

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE ÉCOSYSTÉMIQUE DE L'ANXIÉTÉ DE PERFORMANCE
CHEZ DES ÉLÈVES ATHLÈTES DE 12 À 18 ANS
DES PROGRAMMES SPORT-ÉTUDES

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
NICIA LANGLOIS-PELLETIER

JANVIER 2023

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

J'ai attendu ce moment si longtemps. Tout au long du processus doctoral, j'idéalisais cet instant. Pour moi, l'écriture des remerciements représentait la fin de ce parcours du combattant. C'était ma lueur d'espoir dans les moments de découragement. Sans les individus à qui sont dédiés ces prochains paragraphes, l'écriture ce document n'aurait pas été possible.

Je tiens d'abord à remercier ma directrice Dr Claudia Verret et ma co-directrice, Dr Line Massé, qui ont osé me donner une deuxième chance pour la réalisation d'un projet doctoral. Vous avez su m'encadrer, m'épauler et m'accorder la dose d'autonomie dont j'avais besoin. Vous m'avez aussi guidée dans mes choix et offert des commentaires constructifs en plus de relire de nombreuses fois mes textes. Bref, vous m'avez fourni l'environnement idéal pour que je puisse continuer d'avancer malgré ma propre anxiété de performance.

Je souhaite aussi remercier les professeurs-chercheurs que j'ai côtoyés lors des séminaires du doctorat ainsi que ceux qui ont chapeauté mes stages de recherche. Vous m'avez permis de développer ma pensée critique et m'avez transmis un éventail inestimable de connaissances scientifiques.

Bien que notre collaboration remonte maintenant à quelques années, je voudrais également souligner l'apport de mon directeur de maîtrise Dr Wayne R Halliwell, qui a su piquer ma curiosité et mon intérêt envers la psychologie sportive. Animée par votre passion pour cette discipline, je n'ai jamais cessé de me questionner et de vouloir en savoir plus sur le sujet.

Par ailleurs, j'aimerais témoigner ma reconnaissance à mon conjoint et ma famille, qui m'ont soutenue du début à la fin et qui ont cru en moi quand j'ai pensé abandonner pour une deuxième fois. À mon amour, qui a dû endurer mes horaires de travail interminables. À ma mère et ma première petite sœur, qui m'ont souvent écoutée me vider le cœur. À mon père, ma deuxième petite sœur et mon frère, qui ont aussi toujours été présents. Je n'aurai jamais assez de mots pour vous rendre un hommage digne de ce que vous méritez. Si j'écris ces lignes aujourd'hui, c'est grâce à vous.

Enfin, je ne puis passer sous silence l'arrivée de petite May-Lee. Ô Ti-May, si tu savais comme tu as aidé maman pendant la dernière année de son doctorat. Certes, tu as rendu la troisième année très mouvementée, mais c'est bien peu de désagréments quand je repense à tous les moments passés avec toi. Bien sûr, tu remplis ma vie de joie, mais tu m'imposes aussi des limites, et ça, maman en a besoin.

C'est sur ces lignes que se terminent mes remerciements. Grâce à vous, j'ai pu réaliser un de mes rêves et je sors de cette expérience grandie. Je sais que je suis capable.

DÉDICACE

*À May-Lee,
Dans la vie,
il n'y a pas de sacrifice,
que des choix.*

*À ma mère,
j'ai compris.
On franchira le pont quand on arrivera
à la rivière.*

AVANT-PROPOS

Pendant mes nombreuses années en tant que nageuse de compétition et entraîneuse, j'ai rencontré plusieurs jeunes athlètes éprouvant des difficultés à gérer leur anxiété face à leur performance. Étant perçue comme une figure d'autorité, ces athlètes me confiaient régulièrement leurs inquiétudes et leurs peurs. Grâce à ma maîtrise spécialisée en psychologie du sport, j'ai pu leur proposer divers trucs afin de les aider dans la saine gestion de cette anxiété. J'ai toutefois rapidement constaté que ce n'était pas aussi intuitif pour tous mes collègues entraîneurs. À mon grand étonnement, quand j'ai commencé à faire davantage de lecture sur le sujet, j'ai réalisé qu'il n'existait aucun consensus scientifique sur les facteurs influençant positivement ou négativement l'anxiété de performance. C'est ce qui m'a motivée à entreprendre mon doctorat, en ayant pour objectif ultime de développer des outils ou des formations adressés aux entraîneurs en lien avec la santé mentale des élèves athlètes. Ce fut ainsi le début d'un long travail échelonné sur quatre années, parsemé d'embûches certes, mais surtout de belles découvertes.

Il va sans dire que l'arrivée du virus de la Covid-19 a bousculé mon parcours et exigé des adaptations, surtout pour la portion de récolte des données. Ainsi, j'ai dû réorganiser la procédure de recrutement initialement prévue et modifier les modalités de réalisation des entrevues. Malgré ces limitations considérables, un échantillon a quand même été constitué et mon projet doctoral a pu être mené à terme.

Bien que je n'aie au final pas pu développer d'outils destinés aux entraîneurs, je termine mon cheminement doctoral avec un bagage de connaissances exceptionnel et une maîtrise de moi renouvelée.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE.....	iv
AVANT-PROPOS	v
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
RÉSUMÉ.....	x
ABSTRACT	xii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 Le programme Sport-études québécois	5
1.2 Les retombées de la pratique sportive en général.....	6
1.3 Les doubles exigences du programme Sport-études.....	7
1.4 Les adolescents et la gestion de l’anxiété en contexte sportif.....	8
1.5 Les impacts de l’anxiété de performance	10
1.6 Les facteurs de risque et de protection	12
1.6.1 Les facteurs de risque et de protection personnels.....	13
1.6.2 Les facteurs de risque et de protection environnementaux	16
1.7 Les constats.....	28
1.8 Les questions de recherche	29
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE.....	30
2.1 Les définitions	30
2.2 Les facteurs de protection et de risque	31
2.3 Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner.....	33
2.3.1 La théorie des systèmes.....	33
2.3.2 Les principes constructiviste et phénoménologique	37
2.3.3 L’utilisation du modèle de Bronfenbrenner dans la littérature scientifique.....	37
2.3.4 L’apport du modèle écosystémique	39
2.4 Les objectifs de recherche	40
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE	41

3.1	Le devis de recherche	41
3.2	Les participants	42
3.2.1	Article 1 : Les participants et les procédures de recrutement	42
3.2.2	Articles 2 et 3 : Les participants et les procédures de recrutement	43
3.3	L'instrumentation et le déroulement de la collecte.....	45
3.4	Les analyses	47
3.4.1	La condensation des données	49
3.4.2	La présentation des données.....	50
3.4.3	La vérification des données.....	52
3.5	Le respect de l'éthique.....	54
CHAPITRE 4 PREMIER ARTICLE EXPOSANT LES RÉSULTATS DE LA THÈSE		56
CHAPITRE 5 DEUXIÈME ARTICLE EXPOSANT LES RÉSULTATS DE LA THÈSE.....		77
CHAPITRE 6 TROISIÈME ARTICLE EXPOSANT LES RÉSULTATS DE LA THÈSE		105
CHAPITRE 7 DISCUSSION GÉNÉRALE.....		133
7.1	Rappel des objectifs de la thèse	133
7.2	Synthèse des résultats	134
7.2.1	L'influence négative des attentes et des exigences envers les élèves athlètes.....	134
7.2.2	L'importance de connaître l'élève athlète.....	137
7.3	Les retombées scientifiques et sociales	140
7.4	Les limites, les pistes d'action et les perspectives scientifiques.....	141
CONCLUSION		144
ANNEXE A LETTRES DE RECRUTEMENT.....		147
ANNEXE B FORMULAIRES D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT.....		152
ANNEXE C QUESTIONNAIRES SOCIODÉMOGRAPHIQUES		176
ANNEXE D CANEVAS D'ENTREVUE		188
APPENDICE A CERTIFICAT D'ÉTHIQUE		206
APPENDICE B PREUVES DE SOUMISSION.....		208
BIBLIOGRAPHIE		212

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Représentation du modèle écosystémique de Bronfenbrenner	34
Figure 2.2 Représentation de l'écosystème des élèves athlètes des programmes Sport-études.....	36
Figure 3.1 Carte conceptuelle de référence	53
Figure 7.1 Effets liés aux attentes et aux exigences envers les élèves athlètes.....	135
Figure 7.2 L'importance de connaître l'élève athlète	139

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Relevé des acteurs par microsysteme	37
Tableau 3.1 Structure générale des canevas d'entrevues semi-dirigées.....	48

RÉSUMÉ

Plus de 600 écoles québécoises offrent le programme Sport-études au secondaire. Les exigences de ce programme amènent certains élèves athlètes à ressentir une pression à performer et à éprouver des difficultés à maintenir une bonne santé mentale, notamment en ce qui a trait à l'anxiété de performance. Elle peut être modulée positivement, par des facteurs de protection, ou négativement, par des facteurs de risque. Or, ces facteurs restent plutôt méconnus, les travaux empiriques sur le sujet sont majoritairement unidimensionnels et ne considèrent l'influence que d'un facteur à la fois ce qui limite la compréhension de leur impact respectif et mutuel.

Dans la visée de répondre à ces limites, cette thèse par articles présente une étude écosystémique des facteurs de protection et de risque qui influencent l'anxiété de performance des élèves athlètes de 13 à 17 ans de programmes Sport-études du Québec. Elle relève et décrit les facteurs liés aux élèves athlètes et aux systèmes qui les entourent. Ces nouvelles connaissances permettent de comprendre comment ces facteurs écosystémiques interagissent et influencent respectivement et mutuellement l'anxiété de performance vécue par les élèves athlètes. Cette thèse repose sur un devis de recherche qualitatif et interprétatif. La collecte de données réalisées auprès de multiples acteurs dont les élèves athlètes, leurs entraîneurs et leurs familles, a été réalisée en deux temps. Dans un premier temps, le point de vue des entraîneurs concernant les facteurs de protection et de risque sur chacun des systèmes a été recueilli lors d'entrevues individuelles semi-dirigées. Dans un deuxième temps, quatre trios composés d'un élève athlète, de son entraîneur et d'un de ses parents ainsi qu'un duo qui comprend un élève athlète et un de ses parents ont été interviewés. À ces entrevues s'ajoutent celles d'une direction sportive et d'une direction scolaire. Les données ont été analysées grâce à une analyse thématique.

Le premier article offre une vision écosystémique des facteurs qui affectent l'anxiété de performance selon le point de vue des entraîneurs. Ces derniers soulignent l'effet protecteur de la collaboration entre les parents et les entraîneurs et celui lié aux compétences de gestion de groupe. Le deuxième article contribue à mieux comprendre les facteurs microsystémiques scolaires, sportifs et familiaux qui influencent l'anxiété de performance des élèves athlètes. Les résultats révèlent l'importance d'améliorer les savoirs des enseignants sur l'anxiété de performance et de mieux définir les attentes scolaires envers les élèves athlètes qui participent au programme Sport-études. Ils identifient également la nécessité de les aider à modifier leurs schémas de pensées négatives. Le troisième article investigate les facteurs de protection et de risque qui influencent l'anxiété de performance des élèves athlètes et qui sont associés aux caractéristiques des élèves, aux mésosystèmes, à l'exosystème, au macrosystème et au chronosystème. Les analyses contrastent les points de vue des différents acteurs interviewés dans l'objectif de faire ressortir les similitudes et les divergences entre leurs propos. Les résultats démontrent l'importance de préparer les élèves athlètes à mieux gérer l'inconnu et de privilégier une approche systémique pour comprendre les sources de l'anxiété de performance.

Dans son ensemble, cette thèse souligne l'influence négative des attentes et des exigences scolaires et sportives élevées envers les élèves athlètes. Les résultats soutiennent que la connaissance des objectifs, des besoins et du rythme de développement des habiletés sportives des élèves athlètes protège contre l'anxiété de performance.

Mots clés : Anxiété; anxiété de performance; bioécologique; écosystémique; élève athlète; adolescent; Sport-études; facteur de protection; facteur de risque.

