

**Développement d'une approche de recherche en collaboration
pour aider des entraîneurs de sport à apprendre
de leurs expériences quotidiennes**

*Diane M. Culver
Pierre Trudel*

Cet article, issu d'une recherche de doctorat, vise à présenter l'approche de recherche dite en collaboration (collaborative inquiry) (Bray, Lee, Smith, & Yorks, 2000) et à faire ressortir la contribution d'une telle approche aux savoirs en Sciences du sport. Pour ce faire, nous allons premièrement présenter la place qu'occupe la recherche qualitative en Sciences du sport et tout particulièrement en psychologie du sport. Par la suite, nous allons décrire en quoi consiste une recherche en collaboration en présentant les grandes lignes de deux études. Finalement, nous présenterons quelques défis et avantages de l'approche en collaboration afin de faire ressortir sa contribution aux savoirs dans notre champ disciplinaire.

LA RECHERCHE QUALITATIVE EN SCIENCES DU SPORT

La recherche dans le champ disciplinaire des Sciences du sport et tout particulièrement dans les sous-disciplines de la pédagogie et de la psychologie du sport, a, au cours de la dernière décennie, été marquée par une croissance importante de l'utilisation de la méthodologie qualitative. Martens (1987) lançait, il y a 17 ans, un cri d'alarme pour que les chercheurs¹ diversifient leurs

¹ Les mots relatifs aux personnes désignent aussi bien les femmes que les hommes.

Note de l'auteur: Cette recherche a été réalisée grâce à l'appui du Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada et le Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche.

méthodologies en utilisant des études de cas, des rapports cliniques et d'autres méthodes introspectives afin de permettre à l'investigateur d'intégrer ses connaissances tacites aux données recueillies auprès des participants. Or, nous avons pu constater, qu'en psychologie du sport, les chercheurs ont été conservateurs dans leur manière d'utiliser la recherche qualitative durant la décennie 1990-1999 (Culver, Gilbert, & Trudel, 2003). Une analyse des articles publiés dans les trois principales revues scientifiques en psychologie du sport en Amérique du Nord (*The Sport Psychologist, Journal of Applied Sport Psychology, Journal of Sport and Exercise Psychology*) a révélé (a) que les chercheurs utilisent presque exclusivement l'entrevue, (b) que des tests de fidélité inter-codeurs sont souvent utilisés comme preuve de scientificité, et (c) que 'la voix' des participants n'est pas toujours incluse dans les résultats, les chercheurs préférant utiliser les statistiques descriptives. Ces données tendent à démontrer que la recherche qualitative en psychologie du sport se situe surtout dans la deuxième période de l'histoire de la recherche qualitative (Denzin & Lincoln, 2000), c'est-à-dire la période moderniste avec des fondations post-positivistes. Plusieurs auteurs en Sciences du sport ont, au cours des dernières années, souligné l'importance d'être plus créatifs dans l'utilisation de la recherche qualitative (Biddle, Markland, Gilbourne, Chatzisarantis, & Sparkes, 2001; Culver et al., 2003; Nilges, 2001; Sparkes, 1998). Malheureusement, très peu de chercheurs ont osé s'éloigner des sentiers traditionnels. Les études réalisées par Denison (1996) et Nilges (2001) sont des exemples d'exceptions et se situent à la cinquième période (postmoderne) de l'histoire de la recherche qualitative.

LA RECHERCHE EN COLLABORATION

Le terme 'collaboration' est utilisé pour décrire différents types de relations en recherche dépendant des contextes. Des exemples de contextes sont des chercheurs qui travaillent avec des collègues, des chercheurs qui travaillent avec des praticiens, ainsi que les situations où les rôles de chercheur et de participant sont combinés. Malgré les avantages de la recherche en collaboration pour l'avancement des savoirs dans le secteur de l'éducation physique et sportive (Siedentop & Locke, 1997), très peu d'études de ce genre ont été menées. L'étude de Rovegno et Bandhauer (1998) pourrait cependant servir d'exemple.

