

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

par

DAVID CHÉRON
BACHELIER EN SCIENCES DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

Gestion de stress chez des athlètes amateurs en natation

Mars 2005



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

À tous les rêveurs,
à tous ceux que j'aime.
Patience est de rigueur,
la fin sera meilleure!

RÉSUMÉ

Les adolescents qui pratiquent un sport de compétition sont confrontés continuellement à plusieurs sources de stress. La présente étude a pour but d'explorer la problématique du stress relié à l'athlète amateur en natation. Cette recherche a pour objectif de cerner, d'une part, le vécu ainsi que les perceptions des athlètes amateurs en natation par rapport au stress ressenti lors des entraînements et lors des compétitions et, d'autre part, d'examiner les moyens qu'ils ont choisis pour les gérer.

Les sujets sont au nombre de 21 (10 garçons et 11 filles) âgés entre 12 et 17 ans. Ils pratiquent la natation dans un club de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean. L'étude s'est déroulée sur une période de 10 mois, entre septembre 1998 et juin 1999. Des rencontres de groupes furent effectuées à toutes les deux semaines avec les jeunes pour présenter, discuter et pratiquer diverses techniques en gestion de stress. La cueillette des données s'est réalisée sur deux plans : quantitatives et qualitatives. Trois questionnaires ont été administrés pour étudier les données quantitatives: l'analyse de l'estime de soi sans l'aspect culturel-2, l'échelle d'anxiété (IPAT) et le stress chez les athlètes amateurs. Pour les données qualitatives, des entrevues ainsi la tenue d'un journal de bord ont permis d'accumuler les données.

Lors de l'analyse des résultats, on a constaté que les jeunes nageurs se perçoivent moins stressés qu'ils ne le sont en général, qu'ils sont très ouverts aux différentes techniques en gestion de stress et que la plupart d'entre eux utilisent des moyens avec lesquels ils sont confortables lors des compétitions ou des entraînements.

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire a été rendue possible grâce à la collaboration de plusieurs personnes que je désire remercier.

Premièrement, je tiens à remercier Madame Linda Morency, professeure-chercheure au département des Sciences Humaines de l'Université du Québec à Chicoutimi, qui a accepté de superviser ce travail tout au long de ce processus de recherche, et qui a su patiemment l'encadrer et le baliser. De plus, elle fut d'une grande générosité et elle s'est engagée pleinement pour la réussite de ce projet.

Je remercie Monsieur Claude Bordeleau, professeur au département des Sciences Humaines de l'Université du Québec à Chicoutimi, qui a, lui aussi, accepté de superviser ce travail. Il a été un modèle, un guide. Il me proféra toujours de précieux conseils et m'inculqua sa passion pour l'éducation.

Je suis également reconnaissant envers l'entraîneur-chef du club de natation. Sans son accord, cette étude n'aurait jamais vu le jour. Il a été d'une grande ouverture d'esprit et il a participé à la bonne démarche de l'étude de façon volontaire et spontanée. Son amitié a été pour moi d'une aide précieuse et appréciée.

À tous les participants de l'étude, qui sont des adolescents passionnés de natation, je vous offre un merci tout spécial. J'ai beaucoup appris de la relation qui s'est

construite au fil des rencontres et des séances, autant au plan personnel que professionnel. Sans vous, l'étude n'aurait pas eu lieu.

De plus, je veux remercier mes parents, Guy et Marielle. C'est grâce à eux si j'ai développé une telle passion pour les gens, l'éducation, le sport et la gestion de stress. Ils ont su m'entourer d'amour et ils ont fait de moi ce que je suis présentement. Ils m'ont encouragé à poursuivre mes rêves sans me juger autant dans les moments les plus difficiles que dans les moments les plus heureux. Ils sont pour moi la lumière qui éclaire mes yeux et qui guide mes pas dans le chemin de vie que j'ai choisi.

Je ne peux passer sous silence l'importance de mes frères Pascal et Pierre, ainsi que celle de mes nombreux amis dans la réalisation de ce projet. Ils m'ont aidé à me maintenir motivé et encouragé à mener à terme cette recherche. Grâce à leurs sourires, leur joie de vivre, j'ai grandi et appris à mieux me connaître. Merci pour tout le support que vous m'avez donné!

Je remercie Monique Dufour pour la révision linguistique de ce texte. Elle a été d'une aide précieuse et très appréciée.

Je termine en remerciant tous les professeurs, ainsi que tout le personnel de l'Université du Québec avec lesquels j'ai mené à bien ce projet. Ce fut une joie d'apprendre à vos côtés.

TABLES DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	iii
REMERCIEMENTS.....	iv
TABLE DES MATIÈRES	vi
LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES TABLEAUX	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE PREMIER: Problématique.....	3
1.1 L'origine et la définition du stress	6
1.2 Les courants de recherche sur le stress	11
1.2.1 L'approche psychosociale.....	11
1.2.1.1 Les modèles explicatifs	12
1.2.1.1.1 Le modèle psychanalytique.....	12
1.2.1.1.2 Le modèle phénoménologique et existentiel.....	13
1.2.1.2 Les modèles expérimentaux.....	13
1.2.1.2.1 Le modèle physiologique cortico-vicérale	13
1.2.1.2.2 Le modèle béhavioriste	14
1.2.2 L'approche cognitive	14
1.2.2.1 La conception interactionniste	15
1.2.2.2 L'évaluation, le faire-face	16
1.2.2.3 Le modèle transactionnel	17
1.2.2.4 Les stades de McGrath.....	17
1.2.3 Les approches psychobiologiques	18
1.2.3.1 Les mécanismes de défense	18
1.2.3.2 La « self presentation »	19
1.3 Le stress et le sport.....	19
1.4 La gestion de stress et le sport	24
1.5 Le stress et la natation.....	26
1.6 La gestion de stress et l'estime de soi	27
1.7 Les objectifs et les questions de l'étude.....	31

CHAPITRE II: Méthodologie 33

2.1	Les sujets.....	34
2.2	Le contexte.....	35
2.3	Les procédures préliminaires	36
2.4	La cueillette des données	37
2.4.1	Les données quantitatives	37
2.4.1.1	Analyse de l'estime de soi	38
2.4.1.2	L'échelle d'anxiété d'IPAT	38
2.4.1.3	Le stress chez les athlètes amateurs	39
2.4.2	Les données qualitatives	40
2.4.2.1	L'observation participante et non-participante	41
2.4.3	D'autres informations recueillies	41
2.4.3.1	Les incidents critiques.....	41
2.4.3.2	Les entrevues informelles	42
2.4.3.3	Le journal de bord	43
2.4.4	Les études de cas.....	43

CHAPITRE III: Résultats et discussions 45

3.1	Résultats	46
3.1.1	Les données quantitatives	47
3.1.2	L'analyse de l'estime de soi sans l'aspect culturel-2.....	47
3.1.3	L'échelle d'anxiété d'IPAT	50
3.1.4	Le stress chez les athlètes amateurs.....	52
3.1.4.1	La description du stress lors des compétitions.....	53
3.1.4.2	Les événements qui affectent les nageurs	56
3.1.4.3	La fréquence d'utilisation de moyen pour gérer le stress.....	59
3.1.5	Les données qualitatives	62
3.1.5.1	Les études de cas.....	62
3.1.5.2	Le cas de Alain.....	62
3.1.5.3	Le cas de Hugo.....	64
3.1.5.4	Le cas de Yan.....	66
3.2	Discussions	69
3.2.1	Les perceptions des athlètes amateurs en natation à l'égard du stress	69
3.2.2	Les facteurs potentiellement stressants chez l'athlète amateur	70
3.2.3	Le niveau de stress d'athlètes amateurs en natation	71
3.2.4	L'estime de soi d'athlètes amateurs en natation	74
3.2.5	Les techniques de gestion de stress.....	75

CHAPITRE IV: Recommandations et conclusion.....	77
4.1 Les recommandations	78
4.1.1 Les limites de l'étude	82
4.2 Conclusion	85
BIBLIOGRAPHIE	88
ANNEXES	97
Annexe 1: Programme d'intervention en gestion de stress avec les athlètes amateurs en natation.....	98
Annexe 2: Autorisation écrite en vue d'obtenir le consentement pour participer à la recherche	109
Annexe 3: Questionnaire sur l'analyse de l'estime de soi sans l'aspect culturel-	111
Annexe 4: Questionnaire sur l'échelle d'anxiété d'IPAT	116
Annexe 5: Questionnaire sur « <i>Le stress chez les athlètes amateurs</i> ».....	121

LISTE DES FIGURES

FIGURES

1	Adaptation du modèle du syndrome général d'adaptation de Selye par Lasnier et Lessard (1994).....	7
2	Processus du stress en situations sportives selon Martens, Vealey et Burton (1990).....	21
3	Modèle de Lasnier et Lessard (1994) pour analyser le stress en situations sportives.	23

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAUX

1	Résultats du test sur l'estime de soi des nageurs	49
2	Résultats du test IPAT sur l'anxiété des nageurs.....	51
3	Résultats en pourcentage des signes et symptômes de stress chez les nageurs	54
4	Résultats en pourcentage des événements ayant une influence sur les nageurs	57
5	Résultats en pourcentage des techniques de gestion du stress utilisées par les nageurs	60

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Le stress fait partie de notre quotidien. Il n'est pas réservé à une seule catégorie de gens. Il nous touche tous. Nous devons apprendre à composer avec le stress en nous adaptant aux situations qui comportent des agents stressants.

Dans le cadre de cette recherche, nous allons tenter d'identifier davantage les perceptions des jeunes nageurs amateurs sur leur stress et sur les moyens auxquels ils ont recours pour mieux en contrôler les effets.

Le présent mémoire rend compte finalement de la recherche effectuée et de ses résultats sur la gestion de stress des athlètes amateurs. Il comporte quatre chapitres. Le premier chapitre fait état de la problématique, expose le cadre théorique et les questions de recherche. Le deuxième présente la méthodologie de l'étude. Le troisième décrit les résultats et la discussion sur les questions de l'étude. Le dernier enfin formule des recommandations et conclut l'étude.

CHAPITRE PREMIER

PROBLÉMATIQUE

CHAPITRE PREMIER

PROBLÉMATIQUE

L'intuition profonde qui anime notre recherche, c'est que les jeunes athlètes amateurs sont capables d'apprendre à mieux gérer leur stress. Nous chercherons tout d'abord à bien comprendre ce qu'est le stress. Nous prendrons connaissance ensuite des principales caractéristiques des différents courants de recherche sur le sujet. Puis nous rencontrerons des chercheurs qui ont analysé le stress et sa question en situations sportives, et plus particulièrement en natation. La rencontre avec Canada Natation va nous conduire au cœur de notre étude, soit le lien fondamental qui existe entre le stress et l'estime de soi. Finalement, nous dégagerons, les objectifs de notre recherche.

Aujourd'hui, la performance est une des valeurs prédominantes pour la grande majorité des individus qui vivent dans la société occidentale. Les adolescents n'échappent pas à cette réalité. La pression exercée sur eux, pour qu'ils atteignent des standards d'excellence, est souvent inconsciente et néfaste. On veut tellement qu'ils réussissent, qu'on oublie que le rythme et la finalité de chacun sont différents.

En éducation, certaines méthodes, telles que l'apprentissage coopératif, suggèrent des enseignements personnalisés ou individualisés où l'élève réalise les buts et les objectifs à son rythme. Ce processus peut amoindrir le stress rencontré face à la matière et permettre ainsi un meilleur apprentissage. En éducation physique, certains professeurs utilisent et adaptent ces modes d'interventions pour les jeunes en milieu scolaire. Par exemple, lors d'une séance de basket-ball, le professeur divise son groupe en sous-groupes. Ceux-ci participent à différentes activités sous forme d'ateliers où les individus les plus habiles aident les autres.

Dans le sport amateur, ces méthodes ne font pas partie nécessairement des préoccupations des entraîneurs. La plupart du temps, ceux-ci fixent la victoire sur l'adversaire comme l'objectif principal de l'exercice. Plutôt que d'aider l'athlète à donner le meilleur de lui-même. On lui enseigne à devoir être meilleur que son adversaire. Cette déviation du sens fondamental de l'exercice ne peut être que source de mauvais stress pour athlète amateur. L'entraîneur stressé par la victoire comme seule ou principale mesure de sa propre valorisation ne peut qu'engendrer des athlètes stressés à son image et à sa ressemblance. Par conséquent, chez les athlètes amateurs, le stress est un fait bien actuel. Dans la littérature, un bon nombre de recherches démontrent que la gestion de stress a des effets positifs sur la performance des athlètes adultes (Griffiths, Steel, Vaccaro, Allen et Karpman, 1985; Berger, Friedman et Eaton, 1988; Greenspan et Feltz, 1989; etc.). On constate qu'il existe peu de recherches qui permettent aux intervenants qui travaillent avec des jeunes athlètes

d'améliorer leur programme d'entraînement face au stress. Cette étude présente quelques approches pour aider les jeunes athlètes amateurs à mieux gérer leur stress.

1.1 L'origine et la définition du stress

L'origine du mot stress provient du latin *stringere* qui signifie tendre raide, serré (Cox, 1978). En Angleterre, au XVII^e siècle, le mot stress signifiait un état de détresse, en rapport avec l'oppression ou la dureté de la vie, les privations, la fatigue et l'adversité (Lazarus et Folkman, 1984). À la fin de ce siècle, on utilisait le terme stress dans le contexte des sciences physiques, quoique cet usage n'était pas répandu avant le début du XIX^e siècle. Par la suite, Hinkle (1973) décrit le stress comme étant une force externe (*load*, charge). *Stress* est le rapport de la force interne (créée par la charge) à la surface sur laquelle la force agit. Quant à *strain* (tension), il désigne la déformation ou la distorsion de l'objet.

En 1928, Hans Selye, alors étudiant en médecine, se pencha sur le fait que ses malades, bien qu'ils souffraient des maux les plus divers, présentaient plusieurs signes et symptômes semblables. Dix années plus tard, au cours d'expériences effectuées sur des rats, il constata que des injections hormonales toxiques, peu importe leur composition, amenaient chez les sujets des réactions identiques et que ces réactions étaient les mêmes que celles causées par le froid, la chaleur, les infections, les traumatismes, les hémorragies et les irritations nerveuses (Selye, 1974). Cette réaction était alors nommée *syndrome produit par divers agents nocifs*,

pour devenir ensuite le *syndrome général d'adaptation*. Ce syndrome d'adaptation (S.G.A.) se divise en trois phases : la réaction d'alarme, la phase de résistance et la phase d'épuisement (voir figure 1).

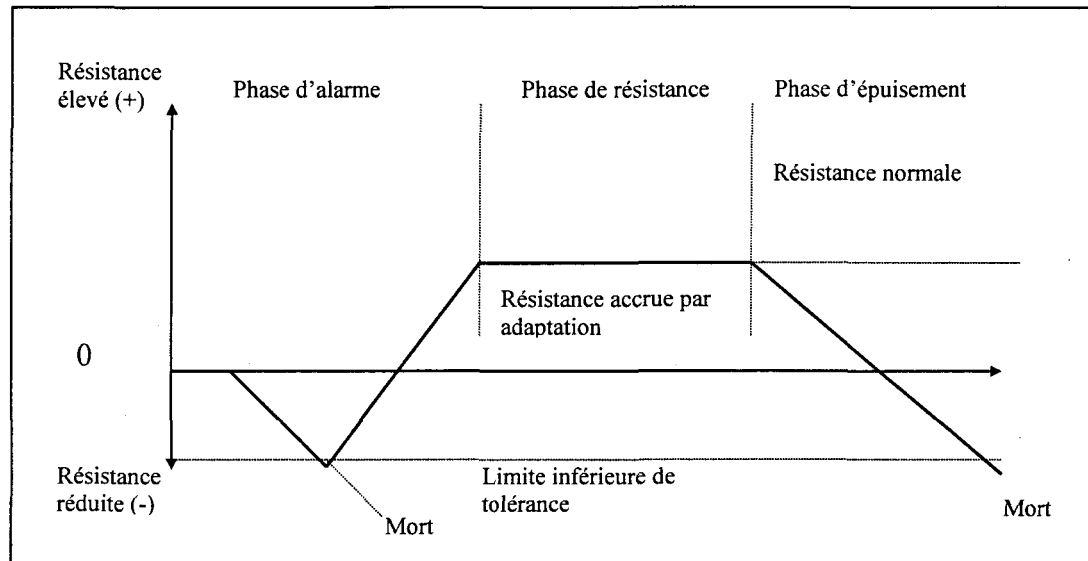


Figure 1

Adaptation du modèle du syndrome général d'adaptation de Selye par Lasnier et Lessard (1994).

Selon Selye (1974), la *réaction d'alarme* est l'exposition du corps à un agent de stress provoquant une diminution du niveau normal d'activation pendant un bref instant où l'individu se prépare à résister, à réagir. La *phase de résistance* se traduit par une élévation de ce niveau, qui lui permet de s'adapter à la situation et d'y résister. Si cette phase est trop longue, trop souvent en demande ou si l'intensité du stressor est trop élevée pour les capacités d'adaptation de l'individu, celui-ci entre dans la troisième phase, soit la *phase d'épuisement*. Ce dernier stade représente une diminution des capacités de l'individu tant sur le plan physique que mental.

Selye (1974, p. 29) définit le stress comme étant «la réponse non spécifique, identique et unique que donne le corps à toute demande qui lui est faite». L'adaptation de l'individu à une situation stressante est donc proportionnelle à son équilibre général. Une personne est stressée quand la dose du stress accumulée dépasse le seuil optimal d'adaptation et que l'organisme commence à manifester des signes d'épuisement. Le niveau optimal de stress est variable d'un individu à l'autre et chacun possède une structure différente (Selye, 1974).

Depuis les premiers travaux de Selye, plusieurs chercheurs se sont intéressés au phénomène du stress, que ce soit par le biais de la médecine, de la biochimie, de la psychologie, de la sociologie, etc. (Lazarus, 1999; Monat et Lazarus, 1991; Rivolier, 1989; Banister, Allen, Fadl, Bhakthan et Howard, 1988; Appley et Trumbull, 1986; Norfolk, 1980; Levine et Scotch, 1977; Vester, 1976; etc.).

Pour Fontana (1990), le terme stress recouvre deux situations différentes : le bon stress et le mauvais stress. Ce ne sont pas tellement les événements qui déterminent si nous sommes ou devons être stressés, mais plutôt la manière de réagir. Le stress constitue une demande à laquelle doivent répondre les capacités du corps. Le stress n'est pas une maladie; c'est un mécanisme d'adaptation qui nous permet de réagir aux situations que nous avons à vivre (Zuzanek et Mannel, 1998). Toutefois, un niveau trop élevé de stress ou trop bas conduit inmanquablement à la maladie (Rivolier, 1989; Vester, 1976).

Les agents stresseurs ou un stresser a été défini par Selye (1975) comme étant un agent producteur de stress. Encore une fois, selon les perceptions de l'individu, l'agent stresser peut provenir de n'importe quelle situation, événement et peut provoquer le stress (Zuzanek et Mannel, 1998, Rosenman, 1964)). Ces agents stresseurs sont souvent reliés à des événements négatifs, mais ce n'est pas toujours le cas. Par exemple, une naissance peut produire un stress intense même si pour l'individu cet événement est heureux ou positif. Donc, l'effet d'un agent stressant peut varier beaucoup selon la culture d'une personne, son origine et ses expériences personnelles et familiales, son humeur et les circonstances du moment (Lazarus et Folkman, 1984; Kobasa, 1979).

Chenard (1987) classe les agents stresseurs en quatre classes soit: 1) physiques comme le travail musculaire excessif; 2) socioculturels comme la perte d'un conjoint; 3) biologiques comme des bactéries qui causent une maladie; et 4) chimiques comme une médication inutile.

Les conséquences du stress sont nombreuses. À l'intérieur de l'organisme, le stress peut susciter diverses modifications dont les suivantes (Berry, 1990; Rivolier, 1989; Hanson, 1987; Bensabat, Selye et coll. 1980; Benson, 1975; Selye, 1975):

- la décharge d'endorphine par l'hypothalamus;
- la diminution des hormones sexuelles : la testostérone chez l'homme et la progestérone chez la femme;

- l'augmentation du taux d'hormones thyroïdiennes dans le sang;
- la décharge d'endorphine par l'hypothalamus;
- la fermeture de tout le système digestif;
- l'augmentation du cholestérol dans le sang provenant surtout du foie;
- l'augmentation du taux de sucre dans le sang et celui de l'insuline nécessaire à le métaboliser;
- l'accélération du rythme cardiaque;
- l'augmentation de l'apport d'oxygène;
- l'épaississement du sang;
- le redressement des poils, la pâleur et la moiteur de la peau;
- l'exacerbation de la sensibilité;
- le corps est à son rendement maximal. Il y a amélioration de la performance mentale et de la capacité de concentration.