ABSTRACT

More than 600 Quebec schools offer the Sport-études program in high school. The demands of this program lead some student-athletes to feel pressure to perform. Some of them experience difficulties in maintaining a good mental health, especially in regard to performance-related anxiety. Performance anxiety can be positively or negatively influenced by protective factors or risk factors. However, these factors remain relatively unknown and studies on the topic are mostly unidimensional which limits the understanding of the factors' respective and mutual impact.

In order to meet these limites, this thesis by articles (n = 3) presents an ecosystemic study of the protective and risk factors that can have an impact on performance anxiety of student athletes aged 13 to 17 registered in the Sport-études program in Quebec. It identifies and describes factors related to student athletes and the systems around them. The results help understand how these ecosystem factors interact and influence the performance anxiety experienced by student athletes. This study is driven by a qualitative and interpretative research quote. Data collection was carried out in two stages. First, the coaches' ecosystemic perspective on protective and risk factors was collected through individual semi-structured interviews. Second, four trios (a student athlete, his coach and one of his parents) and one duet (a student athlete and one of his parents) were interviewed, as well as a sports director and a school director. The data was analyzed using thematic analysis.

The first article offers an ecosystemic overview of the factors that influence performance anxiety from the coaches' point of view. This article emphasizes the protective effect of the parent-coach collaboration as well as the group management skills of coaches. The second article contributes to a better understanding of the school, sport and family microsystemic factors that influence performance anxiety of student athletes. The results reveal the importance of improving teachers' knowledge and better defining academic expectations for student athletes registered to the Sport-études program. Participants identified the need to help student athletes modify their negative thoughts patterns. The third article provides a complete ecosystemic perspective of protective and risk factors modulating performance anxiety regarding student athletes' characteristics, mesosystems, exosystem, macrosystem and chronosystem. It puts in perspective the points of view of the different actors interviewed to bring out similarities and differences in their discourse. The results demonstrate the necessity of preparing student athletes to better manage the unknown and to favor a systemic approach in order to better understand the multiple sources of performance anxiety.

As a whole, this thesis highlights the negative influence of academic and sports expectations and demands on students athletes. It also supports that knowledge of goals, needs and student athlete sport skills' rate of development protects against performance anxiety.

Keywords: Anxiety; sport anxiety; bioecologic, ecosystemic, student athlete; adolescents; sport-studies; protection factor; risk factor

INTRODUCTION

Le programme Sport-études soutient les élèves athlètes à poursuivre leurs activités sportives tout en demeurant aux études (Comité chargé d'étudier la problématique de la conciliation du sport et des études au Québec, 1982) grâce à un temps d'enseignement réduit de 25 à 35 % (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2020). En plus de favoriser cette conciliation du sport et des études, la participation au programme Sport-études soutient également le développement des caractéristiques personnelles des élèves athlètes (Émond, 2006).

Une analyse documentaire a positionné le programme Sport-études comme étant résolument axé vers l'excellence sportive (Duchesneau, 2017) alors qu'on impose aussi que les élèves athlètes réussissent toutes leurs matières scolaires et même parfois, une moyenne scolaire d'au moins 75 % en français, en anglais et en mathématiques est exigée (École secondaire Antoine-de-Saint-Exupéry, 2022). Or, ces doubles exigences de performance amènent certains de ces jeunes à éprouver des difficultés à maintenir une bonne santé mentale (Sudano *et al.*, 2017), notamment car ils sont susceptibles de développer des symptômes d'anxiété modérés à sévères affectant leur vie quotidienne (Drew et Matthews, 2019). Par ailleurs, lorsque l'anxiété liée à leur performance est non maîtrisée, elle peut conduire à de nombreuses répercussions négatives sur la santé globale des élèves athlètes (Kolt et Kirby, 1996 ; Markati *et al.*, 2019) ainsi que sur leurs résultats sportifs (Judge *et al.*, 2016 ; Borkoles *et al.*, 2018) et scolaires (Dumont et Leclerc, 2007; Kumar Das *et al.*, 2014). Les élèves athlètes évoluent dans plusieurs environnements, incluant le milieu de vie sportif, familial et scolaire (Duchesneau, 2017). Certains élèves athlètes adolescents occupent aussi un travail étudiant (Institut de la statistique Québec, 2013). Dans chacun de ces environnements, l'élève athlète interagit avec différents acteurs : ses entraîneurs, ses coéquipiers, ses parents, sa fratrie, ses amis, ses enseignants, les autres élèves, le personnel de soutien et la direction scolaire. En marge de ses propres caractéristiques personnelles, tous ces acteurs peuvent influencer positivement ou négativement son anxiété de performance et ainsi être identifiés comme des facteurs de protection ou de risque (Letarte et Lapalme, 2018).

Bien que plusieurs articles scientifiques nous informent sur certains facteurs qui influencent positivement ou négativement l'anxiété de performance, la majorité des travaux antérieurs ne prend pas en considération la complexité des interactions auxquelles les élèves athlètes sont exposés sur

une base quotidienne. En effet, la plupart des articles se penchent sur l'étude d'un facteur unique et l'anxiété de performance. Par ailleurs, alors que l'impact des caractéristiques personnelles de l'élève et de l'entraîneur sur l'anxiété de performance a particulièrement intéressé les chercheurs, la littérature sur le sujet semble peu s'intéresser à l'influence des autres acteurs (p. ex., la famille, l'équipe-école) ou encore des organismes scolaires ou sportifs (p. ex., fédération sportive). Un appel à une analyse plus étendue des sources d'anxiété de performance chez les élèves athlètes adolescents a d'ailleurs été lancé par différents chercheurs (Kristiansen et Roberts 2010; Wilding, 2014). Cette thèse offre donc une possibilité de bonifier la compréhension du phénomène de l'anxiété de performance à l'aide d'un portrait global des facteurs de protection et de risque en répondant à la question et la sous-question de recherche suivantes :

1) Quels facteurs liés aux élèves athlètes de 13 à 17 ans du programme Sport-études et ceux liés à leurs milieux familial, sportif, scolaire et de travail influencent positivement et négativement l'anxiété de performance vécue ?

1.1) Comment ces facteurs interagissent-ils entre eux afin d'influencer de manière respective et mutuelle l'anxiété de performance vécue ?

Cette problématique amène à considérer le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979, 1986; Bronfenbrenner et Morris, 2006) comme cadre théorique (chapitre deux). Le concept de Processus-Personne-Contexte-Temps est au cœur du modèle. Ce concept souligne l'importance de considérer les caractéristiques de l'individu concerné et les interactions qu'il entretient avec les acteurs qu'il côtoie dans différents contextes, et ce en fonction du temps, pour bien comprendre comment il se développe. La compréhension des interactions est facilitée par la mise en place de la théorie des systèmes (Bronfenbrenner, 1979). Cette théorie stipule qu'un individu évolue dans six environnements différents et que dans tous ces environnements, des acteurs ont le pouvoir d'influencer son développement. La mise en place du cadre théorique a permis d'identifier les deux objectifs poursuivis par cette thèse.

1) Identifier et décrire les facteurs écosystémiques qui caractérisent l'élève athlète et les systèmes qui l'entourent (microsystème, mésosystème, exosystèmes, macrosystème et chronosystème) et qui influencent l'anxiété de performance vécue par ce dernier.

- 2) Comprendre comment ces facteurs écosystémiques, plus particulièrement ceux du mésosystème, interagissent et influencent respectivement et mutuellement l'anxiété de performance vécue par l'élève athlète.

Dans l'optique de répondre à ces objectifs et dans le but d'explorer une dimension inédite au phénomène de l'anxiété de performance, une étude qualitative ayant un devis de recherche interprétative et une approche méthodologique de recherche descriptive interprétative a été mise en place (chapitre trois). Des entrevues semi-dirigées ont donc été réalisées avec huit entraîneurs, quatre trios (élève athlète, son entraîneur et un de ses parents), un duo (élève athlète et un de ses parents), une direction sportive et une direction scolaire. Tous ont été questionnés sur les facteurs de protection et de risque exerçant une influence sur l'anxiété de performance vécue par l'élève athlète, que ces facteurs lui soient propres ou qu'ils appartiennent aux environnements dans lesquels il évolue. Les données ont été analysées en deux temps à d'analyses intersites de type variable orientée (Paillé et Muchielli, 2016). La première analyse de données a permis de brosser un portrait des facteurs écosystémiques qui influencent l'anxiété de performance et de comprendre comment ces facteurs interagissent afin d'influencer respectivement et mutuellement l'anxiété de performance. Dans un deuxième temps, les données ont été mises en perspective afin de relever les similitudes et les différences entre les propos des acteurs interrogés.

L'insertion de trois articles scientifiques constituant respectivement des chapitres distincts présente les résultats de recherche. Le quatrième chapitre présente le premier article intitulé "Ecosystemic Portrait of Protective and Risk Factors Influencing Performance Anxiety in Adolescent Student Athletes from the Coaches' Perspective". Il dresse un portrait des facteurs écosystémiques qui influencent l'anxiété de performance des élèves athlètes selon la perspective des entraîneurs. Au chapitre cinq, on trouve l'article nommé « Étude microsystemique des facteurs influençant l'anxiété de performance de l'élève athlète ». Ce dernier approfondit l'influence positive et négative des parents, des enseignants et des entraîneurs sur l'anxiété de performance des élèves athlètes. Le sixième chapitre est composé de l'article intitulé « Étude écosystemique des facteurs de protection et de risque de l'anxiété de performance des élèves athlètes ». Il rapporte les facteurs de protection et de risque associés aux acteurs des systèmes qui n'ont pas été rapportés dans le deuxième article. Par exemple, il rapporte les facteurs de protection et de risque associés à la fratrie,

la famille élargie, aux coéquipiers et au club sportif. Il présente aussi les similitudes et les différences entre les propos des sujets interrogés.

Enfin, le septième et dernier chapitre de cette thèse expose la discussion générale qui offre une synthèse des résultats des trois articles grâce à la présentation des deux grandes thématiques qui transcendent les trois articles. Des cartes conceptuelles, offrant un résumé visuel des résultats, appuient les propos. Les retombées scientifiques et sociales de cette étude doctorale ainsi que des pistes d'action sont également mises en lumière.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Le premier chapitre de cette thèse présente la problématique de la recherche : le phénomène de l'anxiété de performance vécue par les athlètes de 12 à 18 ans et les élèves athlètes inscrits à un programme Sport-études au secondaire au Québec. D'abord, les prochaines pages décrivent les programmes Sport-études et la place qu'occupe l'anxiété de performance dans le développement des adolescents. Ensuite, une revue des impacts généraux de l'anxiété de performance est présentée. Enfin, un portrait des facteurs de protection et de risque influençant positivement ou négativement l'anxiété de performance est dressé. Finalement, cette problématique mène aux questions de recherche.

1.1 Le programme Sport-études québécois

Créé il y a plus de 30 ans au Québec, le programme Sport-études au secondaire a été développé pour aider les jeunes à poursuivre leurs activités sportives tout en demeurant aux études (Comité chargé d'étudier la problématique de la conciliation du sport et des études au Québec, 1982). Actuellement, il existe plus de 600 écoles secondaires offrant un tel programme dans la province de Québec (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2022b). Ce programme offre l'avantage d'offrir un horaire scolaire adapté qui permet à l'élève athlète de pratiquer son sport tout en étant encadré par un entraîneur reconnu d'une fédération sportive (MEQ, 2020). Pour faire partie du programme, le jeune doit cependant répondre à certaines exigences. En effet, pour s'y inscrire, il doit être identifié comme « athlète espoir », ce qui implique qu'il a dépassé le stade d'initiation, qu'il pratique un sport de compétition au niveau provincial et qu'il est inscrit dans une démarche sportive d'excellence (MEES, 2022a). De plus, l'élève athlète doit s'entraîner un minimum de 15 heures par semaine et démontrer son engagement sportif, évalué par son entraîneur à chaque bulletin scolaire (MEQ, 2020). Il doit par ailleurs réussir toutes ses matières scolaires (Centre de services scolaire des Grandes-Seigneuries, 2020 ; Fédération québécoise des sports cyclistes, 2022). À cet égard, certaines écoles ont même des exigences plus élevées en termes de moyenne scolaire générale. Par exemple, l'école secondaire Antoine-de-Saint-Exupéry du Centre des services de la Pointe-de-l'île demande une moyenne scolaire d'au moins 75 % en français, en

anglais et en mathématiques afin de rester inscrit au programme Sport-études (École secondaire Antoine-de-Saint-Exupéry, 2022).