Au cours des sept dernières années, j'ai (l'auteure principale) participé aux activités d'un groupe de recherche dont les travaux portent sur l'analyse du travail des entraîneurs et leur formation. Par exemple, j'ai mené une étude (Culver & Trudel, 2000) sur la communication entraîneur – athlète laquelle m'a permis de voir comment les problèmes de communication sont perçus tant par les entraîneurs que les athlètes. Cette étude m'a permis également de constater que les entraîneurs se sentaient souvent seuls et auraient apprécié

pouvoir échanger sur les problématiques touchant l'entraînement sportif. J'aurais bien aimé leur apporter mon aide mais mon rôle dans cette étude devait se limiter à celui de chercheuse et non de consultante. Bref, afin de ne pas biaiser les résultats, je devais garder une certaine distance et éviter de créer, avec les entraîneurs, un nouveau savoir. Pour mon projet de doctorat, je voulais répondre aux besoins exprimés par les entraîneurs et mener une investigation sur comment aider les entraîneurs à enrichir leur savoir à partir de leurs activités quotidiennes. Pour réaliser un tel projet, il était évident que je devais créer un contexte de recherche dans lequel, en plus d'être une chercheuse, je pouvais assumer un rôle de consultante et voir même de participante. Je me demandais alors si une telle démarche était scientifiquement acceptable.

En menant une revue de la littérature sur les paradigmes de recherche, j'ai trouvé un article de Heron et Reason (1997) sur le 'participatory inquiry paradigm'. Selon les auteurs, ce paradigme de recherche repose sur le postulat que l'apprentissage est une activité sociale et, par conséquent, le but visé est la construction de nouvelles connaissances lesquelles guideront les actions futures des participants dans leurs activités de tous les jours. Les chercheurs qui évoluent à l'intérieur de ce paradigme participatif ne font pas une étude *sur* des personnes ni *concernant* des personnes mais *avec* des personnes. D'un point de vue ontologique la réalité est dite subjective-objective : "to experience anything is to participate in it, and to participate is both to mould and to encounter" (Heron & Reason, 1997, p. 278).

Selon Heron et Reason (2001), la recherche en coopération (cooperative inquiry) implique des cycles de réflexions et d'actions dans lesquels il y a une interaction intentionnelle entre l'interprétation et l'expérience. Bien qu'il présente en détails les quatre étapes d'un cycle, Heron (1996) avertit le lecteur que cette démarche ne peut être imposée et que des adaptations sont possibles. Autrement dit, la manière dont les cycles sont organisés dépend de la question et du groupe. C'est exactement ce que semble avoir fait Bray et al. (2000). Ces auteurs indiquent dans leur livre intitulé *Collaborative Inquiry in Practice* que leur approche s'inspire fortement du livre *Cooperative Inquiry* de Heron (1996) tout en étant une approche qui donne au chercheur beaucoup de flexibilité pour développer son projet. Pour eux, la recherche en collaboration (collaborative inquiry) est une suite de séquences de réflexions et d'actions à travers lesquelles un groupe de pairs essaie de répondre à une question importante pour eux (traduit de Bray et al., p. 6).

En prenant en considération les principes généraux de la recherche en coopération (Heron, 1996; Heron & Reason, 2001) et ceux de la recherche en collaboration (Bray et al., 2000), j'ai mené deux études visant à aider des groupes d'entraîneurs à développer leurs connaissances en entraînement sportif. Heron a remarqué qu'il y a deux types de participation dans ce genre de recherche soit la participation politique qui touche le niveau d'implication dans la pensée et les décisions concernant le processus de recherche, et la participation épistémique qui est en relation avec l'implication dans les

expériences et les actions de la recherche. Selon le degré de participation du chercheur initial et des participants dans ces deux types de participation, on peut classer la recherche comme une recherche en collaboration partielle ou complète. En ce qui concerne la participation politique de chacune des deux études que j'ai menées, les participants n'ont pas participé à la sélection du cadre théorique devant guider le processus de recherche et ils n'étaient nullement concernés par les exigences reliées à la réalisation d'une thèse de doctorat. Cependant, suite à une description du projet, incluant les rôles de chacun et les tâches à réaliser, les entraîneurs étaient libres de participer. En ce qui concerne la participation épistémique, bien que je n'étais pas une entraîneuse active au moment de l'étude, mes expériences antérieures comme entraîneuse de ski à plusieurs niveaux (régional, provincial, et international) me donnaient une connaissance de la culture du milieu sportif. Ma tâche principale consistait à m'impliquer dans les expériences et activités de chaque entraîneur et, dans les faits, cette implication était aussi importante, sinon plus, que l'implication des entraîneurs entre eux. Je reviendrai sur la participation épistémique dans la présentation de chacune des études.