Certains de ces effets peuvent être vécus positivement et amener une augmentation de la motivation, le désir de performance et une vigilance accrue (Fontana, 1990). Cependant, l'effet négatif est également possible. Selon Bensabat et Selye (1980), ces modifications de l'organisme peuvent, si elles sont maintenues pendant une période de temps suffisamment longue, induire chez l'individu des changements permanents allant jusqu'à la maladie. Les différentes situations stressantes peuvent créer temporairement un déséquilibre hormonal qui demande un surplus d'énergie à tout l'organisme pour retrouver l'homéostasie (Wegeman and Fine, 1990; Karasek et Theorell, 1990; Bolger, DeLongis, Kessler et Wethington, 1989; Kobasa, Maddi, Puccetti et Zola, 1985; Kasl, 1984; Kahn, Hein et House, 1982; Elliot et Eisdorfer, 1982; McFarlane, Norman, Streiner, Roy et Scott, 1980). Les conséquences peuvent rejoindre d'autres dimensions de la personne stressée que se soit sur le plan social, professionnel ou autres. Savoie et Forget (1983) regroupent certaines de ces conséquences ou effets de la manière suivante :

- les effets émotionnels, tels l'anxiété, l'agressivité, l'apathie, l'ennui, la dépression, la fatigue, la frustration, etc.;

- les effets comportementaux, tels l'abus de drogue, la propension aux accidents, la consommation excessive de nourriture, d'alcool, de cigarettes, etc.;
- les effets physiologiques, tels que mentionnés ci-haut, mais avec les inconvénients inhérents à la prolongation du temps d'exposition, c'est-à-dire frissons, intolérance à la chaleur, ulcères, insomnie, migraine, problèmes cardiaques, etc.;
- les effets organisationnels, tels l'absentéisme, la baisse de productivité, l'insatisfaction au travail, etc.

1.2 Les courants de recherche sur le stress

Plusieurs courants de recherche sont issus du stress. Dans notre étude, nous présenterons sommairement les principaux courants de recherche qui nous semblent pertinents à notre projet en les regroupant sous trois approches : psychosociale, cognitive et psychobiologique (Rivoliier, 1989).

1.2.1 L'approche psychosociale

Cette conception moderne du stress est psychosociale car elle vient de l'environnement et ses exigences sont adaptatives. Certaines conceptions qui ont facilité la compréhension du stress se retrouvent dans les modèles explicatifs qui s'appuient sur une proposition d'explication, une hypothèse mais sans le support d'une vérification scientifique (Rivoliier, 1989). Dans ce modèle, on retrouve deux courants, c'est-à-dire le modèle psychanalytique et le modèle phénoménologique et existentiel. Aussi, il y a les modèles expérimentaux qui s'appuient sur une hypothèse avec le support d'une vérification scientifique. Il y a deux grands courants de pensée

qui prennent sources dans ce modèle, soit le modèle physiologique cortico-viscéral et le modèle béhavioriste.

1.2.1.1 Les modèles explicatifs

Comme il est mentionné ci-haut, l'approche psychosociale comprend une première partie où les modèles s'appuient sur une proposition d'explication, soit le modèle psychanalytique et le modèle phénoménologique et existentiel.

1.2.1.1.1 Le modèle psychanalytique

Le modèle psychanalytique repose sur l'organisation de la personnalité profonde (Groddeck, 1978; Flanders-Dunbar, 1943). Les travaux de Groddeck démontrent que les maux physiques dont souffraient les patients correspondaient symboliquement à des tendances enfouies du «Ça». Cette explication est fournie par un processus de conversion. Avec Alexander (1950), ce modèle est représenté de la façon suivante: pulsion-refoulement-expression. Il s'appuie sur une pathologie théorique et erronée mais représente une tentative d'explication de mécanisme objectif. Il s'agit donc d'un «exutoire physiologique».

1.2.1.1.2 Le modèle phénoménologique et existentiel

Le modèle phénoménologique et existentiel propose qu'il faille s'attarder sur l'expérience subjective du sujet pour comprendre et ainsi ne pas se limiter à l'objectivité du fait. Il s'agit d'une recherche de la pratique de soi. Dans la méthode phénoménologique le fait est mis en cause, en élargissant les limites et en s'efforçant de lui redonner sa vitalité, sa vie première (Minkowski, 1966). D'autres modèles et façons de penser ont côtoyé les modèles explicatifs. Les modèles expérimentaux en font partie.

1.2.1.2 Les modèles expérimentaux

Les modèles expérimentaux s'appuient sur la vérification expérimentale. Il y a deux grands courants de penser qui prennent sources dans ce modèle, soit le modèle physiologique cortico-viscéral et le modèle béhavioriste.

1.2.1.2.1 Le modèle physiologique cortico-viscéral

Le modèle physiologique cortico-viscéral de Pavlov (1932) mentionne que le cerveau est l'organe unique d'adaptation, car il analyse le milieu extérieur et interne. De plus, il règle les comportements pour obtenir l'adaptation optimale entre les deux. De nombreuses expérimentations ont démontré qu'il existait une liaison «cortico-

viscérale» et qu'il était possible de créer des névroses expérimentales par simple modification de l'environnement (Metlnikov, 1934).

1.2.1.2.2 Le modèle behavioriste

Le modèle behavioriste de Watson rejoint la pensée qui veut que le stress soit le résultat d'une certaine confrontation avec un agent de l'environnement. Le stimulus agent du milieu extérieur va provoquer une réponse qui se produira pour peu que les mêmes conditions se trouvent réunies. Ce phénomène va à l'encontre des connaissances dans le domaine des manifestations de stress qui sont très personnalisées. Par contre, les modifications apportées par Skinner (1938) viennent confirmer les conceptions du behaviorisme par rapport au stress. En effet, le réflexe lié à des contingences positives ou aversives éclaire la confrontation dynamique du sujet avec son environnement de vie, y compris l'environnement psychosocial. L'apport du behaviorisme à la compréhension du stress est important, mais il manquait à cette approche ce qui se rapporte à la personnalité.

1.2.2 L'approche cognitive

Une approche est cognitive par la façon dont l'information est traitée, en fonction du passé et de l'état actuel d'un individu. La perception et l'expérience de celui-ci fait que la demande dépasse la capacité de réponse et que c'est par cette voie qu'il est possible de faire-face (Rivolier, 1989). On retrouve quatre conceptions qui s'intègrent

à l'approche cognitive, c'est-à-dire la conception interactionniste du stress, l'évaluation, le faire-face, le modèle transactionnel et les quatre stades de McGrath.

1.2.2.1 La conception interactionniste

La conception interactionniste du stress de Lazarus (1966) s'éloigne d'une simple relation de cause à effet. Il définit le stress par la relation stimulus-réponse. Le stress correspond à la relation entre la personne et son environnement. Cette relation consiste en une évaluation cognitive d'une demande vécue par la personne comme pour la mettre à l'épreuve, comme pour dépasser ses ressources ou d'une demande pour laquelle il n'y a pas de réponse possible, ce qui met en danger son bien-être (Lazarus et Folkman, 1984).

Dans ce concept relationnel du stress de Lazarus et Cohen (1977), la notion de stress recouvre une perturbation, une difficulté de relation entre un système et d'autres systèmes. Au niveau psychologique, cette relation existe entre une personne et un environnement physique ou social. Des processus de médiation, à différents niveaux, permettent d'analyser la relation personne-environnement. Pour étudier cette médiation, il faut considérer ce qui provient de l'environnement, de la physiologie et de la psychologie de la personne. On retrouve trois facteurs dans la médiation, soit la demande imposée à la personne, la contrainte entraînée et la gamme de ressources dont la personne dispose. L'interaction que représente le stress, l'évaluation et la capacité à faire-face sont des médiateurs psychologiques importants.

1.2.2.2 L'évaluation, le faire-face

Une autre conception du stress est l'évaluation, le faire-face. Le faire-face dépend de l'expérience passée. Il dépend en fait des apprentissages et de la mémorisation des échecs et des succès. L'évaluation cognitive détermine pourquoi et dans quelle mesure la transaction personne-environnement peut être stressante. La motivation et la capacité de faire-face sont les processus à travers lesquels un individu gère les demandes des relations personne-environnement qui sont envisagées comme stressantes et des émotions qu'elles génèrent. Selon Lazarus et Folkman (1984), le concept de faire-face est un processus actif apparaissant, lors d'une tentative d'adaptation aux conditions environnementales stressantes, de faire-face à la menace. Donc, il s'agit, d'un processus entraînant une modification soit physiologique, soit comportementale, soit les deux. Ce qui doit permettre de maîtriser la situation.

Lazarus et Folkman (1984) mentionnent que le faire-face peut être considéré comme une forme de résolution de problème dans lequel l'enjeu est le bien-être de la personne et il se réfère spécifiquement à la relation avec la situation de demande qui est vécue comme productrice de stress. Pour Ursin (1980), il y a faire-face lorsqu'une solution a été trouvée à une situation agressive et que l'organisme a appris que la solution fonctionne. Pour Lévine (1983), il existe différents facteurs psychologiques qui interviennent dans la réponse de stress, la modifient et la modèrent. Il s'agit du contrôle, du feedback et du degré de prédiction. Il faut ajouter aussi l'habitation.

L'efficacité du faire-face peut être évaluée de différentes façons: 1) soit sur le plan comportemental par la poursuite des objectifs sans rupture anxieuse; 2) soit sur le plan biologique; 3) soit sur le plan psychique ou thymique, en particulier au niveau du vécu de la situation.

1.2.2.3 Le modèle transactionnel

Cox et Mackay (1978) ont conçu un modèle transactionnel du stress. Il comprend cinq stades: 1) les sources de demandes sont externes ou internes; 2) l'évaluation perçue de la demande et de la capacité à faire-face (il y a stress lorsqu'il y a déséquilibre); 3) les changements psychologiques et physiologiques engendrés par le stress; 4) les conséquences des processus de faire-face; et 5) les processus de feedback.

1.2.2.4 Les stades de McGrath

McGrath (1970) distingue quatre stades dans les processus de stress: 1) la demande; 2) la perception et la reconnaissance cognitive de la demande; 3) les réponses (physiologiques, psychologiques, comportementales et sociales); et 4) les conséquences perçues des réponses.

1.2.3 Les approches psychobiologiques

Le stress peut être expliqué par les approches psychobiologiques car celui-ci repose sur des bases biologiques évoluant avec lui et apparaissant comme le reflet organique du vécu psychique (Rivolier, 1989). Il y a deux modèles qui se dégagent de cette approche, soit les mécanismes de défense et la «self presentation».

1.2.3.1 Les mécanismes de défense

Les mécanismes de défense sont un autre modèle d'explication du stress. Selon Laplanche et Pontalis (1967), la défense est un ensemble d'opérations dont la finalité est de réduire, de supprimer toute modification susceptible de mettre en danger l'intégrité ou la constance de l'individu biopsychologique. Pour Piéron (1963), les mécanismes de défense sont des processus inconscients par lesquels l'ego se dissocie de pulsions ou d'affects ressentis comme dangereux pour l'intégrité de l'organisme. Les principaux types de mécanismes de défense sont le refoulement, la négation, la coercition, la projection, l'identification, l'introjection, l'isolation, l'intellectualisation, la sublimation, l'annulation rétroactive, la formation réactionnelle, la régression, le retournement sur soi, le renversement dans le contraire et le clivage de l'objet. Ces processus peuvent protéger le sujet, mais rien ne prouve que ce soit là de bonnes solutions, au contraire (Rivolier, 1989).

1.2.3.2 La «self presentation»

La «self presentation» est un processus intermédiaire entre le faire-face et un mécanisme de défense. Selon Schlenker (1980), cette approche du stress propose un processus mental consistant à s'identifier aux autres et à leur donner en retour une image d'eux-mêmes qui leur permettent de comprendre leurs propres particularités. L'attention tournée vers soi ou «self attention» diffère de la «self presentation» tant dans sa réalité que dans son objet (Filipp, Aymann, Braukmann, 1986). La façon dont l'attention est centrée détermine la façon dont l'individu y répond. Cette centration de l'attention est dirigée, soit vers les objets extérieurs, soit vers le *moi*. L'individu est l'objet de sa propre analyse, connaissance de ses attitudes, aspirations, motivations, sentiments, etc. Cette prise de conscience de soi est sensée aboutir à une connaissance et à une comparaison claire entre ce qui est et ce qui devrait être.

1.3 Le stress et le sport

En psychologie du sport, Spielberger et Martens sont certainement les auteurs qui ont été des précurseurs dans leurs recherches sur le stress. Spielberger (1972, 1966) a élaboré un modèle qui a influencé tant la psychologie générale que la psychologie du sport. Martens (1977) a présenté un modèle selon trois dimensions : demande objective (stimulus), menace et réaction d'anxiété (réponse).

Pour Spielberger (1972), une situation stressante induit une menace et celle-ci amène une réponse d'anxiété. Il fait la distinction entre les traits d'anxiété et l'état d'anxiété. Aussi, il considère deux types de stimuli : internes et externes. Il mentionne qu'avant d'établir l'état d'anxiété, il y a une évaluation cognitive des stimuli. Pour lui, les traits d'anxiété influencent la perception cognitive. Ils sont susceptibles également d'influencer indirectement l'état d'anxiété. Plusieurs chercheurs suggèrent qu'un individu réagit selon ses mécanismes de défense avant d'adopter un comportement (Vaernes, 1983; Spielberger, 1972; Laplanche et Pontalis, 1967; Piéron, 1963).

Martens, Vealey et Burtons (1990) ont présenté un schéma qui tente d'expliquer une théorie du stress par rapport aux comportements en situations sportives (voir figure 2). Les perceptions de l'organisme sont au centre de cette schématisation. Ils rapportent que face à une situation de compétition, l'organisme fournit une perception et induit une réaction d'état d'anxiété.

Cependant, la schématisation de Martens, Vealey et Burtons (1990) comporte quelques failles. Premièrement, elle n'explique pas la relation entre l'anxiété somatique et l'anxiété cognitive. Deuxièmement, elle réduit les antécédents de l'anxiété à deux dimensions, soit l'incertitude face aux résultats et l'importance des résultats. Cette façon d'expliquer les sources d'anxiété est trop réductrice, car les sources d'anxiété en situations sportives sont beaucoup plus nombreuses.

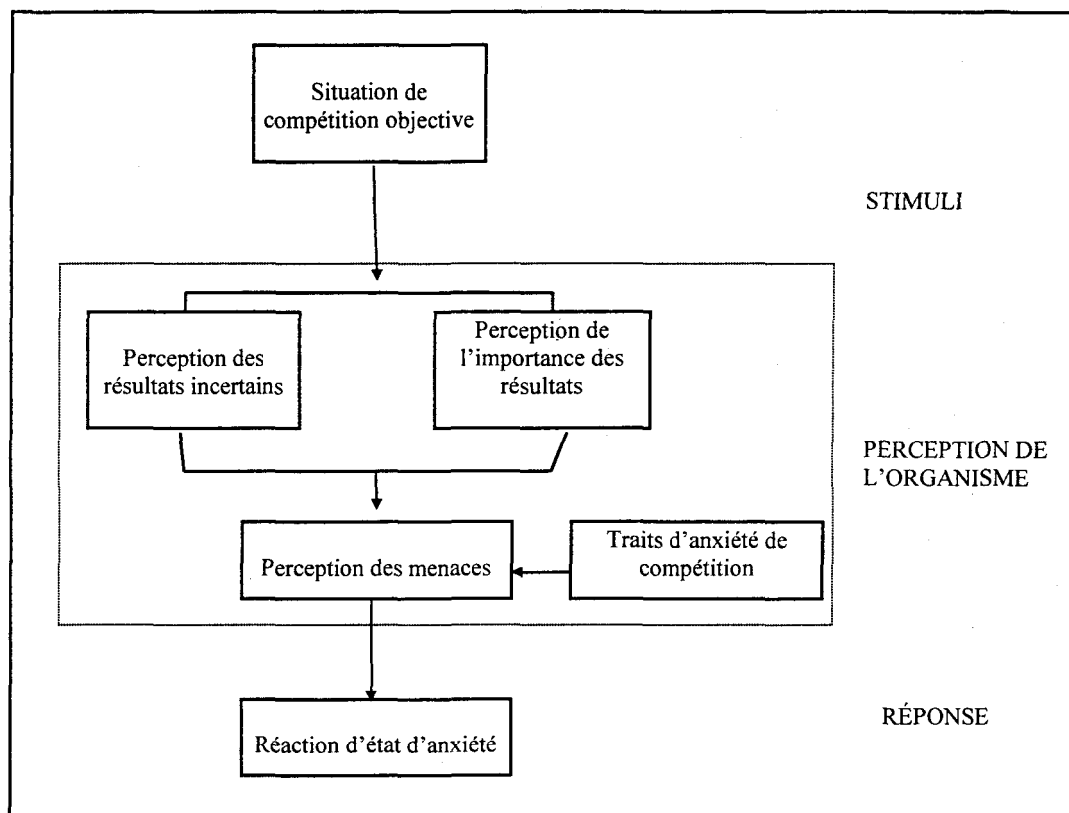
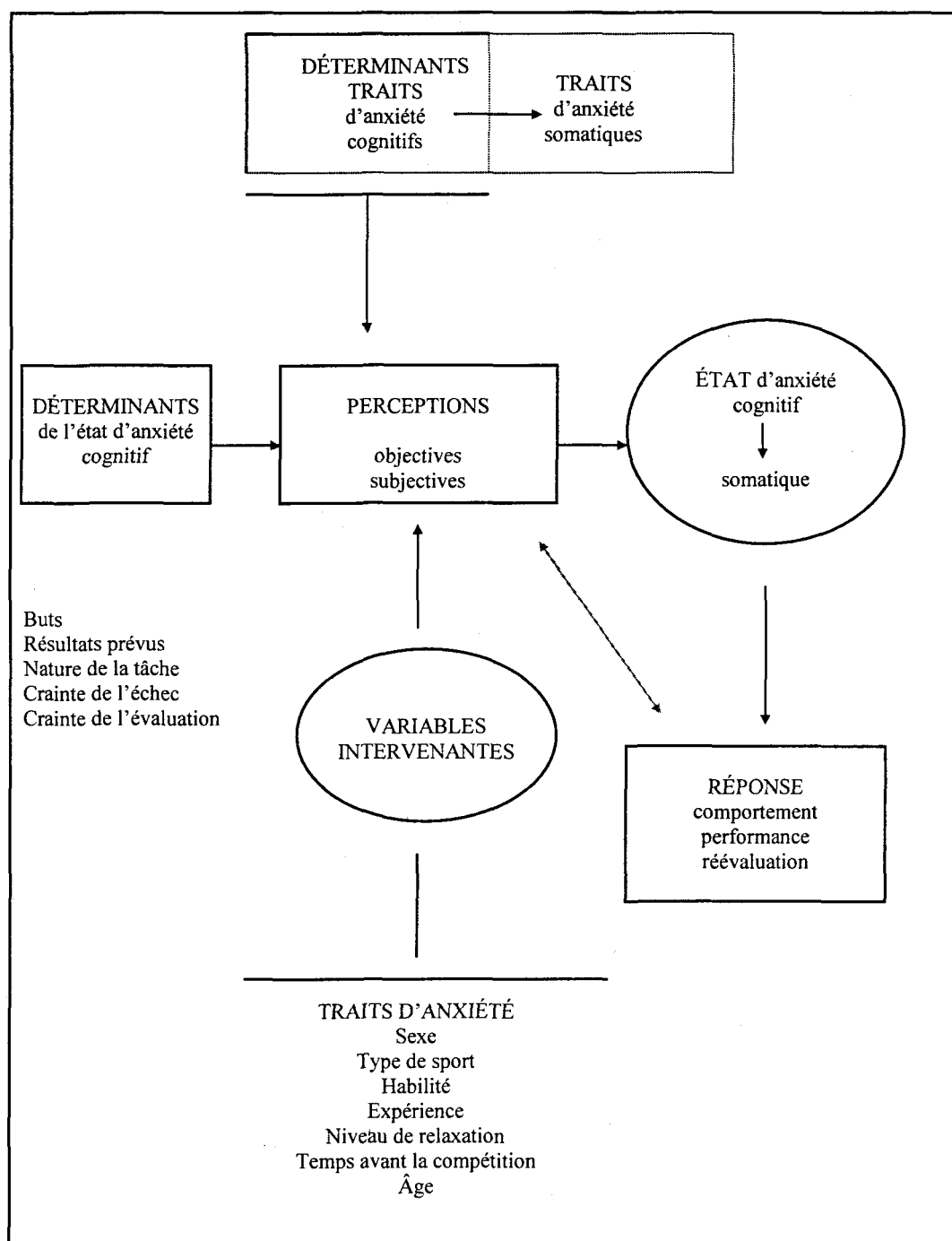


Figure 2

Processus du stress en situations sportives selon Martens, Vealey et Burton (1990)

La présente étude s'associe davantage au modèle de Lasnier et Lessard (1994) qui ont développé un modèle pour analyser le phénomène du stress en situations sportives (voir la figure 3). Le cœur de ce modèle est constitué par les perceptions. Ces perceptions se concrétisent à partir des déterminants de l'anxiété. Elles peuvent être objectives ou subjectives. Ainsi, un même événement peut être perçu d'une façon plus ou moins stressante selon les individus. Par conséquent, les variables intervenantes peuvent avoir une influence, car elles ne sont pas la cause de l'anxiété, mais correspondent à des facteurs qui sont en interaction avec ces variables. Ainsi,

elles influencent la perception des déterminants tels que les buts, les résultats, etc. Globalement, les perceptions induites par les déterminants, influencées par les variables intervenantes, dont principalement les traits d'anxiété, génèrent des réponses. Ces perceptions comprennent un ensemble de comportements, dont l'état d'anxiété. De plus, en situations sportives, on s'intéresse particulièrement à la performance et au bien-être de l'individu.