1.2 Les retombées de la pratique sportive en général

Plusieurs avantages semblent découler de la participation au programme Sport-études.

En 2005, une étude de nature mixte a été réalisée auprès de 929 élèves athlètes (424 filles, 505 garçons) d'un programme Sport-études et de leur entourage (parents, enseignants, entraîneurs, coordonnateurs d'école). Elle visait à documenter l'expérience des participants au programme Sport-études (Perreault, 2005). Les résultats ont permis aux chercheurs de constater que l'adhésion au programme Sport-études facilite la poursuite des études et simplifie la conciliation du sport et des études.

L'adhésion des élèves athlètes aux programmes Sport-études soutient également le développement de leurs caractéristiques positives personnelles. Ainsi, dans l'étude de Émond (2006), les indices d'asocialité et d'estime de soi de 156 élèves athlètes d'un programme Sport-études ont été comparés avec ceux des élèves du programme régulier. Les résultats soutiennent que les élèves athlètes ont une meilleure estime de soi et un niveau plus faible d'asocialité. Ils semblent accepter plus facilement les normes d'un groupe que les élèves du programme régulier.

D'autres effets positifs de la pratique d'un sport à l'école ont été rapportés dans les Écoles de sport. Comparativement au programme Sport-études, une analyse critique des systèmes scolaires et sportifs a soulevé que ces écoles régulières au Canada, aux États-Unis et en Europe offrent la possibilité de pratiquer un sport parascolaire dans le cadre du calendrier scolaire régulier et dans les infrastructures scolaires (Pot et Hilvoorde, 2013). Deux études par questionnaires ont été menées auprès de plus de 50 000 participants dans l'objectif d'examiner la relation entre la pratique sportive à l'école et la santé mentale de ce genre de population (Harrison et Gopalakrishnan, 2003 ; Jewett *et al.*, 2014). Ces dernières ont permis de constater que la pratique sportive est associée à une amélioration de la santé mentale et des habitudes de vie chez les adolescents. Bien que ces résultats soulignent un bénéfice susceptible d'être transféré dans un programme Sport-Études, il est important de considérer les différences entre le contexte et les objectifs des Écoles de sport et ceux du programme Sport-études québécois. Selon le pays toutefois, ces écoles n'ont pas les mêmes

visées. Alors qu'aux États-Unis, l'atteinte de l'excellence sportive est attendue, les Écoles de Sport canadiennes et européennes visent davantage la participation sportive des élèves et l'adoption de saines habitudes de vie. La structure du programme Sport-études au Québec offre quant à elle la possibilité à l'élève athlète d'aller à l'école tout en pratiquant son sport dans un club sportif n'ayant pas spécifiquement de relation avec le contexte scolaire. En ce sens, il est important de considérer la structure offerte pour la pratique sportive et le contexte culturel de l'équipe sportive lors de l'évaluation des effets positifs liés à la pratique du sport en parallèle du cursus scolaire (Pot et Hilvoorde, 2013).

1.3 Les doubles exigences du programme Sport-études

Malgré les apports positifs soulevés ci-haut, les doubles visés d'excellence du programme Sport-études québécois, tant sur le plan sportif que sur le plan scolaire, amènent à questionner la place de la performance et de la spécialisation hâtive dans ces programmes au regard du développement global du jeune et de sa participation sportive à long terme (Baker *et al.*, 2009). En 2017, Duchesneau a réalisé deux études. La première consistait en une analyse documentaire du programme Sport-études québécois. La deuxième visait à comprendre les effets de la participation à un programme Sport-études sur le développement des élèves athlètes. Cette dernière recherche ayant un devis mixte a été réalisée auprès de 226 élèves athlètes âgés de 11 à 17 ans (103 filles, 123 garçons) de deux programmes de Sport-études québécois qui ont rempli un questionnaire en ligne et de 15 élèves athlètes (6 filles, 9 garçons) qui ont participé à deux entrevues de groupe. Suite à l'analyse documentaire, les programmes Sport-études ont été positionnés comme étant résolument axés vers le développement de l'excellence sportive. Or, la spécialisation hâtive, a été associée à un niveau élevé d'anxiété et de décrochage sportif, notamment pour les élèves athlètes âgés de 13 à 17 ans (Wiersma, 2000).

À la lumière des résultats obtenus lors de sa deuxième étude, Duchesneau (2017) rapporte que les élèves athlètes subissent de nombreuses blessures liées à la pratique sportive et ressentent une pression à performer autant à l'école que dans le sport. Cette pression à exceller a également été soulevée dans une étude québécoise visant à étudier les perceptions des enseignants quant à la motivation des élèves athlètes inscrits à un programme Sport-études (Houari, 2019). Selon les témoignages individuels de dix enseignants œuvrant dans ce programme (3 femmes, 7 hommes),

les élèves athlètes sont particulièrement craintifs de ne pas pouvoir continuer la pratique de leur sport s'ils ne répondent pas aux standards scolaires imposés par leur école.

Dans l'objectif de mieux comprendre l'expérience vécue par les élèves athlètes adolescents et les éléments anxigènes auxquels ils font face lors d'une compétition d'envergure, 26 athlètes âgés de 15 à 18 ans ont répondu à un sondage (Kristiansen, 2017). Le questionnaire conçu pour cette recherche a révélé que les élèves athlètes adolescents éprouvent de la difficulté à organiser leur emploi du temps afin de répondre aux demandes sportives et scolaires.

En somme, les blessures et la pression liée à l'excellence sportive et scolaire amènent à s'interroger sur l'état de la santé psychologique des élèves athlètes du programme Sport-études ainsi que la place qu'occupe l'anxiété liée à la performance dans leur quotidien.

1.4 Les adolescents et la gestion de l'anxiété en contexte sportif

Une revue systématique de la littérature a relevé que l'adolescence est le berceau de nombreux changements physiques, cognitifs, émotionnels et identitaires (Lerner et Steinberg, 2004). Les adolescents doivent apprendre à faire face à plusieurs sources potentielles d'anxiété. Une recherche réalisée auprès de 85 joueurs de badminton âgés de 12 à 50 ans (41 femmes, 44 hommes) afin d'examiner l'impact de l'âge sur les habiletés psychologiques des athlètes a révélé que les adultes sont mieux préparés que les adolescents pour faire face aux éléments anxigènes sportifs (Bebestos et Antoniou, 2003). D'autres chercheurs ont approfondi la relation entre la puberté, l'âge chronologique et la gestion du stress des élèves athlètes adolescents en questionnant 527 athlètes âgés de 11 à 19 ans (205 filles, 322 garçons) (Nicholls *et al.*, 2009). Les résultats soulignent que l'immaturation biologique des athlètes influence leur capacité à bien mettre en place les stratégies de gestion de l'anxiété, les rendant ainsi plus vulnérables à ses impacts négatifs. Selon cette étude, les différences significatives entre les adolescents et les adultes justifient la pertinence de s'intéresser aux manifestations anxieuses ressenties par les élèves athlètes adolescents spécifiquement.

De manière générale, il est suggéré, par une méta-analyse regroupant 27 études utilisant différents instruments de mesure, que les athlètes plus vieux vivent moins d'anxiété de performance que les plus jeunes (Rocha et Osório, 2018). Pour en savoir plus sur l'impact de l'âge sur l'anxiété de performance vécue, 286 joueurs de volleyball (180 femmes, 106 hommes) participant au

championnat de Croatie ont été interrogés (Milavic *et al.*, 2013). Cette étude propose que les athlètes féminines âgées de 15 à 18 ans présentent un niveau d'anxiété de performance plus haut que les athlètes féminines âgées de 19 à 21 ans. Par ailleurs, Grossbard et ses collègues (2009) observent que les athlètes adolescents de 12 à 14 ans présentent plus d'anxiété que leurs homonymes plus jeunes âgés de neuf à 11 ans.

En plus de devoir traverser cette période cruciale qu'est l'adolescence, les doubles exigences auxquelles font face les élèves athlètes font de ces derniers une population particulièrement à risque d'éprouver des difficultés à maintenir une bonne santé mentale (Sudano *et al.*, 2017). En effet, la prévalence des problématiques liées à l'anxiété chez les élèves athlètes serait supérieure à celle de la population générale, tel que rapportée par un vaste sondage soumis à la nation américaine (Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2010). Dans ce sondage, plus de 68 000 individus âgés minimalement de 12 ans ont répondu à un questionnaire en ligne. En s'appuyant sur ces données, le Département des services de santé et sociaux des États-Unis a estimé que 29,9 % des jeunes adultes âgés de 18 à 25 ans présentent des troubles de santé mentale, dont ceux de nature anxieuse. De façon similaire, une recherche visant à déterminer la prévalence des symptômes de dépression et d'anxiété chez 185 élèves athlètes universitaires irlandais (65 femmes, 120 hommes) a été menée par Drew et Matthews en 2019. Les résultats ont démontré que 34 % des élèves athlètes universitaires présentent des symptômes d'anxiété modérés à sévères (Drew et Matthews, 2019). Par ailleurs, l'analyse quantitative de l'évaluation psychologique de plus de 2000 athlètes élités français a identifié que 8,6 % des athlètes élités (professionnels et athlètes collégial et universitaire) éprouvent des troubles d'anxiété combinés. Ces derniers incluent, entre autres, les attaques de panique, les troubles obsessionnels compulsifs, le trouble d'anxiété généralisée et l'anxiété sociale (Schaal *et al.*, 2011). Bien que les populations de ces études diffèrent des adolescents inscrits au programme Sport-Études, elles illustrent la forte prévalence de manifestations anxieuses chez les athlètes universitaires et d'élite, ce qui soutient le besoin de documenter ce phénomène chez les plus jeunes.

À ce jour, la prévalence de l'anxiété de performance tant sur le plan sportif que scolaire chez les élèves athlètes du programme Sport-études n'est pas connue au Québec. Toutefois, selon la littérature recensée, la fréquence des symptômes d'anxiété chez les élèves athlètes universitaires semble légèrement supérieure à celle de la population en général et serait d'environ de 34 % (Drew

et Matthews, 2019). Étant donné cette prévalence importante et puisque les adolescents font face à des éléments anxiogènes spécifiques à leur tranche d'âge, il est nécessaire et justifié de s'intéresser au phénomène de l'anxiété de performance dans le contexte scolaire québécois chez les élèves athlètes adolescents.

1.5 Les impacts de l'anxiété de performance

L'anxiété de performance sportive est vécue à différents degrés par tous les élèves athlètes (Ford *et al.*, 2017). Dans le milieu sportif, il est généralement accepté qu'un certain niveau d'anxiété de performance est nécessaire à l'élève athlète pour s'activer physiologiquement et psychologiquement afin de se préparer à la réalisation d'une performance (Weinberg et Gould, 2015). Toutefois, diverses études de nature quantitative réalisées auprès d'athlètes âgés de 16 à 20 ans ont démontré que l'anxiété de performance non maîtrisée peut faire obstacle à la réussite de l'athlète (Borkoles *et al.*, 2018 ; Judge *et al.*, 2016 ; Schücker *et al.*, 2013 ; Woodman et Hardy, 2003). Une recherche approfondissant la relation entre la personnalité de l'athlète et la performance sportive, menée auprès de 482 athlètes britanniques âgés de 16 à 45 ans, (177 filles, 305 garçons) montre que l'anxiété diminue la capacité de concentration, ce qui se répercute sur l'allongement du temps d'apprentissage d'un mouvement (Borkoles *et al.*, 2018). Les auteurs rapportent que cet allongement du temps d'apprentissage s'explique par le nombre d'erreurs effectuées lors de la pratique d'une nouvelle tâche (Borkoles *et al.*, 2018). Une autre étude approfondissant la relation entre l'anxiété et la capacité de concentration lors d'un lancer au basketball a été menée auprès de 22 joueurs de basketball allemands âgés de 16 à 20 ans (Schücker *et al.*, 2013). Les auteurs expliquent que la performance d'un athlète diminue lorsqu'il vit de l'anxiété puisque l'attention de ce dernier est portée vers chaque partie d'un mouvement plutôt que de s'appuyer sur la réalisation automatique du patron moteur. Une autre étude (Judge *et al.*, 2016) visant à améliorer la compréhension de la relation entre les résultats à la dynamophilie et l'anxiété de performance a été réalisée auprès de 36 haltérophiles universitaires (10 femmes, 23 hommes). Selon les résultats, les athlètes présentant un niveau d'anxiété plus élevé performant significativement moins bien au développé couché et au soulevé de terre que ceux moins anxieux (Judge *et al.*, 2016). Finalement, une méta-analyse de 48 études réalisée par Woodman et Hardy (2003) a établi que l'anxiété de performance explique jusqu'à 10 % de la diminution de la performance des athlètes.