ÉTUDE 1

Dans la première étude, je voulais offrir mon aide à un groupe d'entraîneurs d'un club d'athlétisme lorsque ces derniers étaient confrontés à des situations problématiques. Cette proposition d'aide découlait des études de Gilbert et collègues (Gilbert, Gilbert & Trudel, 2001a,b; Gilbert & Trudel, 2001) qui ont démontré que les entraîneurs de jeunes sportifs vont souvent interagir avec des personnes de leur entourage pour définir un problème, élaborer une solution et ensuite valider cette solution. Par conséquent, mon rôle dans cette recherche en était un de 'consultante-chercheuse' car je voulais offrir aux entraîneurs une option de plus pour les aider à solutionner leurs problèmes. Il est important de comprendre que l'objectif n'était pas de travailler avec les entraîneurs comme groupe mais de répondre aux besoins spécifiques de chacun d'eux. Par conséquent la participation épistémique ne concerne pas les activités du groupe d'entraîneurs mais les expériences individuelles. Mon implication dans les expériences de chaque entraîneur dépendait donc de son désir de me consulter.

Pendant près de six mois, je me suis rendue régulièrement au club pour observer les activités et j'ai également discuté avec les entraîneurs sur place ou par l'intermédiaire de l'Internet. Les données recueillies me permettent de conclure que j'ai participé en tant que 'autre personne', aux conversations réflexives (Schön, 1983) de presque chacun des huit entraîneurs qui ont participé à l'étude. Un rôle important que j'ai eu à assumer est celui d'offrir une écoute c'est-à-dire quelqu'un sur qui les entraîneurs pouvaient tester leurs idées. Par exemple, une entraîneuse m'a demandé mon opinion dans les termes suivants « Ça serait bon d'avoir ton opinion comme un oeil objectif... avoir

une perspective externe ». J'ai aussi offert beaucoup de moments d'écoute à Marc, l'entraîneur en chef du club. Les membres du conseil d'administration avaient décidé de restructurer le club et de revoir les tâches de l'entraîneur en chef. Par conséquent, le poste d'entraîneur en chef était ouvert et Marc m'a souvent contactée pour me parler de ses frustrations car selon lui j'étais la seule personne, à part sa copine, à qui il pouvait se confier.

Tout en recueillant des données sur l'effet de ma participation en tant que 'autre personne' disponible pour aider les entraîneurs à créer leur savoir, j'ai regardé si les entraîneurs du club s'entraidaient et partageaient leurs connaissances. À partir du contenu de mes entrevues, de mes observations et de mon journal de bord, j'ai préparé un diagramme sur le partage des connaissances entre les entraîneurs. J'ai vérifié l'exactitude de ce diagramme avec l'entraîneur en chef et deux entraîneurs. Cela m'a permis d'apprendre que les entraîneurs avaient tendance à interagir sur une base individuelle c'est-à-dire un à un et que les interactions étaient surtout entre des entraîneurs d'expérience, les recrues étant laissées à elles-mêmes. En ce qui concerne le contenu des interactions, j'ai noté que les entraîneurs avaient tendance à demander à un autre entraîneur s'il pouvait travailler avec un de leurs athlètes afin de résoudre un problème spécifique au lieu de demander à ce collègue quoi faire. Par conséquent les entraîneurs partageaient très peu leur savoir.

Par cette première étude, j'ai appris (a) que l'approche de recherche en collaboration est appropriée pour le type de recherche que je voulais faire, (b) que les entraîneurs peuvent bénéficier de l'opportunité d'avoir accès à un consultant, (c) que le consultant doit investir beaucoup de temps sur le site d'entraînement s'il veut établir un climat de confiance avec les entraîneurs et (d) que des facteurs tels le manque de leadership à l'intérieur du club et l'absence d'un local réservé aux entraîneurs peuvent limiter considérablement le nombre d'interactions entre les gens impliqués (entraîneurs, consultant, etc.) et ainsi la possibilité de développer ensemble un savoir. Pour moi, il devenait évident que pour favoriser davantage l'apprentissage chez les entraîneurs, je devrais être plus proactive et m'impliquer davantage en provoquant des occasions d'échanges avec et entre les entraîneurs ('facilitatrice'-chercheure) et non pas uniquement être disponible quand les entraîneurs ont besoin de moi (consultante-chercheure).