**Figure 3**

Modèle de Lasnier et Lessard (1994) pour analyser le stress en situations sportives.

1.4 La gestion de stress et le sport

De nombreuses recherches ont été réalisées afin de démontrer l'efficacité de certains programmes pour réduire le stress afin d'augmenter la performance sportive chez les adultes. Griffiths, Steel, Vaccaro, Allen et Karpman (1985) ont étudié l'effet de deux traitements sur la réduction de l'état d'anxiété : le biofeedback et la méditation. Les sujets étudiés étaient 50 hommes et femmes, divisés en deux groupes, soit un groupe témoin et un groupe expérimental, débutants en plongée sous-marine. L'état d'anxiété était mesuré à partir d'un rapport personnel rédigé par les participants et avec l'aide des chercheurs. Les résultats de leur étude démontrent que les deux méthodes de relaxation, soit le biofeedback ainsi que la méditation, ont eu un effet positif sur l'anxiété dans le groupe expérimental par rapport au groupe témoin.

Berger, Friedman et Eaton (1988) ont comparé trois approches en gestion de stress avec un groupe-contrôle sur la mesure de stress. Les trois approches qui ont été comparées sont: 1) technique de relaxation; 2) jogging et; 3) groupe de discussion. Les programmes ont été appliqués pendant douze semaines. Les sujets étaient 188 femmes et 117 hommes inscrits à un cours universitaire en sciences de la santé. Les résultats démontrent que les trois groupes expérimentaux ont enregistré un effet positif sur le niveau d'anxiété.

Greenspan et Feltz (1989) ont analysé 19 études portant sur 23 méthodes différentes d'interventions pour améliorer la performance des athlètes. Les recherches étaient

classées par catégorie, dont l'une était une *technique de relaxation*. Ces auteurs concluent qu'en général, les interventions basées sur des techniques de relaxation sont plus efficaces pour améliorer la performance. Ici, la variable dépendante était la performance et non l'état d'anxiété, puisque ces deux variables ont une relation.

Anshel (1991) a étudié l'effet du programme COPE (Challenging Outdoor Personal Experience) sur différentes variables dépendantes, dont certains aspects de l'anxiété. Les sujets étaient 24 hommes (base-ball) et 15 femmes (soft-ball) âgés de 18 à 23 ans. De façon plus spécifique, la variable dépendante associée à l'anxiété, a démontré que le programme COPE a eu un effet positif.

Elko et Ostrow (1991) ont testé l'efficacité d'un programme d'entraînement à la relaxation (REEP: Rational - Emotive Education Program) développé par Ellis (1981). Les sujets étaient six filles en gymnastique au niveau collégial qui étaient considérées comme anxieuses. Les résultats montrent que cinq des six gymnastes ont réduit leur état d'anxiété cognitive à la suite du programme. Par contre, il n'y a eu aucun changement sur l'état d'anxiété somatique des gymnastes.

Ces recherches présentées ci-haut démontrent une influence possible de la capacité de relaxation sur l'état d'anxiété. Toutefois, elles ne permettent pas de savoir si cette variable intervient sur la perception des déterminants de l'anxiété. Cependant, on peut croire qu'un athlète qui a suivi un programme en gestion du stress, réagit

différemment à des stimuli de stress, car il peut ou il a la possibilité de diminuer l'effet des déterminants de l'anxiété (Lasnier et Lessard, 1994).

1.5 Le stress et la natation

Peu de recherches traitent du stress en natation. Comme le mentionne Chollet (1990), l'orientation des travaux de recherche en natation est essentiellement physiologique et biomécanique. Dans les autres domaines tels que la psychologie, les sujets d'étude sont rarement spécifiques à la natation. Ils abordent l'activité dans un contexte général. Par exemple, les recherches psychologiques sont plus spécialement centrées sur l'apprentissage, la motivation, la personnalité, la résistance au stress.

Par ailleurs, Smith, Scott, O'Fallon et Young (1990) trouvent que des sportifs appartenant à différentes équipes universitaires, possédant à la fois un faible support social et de faibles capacités à faire face au stress, c'est-à-dire ayant des capacités à se concentrer, à rester positif, et à contrôler le niveau d'activation, ont un risque de blessures plus élevé. Davis (1991) va dans le même sens en ajoutant que la relaxation progressive et l'entraînement à l'imagerie réduisent les blessures en natation de 52 %.

En ce qui concerne plus particulièrement les objets de notre étude, c'est Natation Canada qui nous fournit les informations les plus pertinentes. En effet, Natation Canada (1990), lors de la formation des athlètes, considère que les adolescents veulent contrôler le stress et modifier leur estime de soi. Ils ressentent le besoin de

découvrir, d'expérimenter par eux-mêmes et d'apprendre. Il conseille donc d'encourager les nageurs à s'entraider lors des situations stressantes. Cet organisme propose également d'aider les nageurs à mettre les incidents en perspective, c'est-à-dire qu'il décourage les comparaisons avec d'autres personnes. Il suggère plutôt d'aider les nageurs à garder à l'esprit des objectifs personnels réalistes. De plus, le modèle de Natation Canada souligne l'importance de fournir de façon continue, un renforcement positif aux nageurs pour leur aider à contrôler leur anxiété. Ce modèle de la formation des athlètes suscite notre accord profond, en tant qu'éducateur physique. Il est centré à la fois sur la personne qu'est l'adolescent et sur son potentiel d'apprentissage. L'adolescent est une personne apte à prendre la responsabilité de son stress et de son estime de soi. Il ressent le besoin de découvrir, d'expérimenter par lui-même et ainsi d'apprendre à trouver ses propres réponses. Un groupe d'adolescents nageurs en formation de compétition constitue non pas une somme de personnes mais un tout organique. Ce tout qui transcende la somme devient un véritable groupe d'entraide dans la croissance personnelle et le développement du plein potentiel athlétique de chacun. Le rôle alors de l'éducateur physique va consister à susciter l'éveil de l'adolescent à sa propre valeur personnelle et au goût de développer son potentiel athlétique, tout son potentiel et juste son potentiel.

1.6 La gestion de stress et l'estime de soi

La gestion de stress et l'estime de soi représentent les clés maîtresses, le cœur de notre étude. Comme on vient de le voir dans le modèle de Natation Canada, la gestion

de stress repose sur le développement de l'estime de soi. Mais qu'est-ce donc que l'estime de soi. Y aurait-il moyen de formuler une définition de l'estime de soi qui soit concrète, profitable et mesurable ? L'estime de soi se définit par la façon de se regarder, de se parler et de se sentir. Dans la pratique, il s'agit d'entrer en soi pour y découvrir les perceptions qu'on a de soi-même. On prêtera une attention spéciale à ces opérations mentales portant sur soi, à savoir les regards qu'on se porte, les paroles qu'on se dit sur soi-même et les émotions et sentiments que l'on éprouve face à soi-même. J'apprendrai ainsi quelle estime j'ai de mon être et de ma personne, de même que mes habilités ou performances (Monbourquette, 2002).

L'estime de soi, telle que décrite par Monbourquette, est en lien direct avec le modèle de Lasnier et Lessard (1994) pour analyser le stress en situations sportives. Les perceptions subjectives et objectives qui constituent le cœur de ce modèle, soient les perceptions qu'on a de soi-même, révèlent la qualité positive ou négative de l'estime que l'on se porte à soi-même.

L'estime de soi ne renvoie pas à quelque chose de magique, de vague et d'abstrait mais bien à des perceptions concrètes. Faisons un pas de plus. Nous avons en effet le pouvoir de modifier nos perceptions de notre personne et de nos aptitudes. Par exemple, si je ne me vois qu'à travers un défaut, rien ne m'empêche de changer mon angle de vision. Si je suis porté à m'accabler par des paroles dures, je puis fort bien les remplacer par des paroles encourageantes. Si je me sens abattu, j'ai en moi la capacité de convertir ces émotions dépressives en émotions positives et enthousiastes,

en modifiant ma posture physique et ma respiration. En somme, il est possible de gérer au mieux les perceptions mentales que nous avons de nous-même. Nous n'avons pas à les accepter comme si nous étions impuissants devant elles. Le recueil *Stratégies pour développer l'estime de soi et l'estime du soi* présente toute une gamme de stratégies visuelles, auditives et kinesthésiques visant à hausser l'estime de soi (Monbourquette, 2002).

Les critères d'une haute et d'une basse estime de soi résident dans la façon positive ou négative de me voir, de me parler et de me sentir (Monbourquette, Ladouceur et Desjardins-Proulx, 1996).

Le degré d'estime de soi dépend de l'appréciation qu'on fait de sa valeur et de ses qualités personnelles. Elle ne résulte pas d'une comparaison avec autrui et elle se mesure au progrès accompli par soi-même. Une personne qui se mésestime fonde trop souvent son jugement sur elle-même en se comparant aux autres et cela presque toujours à son désavantage (Monbourquette, Ladouceur et D'Aspermont, 2003).

La personne qui a une bonne estime d'elle-même se parle d'un ton compréhensif et s'adresse des paroles réconfortantes. Elle voit dans ses erreurs ou ses échecs une occasion de découvrir ce qu'il ne faut pas faire pour atteindre son but. En revanche, la personne victime d'une pauvre estime d'elle-même est paralysée par la possibilité d'erreurs et d'échecs (Monbourquette, Ladouceur et D'Aspermont, 2003).

Les études sur l'estime de soi démontrent que les personnes à faible estime d'elles-même prennent beaucoup moins de risques parce qu'elles cherchent à protéger leur ego des erreurs ou des échecs possibles. Elles anticipent à tort les commentaires assassins de l'entourage. C'est pourquoi elles évitent le plus possible les prestations en public car elles se sentent mal à l'aise sous les feux de la critique. Même le succès est ressenti comme une menace : elles redoutent les revers et les coups du sort. Elles craignent d'être incapable de se maintenir à la hauteur de la situation. À la suite de leurs réussites, elles imaginent devoir épauler de plus lourdes responsabilités. Elles éprouvent beaucoup de stress. Certaines personnes se sentiront tellement stressées devant la perspective d'une réussite qu'elles feront tout pour saboter leur bonne fortune. On dira qu'elles ont le «bonheur anxieux» (Monbourquette, Ladouceur et D'Aspermont, 2003).

En guise de conclusion, l'estime de soi, de sa personne et de ses performances conditionne la qualité de son stress. Une haute estime de soi génère un bon stress. Une basse estime de soi génère un mauvais stress (Hill et Fleurance, 1998; Weinberg et Gould, 1997). Autrement dit, plus un athlète doute en ses performances plus il a tendance à être trop stressé. C'est là une hypothèse, une intuition fondamentale de notre recherche.

1.7 Les objectifs et les questions de l'étude

La présente étude a pour but d'explorer une gestion de stress chez l'athlète amateur en natation.

En premier lieu, il s'agit d'une démarche exploratoire visant à recueillir des informations se rapportant aux divers éléments potentiellement stressants chez des athlètes amateurs et à l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes. Cette recherche permet de s'interroger sur l'importance de la gestion de stress et la performance attendue lors des compétitions.

En deuxième lieu, il s'agit d'une démarche interventionniste visant la modification, la correction des comportements, en proposant des techniques d'intervention en relaxation. Les techniques d'intervention sont suggérées dans le but de diminuer les faiblesses et ainsi maintenir les forces mentales des athlètes. Les techniques d'intervention proposées peuvent être utiles et efficaces pour aider à la gestion de stress comme la respiration globale, la visualisation ou l'imagerie mentale ou autres techniques de relaxation. La plupart des techniques utilisées dans le cadre de cette recherche sont décrites dans l'annexe 1.

En troisième lieu, la recherche présente trois études de cas qui permettent de faire le profil des nageurs qui ont été ciblés comme étant stressés, moyennement stressés et peu stressés.

Les questions auxquelles cette étude veut répondre sont les suivantes :

Pour des athlètes amateurs en natation:

- Quelles sont les perceptions à l'égard du stress lors des entraînements et des compétitions ?
- Quels sont les facteurs potentiellement stressants ?
- Quel est leur niveau de stress ?
- Quel est leur niveau d'estime de soi en relation avec le niveau de stress ?
- Quelles techniques ou interventions choisissent-ils pour gérer leur stress en entraînement ou en compétition ?

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE

Dans la problématique, nous avons défini le quoi. De quoi s'agit-il ? Où cette question va-t-elle nous mener ? Dans ce deuxième chapitre, la méthodologie, nous définissons le comment. Comment allons-nous nous y prendre pour résoudre la question posée ? En l'occurrence nous allons chercher à collecter des données quantitatives et qualitatives de même que d'autres informations et études de cas relatives aux objectifs et questions définies dans le chapitre précédent, la problématique. Pour ce faire, nous utiliserons des questionnaires qui existent déjà en rapport avec le stress, l'anxiété, l'estime de soi. C'est lors de rencontres de groupe et d'entrevues individuelles que nous réaliserons la collecte des données requise, donc en conformité avec les dits objectifs et questions déjà mentionnées ci-haut.

2.1 Les sujets

Les sujets de cette étude sont des athlètes amateurs qui pratiquent la natation plus de 20 heures par semaine. Ils sont 21 jeunes dont 10 garçons et 11 filles âgés entre 12 et 17 ans. Ils évoluent dans un club de natation de la région du Saguenay-Lac-St-Jean. Quinze athlètes proviennent du programme sport-études d'une école secondaire et les six autres font partie de l'élite du club de natation.

Dans le programme sport-études, les jeunes vont à l'école le matin et participent à un programme de musculation l'après-midi. Leur entraînement se poursuit en piscine en fin d'après-midi. Les jeunes élites se joignent au groupe au moment de l'entraînement en piscine. Ils vont à l'école sur un horaire régulier. Ces derniers ont un programme de musculation d'une durée de deux heures par semaine, qu'ils suivent après les entraînements en piscine. Tous les athlètes participent aux mêmes compétitions, c'est-à-dire aux compétitions régionales, aux championnats A - AA - AAA et aux compétitions invitations. Seulement les meilleurs peuvent participer aux Coupes du Québec.

2.2 Le contexte

L'étude s'est étalée sur une période de 10 mois, c'est-à-dire de septembre 1998 à juin 1999. Des rencontres avec les athlètes ont été prévues à toutes les deux semaines. Ces rencontres se sont déroulées au pavillon sportif de l'Université du Québec à Chicoutimi dans une salle aménagée pour la détente et l'exercice. Elles étaient souvent le jeudi en début d'après-midi et durait 1 heure. Aussi, il y a eu des rencontres à la piscine en fin d'après-midi lors des entraînements. Lors de ces rencontres, il y avait différents ateliers de discussions et d'échanges et des récits anecdotiques. Des séances de relaxation (ex. respiration, visualisation) ont aussi été données aux athlètes (voir annexe 1). Il est important de préciser que chaque nageur a participé aux différentes activités sur une base volontaire.

Plus spécifiquement et selon les besoins des participants, la fréquence des rencontres était augmentée ou diminuée lors de certaines compétitions. Par ailleurs, ce fut le rôle de l'entraîneur d'évaluer et de discuter avec le spécialiste des besoins des athlètes. Il participait à l'occasion aux rencontres. Par contre, il s'intéressait et collaborait au contenu de celles-ci. Parfois, il avait des demandes précises mais il laissait au spécialiste les tâches de planification et d'enseignement des rencontres.

2.3 Les procédures préliminaires

Le démarrage du projet exigeait que nous obtenions l'autorisation pour la participation des sujets, de l'entraîneur et des parents. Deslauriers (1991) suggère une prise de contact avant le début de l'étude pour permettre d'informer les sujets sur le projet de recherche, car la principale responsabilité du chercheur vise directement les personnes qui participent à sa recherche. Toutes les précautions ont été prises dans ce sens et une rencontre a été organisée avec l'entraîneur. Ce dernier a démontré un intérêt pour le projet. Il était aussi à la recherche de moyens complémentaires pour aider à l'apprentissage et la performance de ses jeunes athlètes. Par la suite, une autorisation par écrit a été demandée aux parents des athlètes, en vue d'obtenir leur consentement, pour que leurs enfants puissent participer à un projet de recherche portant sur la gestion de stress (voir l'annexe 2). Cette autorisation était exigée pour les athlètes de moins de 14 ans. Par contre, tous les parents des athlètes l'ont signé (il y a eu un retard qui fut corrigé par la suite). Enfin, nous précisons que

les athlètes pouvaient se retirer à tout moment de l'étude, ainsi qu'ils en avaient été informés.

2.4 La collecte des données

Pour amasser des données quantitatives, trois questionnaires ont été distribués : l'analyse de l'estime de soi sans l'aspect culturel, l'échelle d'anxiété (IPAT) ainsi qu'un troisième questionnaire évaluant la perception du stress chez les athlètes amateurs (voir annexes 3, 4 et 5). Des entrevues ainsi que des observations non-participantes ont permis d'accumuler des données qualitatives.

2.4.1 Les données quantitatives

Deux tests ont été administrés au début du mois d'octobre 1998, l'un portant sur l'analyse de l'estime de soi sans l'aspect culturel (voir annexe 3) et l'autre sur l'échelle d'anxiété (IPAT) (voir annexe 4). Le troisième test a été réalisé au mois de mars 1999 et il évaluait le niveau stress. Le dernier voulait vérifier la perception des nageurs face au stress (voir annexe 5).

2.4.1.1 L'analyse de l'estime de soi

Pour le test sur l'analyse de l'estime de soi sans l'aspect culturel (Battle, 1992), deux formules étaient possibles, soit la formule A pour les jeunes de 14 ans et plus (60 énoncés) et la formule B pour les jeunes de moins de 14 ans (30 énoncés) (voir annexe 3). Les nageurs n'avaient qu'à noircir le carré oui ou non au bout de l'énoncé qui décrivait le mieux leur situation (voir l'annexe 3). Ils avaient environ une dizaine de minutes pour répondre aux énoncés. Un seul nageur n'a pas répondu aux questionnaires, car il n'avait pas obtenu l'autorisation de ses parents. Les instructions pour évaluer l'estime de soi se lisaient comme suit :

Indique ta réponse à chaque énoncé de la façon suivante. Si l'énoncé décrit comment tu te sens habituellement, noircis le carré dans la colonne du *oui*. Si l'énoncé ne décrit pas comment tu te sens habituellement, noircis le carré de la colonne du *non*. Indique seulement une réponse, soit dans la colonne du *oui*, soit dans la colonne du *non*. Ceci n'est pas un examen, et il n'y a pas de *bonnes* ou de *mauvaises* réponses.

2.4.1.2 L'échelle d'anxiété d'IPAT

Pour l'échelle d'anxiété IPAT (Cormier, 1962), on retrouve 40 énoncés et tous les nageurs répondaient aux mêmes énoncés. Il y avait trois possibilités de réponses, c'est-à-dire *oui*, *non* et *incertain*. Ce dernier choix devait être utilisé le moins

possible (voir l'annexe 4). Les nageurs avaient une dizaine de minutes pour répondre aux énoncés. Les instructions se lisaient comme suit :

Ce cahier contient quarante énoncés ayant trait à des difficultés que la plupart des gens éprouvent un jour ou l'autre. Dans l'une des trois cases de droite, indiquez d'un X votre propre expérience de chacun de ces problèmes. (...) Souvenez-vous de n'employer la case centrale que si vous ne pouvez répondre ni à A ni à B. Ne passez pas de question. Ne perdez pas de temps à vous examiner à chaque énoncé, mais répondez franchement selon votre expérience au moment du test. Les gens prennent habituellement 5 à 10 minutes pour compléter ce questionnaire.

2.4.1.3 Le stress chez les athlètes amateurs

L'entrevue réalisée à l'aide d'un questionnaire portant sur le stress chez les athlètes amateurs a été construite et adaptée pour les jeunes à partir d'exemples d'un autre questionnaire sur le stress¹. On retrouve quatre sections : 1) la première sert à identifier le sujet avec l'aide de cinq questions; 2) la deuxième section comprend 14 énoncés qui demandent au sujet d'identifier le comportement qui le décrit le mieux face au stress; 3) la troisième section comprend 14 énoncés qui permettent d'identifier comment des événements affectent le sujet; 4) et la quatrième section contient 13 énoncés qui identifient les moyens que le sujet utilise pour diminuer son stress. Les nageurs devaient alors répondre aux énoncés en encerclant le chiffre correspondant le plus à leur situation (voir l'annexe 5).

¹ Questionnaire d'exploration des différentes manifestations du stress chez les infirmiers(ères) des facteurs liés à la profession et des stratégies individuelles de gestion du stress. Suzanne Aucoin, 1989.

Ce questionnaire avait pour but de cibler les comportements, les perceptions et les actions posées face au stress. Comme le suggère Deslauriers (1991), ce test a été validé et corrigé, le 8 février 1999 auprès de 18 jeunes (16 garçons et deux filles) ayant environ le même âge (12 à 15 ans) que les sujets de l'étude. Ces jeunes étaient inscrits au programme sport-études en hockey sur glace.