Outre ses effets sur la performance et la concentration, différents travaux scientifiques soulèvent que l'anxiété de performance entraîne des répercussions négatives sur la fatigue, sur le nombre de blessures (Kolt et Kirby, 1996) et sur les taux d'abandon du sport (Markati *et al.*, 2019 ; Moen et Myhre, 2017). Une revue systématique de 58 études s'intéressant aux athlètes de niveau collégial et sénior (Goodger *et al.*, 2007) a d'ailleurs montré que l'augmentation de l'anxiété entraîne une hausse du taux d'épuisement. Moen et ses collègues (2017) ont mis en place une recherche afin d'approfondir la compréhension des déterminants liés à cet épuisement sportif. Les résultats suggèrent que les inquiétudes et les ruminations ressassées sont significativement liées à l'épuisement physique chez l'athlète adolescent de catégorie « junior élite ».

En parallèle à l'anxiété de performance sportive, celle vécue dans un cadre scolaire a été identifiée comme une source de difficultés pour les élèves et ce, plus particulièrement lorsqu'ils sont au secondaire. Dans son enquête québécoise sur le sujet, Plante (2019) a interrogé près de 1500 élèves provenant de 11 écoles secondaires sur leur anxiété de performance scolaire. Les résultats montrent que 65 % des élèves de 1^{re} secondaire ressentent de l'anxiété de performance dont près de 42 % à un niveau modéré et 23 % à un niveau élevé (Plante, 2019). Par ailleurs, Dumont et ses collègues (2009) ont questionné 213 élèves de niveau secondaire du Québec. Dans le même sens que les résultats de Plante, les chercheurs ont trouvé que près de la moitié de leur échantillon d'élèves de quatrième et de cinquième secondaire fréquentant des écoles publiques québécoises rapportent vivre de l'anxiété de façon modérée à élevée, notamment face aux situations d'évaluation.

Une recherche (Kumar Das *et al.*, 2014) explorant la relation entre l'anxiété scolaire et la performance scolaire des élèves a été menée auprès de 237 élèves du secondaire (109 filles, 128 garçons). Malgré une relation non significative, les résultats de cette recherche suggèrent qu'une hausse de l'anxiété scolaire peut avoir un impact négatif sur les performances et le rendement scolaire. Une étude analysant l'influence de certaines variables individuelles (le stress psychologique par exemple) sur le rendement scolaire a été menée auprès de 374 adolescents de quatrième secondaire (192 filles, 182 garçons) (Dumont *et al.*, 2003). Les résultats obtenus suggèrent que l'anxiété de performance occasionne des difficultés d'adaptation scolaire et psychosociale chez les élèves, telle une diminution de l'estime de soi et du sentiment d'auto-efficacité, qui à leur tour ont une répercussion négative sur le rendement scolaire. Dumont et Leclerc (2007) ont examiné les changements en fonction du temps par rapport aux ressources

personnelles, au rendement scolaire et à l'adaptation psychosociale de 331 élèves du secondaire (203 filles, 128 garçons). Les chercheurs ont trouvé que les élèves de 3^e et 5^e secondaire plus anxieux présentent un sentiment d'autonomie et d'estime de soi plus faible que les autres. Ces chercheurs ont aussi relevé qu'une augmentation de l'anxiété pendant l'adolescence est négativement liée au rendement scolaire, notamment pour les élèves de 5^e secondaire. Ces derniers voient leurs notes en français diminuer de l'ordre de 5 % par rapport à leurs résultats de troisième secondaire. À l'inverse, les élèves dont l'anxiété diminue entre le milieu et la fin du secondaire connaissent une augmentation importante de leurs performances scolaires en général. Ces résultats convergent avec les résultats précédents de Dumont et ses collègues (2003) et soutiennent un lien important entre l'anxiété de performance et le rendement scolaire.

En résumé, les travaux scientifiques sur le phénomène de l'anxiété de performance dans les contextes sportifs ou scolaires montrent que plusieurs élèves vivent de l'anxiété de performance non maîtrisée et que celle-ci est associée à différents impacts négatifs nuisant à leur fonctionnement quotidien.

1.6 Les facteurs de risque et de protection

L'analyse des écrits scientifiques amène le constat que l'identification des facteurs de risque et de protection qui influencent l'anxiété de performance est nécessaire. Évidemment, une fois bien circonscrits, ces derniers pourraient devenir des variables intéressantes à moduler lors d'interventions auprès des élèves athlètes.

Les facteurs de risque peuvent augmenter les risques d'apparition ou d'aggravation du problème (Letarte et Lapalme, 2018). Les facteurs de protection aident quant à eux les élèves athlètes à se protéger contre l'anxiété de performance. L'élève athlète qui se scolarise dans un programme Sport-études évolue au sein de différents milieux de vie, dont celui sportif, familial et scolaire (Duchesneau, 2017). Ces milieux sont composés de plusieurs acteurs (p. ex. : entraîneur et coéquipiers/ parents, fratrie et amis/ enseignants, autres élèves, équipe école et direction) et sont caractérisés par de nombreux facteurs qui peuvent contribuer à amplifier l'anxiété de performance ou à la contrer. De plus, il est reconnu que certaines caractéristiques personnelles de l'élève athlète peuvent également l'influencer. Les prochaines sections détaillent la revue des écrits scientifiques

en regard aux facteurs de risque et de protection liés à l'anxiété de performance documentés à ce jour selon les dimensions personnelle, environnementale et sociétale.

1.6.1 Les facteurs de risque et de protection personnels

Les facteurs de risque et de protection personnels incluent les dimensions psychologiques et physiques liées à l'élève athlète.

1.6.1.1 Les facteurs de risque et de protection personnels psychologiques

Sur le plan psychologique, certains facteurs propres à l'athlète augmentent l'anxiété qu'il peut vivre. À cet effet, Donachie et ses collègues (2018) ont soulevé qu'un perfectionnisme inadapté, caractérisé entre autres par la peur de commettre des erreurs et un sens de l'autocritique élevé, est corrélé significativement avec l'anxiété de performance vécue par des joueurs de football âgés de 11 à 19 ans. Des résultats similaires ont été obtenus auprès de 245 élèves âgés d'environ 17 ans (120 non-athlètes et 126 athlètes) (Ivanović *et al.*, 2015) et de 177 athlètes âgés de 14 à 17 ans (73 filles, 104 garçons) (Freire *et al.*, 2020).

Par ailleurs, une recherche quantitative réalisée auprès de 219 jeunes âgés de 16 à 19 ans (102 filles, 117 garçons) a montré qu'un athlète qui a un profil mixte de perfectionnisme serait plus enclin à vivre de l'anxiété de performance (Haraldsen *et al.*, 2020). En effet, les résultats démontrent qu'un athlète qui s'efforce d'atteindre de hauts standards, mais qui réagit de manière négative face à l'échec, a tendance à plus s'inquiéter face au fait de devoir performer.

Une autre étude menée grâce à la participation de 108 débutants en gymnastique (54 filles, 54 garçons) âgés de 11 à 13 ans soutient l'idée qu'une prédisposition stable à percevoir les situations de la vie comme étant dangereuses tend à augmenter l'anxiété de performance ressentie (Ariza-Vargas *et al.*, 2011). De façon similaire, dans deux études de nature quantitative réalisées auprès de plus de 300 élèves athlètes âgés de 10 à 17 ans, on a trouvé certains liens entre les représentations de l'individu et l'anxiété qu'ils ressentent. Ainsi, un élève athlète qui juge qu'une situation sportive particulière représente une menace pour lui (Osório, *et al.*, 2017) ou qui développe des attitudes négatives de peur ou de doute envers une situation sportive vivra plus d'anxiété (Vassilopoulos *et al.*, 2017).

Les types de motivation et de passion cultivées par l'élève athlète peuvent aussi empirer l'anxiété de performance qu'il ressent. Une recherche pilotée auprès de 103 joueurs de soccers âgés de 10 à 17 ans suggère que les sources de motivation de type identifiée (par exemple, pratiquer un sport pour réaliser les objectifs personnels qui ont été fixés) augmentent l'anxiété de performance vécue (Menegassi et ses collaborateurs, 2018). Cette relation pourrait s'expliquer, selon les auteurs, par une hausse de la pression que l'individu s'impose à lui-même afin d'atteindre les buts qu'il a en tête. Par ailleurs, une relation positive entre une passion obsessive, caractérisée par un besoin incontrôlable de pratiquer une activité physique jugée importante, et l'anxiété de performance a été proposée par Verner-Filion et ses collègues (2014). Ces derniers ont soutenu cette hypothèse au moyen d'une étude quantitative auprès d'un échantillon composé de 180 élèves athlètes adolescents (67 filles et 113 garçons). En fait, leurs résultats suggèrent qu'un individu qui présente une passion obsessive ressent plus d'anxiété de performance puisqu'il n'est pas en mesure de faire face à l'adversité et éprouve alors de la difficulté à mettre en place des stratégies efficaces de gestion de cette anxiété.

En contrepoids à ces facteurs de risque, plusieurs caractéristiques psychologiques propres à l'athlète aident à diminuer l'anxiété de performance. Dans une revue de littérature qui répertorie les facteurs de risque et de protection liés à l'anxiété en général pendant l'enfance, Donovan et Spence (2000) soulèvent que les compétences de résolution de problèmes et un bon soutien social aident à mieux gérer l'anxiété vécue. D'autres chercheurs ont également identifié qu'une haute estime de soi chez des élèves de troisième et de quatrième secondaire aide à diminuer l'anxiété vécue (Dumont *et al.*, 2003). Bien que ces données ne concernent pas spécifiquement les athlètes, elles offrent des pistes de réflexion intéressantes.

Bien que la littérature à ce sujet soit limitée, certains facteurs de protection personnels d'ordre psychologique ont été recensés dans un cadre sportif. Ainsi, une revue narrative de la littérature qui présente les facteurs de risque et de protection liés au stress dans le sport a permis de mettre en lumière l'importance pour les élèves athlètes de développer leur résilience (Sarkar et Fletcher, 2014). Les résultats obtenus par Wang (2021) viennent également appuyer cette relation entre la résilience et l'anxiété pré-compétitive. Réalisée auprès de 105 filles et 82 garçons âgés de 12 à 19 ans, cette étude révèle une corrélation inverse entre la résilience et l'anxiété pré-compétitive. En effet, plus un athlète présente de la résilience, moins il aura tendance à ressentir de l'anxiété pré-

compétitive. L'étude de Wang révèle aussi l'effet protecteur de réfléchir en profondeur sur les expériences antérieures et l'efficacité des stratégies de gestion de l'anxiété.

Enfin, Ledochowski *et al.* (2012) se sont intéressés à l'impact de la qualité de vie sur l'anxiété de performance des athlètes. La qualité de vie est un concept multidimensionnel qui inclut les perceptions de l'athlète quant à la position de sa vie en fonction du contexte culturel dans lequel il évolue et de ses objectifs (WHOQOL, 1994). Selon les résultats obtenus auprès de 600 athlètes âgés d'environ 16 ans, être satisfait de leur qualité de vie, de leur apparence corporelle, de leurs relations personnelles et de l'environnement dans lequel ils évoluent permet de réduire l'anxiété de performance qu'ils ressentent.