ÉTUDE 2

J'ai décidé de mener une seconde étude avec un groupe d'entraîneurs d'un club de ski alpin dans le but de favoriser l'apprentissage à travers des interactions régulières avec et entre les entraîneurs. Les travaux de Wenger (1998) sur les communautés de pratique ont servi de toile de fond dans cette étude. Une communauté de pratique c'est plus qu'un simple regroupement de personnes car les membres doivent « partager les mêmes préoccupations, les mêmes

problèmes, ainsi qu'une passion pour un sujet donné en plus de vouloir approfondir leurs connaissances et expertises à travers des interactions continues » (traduit de Wenger, McDermott, & Snyder, 2002, p. 4). Selon Saint-Onge et Wallace (2003), le succès d'une communauté de pratique passe par le leadership d'une personne qui se charge de faciliter les occasions d'apprentissage des membres de la communauté. Puisque le nœud de cette étude était l'établissement d'une communauté de pratique et que celle-ci repose autant sur la personne qui assure le leadership que sur la participation des autres membres, je considère, du point de vue de la participation épistémique, que j'avais une participation complète même si je n'étais pas une entraîneure.

Dans cette étude, j'ai assumé un rôle de 'facilitatrice'-chercheure en créant des conditions favorables pour que les entraîneurs puissent participer à des activités où ils pouvaient interagir et négocier leur savoir. Ma première tâche fut d'obtenir l'appui des personnes en charge de l'organisation du club et surtout la pleine collaboration de l'entraîneur en chef. En discutant avec ce dernier, il nous a semblé que le contexte le plus favorable aux échanges serait d'inviter les entraîneurs à participer à une rencontre d'environ une heure à la fin d'une journée d'entraînement et de faire cette rencontre dans la salle des entraîneurs. Lors de la première rencontre avec les entraîneurs, j'ai expliqué le but de l'étude, ce qu'est une communauté de pratique et les rôles de chacun. Par la suite nous avons établi l'horaire des trois prochaines rencontres et j'ai avisé les entraîneurs qu'à la prochaine rencontre ils auraient à partager, avec le groupe (dont moi), trois événements à potentiel éducatif qu'ils avaient vécus durant la semaine. L'idée de partager des leçons apprises pour encourager les interactions et aborder des thèmes de l'expérience quotidienne est une stratégie suggérée par Wenger et ses collègues (Wenger et al., 2002) et trouve également des appuis dans des écrits en psychologie/pédagogie du sport (Orlick, 2000) et dans le monde des affaires (Raelin, 2000). Il y a eu en tout huit rencontres baptisées 'rencontres table ronde' par les entraîneurs.

Compte tenu du degré de satisfaction tant des entraîneurs que de l'entraîneur en chef, le président du club m'a demandé de participer à leur camp de ski d'été qui avait lieu en France. Pour le président du club, ce camp de ski pouvait être bénéfique non seulement aux jeunes athlètes mais aussi aux entraîneurs, si l'on pouvait créer les conditions adéquates c'est-à-dire bénéficier des retombées d'une communauté de pratique. Afin de prendre en considération les exigences particulières de ce contexte (stage de deux semaines) de légères modifications ont été apportées à la procédure utilisée durant l'hiver mais les 'rencontres table ronde' sont demeurées les principaux lieux d'interactions.

Globalement, nous pouvons dire que dans chacun des deux contextes avec les entraîneurs en ski (a) les participants (entraîneurs et moi) ont eu beaucoup de plaisir, (b) il se développait une bonne communication entre les membres du groupe, un sens de cohésion, (c) que tant les nouveaux entraîneurs que les plus expérimentés ont appris, et (d) que les jeunes skieurs du club ont

eux aussi bénéficié du travail du groupe lors des 'rencontres table ronde'. J'étais cependant curieuse de savoir si, en me retirant, les entraîneurs qui avaient été initiés aux 'rencontres table ronde', et qui m'avaient indiqué qu'ils voulaient continuer le processus, allaient prendre l'initiative de mettre de l'avant des activités visant à favoriser l'échange du savoir entre les entraîneurs. Durant la saison de ski qui a suivi, je me suis rendue à quelques reprises au club de ski pour observer et discuter avec les entraîneurs. Cette démarche m'a permis de constater que malgré la bonne volonté des entraîneurs, il semble que sans l'appui d'un 'facilitateur/trice', plusieurs irritants (le manque de temps, la peur de s'imposer, l'absence de l'entraîneur en chef, etc.) n'ont pas pu être contournés ce qui a eu pour effet de retourner aux anciennes habitudes c'est-à-dire que l'échange d'information entre les entraîneurs était moins fréquent et se faisait au hasard des rencontres sur le site de ski.