2.4.2 Les données qualitatives

La prise de données qualitatives s'est déroulée lors des rencontres portant sur la pratique des différentes techniques de relaxation (voir annexe 1) et lors d'entraînements en piscine ou de compétitions. Plus précisément, des observations systématiques furent compilées dans un journal de bord, comme le recommandent Bogdan et Biklen (1982), à la fin des séances de discussions et de relaxation. De même, des entrevues semi-structurées et informelles ont été utilisées pour recueillir de l'information. Comme le suggère Poisson (1990), les entrevues ont été préparées à l'avance pour être le plus attentif possible durant le déroulement de l'entrevue ainsi qu'aux réactions des sujets. Également, il encourage à puiser toutes les informations pertinentes pour la recherche lors d'entretiens imprévus.

2.4.2.1 L'observation participante et non-participante

Lors de la prise de données qualitatives, celle-ci s'est déroulée sur deux plans, c'est-à-dire sous des observations participantes et non-participantes. Les observations participantes sont celles où le chercheur était impliqué, soit en action dans le processus d'apprentissage soit par de l'enseignement personnalisé ou de groupe. Les rencontres où il y avait enseignement des techniques de gestion de stress sont un exemple. Les observations non-participantes se sont faites à l'écart, sans contact direct avec les athlètes. En exemple, lors de compétitions ou d'entraînements, le chercheur était dans les estrades et notait le comportement des athlètes selon sa perception.

2.4.3 D'autres informations recueillies

2.4.3.1 Les incidents critiques

Deux incidents critiques ont permis de recueillir de l'information. Ils ont été administrés au mois de décembre 1998. Selon Brunelle, Drouin, Godbout et Tousignant (1988), l'incident critique permet de recueillir des descriptions d'événements significatifs pour les participants pendant le déroulement du processus enseignement-apprentissage. Le premier incident a été distribué aux nageurs pour qu'ils puissent dire ce qu'ils ont aimé ou moins aimé lors des séances de gestion de

stress. En plus, les sujets devaient expliquer pourquoi ils avaient aimé ou moins aimé les différents exercices.

Un deuxième incident critique portait sur ce qu'ils avaient aimé ou moins aimé dans leur entraînement à la piscine. Les résultats ont permis de cibler davantage la perception des sujets par rapport aux activités proposées, que ce soit lors des rencontres en gestion de stress ou lors des entraînements. De plus, ils ont permis de vérifier l'information recueillie lors des entrevues, car elle devait être compatible, plausible et consistante (Denzin, 1978).

2.4.3.2 Les entrevues informelles

Des entrevues informelles se sont déroulées à la piscine ou à la fin des rencontres en gestion de stress. Comme le dit Poisson (1990), l'observation directe faite par le chercheur participant s'accompagne ordinairement de conversations fortuites engagées avec les sujets. Souvent, c'est le nageur qui venait parler au chercheur. Il souhaitait avoir plus d'informations sur une technique ou tout simplement communiquer un petit problème d'ordre personnel.

À d'autres occasions, l'entretien était initié par le chercheur quand un nageur ne semblait pas bien aller. Par exemple, lors d'une compétition, le chercheur est allé à la rencontre d'une nageuse qui démontrait des signes de nervosité. Après une courte discussion, elle a tenu à vérifier si elle utilisait correctement une technique en

particulier, apprise lors des séances de gestion de stress. Puis, elle a continué à parler de son stress face à la compétition et à la peur de «rater» ses temps. Ces entrevues ont permis d'avoir un contact plus personnalisé et aussi de favoriser un bon climat avec les nageurs, car comme le suggère Deslauriers (1991), c'est le climat qui décidera de la qualité des réponses.

2.4.3.3 Le journal de bord

Le chercheur a utilisé un journal de bord tout au long de l'étude pour noter des observations participantes et non-participantes, des commentaires sur le déroulement des séances de gestion de stress, des entrevues, des entraînements et des compétitions, etc. Le journal de bord fut un support écrit pour faciliter la rétention des divers événements se déroulant lors de l'étude. Aussi, le chercheur a utilisé le journal de bord comme un outil référentiel pour adapter son enseignement aux demandes des athlètes et de l'entraîneur. De même, le journal de bord a aidé à réaliser les trois études de cas.

2.4.4 Les études de cas

À partir des données quantitatives et qualitatives, trois études de cas ont été réalisées. Selon Deslauriers (1991), l'étude de cas nous informe sur les habitudes du sujet et sur ses attitudes vis-à-vis de telles et telles situations, etc. Ces études de cas permettent de faire le profil de trois nageurs. Premièrement, un nageur qui a été ciblé comme

étant stressé. Deuxièmement, un nageur étant moyennement stressé. Troisièmement, un nageur étant peu stressé. L'étude de cas consiste en une description, à partir des observations, des questionnaires et des tests que les nageurs ont faits, de l'état d'esprit de l'athlète face à lui-même, face à son sport, de ses perceptions, etc.

CHAPITRE III

RÉSULTATS ET DISCUSSIONS

CHAPITRE III

RÉSULTATS ET DISCUSSIONS

Dans le premier chapitre, nous avons posé la question. Dans le deuxième chapitre, nous avons décrit comment on obtiendrait des réponses. Dans ce troisième chapitre, nous nous interrogerons sur le sens des données recueillies. En l'occurrence, nous regrouperons les résultats des données quantitatives obtenues par le biais de trois tests mesurant l'estime de soi, l'anxiété et le stress chez les athlètes amateurs, de même que les résultats des données quantitatives obtenues par le biais de trois études de cas. Enfin nous présenterons les discussions relatives aux cinq questions posées dans le premier chapitre.

3.1 Résultats

L'analyse des données recueillies dans les trois questionnaires, lors des séances de relaxation, au moment des entraînements à la piscine et lors des compétitions a permis de répondre aux questions de l'étude.

Les résultats seront présentés sous deux formes, soit sous la forme quantitative et sous la forme qualitative. Les trois questionnaires portant sur l'analyse quantitative des données permettront de mieux comprendre l'état d'anxiété, l'estime de soi, les symptômes, les sources ainsi que les moyens utilisés contre le stress. Quant à

l'analyse qualitative, une description des résultats d'observations participantes, non-participantes, le journal de bord, les incidents critiques et des entrevues semi-dirigées et informelles ont permis de présenter trois études de cas.

3.1.1 Les données quantitatives

3.1.2 L'analyse de l'estime de soi sans l'aspect culturel-2

D'après Heppner, Reeder et Larson (1983), les individus qui présentent une appréciation négative de leur processus de résolution de problèmes ont un concept de soi plus faible, c'est-à-dire qu'ils démontrent une estime d'eux-mêmes moins élevée. Ils sont davantage critiques envers eux-mêmes. Un lien peut aussi être établi entre les concepts de confiance et ceux des sources de détermination. Les sources de détermination sont externes, c'est-à-dire l'environnement (famille, amis, etc.) ou internes, qui font appels aux forces d'intériorité de l'individu. Les sujets se percevant inefficaces présentent une source de détermination davantage externe par rapport aux sujets se percevant efficaces (Nezu, 1985). Les sujets inefficaces évaluent donc avoir moins de contrôle sur leur environnement. Par conséquent, ils perçoivent avoir moins d'influence sur ce qu'il leur arrive (Gosselin et Marcotte, 1997).

Larson, Piersel, Imaon et Alen (1990) ont démontré l'existence de relations négatives entre le concept de soi, la source de détermination et la dépression chez les adultes.

Aussi, il a été démontré que du côté des adolescents, les dépressifs ont un concept de soi négatif et un manque de confiance au niveau social comparativement aux non dépressifs (Marton, Connolly, Kutcher et Korenblum, 1993).

Le test utilisé présente les résultats obtenus sur l'estime de soi des nageurs. Le questionnaire a été administré selon deux formes, c'est-à-dire la forme A et la forme B. La forme A est requise pour les nageurs âgés de 14 ans et plus tandis que la forme B est nécessaire pour les nageurs de 13 ans et moins. L'analyse du questionnaire se fait sur cinq dimensions: le général, le social, le scolaire, le familial et le mensonge. Le total de ces dimensions donne un résultat de 50 points pour la forme A et d'un total de 25 points pour la forme B. Les résultats sont présentés au tableau 1.

Tableau 1

Résultats du test sur l'estime de soi des nageurs

NOMS²	Estime de soi Forme A Total: /50
Alain	31
Viviane	44
Dany	39
Dominic	41
Isabelle	44
Éric	41
Claudia	37
Paul	33
Josianne	32
Philippe	46
Jérémie	44
Hugo	37
Maude	-
Guylaine	34
Moyenne	38,69
	Forme B Total: /25
	Doris 24
	Yan 23
	Marthe 21
	Ève 22
	Adam 24
	Amélie 22
	Josée 20
Moyenne	22,29

On remarque que lors de l'analyse de la forme A, le plus petit résultat total se situe à 31 tandis que le plus élevé se situe à 46. Selon Battle (1992), les nageurs se trouvant

² Tous les noms sont fictifs pour protéger l'anonymat des participants.

dans la forme A sont classés dans le regroupement *intermédiaire* avec une moyenne de 38,69. Toujours selon cette échelle, on retrouve, plus précisément, trois nageurs classés au niveau *bas* entre 31 et 33, six nageurs classés *intermédiaires* entre 34 et 41 et enfin quatre nageurs classés entre 44 et 46 ayant une estime de soi *haute*.

Pour la forme B, le résultat total le plus bas est de 20 points tandis que le plus haut résultat est de 24 points. Selon Battle (1992), les nageurs situés dans la forme B sont classés dans le regroupement *haut* avec une moyenne de 22,29 points. Ce groupe se sépare en deux classes, la première étant composée de deux nageurs ayant une estime de soi *très haute* supérieure ou égale à 24 et une deuxième classe comportant cinq nageurs ayant une estime de soi *haute* située entre 20 et 23.

3.1.3 L'échelle d'anxiété d'IPAT

Au quotidien, les adolescents sont confrontés à des situations stressantes qui demandent de l'adaptation (Compas, 1987). Selon Lazarus et Folkman (1984), le stress résulte d'une relation spécifique entre l'individu et son environnement. Des demandes externes ou internes sont évaluées par l'individu comme étant taxantes ou excédant ses ressources personnelles pour faire face à la situation. La façon selon laquelle les individus évaluent leur habilité ou leur compétence à faire face à une situation stressante ou problématique influence leur réaction émotionnelle (Nezu, 1986). Les mécanismes d'adaptation pour faire face au stress suscitent donc un

intérêt particulier quand au phénomène de la dépression (Newcomb, Huba et Bentler, 1981).

Le test sur l'anxiété d'IPAT expose les résultats des nageurs par rapport à leur niveau d'anxiété. Ceux-ci sont répartis selon cinq facteurs ou sources d'anxiété. Les différents résultats compilés sont présentés dans le tableau 2.

Tableau 2

Résultats du test IPAT sur l'anxiété des nageurs

NOMS³	IPAT Cote pondérée: /10
Alain	8
Viviane	6
Dany	6
Dominic	7
Isabelle	3
Éric	7
Claudia	5
Paul	7
Josianne	7
Philippe	8
Jérémie	7
Hugo	5
Maude	-
Guylaine	7
Doris	6
Yan	3
Marthe	6
Ève	7
Adam	8
Amélie	7
Josée	8
Moyenne	6,4

³ Tous les noms sont fictifs pour protéger l'anonymat des participants.

Selon Cormier (1962), une cote d'anxiété de plus de sept indique que la personne souffre d'une anxiété telle qu'elle nécessite une assistance professionnelle afin d'établir une meilleure adaptation.

Lorsque l'on observe les résultats obtenus par les nageurs, on constate que la plupart possèdent une cote pondérée relativement élevée. En fait, quatre nageurs sur un total de 21 ont une cote pondérée de huit. Également, il est important de mentionner que huit nageurs ont un résultat qui les situe à la limite de sept.

Toujours selon Cormier (1962), une cote pondérée de trois et moins indique une faiblesse de la motivation, un manque d'intérêt et d'alerte. À ce niveau, les gens ont besoin d'une stimulation interne et externe plus forte. Dans le groupe, seulement deux nageurs se retrouvent dans cette catégorie. Le reste du groupe, soit six nageurs, se situe dans la partie centrale de l'échelle. Ils sont moyens en ce qui concerne l'anxiété, même si quatre d'entre eux obtiennent un résultat de six. Ce qui est très proche de la classe supérieure.

3.1.4 Le stress chez les athlètes amateurs

Le questionnaire sur le stress, chez les athlètes amateurs, présente les résultats obtenus relatifs à l'information sur la perception que les jeunes ont de leur stress lors des compétitions et des événements qui les affectent et sur les différents moyens qu'ils utilisent pour gérer leur stress.

La première section du questionnaire permettait d'identifier les caractéristiques démographiques de chaque nageur, notamment leur âge, leur sexe et leur année d'expérience dans la pratique de natation de compétition.

3.1.4.1 La description du stress lors des dernières compétitions

Cette partie relève des résultats de la section 2 du questionnaire «*Le stress chez les athlètes amateurs* ». Cette section comporte 21 répondants. L'objectif visé ici était de décrire les principaux signes et symptômes du stress vécus par les nageurs. Les résultats sont présentés au tableau 3.

Tableau 3

Résultats en pourcentage des signes et symptômes de stress
chez les nageurs (section 2)

Choix de réponses Questions	1 Pas du tout	2 Très peu	3 Un peu	4 Passa- ble- ment	5 Beau- coup	6 Énor- mé- ment
a) Je suis tendu(e) ou crispé(e)	9,5 %	28,6 %	23,8 %	23,8 %	14,3 %	0 %
b) Je me sens la gorge serrée	38,1 %	47,6 %	14,3 %	0 %	0 %	0 %
c) J'ai la bouche sèche	38,1 %	33,3 %	19,0 %	4,8 %	0 %	4,8 %
d) J'ai des douleurs physiques	38,1 %	19,0 %	28,6 %	0 %	14,3 %	0 %
e) J'ai tendance à avoir des tics nerveux	28,6 %	9,5 %	19,0 %	23,8 %	9,5 %	9,5 %
f) J'ai les mains moites	25,0 %	20,0 %	25,0 %	10,0 %	10,0 %	10,0 %
g) J'ai une perte d'appétit	52,4 %	19,0 %	14,3 %	9,5 %	4,8 %	0 %
h) Je me sens fatigué(e)	19,0 %	19,0 %	14,3 %	23,8 %	19,0 %	4,8 %
i) J'ai l'impression d'avoir la tête pleine d'idées	28,6 %	23,8 %	28,6 %	4,8 %	9,5 %	4,8 %
j) Je pleure sans raison apparente	60,0 %	20,0 %	10,0 %	5,0 %	5,0 %	0 %
k) Je suis irritable, impatient(e)	57,1 %	9,5 %	23,8 %	9,5 %	0 %	0 %
l) Je suis découragé(e), déprimé(e)	23,8 %	42,9 %	19,0 %	14,3 %	0 %	0 %
m) Je me fais du souci pour mes résultats lors des compétitions	9,5 %	14,3 %	14,3 %	23,8 %	28,6 %	9,5 %
n) Autres	0 %	0 %	16,6 %	0 %	50,0 %	33,3 %

Lorsque l'on observe les résultats obtenus dans cette section, on remarque que la plupart des signes et symptômes ne sont peu perçus des nageurs face à leur stress en compétition. Dans la plupart des questions, la majorité des nageurs inscrivent les choix tels que *pas du tout*, *très peu* ou *un peu* touchés face à ces signes de stress. Pour huit des treize questions (c, d, e, f, g, i, j et k), c'est le choix *pas du tout* qui revient avec la plus grande fréquence, soit avec des pourcentages se situant entre 25 et 60 %. Ensuite, trois autres questions (a, b et l) démontrent le choix *très peu* avec la plus haute fréquence, avec des pourcentages se situant entre 28,6 et 47,6 %. La question h) *le nageur se sent fatigué* et la question m) *le nageur se fait du souci pour ses résultats de compétition* sont les seules questions où les fréquences les plus élevées se situent au choix *passablement* et au choix *beaucoup* avec des pourcentages de 23,8 % et de 28,6 %. En effet, les questions h) *le nageur se sent fatigué* et m) *le nageur se fait du souci pour ses résultats de compétition* sont des énoncées auxquelles les nageurs ont reconnus des signes et des symptômes de stress pouvant se rattacher à leur réalité : pour h) 47,6 % des nageurs ont répondu dans la portion *passablement*, *beaucoup* et *énormément* et 61,9 % pour m) pour la même portion.

Il n'y a pas de signe ou symptôme de stress qui décrit de façon générale les nageurs. Dans la partie n) *autres*, certains nageurs ont ajouté des signes et des symptômes propres à leurs vécus. Par contre, en les analysant, on se rend compte qu'ils reformulent des signes et symptômes déjà mentionnés dans le questionnaire. Par

exemple, un nageur raconte qu'il est stressé avant ses courses car il a peur de ne pas réussir ses temps. On fait référence à la question i.

3.1.4.2 Les événements qui affectent les nageurs

La section 3 du questionnaire *Le stress chez les athlètes amateurs*, permet de connaître les événements qui peuvent affecter ou contrarier les nageurs lors de leurs entraînements et de leurs compétitions. Ils devaient répondre à une échelle de 1 à 4, 1 étant jamais et 4 étant très fréquemment (voir tableau 4).

Lorsque l'on observe les résultats, on constate que les événements qui causent le plus grand stress aux nageurs sont ceux reliés aux questions c, d, f et i. La question c) *l'entraînement trop dur* a obtenu 23,8 % des réponses dans la portion *fréquemment, très fréquemment*. En opposition, la question d) *l'entraînement trop facile* a obtenu un pourcentage de 38,1 pour la même portion. Pour ce genre de question, il est important de comprendre pourquoi un entraînement est facile pour l'un et dur pour l'autre. Chaque individu a ses propres limites et ces dernières peuvent varier selon la période, la durée, le type d'effort demandé, etc. Toutefois, ces variables sont à considérer comme une source de stress pour les nageurs.

Tableau 4

Résultats en pourcentage
des événements ayant une influence sur les nageurs (section 3)

Choix de réponses	1 Jamais	2 À l'occasion	3 Fréquem- ment	4 Très fréquem- ment
Questions				
a) Le manque d'équipement adéquat	38,1 %	57,1 %	0 %	4,8 %
b) Le manque de diversité dans les entraînements	14,3 %	66,7 %	9,5 %	9,5 %
c) L'entraînement trop dur	28,6 %	47,6 %	19,0 %	4,8 %
d) L'entraînement trop facile	33,3 %	28,6 %	28,6 %	9,5 %
e) Le manque d'information	38,1 %	61,9 %	0 %	0 %
f) Le manque de temps pour faire les exercices	23,8 %	38,1 %	28,6 %	9,5 %
g) Le sentiment d'une préparation insuffisante	38,1 %	52,4 %	9,5 %	0 %
h) La crainte de faire une erreur	42,9 %	47,6 %	9,5 %	0 %
i) De la difficulté à réaliser les temps souhaités	4,8 %	61,9 %	19,0 %	14,3 %
j) La critique de l'entraîneur	28,6 %	52,4 %	9,5 %	9,5 %
k) La critique d'un autre nageur	52,4 %	38,1 %	4,8 %	4,8 %
l) La critique d'un parent, d'un(e) ami(e)	47,6 %	42,9 %	9,5 %	0 %
m) Un conflit avec l'entraîneur ou un autre nageur	28,6 %	57,1 %	9,5 %	4,8 %
n) Autres	0 %	50,0 %	0 %	50,0 %

La question f) *le manque de temps pour faire tous les exercices de l'entraînement* représente une autre source de stress pour les nageurs. En fait, 38,1 % (fréquemment, très fréquemment) des nageurs considèrent cet énoncé comme étant une source de stress pour eux. Donc, l'entraîneur pourra diminuer le stress de ses athlètes en

portant une grande attention au temps réservé aux éducatifs. Le nageur qui n'a pas le temps de répondre aux exigences de l'entraîneur se sent contrarié.

La question i) *le fait d'avoir de la difficulté à réaliser les temps souhaités* est la principale cause de stress chez les nageurs. Seulement une personne (4,8%) a avoué ne jamais se soucier de cet aspect. La majorité des résultats se situent dans l'énoncé à *l'occasion*, c'est-à-dire 61,9 %. Pourtant, on retrouve 33,3 % des nageurs qui ont répondu *fréquemment, très fréquemment*. De plus, les observations réalisées lors des entraînements, des compétitions et des discussions avec les nageurs vont dans le même sens. Une grande partie des nageurs, voire tous, ont confié qu'ils trouvaient beaucoup de plaisir et de satisfaction à diminuer leur temps. S'ils n'y arrivaient pas, cela peut être une source de démotivation.

La question n) *autres* nous informe de quelques événements que vivent certains nageurs. Toutefois, on peut les rattacher à d'autres questions du questionnaire. Par exemple, un nageur mentionne que d'autres nageurs rient de lui lors des entraînements. On peut relier cet événement à la question k).