En résumé, les auteurs s'accordent donc à dire que les ressources personnelles (sens de l'autocritique, perfectionnisme, résilience) des élèves athlètes, les sources de motivation qui les incitent à pratiquer un sport de compétition ainsi que leurs perceptions des situations sportives peuvent influencer l'anxiété de performance qu'ils vivent.

1.6.1.2 Les facteurs de risque et de protection personnels physiques

Sur le plan physique, certains facteurs de risque et de protection sont proposés. Une étude quantitative réalisée auprès de 21 athlètes de Kung-fu (4 filles, 17 garçons) (Hatamia Raymundo *et al.*, 2016) et une méta-analyse de 27 études (Rocha et Osório, 2018) portent à croire que les athlètes féminines pourraient vivre plus d'anxiété de performance que leurs coéquipiers masculins avant une compétition. Inclus dans cette méta-analyse, Grossbard et ses collègues (2009) ont conduit une recherche qui avait pour objectif d'évaluer l'anxiété perçue des jeunes sportifs et sportives. Leur étude, menée avec plus de 1000 garçons et filles de neuf à 14 ans (498 filles, 540 garçons), propose que les athlètes féminines s'inquiètent plus que les garçons à propos du fait de moins bien performer. Une étude quantitative réalisée auprès de 75 joueurs de volleyball âgés de 16 à 19 ans (29 filles, 46 garçons) inscrits à l'école de la maîtrise du sport abonde dans le même sens : les filles rapportent vivre plus d'anxiété (Wezyk, 2011). Dans une autre étude récente, Drew et Matthews (2019) ont sondé 185 élèves athlètes (35 % de femmes) universitaires âgés d'environ 20 ans dans le but d'étudier les facteurs physiques qui protègent la santé mentale. L'analyse des

résultats indique que les élèves athlètes universitaires féminines présentent un niveau de résilience plus faible que leurs collègues masculins, ce qui tend à faire augmenter l'anxiété.

Étant donné qu'ils ont un calendrier de compétitions à respecter, les élèves athlètes doivent souvent poursuivre leurs entraînements malgré les demandes physiques et les douleurs, ce qui peut engendrer de mauvaises performances (Guillén et Sanchez, 2009). Afin d'en apprendre plus sur les sources d'anxiété, 84 joueuses de basketball espagnoles de niveau national de 1^{re} division et âgées de 17 à 33 ans ont été interrogées. Selon ces répondantes, le fait de mal performer en entraînement ou en compétition étant donné la fatigue accumulée et les blessures constitue la source principale d'anxiété.

Afin d'expliquer les variations en lien avec l'anxiété de performance ressenties par les athlètes, certains chercheurs se sont plutôt penchés sur l'expérience accumulée et la catégorie dans laquelle l'athlète concourt. Dans le cadre de leur étude, Guillén et Sanchez (2009) ont identifié que les athlètes qui ont le plus d'expérience sportive ressentent moins d'anxiété de performance, et ce même lorsque l'âge est contrôlé. Les athlètes ayant le plus d'expérience semblent en mesure de mieux appliquer les stratégies de gestion de l'anxiété de performance. Cette même étude indique aussi que les membres de l'équipe nationale semblent moins anxieux que ceux de première division (de catégorie plus faible). Ces résultats concordent aussi avec ceux de la méta-analyse de Rocha et Osório (2018). Bien qu'il ait été identifié que les athlètes plus vieux ont tendance à ressentir moins d'anxiété que les athlètes plus jeunes (Milavic *et al.*, 2013 ; Rocha et Osório, 2018), il semblerait que l'expérience sportive soit à considérer.

En somme, plusieurs variables propres à l'athlète, notamment le genre, les blessures ou douleurs et l'expérience sportive, influencent le degré d'anxiété de performance vécue.

1.6.2 Les facteurs de risque et de protection environnementaux

L'élève athlète évolue dans différents milieux, entre autres sportif (entraîneurs, coéquipiers), familial (parents, fratrie) et scolaire (enseignants, fratrie). Les facteurs de risque et de protection liés à ces milieux et aux acteurs qui les composent sont présentés dans les prochaines sections. Les facteurs associés à l'environnement de travail étudiant et à la société, moins bien connus, sont détaillés par la suite.

1.6.2.1 Le milieu sportif

Le milieu sportif est composé de l'entraîneur, des coéquipiers, des caractéristiques de la compétition et le type de sport.

L'entraîneur

Parmi les acteurs présents dans les milieux au sein desquels évoluent les élèves athlètes, l'entraîneur est celui ayant le plus retenu l'attention dans les écrits scientifiques. Deux études réalisées auprès de plus de 600 athlètes âgés de 13 à 17 ans ont mis en lumière que l'instauration par l'entraîneur d'un climat d'entraînement axé sur l'égo et la performance avec un accent mis sur la compétition entre les individus et le fait de gagner peut influencer négativement l'anxiété ressentie (Gómez-López *et al.*, 2020 ; Osório *et al.*, 2017). De manière similaire, une autre recherche impliquant 115 skieurs âgés de 14 à 19 ans (54 filles, 61 garçons) (Harenberg *et al.*, 2018) indique elle aussi qu'un climat orienté vers l'égo et la satisfaction liée à la performance (selon le résultat et les efforts fournis) explique respectivement jusqu'à 13 % et 42 % de la variance de l'anxiété vécue chez ces athlètes (Harenberg *et al.*, 2018). En réponse à cela, le fait d'être satisfait aurait un impact sur la perception de compétence de l'athlète, ce qui en retour modulerait l'anxiété de performance qu'il ressent (Harenberg *et al.*, 2018).

Dans la même perspective, une étude visant à mesurer l'efficacité d'une intervention qui promeut un climat motivationnel sain de la part des entraîneurs a été réalisée par Smith et ses collaborateurs en 2007. Les chercheurs ont questionné 216 athlètes âgées de 9 à 14 ans. Les résultats post-intervention montrent une diminution significative de l'anxiété de performance éprouvée par les athlètes dont les entraîneurs faisaient partie du groupe expérimental. Précisément, l'entraîneur qui créait un climat d'entraînement favorisant la maîtrise de la tâche en valorisant l'effort et l'apprentissage par erreur aidait à réduire l'anxiété de performance.

Dans une optique similaire, il a été suggéré qu'un climat orienté vers la maîtrise de la tâche influence positivement le développement de l'intelligence émotionnelle de l'athlète (Castro-Sánchez *et al.*, 2019). L'intelligence émotionnelle est définie comme la capacité à identifier ses émotions, à s'autoréguler et à bien gérer les relations avec autrui. Dans cette étude, 371 athlètes semi-professionnels de taekwondo et de football âgés de 18 à 27 ans (137 filles, 234 garçons) ont

rempli un questionnaire. Les résultats démontrent qu'un climat axé sur la maîtrise de la tâche améliore l'intelligence émotionnelle des athlètes, ce qui se traduit par une diminution de l'anxiété de performance ressentie.

Autrement, une étude réalisée auprès de 216 élèves athlètes âgés de 12 à 18 ans (dont 58,8 % de garçons), Bum et Shin (2015) observent que le style de leadership de l'entraîneur explique jusqu'à 19 % de la variance de l'anxiété de performance. Des comportements autocratiques, comme le fait de ne pas impliquer l'athlète dans les décisions le concernant, pourraient ainsi augmenter l'anxiété cognitive perçue¹. Deux études de nature quantitative ont tenté de mesurer l'impact des comportements de l'entraîneur sur l'anxiété sociale et de performance des athlètes âgés de 11 à 18 ans (Baker *et al.*, 2000 ; Fishback, 2018). Ces recherches soulèvent que l'utilisation de mauvaises stratégies de motivation en compétition, tel le fait d'exhorter un athlète à s'engager à l'aide d'un objectif de résultat, augmente l'anxiété ressentie.

Par ailleurs, les types de rétroactions faites par l'entraîneur ainsi que les explications qu'il fournit concernant ses décisions peuvent aussi jouer un rôle dans l'anxiété ressentie. Selon une méta-interprétation de 34 études concernant les stressors organisationnels auxquels font face les athlètes, le manque de communication et de clarté dans les propos véhiculés par l'entraîneur induit une certaine anxiété (Arnold et Fletcher, 2012). Carpentier et Mageau (2013) ont d'ailleurs examiné les impacts des rétroactions orientées vers le changement et soutenant l'autonomie sur les expériences et la performance des athlètes. Le bien-être des 340 athlètes âgés de 11 à 35 ans (206 femmes, 134 hommes) qui ont participé à cette étude a été mesuré. Les résultats montrent que les commentaires et les instructions qui appuient le changement et offrent différentes solutions à l'élève athlète pour améliorer une problématique en lien avec son sport améliorent son état de bien-être. D'autres chercheurs rapportent que des explications longues et répétitives peuvent aussi déclencher de l'anxiété chez les élèves athlètes (Guillén et Sanchez, 2009). D'un autre côté, les résultats d'une étude menée auprès de 600 athlètes suggèrent que des rétroactions de la part de l'entraîneur sous forme d'instructions spécifiques sur les habiletés, la technique et les stratégies

¹ Le concept d'anxiété cognitive est défini au deuxième chapitre de cette thèse.

sportives sont associées à un niveau plus faible d'anxiété de performance (Ledochowski *et al.*, 2012).

D'autre part, les décisions prises par l'entraîneur modulent également l'anxiété vécue. Dans une étude qui avait comme intention de comprendre la relation entre l'anxiété perçue et le temps de jeu alloué (Saether et Aspvik, 2016), 43 joueurs masculins de football âgés d'environ 17 ans ont été questionnés. Suite à l'analyse des données, il a été identifié qu'un manque d'explications concernant le temps de jeu offert à chaque joueur ou le processus de sélection des élèves athlètes influence significativement l'anxiété de performance vécue (Saether et Aspvik, 2016).

Le langage corporel des entraîneurs peut aussi avoir un impact sur l'anxiété de performance vécue. Dans une étude réalisée avec plus de 100 athlètes âgés de 14 et 15 ans (49 filles, 54 garçons), Meeûs et ses collègues (2010) ont souligné l'importance pour l'entraîneur de prendre conscience de la nécessité d'harmoniser ses comportements non verbaux avec les actions posées. Par exemple, un entraîneur qui encourage verbalement un élève athlète, mais qui se tourne et lève les yeux au ciel en signe d'exaspération produira un effet négatif sur l'élève athlète. En effet, il est reconnu que les élèves athlètes anxieux auront tendance à retenir en particulier les expressions faciales de l'entraîneur (DePaulo *et al.*, 1980, cité par Meeûs *et al.*, 2010).

Dans un autre ordre d'idée, selon une méta-interprétation de 34 études, les entraîneurs peuvent aussi induire de la pression pour que les athlètes se conforment aux normes, aux objectifs et à l'image de l'équipe sportive (Arnold et Fletcher, 2012). Par exemple, le fait de se faire imposer des objectifs d'équipe irréalistes et qui manquent de clarté peut augmenter l'anxiété ressentie par les athlètes.

En ce qui a trait aux facteurs de protection liés à l'entraîneur, les deux athlètes élités qui ont participé à l'étude de Wilding (2014) ont mentionné qu'un entraîneur passionné, dédié à son travail et qui est ouvert à communiquer avec ses élèves athlètes adolescents rend les expériences sportives moins anxiogènes. D'autres chercheurs suggèrent qu'un bon soutien social de la part de l'entraîneur, défini comme l'établissement d'une relation mutuelle athlète-entraîneur, permet de diminuer l'anxiété cognitive ressentie (Bum et Shin, 2015).

En somme, selon les résultats présentés dans cette section, le climat instauré par l'entraîneur, ses comportements et ses rétroactions peuvent, entre autres, influencer négativement ou positivement l'anxiété de performance vécue par les élèves athlètes.

