, Richard R. Contingency model of leadership effectiveness: an empirical investigation of its application in sport. Dans F. Landry and William A. R. Orban (Editors), Le Congrès International des Sciences de l'Activité Physique. Vol. 7, 1978, 345-354.

- Danielson, R. R., Zelhart, P. F. & Drake C. J. Multidimensional scaling and factor analysis of coaching behavior as perceived by high school hockey players. Research Quarterly, 1975, Vol. 46, 323-334.
- Erle, F. J. Leadership in competitive and recreational sport. Unpublished Master's thesis; University of Western Ontario, 1981.
- Etzioni, Amitai. A comparative analysis of complex organizations on power, involvement and their correlates. New York: The Free Press. 1961.
- Ferland, Pierre. Influence de la structure de l'équipe sportive sur le comportement du joueur de hockey. Thèse de Maitrise non-publiée. Université du Québec à Trois-Rivières, 1986.
- Fiedler, Fred. A theory of leadership effectiveness. McGraw-Hill Book Company. New York. 1967.
- Fisher, A. Craig. Psychology of sport: issues and insights. Mayfield Publishing Co. Palo Alto Calif. 1976.
- French, J. P. R. & Raven, B. The basis of power. Dans D. Cartwright (Editor), Studies in social power. Institute for Social Research, 1959.
- Frost, Reuben B. Psychological concepts applied to physical education and coaching. Addison-Wesley Publishing Company. Reading Mass. 1971.
- Fuoss, Donald E. & Troppmann, Robert J. Effective coaching, a psychological approach. John Wiley and Sons Inc. New York. 1981
- Gill, D. L. Cohesiveness and performance in sport groups. Dans R.S. Hutton (Ed.) Exercise and Sport Science Reviews. Vol. 5, pp. 131-155. Santa Barbara, Ca. Journal Publishing Affiliates. 1977.
- Halbert, John A. When should children begin competing? A coach's perspective. The Olympic Scientific Congress Proceedings. Volume 10. Sport for Children and Youth. Maureen Weiss and Daniel Gould, Editors. Human Kinetics Publishers, Inc. Champaign, Illinois. 1986.
- Haroux, H. Caractéristiques et fonctions des chefs d'équipe. Revue Mouvement. 1968.
- Hendry Leo B. Human factors in sport systems: suggested models for analysing athlete-coach interaction. Human Factors 1974, 16(5), 528-544.

- Hershey, P. & Blanchard, K. H. Management of organizational behavior. Englewoods Cliffs, N.J. Prentice-Hall, Inc. 1977.
- House, Robert J. & Dessler, Gary. The path-goal theory of leadership: some post-hoc and a-priori tests. Dans Lars L. Larson and James G. Hunt (Editors), Contingency approach to leadership. South Illinois University Press. 1974. pp 29-55.
- Katz, R. L. Skills of an effective administration. Harvard Business Review. 1955. 33-42.
- Kotter, John P. Power, dependence and effective management. Dans Eliza G. C. Collins (Editor), Executive success: making it in management. Harvard Business Review. John Wiley and Sons Inc. 1983. pp 306-323.
- Lackey, Donald. Why do high school coaches quit. Journal of Health, Physical Education and Recreation. April 1977. 22-23.
- Lackey, Donald. The high school coach, a pressure position. Journal of Physical Education Recreation and Dance. March 1986, 28-32.
- Lanning, Wayne. Coach & athlete personality interaction: a critical variable in athletic success. Journal of Sport Psychology, 1979, 1, 262-267.
- Larsen, K. S. & Schewdinan, G. Authoritarianism, self-esteem and insecurity. Psychological Review. 1967. 25, 229-230.
- McClelland, D. C. & Burnham, D. H. Power is a great motivator. Dans Eliza G. C. Collins (Editor), Executive success: making it in management. Harvard Business Review. John Wiley and Sons Inc. 1983. pp 289-305.
- McDavid, John W. & Harari, Herbert. Psychological and social behavior. Harper and Row Publishers, New York 1974.
- Metzler, Michael. The measurement of academic learning time in physical education. Unpublished doctoral dissertation. Ohio State University, 1979.
- Mintzberg, Henry. Structure et dynamique des organisations. Les Editions d'organisation. Paris. 1982.
- Missoum, Guy. Psycho-pédagogie de l'activité de groupe. Editeurs Vigot, Paris, 1979.
- Mowday, R. T. The exercise of upward influence. Administrative Science Quarterly, 1978, 23, 137-156.