3.1.4.3 La fréquence d'utilisation de moyens pour gérer le stress

Cette partie relève de la section 4 du questionnaire «*Le stress chez les athlètes amateurs*». Les nageurs précisent dans ce volet les moyens qu'ils utilisent pour diminuer leur stress. Les résultats sont présentés dans le tableau 5. Ils doivent mentionner la fréquence d'utilisation des diverses méthodes proposées sur une échelle de 1 à 4, 1 correspond à *jamais* et 4 à *toujours* (voir tableau 5). Pour cette section, dans l'évaluation des réponses des nageurs, il faut tenir compte que chaque individu a ses propres méthodes de gestion de stress.

On constate que les approches les plus populaires pour gérer le stress se retrouvent principalement aux questions a, e et i.

À la question a) *le nageur mange*, 52,4 % des nageurs ont répondu *souvent, toujours*. Par contre, 33,3 % d'entre eux ont répondu qu'ils ne mangeaient *jamais*. Les observations recueillies en piscine et lors des compétitions, ont permis de constater que certains nageurs avaient, en effet, de la nourriture à grignoter tout au long de la compétition. Pourtant et rarement, ils mangeaient avant de nager, mais plutôt lors des périodes d'attente.

Tableau 5
 Résultats en pourcentage
 des techniques de gestion du stress utilisées par les nageurs (section 4)

Choix de réponses	1 jamais	2 parfois	3 souvent	4 toujours
Questions				
a) Je mange	33,3 %	14,3 %	47,6 %	4,8 %
b) Je marche	19,0 %	57,1 %	23,8 %	0 %
c) Je ris plus facilement que d'habitude	19,0 %	42,9 %	14,3 %	23,8 %
d) Je me fâche plus facilement que d'habitude	42,9 %	33,3 %	19,0 %	4,8 %
e) Je désire rester seul	28,6 %	23,8 %	47,6 %	0 %
f) J'écoute de la musique	14,3 %	42,9 %	19,0 %	23,8 %
g) Je demande de l'aide	47,6 %	42,9 %	9,5 %	0 %
h) Explications sur ce que je dois améliorer	19,0 %	38,1 %	33,3 %	9,5 %
i) Je pense à des choses agréables	14,3 %	38,1 %	33,3 %	14,3 %
j) Penser à d'autres choses qu'à la natation	4,8 %	52,4 %	28,6 %	14,3 %
k) Les choses pourraient être pires	28,6 %	42,9 %	28,6 %	0 %
l) Les choses vont aller mieux	5,0 %	50,0 %	30,0 %	15,0 %
m) Autres	0 %	0 %	25,0 %	75,0 %

Selon la question e) *le nageur désire rester seul*, presque la moitié du groupe (47,6 %) a répondu *souvent*. On peut présumer que ce comportement se prête bien à une discipline individuelle comme la natation. Les observations obtenues en piscine concordent avec ce fait. Plusieurs nageurs demeuraient seuls un moment avant leur course. Ils se préparaient en exécutant leur routine de base (ex. : ajuste le casque de bain et les lunettes, enlève les survêtements, etc.). Par contre, aucun nageur n'a répondu qu'il utilisait toujours l'isolement pour diminuer son stress.

À la question i) *le nageur pense à des choses agréables (visualisation)*, presque la moitié (47,6 %) des nageurs ont répondu qu'ils utilisaient *souvent* (33,3 %) et *toujours* (14,3 %) la visualisation comme moyen de gérer leur stress. La visualisation est une technique que nous avons pratiquée ensemble lors des séances de relaxation (voir annexe 1).

À la question m) *autres*, on constate que certains nageurs aiment parler à des amis ou d'autres nageurs. Trois nageurs ont dit utiliser *toujours* ces moyens de gestion de stress.

3.1.5 Les données qualitatives

3.1.5.1 Les études de cas

Dans ces études de cas, nous allons décrire le profil de trois nageurs cibles en donnant quelques caractéristiques physiques, leur façon d'agir en général et quelques traits de leur personnalité. Les nageurs qui ont été choisis, pour cette étude, l'ont été d'après leur niveau de stress, c'est-à-dire un *stressé*, un *moyennement stressé* et un *peu stressé*. Les données utilisées pour construire les études de cas proviennent des entrevues, du journal de bord comprenant les observations participantes et non-participantes, des incidents critiques ainsi que des questionnaires.

3.1.5.2 Le cas de Alain

Alain est en secondaire III. Il est étudiant au programme sport-études. Il a 14 ans et il possède six années d'expérience en natation de compétition. Alain est grand et mince : il a un physique athlétique surtout pour son âge. Il a les cheveux longs et toujours un petit sourire en coin. C'est un garçon gêné, timide, qui ne parle pas beaucoup. Alain se perçoit comme étant un garçon gentil, généreux et respectueux des autres. Par ailleurs, il aime prendre son temps, car il est de nature plutôt lente.

Alain est issu d'une famille où la natation est importante : sa soeur aînée a également compétitionné longtemps et a eu beaucoup de succès sur la scène régionale où elle

détient encore certains records. Actuellement, elle est entraîneuse dans un club de natation.

Lors de l'interprétation des tests mesurant l'anxiété et l'estime de soi, on constate qu'Alain ne se considère pas stressé et il minimise le stress en lui. On remarque aussi qu'il a une faible estime de soi.

Au cours des premières séances de relaxation, Alain semble intéressé même s'il reste effacé. Durant les premiers exercices de respiration, il n'adopte pas la position suggérée, c'est-à-dire sur le dos, il se place plutôt sur le ventre. Après quelques rappels à l'ordre, il adopte une position sur le côté. À ce moment-là, on constate qu'il est tendu, les poings fermés et les jambes raides. Après quelques avertissements, il participe de façon adéquate aux séances. Il est moins tendu et il semble aimer davantage les exercices de respiration. Cependant, il adopte la position dorsale avec un gilet dans le visage.

En milieu d'année, soit en janvier, Alain a eu quelques démêlés avec son amie Marthe. Son entraîneur a mentionné alors qu'Alain ne nage pas aussi bien et qu'il manque d'ardeur.

Lors des observations faites en compétition à la fin de l'année, Alain semble nerveux avant ses courses. Par contre, il ne l'extériorise pas beaucoup. Il est même difficile de l'observer car il est effacé voir invisible. Il arrive peu avant sa course au plot de

départ. Une fois là, il s'assoit sur une chaise près des arbitres, il ne parle pas, il se frappe les bras et les jambes avec ses mains. Après ses courses, c'est un peu le même scénario, il repart en marchant doucement. Il est alors difficile de savoir s'il est satisfait ou pas de sa performance, même s'il avait obtenu un très bon temps. Par contre, on observe qu'il utilise quelques techniques de gestion de stress avant ses courses. Il respire profondément et utilise quelques techniques apprises lors des séances en gestion du stress pour se concentrer.

Le cas d'Alain démontre, d'une certaine façon, l'utilité d'un programme de gestion de stress pour les jeunes athlètes. Alain est un nageur qui a besoin d'encadrement et qui est beaucoup influencé par ses émotions. Il est individuel et il a tendance à minimiser l'effet du stress sur lui. Son estime de soi est assez faible et il a besoin d'un climat agréable pour pouvoir sortir de sa coquille. Il s'est engagé de façon spontanée dans le programme de gestion de stress et il l'a pratiqué à la maison. Par contre, il a réussi à reproduire quelques techniques par lui-même. Il réussit à développer également un intérêt afin de mieux gérer son stress.

3.1.5.3 Le cas de Hugo

Hugo a 15 ans et il est inscrit au programme sport-études. Il possède quatre années d'expérience en compétition de natation. Hugo est grand et mince. Il a les cheveux courts et bouclés. Il se perçoit comme généreux et comme un travailleur infatigable.

Il dit qu'il n'est pas «chialeux», mais, par contre, il peut être impatient et «baveux» à l'occasion.

Selon les résultats obtenus lors du test de l'analyse de soi, Hugo a une estime de soi moyenne, soit un total de 37/50 points. Le IPAT indique qu'il est moyennement anxieux, car il obtient une cote pondérée de 5/10.

Hugo bénéficie d'un très bon support familial. Il se sent aimé et respecté par ses parents. Il provient d'une famille bien nantie où les règles sont strictes, mais justes. Le travail et l'effort sont des valeurs véhiculées chez eux.

Hugo se sent passablement tendu. D'après le questionnaire sur le stress, c'est le symptôme avec la fatigue qui le touche le plus. Les entraînements trop faciles sont ce qui l'affectent et le stressent le plus. Il mentionne qu'il n'aime pas les exercices et les séries qui sont trop faciles. Il veut s'entraîner le matin pour pouvoir se dépenser et s'améliorer pleinement. Il aime bien les entraînements où il peut pratiquer sa technique et travailler les quatre styles de nage.

Pendant les compétitions, Hugo aime écouter de la musique pour réduire ses tensions et diminuer son stress. Souvent, il s'isole et reste seul. Durant ces moments, il se concentre en visualisant ses prochaines courses. Il se dit à ce moment là que les choses pourraient être pires. D'ailleurs, il a choisi les exercices de respiration et la visualisation comme technique étant le plus utile pour lui en compétition, car il se

détend, se repose et cela l'aide à bien réussir. Lorsqu'il n'obtient pas de bonnes performances, il lui arrive d'être de mauvaise humeur: lors des observations, il lui est même arrivé de sortir de la piscine en marmonnant des commentaires négatifs sur ses courses. Son entraîneur a mentionné qu'il était très exigeant envers lui-même.

Selon le IPAT, Hugo est méfiant, a des opinions arrêtées et il est difficile à duper. Il a besoin d'un climat de confiance pour s'ouvrir à des expériences nouvelles. C'est pourquoi, il a eu besoin d'une certaine période d'adaptation pour se familiariser avec le programme de gestion de stress.

Le cas de Hugo se situe entre celui d'Alain et de Yan par rapport au stress. Hugo n'est pas stressé comme Alain par ses résultats mais il est très exigeant envers lui-même. Aussi, il n'arrive pas à maîtriser ses émotions aussi bien que le fait Yan. Hugo a tendance à minimiser son stress. C'est la raison pour laquelle il a pris plus de temps à s'investir dans les séances de gestion de stress.

3.1.5.4 Le cas de Yan

Yan est en secondaire II. Il est étudiant au programme régulier. Il a 13 ans et il possède deux années d'expérience en natation de compétition. Yan est grand et mince. Il a les cheveux ébouriffés et il a un style bien à lui : vêtements amples, espadrilles non-attachées, casquette, manteau même par les journées les plus chaudes, etc. Il a de bonnes capacités et il possède des habilités physiques pour la natation. Il

ne parle pas beaucoup, il est réservé, individualiste, mais s'adapte assez bien socialement. Selon ses propos, il se perçoit comme une personne intelligente et très bonne en natation.

Selon les résultats du test de l'analyse de l'estime de soi, Yan a une très bonne estime de soi (rang centile de 83 et score-T de 60). Le IPAT indique qu'il est peu anxieux (cote pondérée totale de 2).

Yan a droit à un bon support familial. Ses parents ne lui imposent pas la pratique de la natation. De plus, ils l'encouragent sans lui mettre trop de pression sur les épaules.

Yan se perçoit également comme une personne calme. Les entraînements lui procurent peu de stress. Plus spécifiquement, il préfère beaucoup les entraînements où il pratique la brasse, les sprints et l'endurance. Ces entraînements le motivent, car il y obtient de bonnes performances. Par contre, les entraînements où il pratique le dos ainsi que les longues distances sont ceux qu'il préfère le moins. Selon lui, «ces entraînements sont *doll* et trop longs». Suite au questionnaire portant sur le stress chez les athlètes amateurs, c'est la fatigue qui est le symptôme de stress le plus élevé chez Yan. Il y indique qu'il s'est senti fatigué énormément au moment des dernières compétitions.

Les principaux facteurs de stress qu'éprouve Yan lors de ses entraînements et de ses compétitions sont la critique d'un parent ou d'un ami, un conflit avec l'entraîneur ou

un autre nageur. D'après le test IPAT, Yan est de nature méfiante et cela peut expliquer que ces événements lui causent du stress.

Lors des compétitions, on observe que Yan est décontracté et calme : il a les épaules relâchées et le visage souriant. Cependant, lors des entrevues faites avec lui, il a mentionné qu'il se faisait un peu de souci pour ses résultats. Il précise qu'avant sa course, il se concentre, il entre dans sa bulle en se frappant les mains et en frottant ses bras et ses cuisses. Il ajoute fièrement qu'après ses courses, il a encore du «jus» et que sa course a été facile. Par contre, lors du retour en autobus, après la compétition, il s'est endormi, ce qui peut supposer qu'il est peut-être fatigué.

Pour contrôler son stress, Yan préfère différentes techniques qui ont été vues et pratiquées lors des séances de groupe. Son choix s'est arrêté sur la visualisation, les jeux de confiance ainsi que les récits où l'on amène une réflexion. Il a aimé ces techniques parce qu'il les trouve drôles et utiles pendant les compétitions. Aussi, Yan a mentionné qu'il aime s'isoler pour diminuer ses tensions. Lorsqu'il rencontre des embûches, il se dit que les choses vont aller mieux et il essaie alors de voir le positif de la situation.

Le cas de Yan est à l'opposé de celui d'Alain. Yan maîtrise bien ses émotions et il est à leur écoute. Selon le test IPAT, il est sûr de lui et il est peu tendu. Il s'est engagé dans les séances et il y a trouvé son compte. Les séances lui ont été utiles et il s'en est aperçu lors des compétitions.

3.2 Discussions

Dans cette deuxième partie du chapitre, nous allons examiner dans quelle mesure chacune des questions de l'étude se vérifient.

3.2.1 Les perceptions des athlètes amateurs en natation à l'égard du stress

La première question de l'étude était : «Quelles sont les perceptions des athlètes amateurs en natation à l'égard du stress lors des entraînements et des compétitions ?». Lorsque l'on effectue une comparaison des résultats du questionnaire IPAT qui donnent une cote pondérée sur 10 pour le niveau d'anxiété et le questionnaire sur le stress chez les athlètes amateurs, on constate qu'il y a une nette différence. La majorité des nageurs ont obtenu une cote pondérée pour le IPAT assez élevée car la moyenne du groupe est de 6,4. Il y a 12 nageurs sur un total de 20 qui ont une cote pondérée supérieure à sept. Par contre, lors de l'analyse de la section 2 du questionnaire du stress chez les athlètes amateurs, où il est question de la description de signes et symptômes reliés au stress, la majorité des nageurs ont minimisé l'impact du stress sur eux. En fait, 12 nageurs se croient moins stressés qu'ils le sont réellement. Il y a sept nageurs qui ont conscience de leur niveau réel de stress et il n'y a qu'un nageur qui exagère son niveau de stress par rapport au stress qu'il éprouve réellement. La perception des nageurs est donc erronée: en fait, ils se perçoivent moins stressés qu'ils ne le sont réellement.

Par contre, il se peut que les divers signes et symptômes proposés dans le questionnaire ne rejoignent pas le vécu des athlètes amateurs. Cette hypothèse est peu probable, car lors des entrevues et des observations, nous n'avons pas remarqué et nous n'avons pas noté d'autres comportements illustrant leur stress. Ils ont eu la possibilité même dans le questionnaire de donner d'autres signes et symptômes les décrivant. Ils ont seulement reformulé au plus les signes et symptômes déjà proposés.

3.2.2 Les facteurs potentiellement stressants chez l'athlète amateur

La deuxième question de l'étude est : «Quels sont les facteurs potentiellement stressants chez l'athlète amateur ?». Cette question requiert une analyse un peu plus complexe. En fait, on peut difficilement donner une constance, car chaque athlète vit ses propres agents stressants. Dans l'analyse de la section 3 du questionnaire, «le stress chez les athlètes amateurs», on a relevé des facteurs qu'une bonne portion des nageurs ont identifiés comme étant des événements stressants.

Les entraînements trop durs, les entraînements trop faciles, le manque de temps pour faire les exercices des entraînements et le fait d'avoir de la difficulté à réaliser les temps souhaités sont les principales sources de stress soulevées par le questionnaire et les entrevues.

3.2.3 Le niveau de stress d'athlètes amateurs en natation

La troisième question de l'étude est : « Quel est le niveau de stress d'athlètes amateurs en natation ? ». D'après les résultats du test IPAT qui calcule le niveau d'anxiété, les nageurs sont très anxieux, car le groupe possède une moyenne de 6,4 sur une cote pondérée de 10. Il y a 12 nageurs qui possèdent un niveau d'anxiété supérieur ou égale à sept. Selon Cormier (1962), une cote d'anxiété de plus de sept indique que la personne souffre d'une anxiété telle qu'elle nécessite une assistance professionnelle afin d'établir une meilleure adaptation.

On peut penser que l'âge des nageurs a un rôle à jouer par rapport au niveau de stress. La recherche de Gould, Horn et Spreeman (1983) qui compare des lutteurs de 13 à 16 ans avec d'autres âgés de 17 à 19 ans démontre que les traits d'anxiété mesurés sont significativement plus élevés chez les jeunes lutteurs. Par contre, si on compare la moyenne des nageurs âgés de 13 et moins à celle des nageurs de 14 et plus dans notre étude, on constate que le groupe de nageurs plus âgés a une moyenne plus élevée, c'est-à-dire 7,08 comparativement à 5,63 pour les plus jeunes. On peut alors penser que dans cette étude les jeunes nageurs ont moins conscience de ce qu'est le concept de stress. C'est la raison pour laquelle ils se disent moins stressés. Ces résultats soulignent donc le rôle des métacognitions, c'est-à-dire le rôle de l'influence de l'évaluation de ses propres processus cognitifs sur l'habilité à résoudre des problèmes (Nézu, 1986). Ainsi, les jeunes nageurs ont une meilleure estime de soi avec une moyenne de 22,29 sur 25 comparativement à 38,69 sur 50 pour les plus vieux.

Heppner, Reeder et Larson (1983) rapportent que les individus présentant une appréciation négative de leur processus de résolution de problèmes ont un concept de soi plus faible, c'est-à-dire qu'ils ont une estime de soi moins élevée et ils sont davantage critiques envers eux-mêmes. On peut établir ici un lien entre les concepts de confiance et ceux de lieu de contrôle. En effet, les sujets se percevant inefficaces présentent un lien de contrôle davantage externe par rapport aux sujets se percevant efficaces (Nezu, 1985). Les sujets inefficaces évaluent donc avoir moins de contrôle sur leur environnement et par le fait même, ils perçoivent avoir moins d'influence sur ce qui leur arrive (Gosselin et Marcotte, 1997).

L'expérience des nageurs influence aussi leur niveau de stress. Selon Gould, Horn et Spreeman (1983) les athlètes expérimentés manifestent des traits d'anxiété moins élevés que les non expérimentés. Dans notre étude, il est difficile, voire même impossible d'affirmer cela. Lorsque l'on observe les résultats au test IPAT pour les nageurs qui ont plus de cinq ans d'expérience en natation de compétition, on obtient une moyenne de 6,9 sur 10, tandis que ceux qui possèdent une expérience de cinq ans et moins ont obtenu une moyenne de 5,8 sur 10. Le phénomène peut s'expliquer en natation par le fait qu'il est de plus en plus difficile d'atteindre les standards de qualification et d'abaisser ses temps. Plus on progresse vers les groupes d'âge supérieur, plus on crée de l'anxiété. Lasnier et Lessard (1994) ajoutent que l'expérience est un mauvais discriminant pour séparer les sujets anxieux des sujets non anxieux. Pourtant, elle peut être considérée comme une variable intervenante.

Le type de sport peut aussi influencer le niveau d'anxiété. Simon et Martens (1979) ont observé que les participants à des sports individuels manifestent un état d'anxiété plus élevé que ceux qui pratiquent des sports collectifs. La natation est donc un sport où la performance repose sur le nageur. Ce facteur peut lui induire davantage d'anxiété.

Le sexe du nageur peut aussi influencer son niveau de stress. Martens (1977) a observé que les traits d'anxiété étaient plus élevés chez les filles que chez les garçons, mais cette tendance ne se manifestait pas chez les plus âgés. D'autres recherches ont également permis de découvrir que les filles avaient des traits d'anxiété plus élevés que les garçons (Hogg, 1980; Krotee, 1980). De plus, certaines recherches n'ont pas établi de différences entre les sexes (Smith, 1983; Feltz et Albrecht, 1986). Donc, il n'y a pas vraiment de constance sur ce qui est de l'effet du sexe sur l'anxiété. Par contre, des recherches plus récentes qui mesuraient, en plus des traits d'anxiété, l'état d'anxiété relèvent que les filles ont un état d'anxiété cognitif et un état d'anxiété somatique plus élevés que ceux des garçons (Marten, Vealey et Burton, 1990). Dans notre étude, il existe une minime différence entre les garçons et les filles. Les garçons sont un peu plus anxieux que les filles avec une moyenne de 6,6 au test IPAT comparativement à 6,2 pour les filles. Même s'il n'y a pas une grande différence, il est important de la mentionner car de nombreux chercheurs mentionnent cette différence.

3.2.4 L'estime de soi d'athlètes amateur en natation

La quatrième question de notre étude est : «Quel est l'estime de soi des athlètes amateurs en natation ?». D'après le test sur l'analyse de l'estime de soi, le groupe de nageurs âgés de 14 ans et plus, qui ont répondu à la forme A du questionnaire, a obtenu une moyenne de 38,69 sur 50. Le groupe de nageur âgé de 13 et moins, qui a complété à la forme B du questionnaire, a obtenu une moyenne de 22,29 sur 25.