Les coéquipiers

En ce qui a trait aux coéquipiers, les commentaires négatifs et la comparaison de la performance entre les élèves athlètes peuvent contribuer à générer de l'anxiété de performance (Arnold et Fletcher, 2012) et des inquiétudes (Ingrell *et al.*, 2016). Ingrell et ses collègues (2016) ont dégagé cette relation grâce à la participation de 64 élèves athlètes âgés de 12 et 13 ans. Ces éléments ont à nouveau été rapportés dans le cadre de quatre études de cas réalisées auprès de nageuses âgées de 14 et 15 ans, de leur mère et de leur entraîneur (Hayward *et al.*, 2017). À ce sujet, Chan et ses collaborateurs (2012) ont aussi mené une recherche quantitative avec 408 nageurs âgés de neuf à 18 ans. Les résultats suggèrent que les athlètes âgés de 15 à 18 ans accordent plus d'importance aux commentaires des coéquipiers que les athlètes âgés de neuf à 12 ans. Ils suggèrent aussi que les commentaires négatifs des coéquipiers augmentent l'anxiété vécue par les athlètes, et ce peu importe leur âge. Dans la même veine, Wezyk (2011) a mené une étude qui évalue la relation entre l'anxiété de performance et le soutien social perçu par 75 athlètes de 16 à 19 ans (29 femmes, 46 hommes). Les résultats soulignent que le soutien émotionnel significatif de la part des coéquipiers, ce qui inclut le fait que les coéquipiers s'intéressent les uns aux autres et peuvent agir sans avoir peur de décevoir l'autre, aide à diminuer l'anxiété de performance sentie par les athlètes anxieux (Wezyk, 2011).

Les caractéristiques de la compétition

Il est reconnu que le contexte de compétition est plus anxiogène que celui d'entraînement (Reid *et al.*, 2020 ; Souza *et al.*, 2019). D'ailleurs, les caractéristiques mêmes des différentes compétitions peuvent influencer l'anxiété de performance vécue par l'élève athlète, tel qu'il est ressorti de la participation à deux études de dix gymnastes âgés de 11 à 13 ans (Reid *et al.*, 2020) et de 54 athlètes âgés de 17 à 29 ans (Souza *et al.*, 2019).

Le lieu, le moment et l'enjeu de la compétition sont des variables importantes. Une étude quantitative s'est intéressée à l'état psychologique et physiologique des athlètes pendant une joute

présentée à la maison et à l'extérieur (Carré *et al.*, 2006). Les participants de cette recherche incluaient 17 athlètes masculins élités de hockey âgés de 16 à 20 ans. Au final, une hausse de l'anxiété de performance a été rapportée par les joueurs lors d'une partie jouée à l'extérieur. Une autre étude ajoute que les enjeux liés à l'issue d'une partie avaient aussi un impact sur l'anxiété vécue (Arruda *et al.*, 2019). En effet, cette étude réalisée suite à l'analyse du taux de testostérone contenu dans un échantillon de salive de 25 joueurs de basketball âgés de 15 à 17 ans a démontré que l'anxiété de performance ressentie serait plus élevée pendant une finale plutôt qu'une demi-finale. En contradiction avec ces études, un projet de recherche mené afin d'examiner l'influence du lieu de la compétition sur la réponse hormonale, l'anxiété éprouvée et la perception d'effort des athlètes (24 joueurs de basketball âgés d'environ 17 ans ayant rempli un questionnaire) suggère que, bien que l'anxiété de performance soit présente autant lors d'une partie jouée à la maison ou à l'extérieur, le lieu de la compétition n'a pas d'influence significative sur ces variables de l'anxiété ressentie (Arruda *et al.*, 2014).

S'intéressant aux conditions inhérentes à l'organisation de la compétition, Di Rienzo et ses collaborateurs (2018) ont examiné l'influence de la position de départ de l'athlète pendant la compétition sur l'anxiété perçue. Les réponses de 15 athlètes de BMX (14 à 18 ans, 11 garçons et 4 filles) dévoilent que l'athlète classé comme le favori ressent un niveau d'anxiété plus élevé que les autres. Dans une autre étude qui avait pour objectif de comprendre comment les jeunes athlètes font face au stress organisationnel de compétition (Kristiansen et Roberts, 2010), 29 athlètes norvégiens participants aux « Olympiques » d'été de Norvège (14 à 17 ans, 21 filles, 8 garçons) ont rempli des questionnaires à questions ouvertes et trois d'entre eux ont participé à une entrevue individuelle semi-structurée. Les résultats révèlent qu'une température chaude ainsi que des lacunes dans le transport et l'accès à la nourriture sur le site de la compétition peuvent aussi être des facteurs qui exacerbent l'anxiété de performance vécue.

Le type de sport

La différence entre le sport individuel et collectif a été présentée comme un facteur qui peut moduler l'anxiété de performance vécue dans différentes recherches à devis quantitatif. Les résultats de ces dernières ne font toutefois pas de consensus. Les données d'une méta-analyse réalisée par Woodman et Hardy (2003) révèlent qu'il n'y a aucune différence significative entre

l'anxiété ressentie lors de la pratique d'un sport individuel versus celle d'un sport d'équipe. La méta-analyse menée par Rocha et Osório (2018) indique plutôt que les athlètes pratiquant un sport individuel perçoivent plus d'anxiété de performance que ceux qui concourent en équipe. Ils expliquent ce résultat par une responsabilité accrue reposant sur l'athlète qui pratique son sport en solo. Les résultats rapportés par Hassan et Ali (2013) auprès de trois équipes de handball, soccer et de judo (composées chacune de 21 athlètes masculins âgés de 11 à 13 ans) soutiennent aussi que l'anxiété de performance ressentie par des athlètes de judo est plus élevée que celle des joueurs de soccer ou de handball lors d'une compétition. À l'opposé, les résultats obtenus avec plus de 200 athlètes par Parnabas et ses collègues (2014) révèlent que l'anxiété de performance ressentie avant la compétition est plus importante pendant la réalisation d'un sport collectif que celle vécue lors d'un sport individuel. Finalement, tout comme Woodman et Hardy (2003), d'autres chercheurs (Radzi *et al.*, 2013) n'ont pas trouvé de différence significative entre l'anxiété de performance des athlètes de 16 à 23 ans qui pratiquent un sport individuel ou collectif, mais soulignent un lien avec l'anxiété de trait. Ceci veut donc dire que les athlètes qui se surpassent dans un sport individuel pourraient se révéler plus anxieux que les athlètes qui réalisent un sport collectif.

En lien précisément avec la population des élèves athlètes du programme Sport-études, Duchesneau (2017) a relevé que ceux qui pratiquent un sport collectif semblent vivre plus d'expériences négatives pendant la réalisation de leur sport, et ce, en particulier lors des interactions avec leurs entraîneurs. En fait, ceux qui performant en groupe rapportent percevoir un soutien plus faible de leur autonomie de la part des entraîneurs que ceux qui performant seuls.

En résumé, de nombreux éléments présents dans le milieu sportif de l'élève athlète peuvent influencer l'anxiété de performance. Les chercheurs identifient plus particulièrement l'entraîneur comme ayant un impact majeur sur cette dernière. Pour ce qui est des autres aspects (les pairs, le type de sport et les caractéristiques des compétitions), des études supplémentaires sont nécessaires afin d'approfondir les connaissances sur le sujet.

1.6.2.2 Le milieu familial

Houari (2019) a soulevé que les parents ont un rôle très important pour le développement des élèves athlètes du programme Sport-études. Selon les enseignants interrogés par cet auteur, les attentes

des membres de la famille envers la performance peuvent toutefois générer de la pression chez l'élève athlète. Deux études de nature qualitative ont révélé que les élèves athlètes sont conscients de l'implication monétaire et temporelle exigée à leurs parents (Hayward *et al.*, 2017 ; Wilding, 2014). Les élèves athlètes ressentent donc une certaine pression de performer à la hauteur des investissements faits pour eux. Une autre recherche a été effectuée afin d'examiner l'influence parentale sur l'anxiété ressentie en compétition (Bois *et al.*, 2009). Pour ce faire, 201 joueurs de basketball (9-18 ans, 99 garçons et 102 filles) ont rempli des questionnaires. Les résultats révèlent que la présence physique des deux parents lors d'un événement sportif augmente l'anxiété éprouvée.

Tout comme c'est le cas pour les entraîneurs, le climat engendré par les comportements, les rétroactions et les objectifs des parents module l'anxiété vécue par les jeunes. Deux études ont été réalisées afin d'en savoir plus sur l'impact du climat motivationnel créé par les parents sur l'anxiété de leur enfant athlète. Dans la première recherche (O'Rourke *et al.*, 2011), l'analyse des données collectées auprès de 307 nageurs (9-14 ans, 185 filles et 122 garçons) a montré qu'une grande pression parentale et qu'un climat faiblement axé sur la maîtrise de la tâche sont positivement corrélés avec l'anxiété de performance des athlètes de neuf à 14 ans. Dans la deuxième recherche (O'Rourke *et al.*, 2014), les résultats obtenus grâce à la participation de 238 autres nageurs (9 à 14 ans, 141 filles et 97 garçons) ont démontré des associations similaires. Dans un même ordre d'idée, une recherche qui visait à mieux comprendre l'impact des objectifs motivationnels des parents sur l'anxiété de leurs enfants âgés de six à 18 ans (45 filles et 26 garçons) a été menée (Kaye *et al.*, 2015). Les données ont révélé que l'adoption par les parents d'objectifs d'approche-performance, c'est-à-dire vouloir que leur enfant réussisse mieux qu'un autre, ainsi que la suggestion d'objectifs d'évitement-performance, comme demander à son enfant d'éviter de moins bien performer lors de la dernière compétition, sont corrélées positivement avec l'anxiété de performance vécue par les jeunes.

Par ailleurs, deux recherches quantitatives qui visaient à étudier la relation entre les pratiques parentales et l'anxiété de performance ressentie par les athlètes ont été réalisées. Respectivement, ces études ont été pilotées auprès de 341 athlètes âgés d'environ 14 ans (164 filles, 177 garçons) (Bois *et al.*, 2009) et de 170 gymnastes féminines âgées en moyenne de 12 ans (Fink *et al.*, 2013). Les données des deux études ont mené à des conclusions similaires : des comportements directs

de la part des parents (ex. : encourager avec insistance son enfant à s'entraîner plus fort) génèrent de l'anxiété de performance chez leurs enfants.

Dans un autre ordre d'idée, le soutien offert par la famille semble avoir un impact mitigé sur l'anxiété de performance qui varie en fonction du genre de l'élève athlète et de celui du parent. En effet, une étude de nature quantitative menée auprès de 75 athlètes (29 filles et 46 garçons) âgés de 16 à 19 ans (Wezyk 2011) révèle que le soutien social informel de la famille est corrélé avec l'augmentation de l'anxiété de performance et les inquiétudes vécues par les athlètes masculins alors qu'il les diminue pour les athlètes féminines. Dans une autre étude quantitative qui a obtenu la participation de 408 nageurs âgés de neuf à 18 ans (Chan et ses al. 2011), les résultats démontrent que plus la mère encourage l'athlète adolescent, plus ce dernier vit de l'anxiété.

Dans une optique plus optimiste, Rouquette et ses collègues (2021) ont soulevé que la perception positive qu'ont les jeunes athlètes de la réactivité de leurs parents a un effet protecteur contre leurs inquiétudes. Pour en savoir plus sur la relation entre ces deux variables, 314 joueurs de rugby âgés de 15 et 16 ans ont répondu à des questionnaires. Il en est ressorti que plus les parents comprennent et valident les besoins et les objectifs de leurs enfants, moins ces derniers sont inquiets. Ainsi, la perception de la réactivité parentale expliquerait entre 11 à 15 % de la variance des inquiétudes.

Finalement, selon O'Rourke et ses collaborateurs (2014), les parents auraient des répercussions plus grandes sur l'anxiété de performance des athlètes de neuf à 14 ans que leur entraîneur. Cependant, aucune donnée recensée ne permet de comparer ce rapport d'influence avec les élèves athlètes adolescents plus vieux.

En conclusion, les études consultées sur l'impact du milieu familial soulèvent l'importance du soutien, du climat et des rétroactions qui proviennent du milieu familial sur l'anxiété de performance vécue par les élèves athlètes. Toutefois, certains résultats sont mitigés et peu de données mettent en lumière l'influence des membres de la famille sur l'anxiété de performance vécue et ce, en particulier pour les adolescents plus vieux (14 à 17 ans).