RÉFLEXIONS SUR L'APPROCHE ET LE PROCESSUS : LES DÉFIS ET LES AVANTAGES

Suite à mes deux études, je peux répartir les défis spécifiques à la conduite d'une recherche en collaboration en deux catégories; ceux associés à mon double rôle (chercheuse et participante) et ceux touchant la production du rapport d'enquête. Premièrement, comme chercheuse, je devais mener cette étude en respectant les exigences reliées à la réalisation d'une thèse de doctorat. Par exemple, j'ai dû, entre autres, présenter à mon comité de thèse un cadre théorique bien avant que j'identifie qui étaient pour être les participants. Par conséquent, il peut arriver que les participants n'aient pas beaucoup à dire sur la manière dont la recherche est structurée. Cette limite peut toutefois être amoindrie si, au moment de la réalisation de la recherche, le chercheur évite d'avoir une approche de prescription et consulte les participants sur les questions reliées à quand et où se dérouleront les activités. Bref, dans une recherche en collaboration, il faut travailler fort pour balancer le rôle de chercheur et celui de participant.

En ce qui concerne la présentation des résultats d'une recherche en collaboration, le format traditionnel de présentation ne convient pas nécessairement. Par exemple, comment raconter l'histoire de la collaboration tant du point de vue des participants que de mon point de vue comme chercheuse et également comme personne ressource (consultante ou 'facilitatrice')? Comment démontrer à travers un texte, qui est un objet représentant des connaissances propositionnelles (Bray et al., 2000; Heron, 1996), les connaissances pratiques qui ont été produites? Et finalement comment faire les liens entre les données et les concepts théoriques qui ont guidé l'étude? J'ai donc opté pour un format qui combine présentation des résultats et discussion. Tout au long de l'histoire racontée dans la section des résultats de la thèse, il y a des chiffres qui renvoient à des notes de discussion

que j'ai regroupées dans la section discussion. Une discussion générale permet par la suite de faire une synthèse. Cette manière de procéder risque cependant de me causer un autre problème. Je me demande actuellement où je vais pouvoir publier cette recherche. Les politiques éditoriales de plusieurs revues scientifiques limitent les auteurs à rédiger des articles de 25 pages.

Malgré les défis que pose la recherche en collaboration, un des principaux avantages est qu'elle représente une stratégie pour favoriser l'apprentissage des adultes en même temps qu'une méthode pour conduire une recherche (Bray et al., 2000). Il revient à l'initiateur du projet de balancer l'importance de chacune de ces deux composantes. L'approche en collaboration a aussi l'avantage de donner au chercheur un angle d'analyse qui est tout à fait spécial. Dans notre recherche, nous avons pu explorer et documenter une nouvelle approche pour aider les entraîneurs à apprendre de leurs expériences quotidiennes. À notre connaissance, il existe très peu d'études de ce genre dans la littérature en pédagogie/psychologie du sport.

CONCLUSION

Les Sciences du sport constituent un champ disciplinaire qui a, jusqu'à présent, privilégié les paradigmes positivistes et post-positivistes. Les recherches menées à l'intérieur de ces deux paradigmes ont permis de mieux comprendre plusieurs phénomènes qui caractérisent l'entraînement sportif. Cependant, pour poursuivre dans le développement d'un savoir en Sciences du sport, les chercheurs auraient avantage à se familiariser également avec les autres paradigmes de recherche. C'est par une telle ouverture que nous pourrions poser de nouvelles questions de recherche et étendre notre savoir.

RÉFÉRENCES

- Biddle, S.J. H., Markland, D., Gilbourne, D., Chatzisarantis, N.L.D., & Sparkes, A.C. (2001). Research methods in sport and exercise psychology: Quantitative and qualitative issues. *Journal of Sports Sciences, 19*, 777-809.
- Bray, J.N., Lee, J., Smith, L. L., & Yorks, L. (2000). *Collaborative inquiry in practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Culver, D., Gilbert, W., & Trudel, P. (2003). A decade of qualitative research in sport psychology journals: 1990-1999. *The Sport Psychologist, 17*, 1-15.
- Culver, D. & Trudel, P. (2000). Coach athlete communication in an elite alpine ski team, *Journal of Excellence, 3*, 28-54. Available: <http://www.zoneofexcellence.com>.
- Denison, J. (1996). Sport narratives. *Qualitative Inquiry, 2*, 351-362.

- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research (2nd ed.)* (pp. 1-28). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fleurance, P., & Cotteaux, V. (1999). Construction de l'expertise chez les entraîneurs sportifs d'athlètes de haut-niveau français. *Avante*, 5(2), 54-68.
- Gilbert, W., Gilbert, J., & Trudel, P. (2001a). Coaching strategies for youth sports: Part 1. *Journal of Physical Education and Dance*, 72 (4), 29-33.
- Gilbert, W., Gilbert, J., & Trudel, P. (2001b). Coaching strategies for youth sports: Part 2. *Journal of Physical Education and Dance*, 72 (5), 41-72.
- Gilbert, W., & Trudel, P. (2001). Learning to coach through experience: Reflection in model youth sport coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 16-34.
- Heron, J. (1996). *Co-operative inquiry: Research into the Human Condition*. London: Sage.
- Heron, J., & Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3, 274-294.
- Heron, J., & Reason, P. (2001). The practice of co-operative inquiry: Research 'with' rather than 'on' people. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research* (pp. 179-188) London: Sage.
- Martens, R. (1987). Science, knowledge, and sport psychology. *The Sport Psychologist*, 1, 29-55.
- Nilges, L.M. (2001). The twice-told tale of Alice's physical life in Wonderland: Writing qualitative research in the 21st century. *Quest*, 53, 231-259.
- Orlick, T. (2000). *In pursuit of excellence* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Raelin, J. A. (2000). *Work-based Learning: The New Frontier of Management Development*. Upper Saddle, NJ: Prentice Hall.
- Rovegno, I., & Bandhauer, D. (1998). A study of the collaborative research process: Shared privilege and shared empowerment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 357-375.
- Saint-Onge, H., & Wallace, D. (2003). *Leveraging communities of practice for strategic advantage*. Burlington, MA: Butterworth-Heinemann.
- Salmela, J. (1996). *Great job coach: Getting the edge from proven winners*. Ottawa, ON: Potentium.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Siedentop, D., & Locke, L. (1997). Making a difference for physical education: What professors and practitioners must build together. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68(4), 25-33.

- Sparkes, A.C. (1998). Validity in qualitative inquiry and the problem of criteria: Implications for sport psychology. *The Sport Psychologist*, 12, 333-345.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.

*Après une carrière comme athlète et entraîneure élite (ski alpin), Diane Culver a réalisé un baccalauréat en psychologie (McGill, 1997), une maîtrise (1999) ainsi qu'un doctorat (automne 2004) en pédagogie et psychologie du sport à l'Université d'Ottawa. Ses recherches portent sur le processus enseignement-apprentissage en sport. Elle enseigne à temps partiel à la Faculté d'éducation et à l'École des sciences de l'activité physique de l'Université d'Ottawa. À part la pédagogie et la psychologie du sport, elle enseigne aussi des cours en recherche qualitative. À partir de son mémoire, elle a publié deux articles en collaboration : Culver, D. M., & Trudel, P. (2000). Coach-athlete communication within an elite alpine ski team. *Journal of Excellence*, 3(1), 26-54) et Culver, D. M., Gilbert, W., & Trudel, P. (2003). A decade of qualitative research in three sport psychology journals: 1990-1999. *The Sport Psychologist*, 17, 1-15).*

Pierre Trudel est professeur titulaire à l'École des sciences de l'activité physique à l'Université d'Ottawa. Il a débuté sa carrière universitaire à l'Université d'Ottawa en 1987. Lors de ses premières années, il a enseigné des cours en rapport avec la pédagogie sportive (formation des enseignant(e)s et entraîneur(e)s) et a conduit des recherches sur la pratique du hockey sur glace. Graduellement, il a développé un intérêt pour la recherche qualitative ce qui lui a permis de s'impliquer davantage dans les études de deuxième et troisième cycle. Il est membre de la Faculté des études supérieures et postdoctorales et, à ce titre, il bénéficie d'une affectation multiple avec la Faculté d'éducation. Son programme de recherche est subventionné par le Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada depuis 1994 ce qui permis à une douzaine d'étudiant(e)s de compléter des études graduées - à la maîtrise et au doctorat. En plus d'être membre du comité de rédaction de plusieurs revues scientifiques, il a assumé le rôle d'éditeur en chef de la Revue AVANTE pendant deux années.