Selon Battle (1992), les nageurs se trouvant dans la forme A ont donc une estime de soi intermédiaire tandis que ceux se retrouvant dans la forme B ont une haute estime de soi. Plus précisément, pour la forme A, on retrouve trois nageurs qui ont une estime de soi basse, six autres qui se retrouvent dans la classe intermédiaire et quatre qui ont une haute estime de soi. Pour la forme B, on observe deux nageurs avec une très haute estime de soi et cinq se retrouvant dans la classe haute.

Les plus jeunes nageurs ont donc une meilleure estime de soi que les plus vieux. Cela peut être dû aux changements physiologiques et psychologiques que l'on retrouve à l'adolescence. Perron, Gaudreault, Veillette et Richard (1999) mentionnent que le principal facteur permettant de classer les élèves selon leur niveau d'estime de soi s'avère la satisfaction de l'apparence physique.

3.2.5 Les techniques de gestion de stress

La dernière question de l'étude est : «Quelles techniques ou interventions les athlètes amateurs choisissent pour gérer leur stress en entraînement ou en compétition?». Cette question est particulière car chaque nageur a eu des choix bien personnels à faire par rapport aux différentes techniques offertes lors des séances de gestion de stress (voir annexe 1). Par contre, lorsque l'on traite l'information obtenue dans la section 4 du questionnaire sur le stress chez les athlètes amateurs, on peut voir quelques dominantes.

Premièrement, pour s'aider à gérer leur stress, les nageurs mangent. Un peu plus de la moitié des nageurs, soit 52,4 %, utilisent souvent ou toujours cette technique. Nos observations vont dans le même sens. Sans prendre de gros repas lors des compétitions, les nageurs grignotent souvent entre leurs courses, et ce même s'ils n'ont pas vraiment faim. Pour certains nageurs, l'entraîneur a même dû intervenir sur le menu et la quantité absorbée pour ne pas nuire à la performance et à la santé.

L'isolement est un autre moyen utilisé par les jeunes pour gérer leur stress. La natation est un sport individuel. Cette caractéristique se retrouve également chez la plupart des nageurs. Presque la moitié du groupe (soit 47,6 %) ont répondu qu'ils désiraient rester seuls avant ou après une course. Lors des observations à la piscine, on a pu remarquer que chaque nageur avait développé une petite routine où il prenait

le temps d'ajuster son casque et ses lunettes, avant d'effectuer des exercices d'échauffement, etc.

La visualisation est une autre technique employée par les nageurs pour gérer le stress. Cette technique a été pratiquée à plusieurs occasions durant les séances de gestion de stress en groupe. Presque la moitié des nageurs l'ont adoptée, soit 47,6 % de ces derniers ont confié qu'ils l'utilisaient souvent ou toujours. Par contre, lors des entrevues, certains nageurs nous ont révélé qu'ils n'aimaient pas utiliser ce moyen, car ils n'arrivaient pas à reproduire les images et les sensations à leur satisfaction.

CHAPITRE IV

RECOMMANDATIONS ET CONCLUSION

CHAPITRE IV

RECOMMANDATIONS ET CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous allons tenter de proposer quelques pistes de solution afin de contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de la gestion de stress des athlètes amateurs. Nous exposerons ensuite les limites de notre étude pour enfin, en conclusion, fermer la boucle en établissant des liens entre la théorie et la pratique, entre le possible et le souhaitable.

4.1 Les recommandations

Dans le cadre de notre recherche, nous avons essayé d'implanter et de planifier un programme de gestion de stress pour les athlètes amateurs en natation (voir annexe 1). Le but, dans un premier temps, était de vivre, de démystifier le rôle d'une gestion de stress dans le développement du potentiel des nageurs. Maintenant que nous avons vécu l'expérience, nous allons proposer des améliorations pour l'implantation et la planification d'un programme de gestion de stress au même titre que peuvent l'être les entraînements physiques, techniques et tactiques. C'est ainsi que nous pourrons offrir des pistes pratiques que l'entraîneur et les athlètes amateurs pourront

utiliser de façon hebdomadaire, voire même quotidienne. De même, l'éducateur physique en milieu scolaire pourra retirer des informations utiles et qu'il pourra réinvestir lors des périodes d'enseignement de l'éducation physique.

Tout d'abord, il est important que l'entraîneur soit complice et qu'il travaille de façon conjointe avec le spécialiste de la gestion de stress pour préparer adéquatement les athlètes. Ils doivent être sur la même longueur d'onde et cibler les besoins de leurs athlètes. Le rôle du spécialiste est d'être une personne ressource en proposant des techniques d'intervention pour améliorer la gestion de stress des athlètes. Par contre, le spécialiste en gestion de stress n'est pas là pour s'imposer. Il doit donc jouer un rôle de deuxième plan pour ne pas nuire à la crédibilité de l'entraîneur. Dans le cadre de notre recherche, ce point a été respecté. Il existait une belle complicité entre l'entraîneur et le chercheur. L'approche adoptée doit être bien structurée et elle doit inclure l'enseignement des techniques de gestion de stress, la consultation et l'encadrement pratique pendant les entraînements et les compétitions.

Les deux intervenants doivent planifier des moments précis où les athlètes pourront pratiquer les diverses techniques de gestion de stress. Dans le cas de notre étude, les rencontres se sont échelonnées environ à toutes les deux semaines. Il serait sans doute plus profitable d'avoir des rencontres hebdomadaires pour permettre un meilleur suivi pour les athlètes et ainsi assurer une progression stable. Plusieurs athlètes ayant participé à notre étude ont formulé ce souhait.

Le spécialiste en gestion de stress doit connaître le dialogue, les termes techniques reliés à l'activité sportive pour démontrer aux athlètes l'importance de la gestion de stress dans les performances sportives. Cette connaissance va lui permettre aussi de renforcer les thèmes de la gestion de stress en donnant des rétroactions sur le plan physique, technique, tactique et mental ayant un lien avec la discipline sportive. Le spécialiste en gestion de stress doit montrer l'exemple en mettant lui-même en pratique ce qu'il enseigne aux athlètes. Il doit encourager l'exécution d'une gestion de stress au quotidien soit avant, pendant et après les entraînements et les compétitions. Le spécialiste en gestion de stress agit comme un modèle et doit optimiser les chances de réussite des athlètes en leur procurant un environnement où il sert de référence. De plus, il doit informer les parents des comportements désirables et indésirables.

Le spécialiste doit démystifier ce qu'est la gestion de stress par des exercices qui font preuve de créativité. Il doit utiliser des moyens adaptés, pratiques et amusants pour inciter les jeunes athlètes à se préparer et à gérer leur stress. Lors des séances de gestion de stress, nous avons tenté d'introduire de multiples façons les techniques de gestion de stress. L'opinion des nageurs a été prise en considération pour planifier les activités. Des rencontres de groupe, et par la suite, des rencontres individuelles sont nécessaires pour bien répondre aux besoins des athlètes, car il n'existe pas de recette miracle en gestion de stress. Une technique qui fonctionne bien pour une personne peut ne pas nécessairement fonctionner pour une autre. De même, il peut proposer des activités, des sorties d'équipes qui diffèrent du contexte de l'entraînement ou de

la compétition. Par exemple, une journée d'activités de plein air peut permettre d'établir des liens de confiance et, par le fait même, favoriser un meilleur travail d'équipe. Ces activités permettent de mieux connaître les athlètes.

Les semaines avant les compétitions, le spécialiste doit s'assurer que la confiance des athlètes est à son meilleur. Il doit bien peser ses mots pour pouvoir les motiver et augmenter leur niveau de confiance. Il ne doit pas semer de doute chez l'athlète en apportant des changements majeurs aux routines ou en apportant des modifications techniques trop importantes. Dans notre recherche, ces semaines servaient de consolidation des techniques apprises lors des séances. Il doit éviter de mettre de la pression sur les épaules des athlètes et miser sur l'effort plutôt que sur le résultat. Il faut valoriser le sentiment d'accomplissement et de compétence et donner des rétroactions constructives et positives pour les aider à persévérer. Une bonne connaissance de ses athlètes permet de savoir quoi dire et ne pas dire à ces derniers pour établir un climat de réussite.

Il est important de noter que dans le contexte de cette étude, l'entraîneur et le spécialiste ont travaillé en équipe pour la réalisation du projet. Par contre, il faut être conscient que peu d'équipes amateurs ont les moyens d'avoir un spécialiste uniquement pour s'occuper d'un programme de gestion de stress. L'entraîneur peut prendre cette responsabilité dans sa tâche. Par contre, il serait préférable qu'il ait reçu une formation adéquate et reconnue pour pouvoir s'acquitter correctement de cette

tâche. Les athlètes pourront en bénéficier davantage s'il y a une structure claire et bien établie.

Une structure simple et précise en gestion de stress est tout aussi précieuse en éducation physique dans le milieu scolaire. Tout ce qui a été mentionné dans les recommandations peut être adapté par l'éducateur physique tant au primaire, au secondaire et au collégial. L'éducateur physique, dans le cadre que la dernière réforme de l'enseignement, est le pivot de la formation à la santé globale des élèves. On nomme bien maintenant la discipline en « l'éducation physique et à la santé ». La gestion de stress fait partie intégrante du contenu de formation qui touche les savoirs, le savoir-faire, le savoir-être, et les repères culturels. Elle s'intègre bien à l'adoption d'un mode de vie sain et actif que l'école a le devoir d'encourager.

4.1.1 Les limites de l'étude

Comme nous l'avons mentionné auparavant lors de la réponse à la première question de notre étude, les nageurs amateurs avec lesquels nous avons travaillé sont plus stressés qu'ils ne le perçoivent. Bien que cette recherche ne puisse être généralisée qu'avec réserve à d'autres groupes de sportifs amateurs, dû à la petite taille de l'échantillon, nous croyons quand même que les résultats reflètent la réalité des jeunes nageurs amateurs. Aussi, notre étude répond assez bien aux diverses questions qui ont été soulevées.

Dans le cadre de cette étude, la collecte des données a été effectuée sur deux plans, quantitatif et qualitatif. Le volet quantitatif a permis d'aller chercher de l'information qui a bien répondu aux questions de l'étude. Cependant, lors d'une prochaine étude, il serait intéressant de mesurer à au moins deux reprises le niveau d'anxiété et le niveau de l'estime de soi. Une mesure au début de l'étude et une autre à la fin permettrait de voir s'il y a eu un changement au niveau de ces variables. Les items du questionnaire concernant le stress chez les athlètes amateurs pourraient être élaborés davantage pour permettre de mesurer de façon précise l'effet des techniques de gestion de stress sur le niveau de stress. Pour les besoins de la présente recherche, ce point n'était toutefois pas une priorité.

Le volet qualitatif a lui aussi permis de bien élaborer les questions de l'étude. Les études de cas ont été documentées grâce aux multiples informations recueillies au moment des observations, des entrevues, du journal de bord et des incidents critiques. Lors d'une prochaine étude, les entrevues auraient avantage à être enregistrées soit sur magnétophone ou sur bande vidéo. La prise de notes serait facilitée : l'attention du chercheur se porterait entièrement sur le sujet.

De plus, pour les adolescents, il est difficile de bien comprendre le concept de stress, car cette conceptualisation n'est pas très concrète à leurs yeux. L'étude a démontré que leur perception était erronée par rapport au stress réel qu'ils vivaient. Ils connaissent les signes et symptômes qu'ils vivent en entraînement, et surtout en compétition, mais ils ne font pas toujours un lien avec le stress. Lors des séances de

gestion de stress, nous avons tenté de corriger cela. Cependant, lors d'une prochaine mise en place d'un programme de gestion de stress, les sujets pourraient faire leur propre journal de bord à chaque séance pour mieux suivre leur cheminement. Ce journal serait un outil de référence où ils pourraient inscrire des notes théoriques, des commentaires personnels, leurs sensations et moyens d'évacuer, etc.

De même, les séances de gestion de stress devraient avoir lieu sur une base hebdomadaire pour assurer ainsi un meilleur suivi des sujets. Il est arrivé à quelques occasions, dû aux demandes de l'entraîneur, que celles-ci soient reportées d'une semaine. Le suivi n'a donc pas toujours été régulier. Certains nageurs avaient même fait cette demande lors de l'étude. Pourtant, elle n'a pu être satisfaite, car elle aurait nécessité des changements d'horaire de la part de l'entraîneur et du chercheur.

Le programme de gestion de stress devrait être plus personnalisé. Cette partie a été initiée, cependant, elle n'a pu être mise en place de façon satisfaisante. Les entrevues ont permis d'amorcer ce point, mais ce serait plus profitable de fournir plus de temps individuel à chaque nageur pour optimiser les résultats de la gestion de stress.

4.2 Conclusion

Notre recherche a tenté de mettre en relief la perception des jeunes nageurs amateurs face à leur stress et l'importance d'un programme de gestion de stress pour équilibrer cette perception. Le but était d'explorer une gestion de stress chez des athlètes amateurs en natation.

Il est clair que le stress est un fait réel dans la pratique d'un sport amateur comme la natation. Les résultats de l'étude le démontrent assez bien. Ce stress provient de multiples sources. Chaque adolescent a ses propres agents stressseurs qu'il perçoit de façon différente selon ses expériences, sa structure cognitive, les moyens qu'il utilise pour pouvoir les gérer, etc.

Aussi, les athlètes amateurs se retrouvent souvent seuls pour affronter le stress qu'ils vivent. Il y a encore trop peu d'entraîneurs et d'athlètes qui développent l'habitude d'inclure les composantes psychologiques comme la gestion de stress à leurs entraînements physiques, techniques et tactiques. Lorsque cela se produit, ceux-ci s'en préoccupent seulement quelques jours avant les compétitions importantes comme s'il s'agissait d'une recette miracle.

De plus, il arrive que le programme de gestion de stress ne soit pas supervisé par l'entraîneur ou par un spécialiste du domaine. L'athlète amateur, encore une fois, se retrouve relégué à lui-même et doit improviser et développer des trucs qu'il a

observés ou obtenus par sa propre expérience. Nous avons pu le remarquer au début de notre recherche.

L'élaboration d'un programme de gestion de stress s'avère un point important pour le développement intégral de l'athlète amateur. Pour ce faire, sa mise en place doit impliquer tous les intervenants qui jouent un rôle dans le développement de l'athlète: les entraîneurs, les parents, les athlètes ainsi que les fédérations sportives. Un bon travail d'équipe s'avère nécessaire à la réussite d'un tel projet. L'école doit aussi jouer un rôle dans le développement global de la santé des jeunes en s'impliquant par l'interim de l'éducateur physique ainsi que de tout le personnel qui travaille en milieu scolaire.

Par conséquent, on doit adopter une approche bien structurée pour contribuer adéquatement au développement des jeunes. Les structures du programme de gestion de stress doivent inclure l'enseignement, la consultation et l'encadrement pratique lors des entraînements et lors des compétitions. Nous avons respecté cette structure tout au long de la recherche. Cependant, il est important de prendre en considération qu'il n'existe pas de recettes miracles en gestion de stress. Une technique éprouvée pour l'un n'est pas un gage de réussite pour un autre.

En fait, il ne faut pas oublier que nous avons tous besoin du stress. Le bon stress nous maintient en vie, nous pousse à dépasser nos limites, nous pousse à être créatif. Par contre, lorsque le stress nous gêne et déjoue nos capacités d'adaptation, il est

important alors de bien se connaître et d'avoir des outils pour pouvoir retrouver notre équilibre. La gestion de stress est un de ces outils. Il existe de nombreuses techniques de gestion de stress. Il suffit de trouver celles qui vous seront agréables et utiles.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

- ALEXANDER, F. (1950). *La médecine psychosomatique*. Paris: Payot.
- ANSHEL, M. H. (1991). The affectiveness of a stress training program in coping with criticism in sport : A test of the COPE model. *Journal of sport and exercise psychology*, 10, 431-447.
- ANSHEL, M. H. (1986). *The COPE model : strategies for acute stress inoculation in sport*. Presented at the annual conference of the association for the advancement of applied sport psychology, Jekyll Island, GA.
- APPLEY, M.H. et TRUMBULL, R. (1986). *Dynamics of stress : Physiological, psychological and social perspectives*. New York : Plenum Press.
- AUCOIN, S. (1989). *Évaluation du niveau de stress chez les infirmières et de leur préparation à le gérer*. Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi.
- BANISTER, E.W., ALLEN, M., FADL, S., BHAKTHAN, G. et HOWARD, D. (1988). *Contemporary health issues*. Boston : Jones and Bartlett Publishers.
- BATTLE, J. (1992). *Culture-Free Self-Esteem Inventories : Examiner's manual*. Texas: Pro-Ed.
- BENSABAT, S., SELYE, H. et coll. (1980). *Stress*. Paris : Hachette.
- BENSON, H. (1975). *The relaxation response*. New York: Morrow.
- BERGER, B. G., FRIEDMANN, E. et EATON, M. (1988). Comparison of jogging, the relaxation response and group interaction for stress reduction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, 431-447.
- BERGER, B. G. et OWEN, D. R. (1988). Stress reduction and mood enhancement in four exercise modes : swimming, body conditioning, hatha yoga, and fencing. *Research quarterly for exercise and sport*, 59, (2), 148-159.

- BERRY, J. W. (1990). *Psychology of acculturation*. Dans J. J. Berman (Éd.), *Cross cultural perspectives: Nebraska symposium on motivation*, 37, 201-234. Lincoln: University of Nebraska Press.
- BOGDAN, D. et BIKLEN, C. (1982). *Qualitative Research for Education : An Introduction to Theory and Methods*. Boston : Allyn and Bacon.
- BOLGER, N., DELONGIS, A., KESSLER, R. C. et WETHINGTON, E. (1989). The contagion of stress across multiple roles. *Journal of marriage and family*, 51, 175-183.
- BROUSSE, M.-H., LABRIDY, F., TERRISSE, A. et SAURET, M.-J. (1997). *Sport psychanalyse et science*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BRUNELLE, J., DROUIN, D., GODBOUT, P. et TOUSIGNANT, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- CHENARD, J.-R. (1987). *Les relaxations. Théories et pratiques de quelques solutions de rechange aux médicaments*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- CHOLLET, D. (1990). Natation : Dossier technique et pédagogique, première partie. Les travaux actuels de recherche en France. *EPS*, 221, janvier-février, 56-57.
- COMPAS, B. E. (1987). Stress and life events during childhood and adolescence. *Clinical psychology review*, 7, 275-302.
- CORMIER, D. (1962). *L'échelle d'anxiété IPAT : manuel*. Montréal : Institut de recherches psychologiques.
- COX, T. (1978). *Stress*. Baltimore: University Park Press.
- COX, T. et MACKAY, C. J. (1978). A psychological model of occupational stress, dans T. Cox, *stress*, Baltimore, University Park Press, 18-22.
- DAVIS, J. O. (1991). Sports injuries and stress management : An opportunity for research. *The sport psychologist*, 5, 175-182.
- DENZIN, N. K. (1978). *The research Act : A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York : McGraw-Hill.
- DESLAUNIERS, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal, McGraw-Hill, Éditeurs.

- ELKO, P. K. et OSTROW, A. C. (1991). Effect of a rational-emotive education program on heightened anxiety levels of female collegiate gymnasts. *The sport psychologist*, 5, 235-255.
- ELLIOT, G. R. et EISDORFER, C. (1982). *Stress and human health and implications of research*. New York : Springer publishing company.
- ELLIS, A. (1981). *Rational-emotional therapy and cognitive behavior therapy*. New York: Springer.
- FELTZ, D.L. et ALBRECHT, R.R. (1986). Psychological implications of competitive running. Dans M. R. Weiss et D. Gould (Eds.), *Sport for children and youths*, 225-230. Champaign : Humans Kinetics.
- FILIPP, S. H., AYMANN, P. et BRAUKMANN, W. (1986). *Self-attention and coping: two domains of research in need of integration*. Dans R. Schwarzer. Self-related cognition in anxiety and motivations. Hillsdale: Erlbaum.
- FLANDERS-DUNDAR, H. (1943). *Psychosomatic diagnosis*, New York: Hoeber.
- FONTANA, D. (1990). *Gérer le stress*. Liège-Bruxelles : Pierre Mardaga, Éditeur.
- GOSSELIN, M.-J. et MARCOTTE, D. (1997). Le rôle de l'appréciation subjective de l'habilité de résolution de problèmes dans la dépression chez les adolescents. *Science et comportement*, 25, (3), 299-314.
- GOULD, D., HORN, T. et SPREEMAN, J. (1983). Competitive anxiety in junior elite wrestlers. *Journal of sport psychology*, 5, 159-171.
- GREENSPAN, M.J. et FELTZ, D. G. (1989). Psychological interventions with athletes in competitive situations : A review. *The Sport psychologist*, 3, 219-236.
- GRIFFITHS, T.J., STEEL, D.H., VACCARO, P., ALLEN, R. et KARPMAN, M. (1985). The effects of relaxation and cognitive rehearsal on the anxiety levels and performance of scuba students. *International Journal of Sport Psychology*, 16, 113-119.
- GRODDECK, G. (1978). *Conférences psychanalytiques à l'usage des malades prononcées au sanatorium de Baden-Baden*, Paris : Champ Libre.
- HANSON. P. S. (1987). *Les plaisirs du stress*. Paris : Les Éditions de l'Homme.