- Ogilvie, Bruce & Tutko, Thomas A. Problem athletes and how to handle them. Felham Books Ltd. London 1968.
- Oldmstead, J. A. The skills of leadership. Military Review. March 1967, 62-70.
- Orlick, Terry. The athletic drop-out: a high price to pay for inefficiency. Journal of Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation. 1974. 60.
- Osborn, Richard N. & Hunt, James. An adaptive-reactive theory of leadership: the role of macro-variables in leadership research. Dans James G. Hunt and Lars L. Larson (Editors). Leadership frontiers. Kent. Kent State University Press. 1975. pp 27-44.
- Pease, Dean A., Locke, Lawrence F. & Burlingame, Martin. Athletic exclusion, a complex phenomenon. Quest, 1971, 16, 42-46.
- Penman, Kenneth A., Hastad, Douglas N. & Cords, William L. Success of the authoritarian coach. The Journal of Social Psychology. 1974. 92, 155-156.
- Percival, Lloyd. The coach from the athlete's viewpoint. Dans J. W. Taylor (Editor). Proceedings Art and Science of Coaching Symposium. Toronto, 1971.
- Piéron, Maurice. La relation entre l'entraîneur et le sportif. Notes de cours. Université de Liège. 1985-1986.
- Pinard, Michel. Validation d'une échelle d'évaluation du leadership en milieu sportif. Thèse de maîtrise non-publiée. Université du Québec à Trois-Rivières. 1987
- Plante, Jacques. Devant le filet. Editions de l'homme. Montréal, 1972.
- Rushall, Brent S. Psyching in sports, the psychological preparation for serious competition in sport. Felham Books. London 1979.
- Ryan, Frank. Sport and psychology. Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs, New Jersey 1981.
- Sage, George H. An occupational analysis of college coach. Dans Donald D. Ball and John W. Loy (Editors). Sport and social order. Addison-Wesley Publishing Co. Reading, Mass. 1975 pp 391-455.

Sage, G.H. Humanistic psychology and coaching. Dans W.F. Straub (Editor) Sport Psychology: an analysis of athlete behavior. Ithaca, N.Y. Mouvement, 1978.

Schliesman, Earl S. Relationship between the congruence of preferred leader behavior and subordinate satisfaction with leadership. Journal of Sport Behavior, Vol. 10, no 3., pp. 157-166. 1986.

Schultz, W. C. The FIRO scales. Palo Alto: Consulting Psychologists Press. 1967.

Scott, J. Athletics for athletes. Hayward, Calif.: Quality Printing Service. 1969.

Scott, Jack. The athletic revolution. The Free Press, New York. 1971

Skinner, Burrhus F. Science and human behavior. New York, Free Press 1953.

Smith, Ronald E., Smoll, Frank L. & Curtis Bill. Coach effectiveness training: a cognitive-behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sport coaches. Journal of Sport Psychology. 1979, 1, 59-75.

Smoll, Frank L., Smith, Ronald E. & Curtis, Bill. Coaching roles and relationships. Dans Jerry R. Thomas (Editor). Youth sports guide for coaches and parents. Baton Rouge, Lousianne. 1977

Stewart, Michael J. & Corbin, Charles B. Feedback dependence among low confidence preadolescent boys and girls. Research Quarterly for Exercise and Sports, 1988 Vol 59. No 2 pp. 160-164.

Sternberg Horn, Thelma. The self-fulfilling prophecy theory: when coaches' expectations become reality. Jean M. Williams Editor. Applied Sport Psychology, personal growth to peak performance. Mayfield Publishing Company, Palo Alto, California. 1986.

Stogdill, R. M. The leadership handbook. The Free Press, 1974.

Tannenbaum, Robert & Schmidt, Warren H. How to choose a leadership pattern. Dans Eliza G. C. Collins (Editor), Executive success: making it in management. Harvard Business Review. John Wiley and Sons Inc. 1983. pp 151-168.

Terry, P. C. The coaching preferences of elite athletes competing at Universiade 83. Canadian Journal of Applied Sport Sciences 1984, 9, 201-208.

- Terry, P. C. & Howe, B. L. Coaching preferences of athletes. Canadian Journal of Applied Sport Sciences, 1984, 9, 188-194.
- Tutko, Thomas A. & Richards, Jack W. Psychology of coaching. Allyn and Bacon Inc. Boston 1971.
- Vos Strache Carolyn. Player's perceptions of leadership qualities of coaches. Research Quarterly, 1979, Vol 50, 679-686.
- Wandzilak, Thomas; Ansorge, Charles J. & Potter, Glen. Comparison between selected practice and game behaviors of youth sport soccer coaches. Journal of Sport Behavior. 1987. Vol 11. No 2, pp. 78-88. 1987.
- Weber, Ross A. To be a manager. Richard D. Irwin Inc. Homewood, Illinois, 1977.
- Weiss, Maureen R. & Friedrichs, Warren D. The influence of leader behaviors, coach attributes and institutional variables on performance and satisfaction of collegiate basketball teams. Journal of Sport Psychology, 1986, 8, 332-346.
- Winer, B. J. Statistical principles in experimental design. 2nd edition. New York. McGraw-Hill. 1971.
- Wuest, Deborah A.; Mancini, Victor H.; Van der Mars, Hans & Terrillion, Kristine. The academic learning time-Physical education of high-, average- and low-skilled female intercollegiate volleyball players. The 1984 Olympic Scientific Congress Proceedings. Volume 6. Sport Pedagogy. Maurice Piéron and George Graham, Editors. Human Kinetics Publishers, Inc. Champaign, Illinois. 1986