1.6.2.3 Le milieu scolaire

Au sein de l'école, plusieurs éléments ont été relevés comme des facteurs qui influencent l'anxiété de performance scolaire.

En effet, une étude a identifié, auprès d'élèves du secondaire de 15 à 17 ans, que l'anxiété de performance scolaire est modulée par les situations d'évaluation, comme lors d'une présentation orale ou d'un examen (Dumont *et al.*, 2009) ou par la quantité de devoirs à compléter (Dumont *et al.*, 2003).

Par ailleurs, la relation maître-élève semble au cœur de la problématique de l'anxiété de performance dans plusieurs études. Par exemple, un enseignant qui entretient une relation conflictuelle (Kurdi et Archambault, 2017) ou de mauvaise qualité (Jellesma *et al.*, 2015) avec certains élèves influence négativement l'anxiété vécue. De manière plus spécifique, Kurdi et Archambault (2017) ont questionné 350 élèves âgés de huit à 12 ans (204 filles, 146 garçons). Ces auteurs ont soulevé que les jeunes élèves de troisième et quatrième année qui présentent un très bon rendement scolaire ressentent plus d'anxiété en fin d'année scolaire si la relation entre l'élève et l'enseignant est entravée par des conflits. Jellesma et ses collègues (2015) ont quant à eux interrogé 500 élèves du même âge (265 filles, 235 garçons). Une relation similaire entre les conflits enseignant-élève et l'anxiété s'est dégagée. D'un autre côté, Zee et Roorda (2018) présentent plutôt l'anxiété comme une caractéristique de l'élève qui influence la qualité de la relation entre l'élève et l'enseignant. Cette étude réalisée auprès de 269 élèves âgés de huit à 13 ans (136 filles, 133 garçons) démontre que plus l'élève semble anxieux, plus il présentera de risques de développer une relation de dépendance et conflictuelle avec son enseignant.

En parallèle au climat relationnel, le climat motivationnel instauré par l'enseignant peut avoir un impact sur l'anxiété de performance ressentie par ses élèves. Travers et ses collègues (2013) ont mené une recherche qui visait à investiguer le rôle médiateur des objectifs motivationnels soutenus par l'enseignant et l'ajustement psychologique des élèves. Ces auteurs ont demandé à 123 élèves de remplir différents questionnaires. Les résultats montrent qu'un climat motivationnel axé sur la progression personnelle de l'élève aide ce dernier à définir des objectifs de maîtrise, ce qui, en retour, est associé à une diminution de l'anxiété.

Dans un autre ordre d'idée, Crawford et Manassi (2011) ont étudié l'impact de l'interaction entre l'anxiété et la qualité des relations amicales sur la victimisation des enfants d'âge scolaire. Ainsi, 140 enfants âgés de huit à 14 ans (69 filles et 71 garçons) ont participé à une étude quasi expérimentale. L'analyse des données démontre que le fait de développer de meilleures compétences sociales aide les enfants à se faire des amis, ce qui diminue alors les chances de se faire intimider et de vivre de l'anxiété.

En lien direct avec la thèse actuelle, deux études de nature qualitative ont identifié des sources d'anxiété des élèves athlètes dans un contexte scolaire de Sport-études et de concentration sportive. Ces dernières ont été réalisées auprès de 29 athlètes élités (21 filles et 8 garçons) (Kristiansen et Roberts, 2010) et de 14 élèves athlètes du secondaire mentorés par des élèves athlètes universitaires (6 filles et 8 garçons) (Lamb et Aldous, 2014). Ces athlètes ont participé à des entrevues semi-dirigées individuelles (Kristiansen et Roberts, 2010) et des entretiens de groupes (Lamb et Aldous, 2014). Il en est ressorti que les blessures, la conciliation études-sport et la pression à réussir à l'école et dans le sport alimentent l'anxiété chez des élèves athlètes au secondaire. Une autre recherche pourvue d'un objectif similaire a rapporté que la tenue d'examens importants dans la même période qu'une compétition d'envergure semble diminuer la capacité de concentration lors d'un événement sportif, plus spécifiquement si l'élève athlète n'a pas eu le temps de réviser (Wilding, 2014).

En somme, l'anxiété ressentie par les élèves est influencée par plusieurs éléments, en particulier la charge de travail, la relation avec leur enseignant et le climat motivationnel instauré par ce dernier. Toutefois, parmi les écrits scientifiques recensés, peu d'études permettent d'approfondir l'impact de la relation entre l'élève et l'enseignant chez les élèves adolescents au secondaire en regard à l'anxiété de performance, et ce plus particulièrement pour l'élève athlète.

1.6.2.4 Le milieu de travail

Les jeunes Québécois âgés de 15 à 19 ans sont nombreux à accéder tôt au marché du travail : plusieurs d'entre eux sont en effet employés à temps plein en saison estivale et de plus en plus de jeunes consacrent quelques heures par semaine à leur travail pendant les mois d'études (Gauthier et Labrie, 2013). Une enquête a par ailleurs révélé qu'entre 39 et 55 % des élèves de la troisième à

la cinquième année du secondaire occupaient un emploi étudiant durant l'année scolaire en 2010-2011 au Québec (Institut de la statistique Québec, 2013).

Bien que la conciliation travail-étude puisse amener certains bénéfices tel une meilleure connaissance de soi et du monde du travail, il est possible que cette dernière puisse aussi nuire à l'état de santé physique et mentale de l'adolescent. Il est reconnu qu'un nombre important d'heures de travail est associé avec des degrés plus élevés de détresse psychologique, de dépression et d'anxiété (Berthelot et Traoré, 2016). Toutefois, aucune étude, à notre connaissance, ne traite spécifiquement de l'impact du milieu de travail de l'étudiant sur l'anxiété de performance vécue chez les élèves athlètes du secondaire.

1.6.2.5 La société : origine ethnique et culture

L'origine ethnique, la culture du pays dans lequel l'élève athlète évolue ainsi que la culture véhiculée dans son sport de prédilection semblent aussi avoir des répercussions sur l'anxiété de performance vécue.

En effet, Asghar et ses collègues (2013) ont réalisé deux études qui avaient entre autres l'objectif de comparer les athlètes qui présentent un mode de vie individualiste (Allemagne) à ceux qui ont une culture collectiviste (Chine et Pakistan). Ces études ont été menées auprès de plus de 600 athlètes masculins de 12 à 18 ans. Les résultats suggèrent que les athlètes issus d'un mouvement collectiviste ressentent un niveau d'anxiété cognitive plus élevée que les athlètes ayant une culture plus individualiste. La rationnelle serait qu'une mauvaise performance au sein d'une société collectiviste aurait un impact sur tout le groupe d'athlètes et non juste pour l'individu lui-même.

Une autre recherche a examiné l'influence de l'origine ethnique sur les sources de stress et sur l'utilisation des stratégies de gestion de l'anxiété de performance (Anshel *et al.*, 2009). Pour ce faire, 322 élèves athlètes universitaires âgés de 18 à 33 ans (156 femmes, 176 hommes) ont rempli divers questionnaires. Les résultats de cette étude suggèrent que les caucasiens semblent percevoir les sources d'anxiété liées à leur performance et à leur entraîneur comme plus intenses que les répondants afro-américains. Des différences dans l'utilisation des stratégies de gestion de l'anxiété peuvent expliquer ces écarts. Les caucasiens choisiraient plus fréquemment des stratégies comportementales, comme la recherche de soutien social, alors que les athlètes afro-américains

décideraient d'appliquer en plus grand nombre des stratégies cognitives, comme la prière ou la pensée positive. L'utilisation de stratégies cognitives aide l'athlète à se distancer psychologiquement de sa performance et à voir de manière plus objective sa performance à venir.

Pour ce qui est de la culture au sein même du sport pratiqué, il a été relevé que le manque d'organisation du basketball féminin et l'importance culturelle accordée à la prédominance masculine dans le sport par les organisateurs de compétition, les arbitres ainsi que les entraîneurs représentent des sources d'anxiété de performance (Guillén et Sanchez, 2009). Des 84 athlètes féminines âgées de 17 à 33 ans interrogées dans cette recherche, certaines ont mentionné avoir l'impression de ne pas être prises au sérieux par les figures d'autorité masculines et ne pas avoir l'impression de se faire traiter comme des professionnelles.

En conclusion, les facteurs de risque et de protection qui modifient l'anxiété de performance des élèves athlètes adolescents sont multiples et multidimensionnels. Un constat important se dégage des études recensées : les individus avec lesquels évoluent les élèves athlètes semblent présenter une grande influence sur l'anxiété de performance. Plus de recherches s'avèrent toutefois nécessaires afin d'en mesurer leurs impacts, surtout en ce qui concerne les parents, les pairs d'entraînement et les enseignants.

1.7 Les constats

À la lumière des écrits scientifiques présentés précédemment, on constate certaines limites en regard des connaissances actuelles sur les facteurs qui influencent l'anxiété de performance vécue par les élèves athlètes adolescents, particulièrement pour ceux âgés de 13 à 17 ans. De plus, l'influence et la perception des divers acteurs qui entourent les élèves athlètes de cette tranche d'âge sont encore peu étudiées. Un appel à la compréhension des multiples sources d'anxiété de performance chez les élèves athlètes adolescents, population visée par le programme Sports-études du secondaire, ainsi que des facteurs leur permettant de s'en protéger a d'ailleurs été lancé par différents chercheurs (Kristiansen et Roberts, 2010 ; Wilding, 2014).

Les articles recensés démontrent que l'impact des acteurs (entraîneur, parent, coéquipiers, enseignant) est modulé en fonction de l'âge de l'élève athlète, mais que la nature et les interactions de ces relations sont plutôt méconnues. En effet, les travaux scientifiques s'intéressent souvent à

un seul milieu à la fois ; le domaine sportif explore les facteurs de risque en compétition alors que le domaine scolaire documente ce qui se passe à l'école. Les influences mutuelles entre les milieux et les interactions entre les divers acteurs sont ainsi peu explorées alors que les élèves athlètes doivent concilier école et sport (Lamb et Aldous, 2014) et gérer deux calendriers : celui des compétitions et celui des évaluations scolaires.

En dernier lieu, sur le plan méthodologique, la plupart des études recensées s'appuient sur un devis de nature quantitative. Le questionnaire de mesure de l'anxiété de performance sportive relevé le plus fréquemment est le Competitive State Anxiety Inventory-2 (Martens *et al.*, 1990a). Seulement trois recherches ont un devis de nature mixte et quatre autres de nature qualitative. Les études qui présentent un devis qualitatif ont en grande partie utilisé l'étude de cas comme approche méthodologique avec des entrevues comme méthode de collecte de données. En considérant que les facteurs de risque et de protection du développement de l'anxiété de performance dans le cadre des programmes Sport-études du secondaire sont méconnus, que les interactions entre ces facteurs et les milieux qui l'entourent sont peu comprises et qu'il est souhaitable d'obtenir la perspective de chaque participant, la mise en place d'une recherche qui a un devis qualitatif semble indiquée dans les travaux scientifiques futurs. Cela permettra de mieux comprendre en profondeur l'expérience des élèves athlètes et les interactions athlètes-environnement dans la gestion de l'anxiété de performance (Kristiansen et Robert, 2010).

1.8 Les questions de recherche

À la suite des constats énoncés, une question et une sous-question émergent pour le présent projet doctoral.

1) Quels sont les facteurs liés aux élèves athlètes de 13 à 17 ans du programme Sport-études et ceux liés à leurs milieux familiaux, sportifs, scolaires et de travail qui influencent positivement et négativement l'anxiété de performance vécue ?

1.1) Comment ces facteurs interagissent-ils entre eux afin d'influencer de manière respective et mutuelle l'anxiété de performance vécue ?

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre présente les assises conceptuelles et théoriques sur lesquelles s'appuie ce projet de recherche. Les concepts associés à l'anxiété de performance et aux facteurs de risque et de protection sont d'abord définis. Puis, le modèle théorique écosystémique de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979, 1986) est présenté pour appuyer le cadre d'analyse. L'utilisation de ce modèle dans les écrits scientifiques sportifs et issus du domaine de l'éducation est ensuite discutée. Enfin, il y a la présentation des objectifs de recherche de ce projet doctoral.