- HEPPNER, P.P., REEDER, B.L. et LARSON, L.M. (1983). Cognitive variables associated with personal problem-solving appraisal: Implications for counseling. *Journal of counseling psychology*, 30(4), 537-545.
- HILL, E. et FLEURANCE, P. (1998). *Guide pratique de la préparation du sportif*. Paris : Editions Vigot.
- HINKLE, L.E. (1973). The concept of stress in the biological and social science. *Science, Medecine and Man*, 1, 31-48.
- HOGG, J.M. (1980). Anxiety and the competitive swimmer. *Canadian journal of applied sport sciences*, 5, 183-187.
- KAHN, R., HEIN, R. et HOUSE, J. (1982). Report on stress in organizational settings. Dans G. R. Elliot et C. Eisdorfer (Eds.). *Stress and human health*, 81-117. New York : Springer publishing company.
- KASL, S. V. (1984). Stress and health. *Annual review of public health*. 5, 319-341.
- KARASEK, R. et THEORELL, T. (1990). *Healthy work : stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York : Basic books inc.
- KOSOBA, S. C., MADDI, S. R., PUC CETTI, M. C. et ZOLA, M. A. (1985). Effectiveness of hardiness, exercise and social support as resources against illness. *Journal of psychometric research*, 29(5), 525-533.
- KOBASA, S. C. (1979). Stressful life events, personality and health; an inquiry into hardiness: *Journal of personality and social psychology*, 37.
- KROTEE, M.L. (1980). The effects of various physical activity situational settings on the anxiety level of children. *Journal of sport behavior*, 3, 158-164.
- LAFLEUR, J. (1998). *Relaxer*. Montréal : Logiques.
- LAPLANCHE, J. et PONTALIS, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- LARSON, L. M., PIERSEL, W. C., IMAO, R. A. K. et ALLEN, S. J. (1990). Significant predictors of problem-solving appraisal. *Journal of counseling psychology*, 37(4), 482-490.
- LASNIER, F. et LESSARD, C. (1994). *Le stress en psychologie du sport, Modélisation et mesures*. Ste-Foy : Cégep de Ste-Foy.

- LAZARUS, R.S. (1999). *Stress and emotion : A new synthesis*. New York : Springer.
- LAZARUS, R.S. et FOLKMAN, S. (1984). *Stress, appraisals and coping*. New York : Springer Publishing Company.
- LAZARUS, R.S. et COHEN, J.B. (1977). Environmental stress, dans I. Altman et J.F. Wohlill, *Human behavior and environment*. New York: Plenum Press.
- LAZARUS, R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- LE SCANFF, C. et BERTSCH, J. (1995) *Stress et performance*. Paris : Presses Universitaires de France.
- LEVINE, S. (1983). *Coping : an overview*. Dans H. Ursin et R. Murison, *Biological and psychological basis of psychosomatic disease*. New York: Pergamon Press.
- LEVINE, S. et SCOTCH, N. (1977). *Social stress*. Chicago : Aldine.
- MARTENS, R., VEALY, R.S. et BURTON, D. (1990). *Competitive anxiety in sport*. Champaign. : Human Kinetics Books.
- MARTENS, R. (1977). *Sport competition anxiety test*. Champaign : Human Kinetics.
- MARTON, P., CONNOLLY, J., KUTCHER, S. et KORENBLUM, M. (1993). Cognitive social skills and social self-appraisal in depressed adolescents. *Journal of the american academy of child and adolescent psychiatry*, 32(4), 739-744.
- MCFARLANE, A. H., NORMAN, G. R., STREINER, D. L., ROY, R. et SCOTT, D. J. (1980). A longitudinal study of the influence of the psychosocial environment on health status : A preliminary report. *Journal of health and social behavior*, 21, 124-133.
- MCGRATH, J.F. (1970). *Social and psychological factors in stress*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- METALNIKOV, S. (1934). *Rôle du système nerveux et des facteurs biologiques et psychiques dans l'immunité*. Paris : Masson.
- MILLMAN, D. (1997). *L'athlète intérieur : pour aller au bout de son potentiel*. Montréal : Éditions du Rosseau.
- MINKOWSKI, E. (1966). *Traité de psychopathologie*. Paris : PUF.

- MONAT, A. et LAZARUS, R.S. (1991). *Stress and coping : An anthropology*. New York : Columbia University Press.
- MONBOURQUETTE, J. (2002). *De l'estime de soi à l'estime du soi*. Ottawa : Novalis.
- MONBOURQUETTE, J., LADOUCEUR, M. et D'ASPERMONT, I. (2003). *Stratégies pour développer l'estime de soi et l'estime du soi*. Ottawa : Novalis.
- MONBOURQUETTE, J., LADOUCEUR, M. et DESJARDINS-PROULX, J. (1996). *Je suis aimable, je suis capable. Parcours pour l'estime de soi et l'affirmation de soi*. Ottawa : Novalis.
- NATATION CANADA. (1990). *Le modèle canadien de formation des athlètes*. Canada.
- NEWCOMB, M. D., HUBA, G. J. et BENTLER, P. M. (1981). A multidimensional assessment of stressful life events among adolescent : Derivation and correlates. *Journal of health and social behavior*, 22, 400-415.
- NEZU, A. M. (1986). Cognitive appraisal of problem-solving effectiveness : Relation to depressive symptoms. *Journal of clinical psychology*, 42, 42-49.
- NEZU, A. M. (1985). Differences in psychological distress between effective and ineffective problem solvers. *Journal of counseling psychology*, 32(1), 135-138.
- NORFOLK, D. (1980). *Le stress dans le monde des affaires*. Montréal : Les Éditions du Jour Inc.
- PAVLOV, I. P. (1932). *Les réflexes conditionnels*. Paris : Alcan.
- PERRON, M., GAUDREAU, M., VEILLETTE, S. et RICHARD, L. (1999). *Trajectoires d'adolescence : stratégies scolaires, conduites sociales et vécu psychoaffectif*. Enquête régionale 1997 : «Aujourd'hui, les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean». Faits saillants de la phase II. Cégep de Jonquière : Groupes ÉCOBES.
- PIÉRON, H. (1963). *Vocabulaire de psychologie*. Paris : PUF.
- POISSON, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- RIVOLIER, J. (1989). *L'homme stressé*. Paris : Presses Universitaires de France.

- ROSENMAN, R. H. (1964). A predictive study of the coronary heart disease: the western collaborative group study: *Journal of the American Medical Association*, 189, 15-22.
- SAVOIE, A. et FORGET, A. (1983). *Le stress au travail, mesures et prévention*. Montréal : Agence d'Arc.
- SCHLENKER, B. R. (1980). *The self and social life*. New York: McGraw-Hill.
- SELYE, H. (1975). *Le stress de la vie : le problème d'adaptation*. Paris : Gallimard.
- SELYE, H. (1974). *Stress sans détresse*. Montréal : La presse.
- SIMON, J.A. et MARTENS, R. (1979). Children's anxiety in sport and nonsport evaluative activities. *Journal of sport psychology*, 1, 151-159.
- SKINNER, B. F. (1938). *The behavior of organisms*. New York: Appleton Century Croft.
- SMITH, A. M., SCOTT, S. G., O'FALLON W. M. et YOUNG, M. L. (1990). Emotional responses of athletes to injury. *Mayo clinic proceedings*, 65, 38-50.
- SMITH, T. (1983). Competition trait anxiety in youth sport : Differences according to age, sex, race and playing status. *Perceptual and motor skills*, 57, 1235-1238.
- SPIELBERGER, C. D. (1972). Conceptual and methodological issues in anxiety research. Dans C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety : Current trends in theory and research*, 481-493. New York : Academic Press.
- SPIELBERGER, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. Dans C.D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behavior*, 3-20. New York: Academic Press.
- URSIN, H. (1980). *Personality, activation and somatic health. A new psychosomatic theory*. Dans S. Levine and H. Ursin (eds), *Coping and health*, 259-280. New York: Plenum Press.
- VAERNES, R. J. (1983). *Defensive reactions in dangerous occupations*. Dans H. Ursin and R. Murison, *Biological basis of psychomatic disease*, 149-162. New York: Pergamon Press.
- VESTER, F. (1976). *Vaincre le stress*. Paris : Delachaux & Niestlé.

WEGEMAN, D. H. et FINE, L. J. (1990). Occupational health in the 1990s. *Annual review of public health*, 11, 89-103.

WEINBERG, R. S. et GOULD, D. (1997). *Psychologie du sport et de l'activité physique*. Québec : Edisem Inc.

ZUZANEK, J. et MANNELL, R. (1998). Life-cycle squeeze, time pressure, daily stress, and leisure participation: A canadian perspective. *Loisirs et société*. Vol. 21(2), 513-544. Presses de l'Université du Québec.

ANNEXES

ANNEXE 1:

**Programme d'intervention en gestion de stress
avec les athlètes amateurs en natation**

**Programme d'intervention en gestion de stress
avec les athlètes amateurs en natation**

Présentation gestion de stress

PLANIFICATION ;

Objectif général : Se familiariser avec le programme de gestion du stress.

Objectif spécifique : L'élève doit être capable d'expliquer, dans ses mots, le concept de stress.

PREPARATION ;

Durée : 1 heure

Organisation de la classe : En dispersion ; prévoir assez d'espace pour que les matelas ne se touchent pas.

Matériel : -Matelas de sol, chaise, livre ; « Bouillon de poulet pour l'âme des ados ».

CONTENU ;

Définition : 1- Présentation
2- Définition du stress
3- Gestion du stress ; but, objectif
4- Réflexion ; lecture du texte « Bouillon de poulet pour l'âme des ados » p. 227 ; Je reviendrai.

But : gérer son stress ; augmentation de sa qualité de vie et de ses performances.

Utilité : comprendre son stress pour pouvoir s'adapter et mieux le gérer.

Caractéristique : Tout le monde vit du stress.

Exercice pratique : Atelier de confiance (balancement).

Retour : Nous avons tous besoins de bon stress et le mauvais stress doit être géré.

**Programme d'intervention en gestion de stress
avec les athlètes amateurs en natation**

Atelier de confiance

PLANIFICATION ;

Objectif général : Vérifier le niveau de confiance en soi et de confiance aux pairs.

Objectif spécifique : L'élève apprend à s'abandonner et à faire confiance à des pairs.

PREPARATION :

Durée : 1 heure

Organisation de la classe : En dispersion ; prévoir assez d'espace pour que les matelas ne se touchent pas.

Matériel : -Matelas de sol

CONTENU :

Définitions : 1- Retour sur le stress et sa gestion
2- Définitions de la confiance en soi et de l'estime de soi
3- Balancement-équipe de trois personnes
-en groupe

Buts : Apprendre à se connaître, à se faire confiance et faire confiance aux autres.

Utilité : Importance de la confiance en soi.

Caractéristiques : On prend soin de la personne au centre.

Exercice pratique : Atelier de confiance (balancement).

Retour : La confiance en soi est importante pour pouvoir gérer son stress.

**Programme d'intervention en gestion de stress
avec les athlètes amateurs en natation**

Respiration globale

PLANIFICATION ;

Objectif général : S'initier aux bienfaits de la respiration globale.

Objectif spécifique : L'élève pratique une respiration consciente et volontaire.

PREPARATION :

Durée : 1 heure

Organisation de la classe : En dispersion ; prévoir assez d'espace pour que les matelas ne se touchent pas.

Matériel : -Matelas de sol, chaises.

CONTENU :

Définition : 1- Retour sur la confiance en soi
2- Définition de la respiration globale
3- Atelier : -debout
 -assis
 -couché

But : La respiration globale est à la base de la respiration.

Utilité : Apprendre à se centrer, concentrer (phosphène).

Caractéristique : La respiration globale se pratique régulièrement et dans un bref délais.

Exercices pratiques : -Technique du verre d'eau
 -Respiration ; inspire et expire par le nez
 -Ventre, thorax, épaules et vice-versa

Retour : La respiration globale aide à se centrer, à se calmer, à se faire confiance.

**Programme d'intervention en gestion de stress
avec les athlètes amateurs en natation**

Phosphène

PLANIFICATION :

Objectif général : S'initier à la technique du phosphène pour aider à la concentration.

Objectif spécifique : L'élève observe une source lumineuse ; ferme les yeux pour observer une boule de couleur.

PREPARATION :

Durée : 1 heure

Organisation de la classe : En dispersion ; prévoir assez d'espace pour que les matelas ne se touchent pas.

Matériel : -Lampe avec une ampoule blanche ou chandelle.

CONTENU :

Définition : 1- Retour sur la respiration globale
2- Définition du phosphène
3- Phosphène (2 fois)
4- Relaxation ; respiration globale couché (5 minutes)

But : Apprendre à se détendre, à être ici et maintenant.

Utilité : Le phosphène aide à la concentration, à la mémoire.

Caractéristique : Le phosphène peut se combiner à une lecture, à l'étude pour aider la rétention.

Exercice pratique : On fixe sans forcer la source lumineuse pendant 30 secondes.

Retour : Pour pouvoir bien se concentrer, la respiration est importante.

**Programme d'intervention en gestion du stress
avec les athlètes amateurs en natation**

Visualisation

PLANIFICATION :

Objectif général : S'initier à la pratique de la visualisation.

Objectifs spécifiques : L'élève en se relaxant, crée des images, des sons, des sensations dans son imaginaire, dans ses pensées.

PREPARATION :

Durée : 1 heure

Organisation de la classe : En dispersion ; prévoir assez d'espace pour que les matelas ne se touchent pas.

Matériel : -Matelas de sol.

CONTENU :

Définition :

- 1- Retour sur le phosphène
- 2- Définition de la visualisation
- 3- Visualisation
- 4- Texte de Marielle O. Chéron « adapté »
- 5- Exercice de respiration avant

But : Apprendre à créer, à rêver éveiller, de façon positive.

Utilité : La pratique de la visualisation est aussi utile que la pratique de l'activité (natation)

Caractéristique : La visualisation est un entraînement que l'on fait dans sa tête.

Exercice pratique : Visualisation à partir d'un texte adapté.

Retour : Il faut laisser venir les images, les sensations sans les provoquer.

**Programme d'intervention en gestion du stress
avec les athlètes amateurs en natation**

Pensée positive

PLANIFICATION :

Objectif général : S'initier à la pensée positive dans ses dires et ses actes.

Objectifs spécifiques : L'élève sera capable de mettre en pratique, de façon régulière, la pensée positive.

PREPARATION :

Durée : 1 heure

Organisation de la classe : En dispersion ; prévoir assez d'espace pour que les matelas ne se touchent pas.

Matériel : -Matelas de sol.

CONTENU :

Définition : 1- Retour sur la visualisation

2- Définition de la pensée positive

3- Réflexion :

-Lecture du texte « Bouillon de poulet pour l'âme des ados » p. 256

« Une défaite aux allures de victoire ».

-Histoire de Terry Fox

But : La pensée positive peut désamorcer les problèmes.

Utilité : Il faut mettre en pratique la pensée positive dans nos comportements quotidiens.

Caractéristique : Il faut du temps avant d'être capable de changer sa façon de pensée.

Exercices pratiques : -Formuler de courtes phrases et pas de négation.

Retour : Il est important d'avoir des pensées positives pour avoir une visualisation bénéfique.

**Programme d'intervention en gestion du stress
avec les athlètes amateurs en natation**

Effleurage

PLANIFICATION :

Objectif général : Se familiariser aux techniques de massage.

Objectifs spécifiques : L'élève prend contact avec lui-même et les autres par ses mains.

PREPARATION :

Durée : 1 heure

Organisation de la classe : En dispersion ; prévoir assez d'espace pour que les matelas ne se touchent pas.

Matériel : -Matelas de sol.

CONTENU :

Définition :

- 1- Retour sur la pensée positive
- 2- Définition du massage (effleurage)
- 3- Atelier #1 ; Jeu des dessins dans le dos (Deux par deux ; en cercle)
Atelier#2 ; Lave-auto
- 4- Relaxation ; visualisation (compétition)

But : Le massage aide à la détente musculaire ; peut activer ou relaxer les groupes musculaires.

Utilité : Se pratique en peu de temps seul ou en petit groupe.

Caractéristiques : L'effleurage se pratique avant un entraînement, une compétition de façon énergique. Après plus doux. Réchauffer les mains avant.
Douceur et respect.

Exercices pratiques : Jeux des dessins dans le dos, lave-auto, avec une balle de tennis.

Retour : Il faut être bien dans sa peau, confortable (positif) pour faire contact avec soi et les autres.

**Programme d'intervention en gestion du stress
avec les athlètes amateurs en natation**

Sophrologie (Initiation)

PLANIFICATION :

Objectif général : Préparer la pensée (savoir-être) au savoir-faire (acte).

Objectif spécifique : L'élève expérimente quelques techniques de base de la sophrologie.

PREPARATION :

Durée : 1 heure

Organisation de la classe : En dispersion ; prévoir assez d'espace pour que les matelas ne se touchent pas.

Matériel : -Matelas de sol, chaises.

CONTENU :

Définition : 1- Retour sur l'effeurage
2- Définition de la sophrologie
3- Atelier de sophrologie ; lecture du texte « Sophrologique et performance sportive » p. 31

But : Détendre et préparer le corps et l'esprit à l'action.

Utilité : La sophrologie rejoint la visualisation ainsi que la pratique de l'activité (natation).

Caractéristique : La sophrologie est une ressource où on prépare notre pensée à l'action.

Exercices pratiques : -Première fois : assis
-Deuxième fois : couché
-Relaxation avec cassette (musique)

Retour : La sophrologie est une préparation mentale qui optimise l'entraînement physique.

**Programme d'intervention en gestion du stress
avec les athlètes amateurs en natation**

Ancrage

PLANIFICATION :

Objectif général : Prendre conscience de certains comportements avant une compétition.

Objectifs spécifiques : L'élève réfléchit à ses agir et se questionne sur ceux-ci (avant une compétition). Il essaie de trouver des images, des gestes, des routines qui le mettent dans un état d'esprit adéquat pour une compétition.

PREPARATION :

Durée : 1 heure

Organisation de la classe : En dispersion ; prévoir assez d'espace pour que les matelas ne se touchent pas.

Matériel : -Matelas de sol, papiers, crayons.

CONTENU :

Définition : 1- Retour sur la cassette (musique).
2- Travail individuel de réflexion ; routine avant une compétition
3- Discussion en groupe
4- Discussion individuel avec le spécialiste

But : Comprendre ce qui nous fait du bien et ce qu'il y a à améliorer avant une compétition.

Utilité : Plus on se connaît, mieux on agit sur notre stress.

Caractéristique : Les ancrages doivent être personnalisés.

Exercice pratique : Simulation de préparation avant un départ de course.

Retour : Les ancrages sont un outil pour nous placer dans un état favorable.

Programme d'intervention en gestion du stress avec les athlètes amateurs en natation

Musique

PLANIFICATION :

Objectif général : Expérimenter la relaxation accompagnée de musique.

Objectif spécifique : L'élève visualise à partir d'une narration accompagnée de musique.

PREPARATION :

Durée : 1 heure

Organisation de la classe : En dispersion ; prévoir assez d'espace pour que les matelas ne se touchent pas.

Matériel :- Matelas de sol, magnétophone, cassettes.

CONTENU :

Définition : 1- Retour sur la sophrologie
2- Atelier de visualisation avec musique ; cassette « se soigner de l'intérieur ; Centrespoir, face A ; Respirer et relaxer consciemment »

But : La musique permet d'être réceptif à la visualisation.

Utilité : La musique est un support ; elle permet de s'abandonner, de faire le vide.

Caractéristique : Trouver une musique qui nous détend et que nous aimons.

Exercice pratique : Ancrage (à partir de la routine avant une compétition).

Retour : La musique peut-être un moyen de se détendre et de préparer notre pensée.

ANNEXE 2:

**Autorisation écrite en vue d'obtenir le consentement
pour participer à la recherche**

Lundi le 5 octobre 1998

OBJETS: Projet de Arrimage-Natation

À qui de droit,

Nous sollicitons votre autorisation afin que votre enfants puisse participer à un projet de recherche intitulé «Arrimage-Natation». Le but de cette recherche vise à démontrer que l'activité physique peut avoir une influence sur le comportement général des participants. Ce projet a été développé à partir d'un programme de recherche à l'Université du Québec à Chicoutimi portant sur les stratégie d'intervention auprès de joueurs qui participent un sport de façon intensive.

Pour les besoins de cette étude, l'activité physique faisant l'objet de l'expérimentation est la Natation. En effet, cette activité permet aux participants l'adoption progressive de valeurs telles que le Respect, la Coopération, la persévérance, la confiance en soi, l'estime de soi, la pensée positive, le leadership et la fierté. Egalement par des activités coopératives, le participant prend progressivement conscience de l'importance et de la richesse des liens qui peuvent se créer. De plus, la confiance en ses capacités jouera un rôle important dans la réussite.

Ce projet se déroulera de septembre 1998 à mars 1999. Votre enfants aura à répondre à quatre questionnaires dont les résultats seront tenus confidentiels. Aucune personne autre que les chercheurs participants, ne pourra avoir accès aux données de la recherche. Cependant, si votre enfant désire éventuellement avoir la possibilité de prendre connaissance des résultats obtenues aux différents test, il peut en faire la demande en tout temps.

En espérants que vous pourrez donner un réponse favorable en signant la feuille autorisant sa participation, nous vous prions d'agréer, l'expression de nos sentiments très cordiaux.

Entraîneur-Chef

Linda Morency
Professeure
Département des Sciences Humaines
Université du Québec à Chicoutimi

Claude Bordeleau
Professeur
Département des Sciences Humaines
Université du Québec à Chicoutimi

J'autorise mon enfants

à participer aux tests d'aptitudes.

Signature des parents

Signature du Nageur



ANNEXE 3:

Questionnaire sur l'analyse de l'estime de soi sans l'aspect culturel-2

ANALYSE DE L'ESTIME DE SOI SANS L'ASPECT CULTUREL - 2

Version anglaise : James Battle

Version française : Jean-Marc Chevrier

FORMULE A

Nom _____ Âge _____ Date de naissance _____

École _____ Date _____

Examineur(trice) _____ Total _____ G _____ S _____ A _____ P _____ L _____

Directives

Indique ta réponse à chaque énoncé de la façon suivante. Si l'énoncé décrit comment tu te sens habituellement, noircis le carré dans la colonne du «oui». Si l'énoncé ne décrit pas comment tu te sens habituellement, noircis le carré situé dans la colonne du «non». Indique seulement une réponse, soit dans la colonne du «oui», soit dans la colonne du «non». Ceci *n'est pas* un examen, et il n'y a pas de «bonnes» ou de «mauvaises» réponses.



INSTITUT DE RECHERCHES PSYCHOLOGIQUES, INC.
34, rue Fleury Ouest, Montréal (QC) H3L 1S9

Une version finale suite à une étude critique de quatre traductions différentes :
Jean-Marc Chevrier, Malko von Osten, Michelle Pharand et Lucile Jacques.

Copyright © 1991, © 1981 by Pro-Ed, Inc. pour la version anglaise

Copyright © 1994 par l'Institut de Recherches psychologiques, inc. pour la version française. Tous droits réservés.

ISBN 2-89109-144-2

Imprimé au Canada

Dépôt légal : 2e trimestre 1994
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

	Oui	Non
1. Je passe beaucoup de temps à rêver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Les garçons et les filles aiment jouer avec moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. J'aime être seul/e la plupart du temps.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Je suis satisfait/e de mon travail scolaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. J'ai beaucoup de plaisir avec ma mère.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Mes parents ne se fâchent jamais contre moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. J'aimerais être plus jeune.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Je n'ai que quelques amis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. J'abandonne habituellement quand mon travail scolaire est trop difficile.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. J'ai beaucoup de plaisir avec mon père.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Je suis heureux/heureuse la plupart du temps.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Je ne suis jamais timide.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. J'ai très peu confiance en moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. La plupart des garçons et des filles sont plus habiles que moi dans les sports et les jeux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Je suis content/e d'être un garçon/une fille.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. À l'école, je réussis aussi bien que je le veux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. J'ai beaucoup de plaisir avec mes parents.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Habituellement, je ne réussis pas quand j'essaie de faire des choses importantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Je n'ai jamais rien pris qui ne m'appartenait pas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. J'ai souvent honte de moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. C'est moi que les garçons et les filles choisissent habituellement comme chef.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. J'ai l'habitude de me débrouiller seul/e.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Je ne réussis pas à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. J'ai du mal à prendre des décisions et à les maintenir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Mes parents me font sentir que je ne suis pas assez bon/ne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Je ne me fâche jamais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. J'ai souvent l'impression d'être bon/ne à rien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. J'ai beaucoup d'amis de mon âge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. La plupart des filles et des garçons sont plus intelligents que moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. La plupart des filles et des garçons sont meilleurs que moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Mes parents ne m'aiment pas parce que je ne suis pas assez bon/ne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. J'aime tous les gens que je connais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Les enfants me taquinent très souvent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. J'aime jouer avec des enfants plus jeunes que moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. J'aime bien quand le/la professeur/e fait appel à moi pour répondre aux questions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Si je le pouvais, je changerais beaucoup de choses à mon sujet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Il m'arrive souvent de penser à m'enfuir de la maison.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Je suis aussi heureux/heureuse que la plupart des garçons et des filles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Je peux faire les choses aussi bien que les autres garçons et filles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. J'ai souvent envie d'abandonner l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Je suis souvent inquiet/inquiète.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Mes parents comprennent ce que je ressens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Habituellement, quand j'ai quelque chose à dire, je le dis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Je ne m'inquiète jamais de rien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Je parais aussi bien que la plupart des garçons et des filles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Les autres enfants sont méchants envers moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Je me connais très bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Je fais mes travaux scolaires de mon mieux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. On peut compter sur moi pour tenir mes promesses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Mes parents pensent que je suis un/e raté/e.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Je dis toujours la vérité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. J'ai besoin de plus d'amis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Je sais toujours quoi dire aux gens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Mon/ma professeur/e pense que je ne suis pas assez bon/ne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Mes parents m'aiment.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Je ne fais jamais rien de mal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. La plupart des garçons et des filles sont plus forts que moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Je suis fier/e de mon travail scolaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Je suis souvent contrarié/e, bouleversé/e à la maison.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Je ne suis jamais malheureux/malheureuse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANALYSE DE L'ESTIME DE SOI SANS L'ASPECT CULTUREL - 2

Version anglaise : James Battle

Version française : Jean-Marc Chevrier

FORMULE B

Nom _____ Âge _____ Date de naissance _____

École _____ Date _____

Examineur(trice) _____ Total _____ G _____ S _____ A _____ P _____ L _____

Directives

Indique ta réponse à chaque énoncé de la façon suivante. Si l'énoncé décrit comment tu te sens habituellement, noircis le carré dans la colonne du «oui». Si l'énoncé ne décrit pas comment tu te sens habituellement, noircis le carré situé dans la colonne du «non». Indique seulement une réponse, soit dans la colonne du «oui», soit dans la colonne du «non». Ceci *n'est pas* un examen, et il n'y a pas de «bonnes» ou de «mauvaises» réponses.



INSTITUT DE RECHERCHES PSYCHOLOGIQUES, INC.
34, rue Fleury Ouest, Montréal (QC) H3L 1S9

Une version finale suite à une étude critique de quatre traductions différentes :
Jean-Marc Chevrier, Malko von Osten, Michelle Pharand et Lucile Jacques.

Copyright © 1991, © 1981 by Pro-Ed, Inc. pour la version anglaise

Copyright © 1994 par l'Institut de Recherches psychologiques, inc. pour la version française. Tous droits réservés.

ISBN : 2-89109-145-0

Imprimé au Canada

Dépôt légal : 2e trimestre 1994
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

	Oui	Non
1. J'aimerais être plus jeune.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Les garçons et les filles aiment jouer avec moi.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. J'abandonne habituellement quand mon travail scolaire est trop difficile.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Mes parents ne se fâchent jamais contre moi.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Je n'ai que quelques amis.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. J'ai beaucoup de plaisir avec mes parents.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Je suis content/e d'être un garçon/une fille.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Je ne réussis pas à l'école.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Mes parents me font sentir que je ne suis pas assez bon/ne.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Habituellement, je ne réussis pas quand j'essaie de faire des choses importantes.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Je suis heureux/heureuse la plupart du temps.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Je n'ai jamais rien pris qui ne m'appartenait pas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. J'ai souvent honte de moi.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. La plupart des garçons et des filles sont plus habiles que moi dans les sports et les jeux.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. J'ai souvent l'impression d'être bon/ne à rien.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. La plupart des garçons et des filles sont plus intelligents que moi.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Mes parents ne m'aiment pas parce que je ne suis pas assez bon/ne.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. J'aime tous les gens que je connais.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Je suis aussi heureux/heureuse que la plupart des garçons et des filles.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. La plupart des filles et des garçons sont meilleurs que moi.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. J'aime jouer avec des enfants plus jeunes que moi.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. J'ai souvent envie d'abandonner l'école.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Je peux faire les choses aussi bien que les autres garçons et filles.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Si je le pouvais, je changerais beaucoup de choses à mon sujet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Il m'arrive souvent de penser à m'enfuir de la maison.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Je ne m'inquiète jamais de rien.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Je dis toujours la vérité.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Mon/ma professeur/e pense que je ne suis pas assez bon/ne.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Mes parents pensent que je suis un/e raté/e.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Je suis souvent inquiet/inquiète.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANNEXE 4:

Questionnaire sur l'échelle d'anxiété d'IPAT

NOM **DATE D'AUJOURD'HUI**

SEXE **ÂGE** **AUTRES DÉTAILS**

(Ecrire M ou F) (en années et en mois) (Adresse ou profession, selon le cas)

CONFIDENTIEL.

Ce cahier contient quarante énoncés ayant trait à des difficultés que la plupart des gens éprouvent un jour ou l'autre. Dans l'une des trois cases de droite, indiquez d'un X *votre propre expérience* de chacun de ces problèmes. Voici les exemples :

1. J'aime la marche à pied ☐ Oui ☐ Occasionnellement ☐ Non

N'employez la case centrale que si vous ne pouvez dire nettement ni oui ni non, c'est-à-dire le moins souvent possible.

2. Je préfère passer une soirée:

(A) à converser avec des gens, (B) au cinéma

A	Ni plus A que B	B
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quelques énoncés comportent des choix A et B comme ce dernier. B est toujours à droite. Souvenez-vous de n'employer la case centrale que si vous ne pouvez répondre ni A ni B.

Ne passez pas de question. Ne perdez pas de temps à vous examiner à chaque énoncé, mais répondez franchement selon votre expérience au moment du test. Les gens prennent habituellement de 5 à 10 minutes pour compléter ce questionnaire.

ARRÊTEZ ICI — ATTENDEZ LE SIGNAL AVANT DE COMMENCER.



Institut de Recherches psychologiques,
34 ouest, rue Fleury, Montréal, P.Q.

A

1. Il est rare que je m'intéresse longtemps aux mêmes personnes et aux mêmes distractions ☐ Vrai ☐ Entre les deux ☐ Faux
2. Même si on a une mauvaise opinion de moi, je reste quand même assez calme ☐ Vrai ☐ Entre les deux ☐ Faux
3. Je préfère être sûr de ce que je dis avant de m'introduire dans une discussion ☐ Oui ☐ Entre les deux ☐ Non
4. Je suis porté à laisser la jalousie guider mes actes ☐ Quelquefois ☐ Rarement ☐ Jamais
5. Si j'avais à recommencer ma vie, j'aimerais : (A) faire autre chose, (B) faire la même chose ☐ A ☐ Entre les deux ☐ B
6. J'ai de l'admiration pour mes parents ☐ Oui ☐ Entre les deux ☐ Non
7. J'accepte difficilement qu'on me réponde par un « non », même quand je sais que je demande l'impossible ☐ Vrai ☐ Entre les deux ☐ Faux
8. Quand les gens ont l'air d'être trop aimables avec moi, je doute quand même de leur sincérité ☐ Vrai ☐ Entre les deux ☐ Faux
9. En exigeant de moi l'obéissance, mes parents (ou tuteurs) furent : (A) toujours très raisonnables, (B) souvent déraisonnables ☐ A ☐ Entre les deux ☐ B
10. J'ai plus besoin de mes amis qu'ils ne semblent eux-mêmes avoir besoin de moi ☐ Rarement ☐ Quelquefois ☐ Souvent
11. J'ai la certitude que, dans une situation grave, je ne perdrais pas la tête ... ☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Rarement
12. Quand j'étais enfant, j'avais peur de l'obscurité ☐ Souvent ☐ Quelquefois ☐ Jamais
13. On me dit parfois que ma voix ou mes gestes laissent trop voir mon excitation ☐ Oui ☐ Incertain ☐ Non
14. Si les gens abusent de ma bonté : (A) je leur en veux et leur garde rancune, (B) j'oublie vite l'offense et je leur pardonne ☐ A ☐ Entre les deux ☐ B
15. Les critiques personnelles me bouleversent bien plus qu'elles ne m'aident .. ☐ Souvent ☐ Occasionnellement ☐ Jamais
16. Bien souvent, je me mets trop vite en colère contre les gens ☐ Vrai ☐ Entre les deux ☐ Faux
17. Je me sens mal à l'aise d'éprouver des désirs que je ne puis formuler ☐ Très rarement ☐ Quelquefois ☐ Souvent
18. Il m'arrive parfois de me demander si ce que je dis intéresse vraiment ceux à qui je parle ☐ Vrai ☐ Entre les deux ☐ Faux
19. Je n'ai jamais eu de ces vagues sensations de malaise : douleurs imprécises, estomac à l'envers, palpitations au cœur, etc. ☐ Vrai ☐ Incertain ☐ Faux
20. Lorsque certaines personnes participent à la discussion, je me sens si contrarié que je n'ose parler de peur d'aller trop loin ☐ Quelquefois ☐ Rarement ☐ Jamais

CONTINUEZ À LA PAGE SUIVANTE.

Cote A

B

N'écrivez
pas dans
cette
colonne

21. Sous l'effet de la tension nerveuse, je dépense plus d'énergie que les autres à exécuter ce que j'ai à faire ☐ Vrai ☐ Incertain ☐ Faux
22. Je fais toujours attention pour éviter les distractions ou les oublis de détails . ☐ Vrai ☐ Incertain ☐ Faux
23. Je ne change jamais mes intentions ou mes projets, même si les obstacles sont grands et pénibles ☐ Oui ☐ Entre les deux ☐ Non
24. Dans les situations bouleversantes, il m'arrive souvent d'être surexcité et embrouillé ☐ Oui ☐ Entre les deux ☐ Non
25. Je fais parfois des rêves si intenses que mon sommeil en est troublé ☐ Oui ☐ Entre les deux ☐ Non
26. Je trouve toujours assez d'énergie pour faire face aux difficultés ☐ Oui ☐ Entre les deux ☐ Non
27. Je me sens parfois comme forcé à compter les choses, sans aucune raison particulière de le faire ☐ Oui ☐ Incertain ☐ Non
28. La plupart des gens sont un peu détraqués, mais ils ne l'admettent pas facilement ☐ Oui ☐ Incertain ☐ Non
29. Quand je fais une gaffe, je l'oublie assez rapidement ☐ Oui ☐ Entre les deux ☐ Non
30. Il m'arrive d'être de mauvaise humeur et de ne vouloir voir personne : (A) parfois, (B) assez souvent ☐ A ☐ Entre les deux ☐ B
31. Quand je fais quelque chose de travers, j'en ai presque les larmes aux yeux ☐ Jamais ☐ Très rarement ☐ Quelquefois
32. Même au cours d'activités sociales, je me sens parfois envahi par le sentiment d'être seul et inutile ☐ Oui ☐ Entre les deux ☐ Non
33. Je m'éveille la nuit et, submergé d'inquiétude, j'ai de la difficulté à me rendormir ☐ Souvent ☐ Quelquefois ☐ Jamais
34. Mon moral est ordinairement bon, quelles que soient les difficultés que j'éprouve ☐ Oui ☐ Entre les deux ☐ Non
35. J'éprouve parfois des sentiments de culpabilité ou du remords pour des choses sans gravité ☐ Oui ☐ Entre les deux ☐ Non
36. J'ai les nerfs à fleur de peau, au point que certains bruits (grincements, etc.) me sont insupportables et me donnent le frisson ☐ Souvent ☐ Quelquefois ☐ Jamais
37. Après avoir été bouleversé, je retrouve mon calme ordinairement assez vite . ☐ Vrai ☐ Incertain ☐ Faux
38. Il m'arrive souvent de trembler ou de transpirer à la seule pensée d'une tâche difficile qui m'attend ☐ Oui ☐ Entre les deux ☐ Non
39. D'habitude, je m'endors presque aussitôt après m'être couché : c'est-à-dire en quelques minutes ☐ Oui ☐ Entre les deux ☐ Non
40. Je me sens parfois tendu ou agité quand je pense à mes problèmes ou aux choses qui m'intéressent. ☐ Vrai ☐ Incertain ☐ Faux

ARRÊTEZ ICI.

ASSUREZ-VOUS D'AVOIR RÉPONDU À TOUTES LES QUESTIONS.

Cote B

Nom

Sexe

Âge

Date

Examineur

Cote A (latente, voilée)

Cote B (manifeste, sympt.)

(p. 2)

(p. 3)

COTE BRUTE TOTALE

(A + B)

Cotes brutes :

Q₁(-)

, C(-)

, L

, O

, Q₃Rapport de la Cote
manifeste et voilée $\left(\frac{B}{A}\right)$ —

Cotes pondérées :

Q₁(-)

, C(-)

, L

, O

, Q₃

COTE PONDÉRÉE

TOTALE (sten)

(Tableau 2)

Cote

en Décile

Observations qualitatives :

Cote
pondérée
Stens

10

10

9

9

8

8

7

7

6

6

5

5

4

4

3

3

2

2

1

1

0

Résumé du diagnostic :

ANNEXE 5:

Questionnaire sur «*Le stress chez les athlètes amateurs*»

LE STRESS CHEZ LES ATHLÈTES AMATEURS

SECTION 1

Complète les questions en donnant les caractéristiques qui te sont propres.

- a) Nom : _____
- b) Sexe : Garçon _____ Fille _____
- c) Âge : _____
- d) Combien d'année(s) d'expérience as-tu en compétition? _____
- e) Date : _____

SECTION 2

Encerle après chaque item, le chiffre de 1 à 6 qui te décrit le mieux face au stress lors de tes dernières compétitions.

Les chiffres de 1 à 6 signifient :

1- Pas du tout; 2- Très peu; 3- Un peu; 4- Passablement; 5- Beaucoup; 6- Énormément

- | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| a) Je suis tendu(e) ou crispé(e); | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| b) Je me sens la « gorge serrée »; | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| c) J'ai la bouche sèche; | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| d) J'ai des douleurs physiques : mal de tête, maux d'estomac, etc.; | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| e) J'ai tendance à avoir des tics nerveux (ronger les ongles, se gratter la tête, etc.); | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| f) J'ai les mains moites; | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| g) J'ai une perte d'appétit; | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| h) Je me sens fatigué(e); | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| i) J'ai l'impression d'avoir la tête pleine d'idées; | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| j) Je pleure sans raison apparente; | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| k) Je suis irritable, impatient(e); | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| l) Je suis découragé(e), déprimé(e); | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| m) Je me fais du souci pour mes résultats lors des compétitions; | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| n) Autres : _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

SECTION 3

Encerle après chaque item, le chiffre de 1 à 4 qui représente le mieux comment les événements suivants t'affectent ou te contrarient durant tes entraînements et tes compétitions.

Les chiffres de 1 à 4 signifient :

1- Jamais; 2- À l'occasion; 3- Fréquemment; 4- Très fréquemment

a) Le manque d'équipement adéquat;	1	2	3	4
b) Le manque de diversité dans les entraînements (monotonie);	1	2	3	4
c) L'entraînement trop dur;	1	2	3	4
d) L'entraînement trop facile;	1	2	3	4
e) Le manque d'information;	1	2	3	4
f) Le manque de temps pour faire tous les exercices de l'entraînement;	1	2	3	4
g) Le sentiment d'une préparation insuffisante (culpabilité);	1	2	3	4
h) La crainte de faire une erreur;	1	2	3	4
i) Le fait d'avoir de la difficulté à réaliser les temps souhaités;	1	2	3	4
j) La critique de l'entraîneur;	1	2	3	4
k) La critique d'un autre nageur;	1	2	3	4
l) La critique d'un parent, d'un(e) ami(e);	1	2	3	4
m) Un conflit avec l'entraîneur ou un autre nageur;	1	2	3	4
n) Autres : _____	1	2	3	4
_____	1	2	3	4
_____	1	2	3	4

SECTION 4

Encerle après chaque item, le chiffre de 1 à 4 qui identifie le mieux la fréquence d'utilisation des différents moyens que tu utilises pour diminuer tes tensions ou ton stress.

Les chiffres de 1 à 4 signifient :

1- Jamais; 2- Parfois; 3- Souvent; 4- Toujours

a) Je mange;	1	2	3	4
b) Je marche;	1	2	3	4
c) Je ris plus facilement que d'habitude;	1	2	3	4
d) Je me fâche plus facilement que d'habitude;	1	2	3	4
e) Je désire rester seul;	1	2	3	4
f) J'écoute de la musique;	1	2	3	4
g) Je demande de l'aide;	1	2	3	4
h) Je veux plus d'explications sur les points que je dois améliorer;	1	2	3	4
i) Je pense à des choses agréables (visualisation);	1	2	3	4
j) J'essaie de penser à d'autres choses qu'à la natation;	1	2	3	4
k) Je me dis que les choses pourraient être pires;	1	2	3	4
l) Je me dis que les choses vont aller mieux (je vois le positif de la situation);	1	2	3	4
m) Autres : _____	1	2	3	4
_____	1	2	3	4
_____	1	2	3	4

Merci de votre collaboration et continuez à avoir du plaisir à la natation!