2.1 Les définitions

Bien que l'anxiété de performance ait retenu l'attention de plusieurs chercheurs dans une variété de domaines, il n'existe pas de consensus à ce jour quant à sa définition exacte et à ses composantes (Palazzolo et Arnaud, 2013). Ceci est particulièrement vrai dans le domaine sportif (Cheng *et al.*, 2009) où les définitions qu'on lui attribue sont multiples (p. ex. : anxiété compétitive, anxiété précompétitive, anxiété de performance). L'anxiété de performance n'est pas considérée comme étant un trouble anxieux distinct selon le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux-V (American Psychiatric Association, 2015).

Dans le domaine sportif, l'anxiété de performance fait généralement référence à « un état psychologique non plaisant en réaction à la perception d'une menace concernant la réalisation d'une performance sous-pression » (Cheng et Hardy, 2016, p. 255). L'anxiété de performance sportive est fréquemment perçue comme étant situationnelle, c'est-à-dire que le sportif estime qu'il existe un décalage entre les exigences perçues de la situation et ses propres capacités (Burton, 1988). L'anxiété de performance sportive disparaît donc habituellement une fois la situation terminée. Certains chercheurs notent toutefois que l'anxiété de performance sportive peut se manifester sous la présence d'un « trait d'anxiété ». Ce trait « prédispose un individu à percevoir un ensemble de circonstances objectivement non dangereuses comme étant menaçantes et à répondre à celles-ci par des réactions d'état d'anxiété disproportionnées par rapport au niveau effectif de la menace » (Palazzolo et Arnaud, 2013, p. 383). De manière consensuelle, on distingue l'anxiété somatique et cognitive (Palazzolo et Arnaud, 2013). L'anxiété somatique réfère « aux

manifestations physiologiques perçues de l'expérience de l'anxiété provenant directement des processus d'excitation autonome, telle une augmentation de la fréquence cardiaque ou des tensions musculaires » (Palazzolo et Arnaud, 2013, p. 383). L'anxiété cognitive renvoie aux « sensations subjectives conscientes d'appréhension d'un individu causées par des attentes ou expectations pessimistes quant au succès ou des autoévaluations négatives » (Palazzolo et Arnaud, 2013, p. 383).

Dans un cadre scolaire, l'anxiété de performance « survient lorsqu'une personne anticipe une situation (contexte de performance) qui peut être interprétée comme un indicateur de sa valeur personnelle et à laquelle elle croit ne pas avoir la capacité de faire face ou qu'elle anticipe d'échouer » (Bluteau et Dumont, 2014, p. 39). En convergence avec la définition de l'anxiété de performance sportive, elle est associée à une peur de l'échec scolaire, de décevoir, du regard des autres et de ne pas répondre à leurs attentes. Toutefois, dans ce cas-ci, elle est plutôt perçue comme étant une problématique d'adaptation qui peut nuire au fonctionnement scolaire global de l'élève, et ce, en particulier quand son estime de soi et sa réussite prennent des enjeux disproportionnés (Bluteau et Dumont, 2014). Ainsi, contrairement à l'anxiété de performance dans le domaine sportif, l'anxiété de performance scolaire est considérée comme étant un état qui se prolonge dans le temps et qui affecte différentes sphères de la vie de l'élève.

Puisqu'il est connu que les élèves athlètes du programme Sport-études doivent répondre de manière similaire aux exigences sportives et scolaires (MEQ, 2022a) et que, dans le cadre de ce projet doctoral, l'objectif est d'obtenir une vue d'ensemble et écosystémique de l'anxiété de performance, la définition de Bluteau et Dumont (2014) a été retenue. Ainsi, dans le cadre de ce projet doctoral, l'anxiété de performance des élèves athlètes des programmes du Sport-études sera donc regardée sous la perspective d'une problématique d'adaptation qui nuit au fonctionnement global de l'individu.

2.2 Les facteurs de protection et de risque

Les problèmes d'adaptation, tels les troubles liés à l'anxiété de performance, seraient influencés par l'action de facteurs de risque ou de facteurs de protection (Letarte et Lapalme, 2018). Ces facteurs peuvent être d'origine biologique, psychologique, sociale ou environnementale. Ces

derniers seraient responsables de la capacité d'un individu à s'adapter à son environnement (Letarte et Lapalme, 2018).

Un facteur de risque se définit comme étant une caractéristique qui augmente les chances d'apparition, de maintien ou d'aggravation d'un problème (Letarte et Lapalme, 2018). Ils peuvent tenir leur origine des caractéristiques personnelles (biologiques ou psychologiques) d'un individu, de sa famille ou de l'environnement dans lequel il évolue. Trois types de facteurs de risque peuvent émerger, c'est-à-dire un facteur de vulnérabilité ou prédisposant, un facteur précipitant ou déclencheur et un facteur de maintien ou d'aggravation. Un facteur de vulnérabilité ou prédisposant fait référence à une caractéristique personnelle qui sera présente tôt dans l'apparition d'un problème et qui pourrait aider au développement de ce dernier. Les facteurs précipitants ou déclencheurs apparaissent quant à eux au même moment que le problème. Ils peuvent accélérer le développement du problème (précipitant) ou entraîner son apparition (déclencheur). Ces facteurs sont fréquemment associés à des événements de vie qui sont hautement stressants, par exemple, un déménagement ou le décès d'un proche. Finalement, les facteurs de maintien ou d'aggravation sont des facteurs qui sont présents lorsque le problème est en place et qui sont favorables à son maintien ou à l'augmentation de sa gravité. L'isolement et le manque d'amis proches pourraient contribuer, par exemple, au maintien d'une difficulté. Les facteurs de risque peuvent indiquer la possibilité de développer un problème sans y contribuer clairement. Un facteur de risque seul ne peut expliquer entièrement la présence d'une difficulté ou d'un trouble d'adaptation. C'est plutôt l'accumulation de facteurs qui multiplierait les possibilités de développer ledit problème (Letarte et Lapalme, 2018).

À l'inverse, un facteur de protection permet l'adaptation positive de l'individu. Il atténue l'impact des facteurs de risque et améliore la résistance aux risques et ce, de trois façons. En effet, les facteurs de protection peuvent diminuer le problème lorsqu'il est en place, réduire l'impact des effets des facteurs de risque ou empêcher leur apparition (Letarte et Lapalme, 2018). Par exemple, tel que présenté dans le chapitre précédent, le développement des caractéristiques liées à la résilience aiderait l'élève athlète à mieux gérer son anxiété de performance, ce qui permettrait ultimement de la réduire (Sarkar et Fletcher, 2014).

2.3 Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner

Issu des écrits d'Urie Bronfenbrenner, considéré comme étant un des pères de la psychologie écologique, le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979, 1986 ; Bronfenbrenner et Morris, 2006) stipule que l'humain (personne) se développe progressivement à la suite de différentes expériences et interactions régulières (processus proximal) et ce, sur une longue période de temps avec l'environnement (contexte) qui l'entoure. Les expériences vécues deviendront plus complexes plus l'humain en question évoluera (temps). Ce modèle est fréquemment utilisé dans l'étude des facteurs internes et externes (défini dans la thèse comme les facteurs de risque et de protection) qui ont une influence sur le développement de l'humain (Bronfenbrenner, 1979). Il permet de comprendre les processus et les conditions qui façonnent la vie humaine. Le concept de Processus-Personne-Contexte-Temps est au cœur du modèle écosystémique (Bronfenbrenner, 1986). Ce modèle est développé selon la théorie des systèmes et les principes constructiviste et phénoménologique.

2.3.1 La théorie des systèmes

Afin d'être en mesure de bien comprendre les interactions entre les différents environnements dans lesquels un individu évolue, la théorie des systèmes a été développée (Bronfenbrenner, 1979). Elle est présentée sous « une série de systèmes emboîtés les uns dans les autres à l'image d'une poupée russe » (Absil *et al.*, 2012, p. 5). Le développement de l'individu est donc observé en regard des interactions entre six sous-systèmes interdépendants : ontosystème, microsystème, mésosystème, exosystème, macrosystème et chronosystème (Bronfenbrenner, 1979, 1986) (figure 1).

Selon Drapeau (2008), l'ontosystème, nommé également « caractéristiques personnelles » (Bronfenbrenner et Morris, 2006), se compose des caractéristiques (p. ex. compétences, habiletés, valeurs ou croyances, expériences antérieures ou vulnérabilités) de l'individu (personne) étudié. Ces caractéristiques se divisent en trois catégories : celles agissant comme stimuli sociaux, celles en lien avec les dispositions personnelles et celles propres aux ressources individuelles. La catégorie des stimuli sociaux renvoie aux caractéristiques initiales de l'individu (ex. : sexe, origine ethnique). Ces éléments généreront des réactions, qu'elles soient positives ou non, de la part des individus qui l'entourent. La catégorie des dispositions personnelles concerne les ressources personnelles et l'ouverture de l'individu qui lui permettent de s'engager efficacement et d'entrer

en relation avec son environnement afin d'enclencher une interaction, c'est-à-dire un processus maximal (ex. : timidité versus extroversion). La catégorie des ressources personnelles se compose des habiletés et des compétences, qu'elles soient physiques ou cognitives, qui peuvent aider ou nuire aux relations interpersonnelles de l'individu en question (Drapeau, 2008).

Le microsystème est l'environnement immédiat dans lequel l'individu expérimente fréquemment et assidûment des activités, évolue, joue des rôles et interagit avec d'autres acteurs (Duchesneau, 2017). Dans le cas d'un élève athlète, ce dernier évolue dans trois microsystèmes (familial, scolaire et sportif) ainsi qu'un autre microsystème parfois présent (travail étudiant). Dans chacun de ces microsystèmes, les élèves athlètes interagissent avec des individus, dont certains ont des influences directes sur eux (ex. : parent, enseignant, entraîneur, patron).

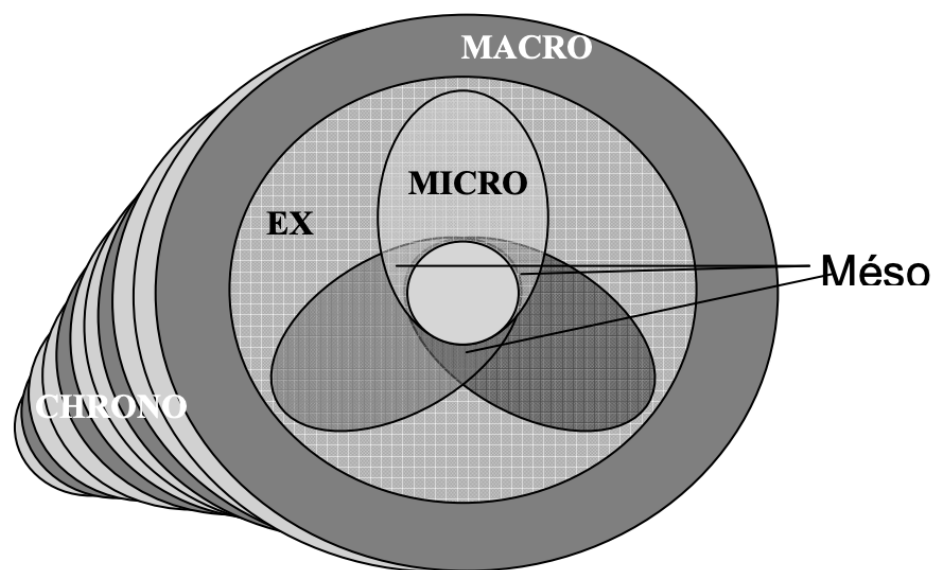


Figure 2.1 Représentation du modèle écosystémique de Bronfenbrenner

Note : Figure tirée de « Bronfenbrenner, écologie du développement humain. Réflexion et action pour la promotion de la santé » par G. Absil, C. Vandoorme et M. Demarteau, 2012, p.9.

Le mésosystème est un ensemble de microsystèmes ; il ne forme pas un environnement à proprement parler. Il fait référence aux interactions entre les microsystèmes et à l'impact mutuel de ces dernières sur l'individu d'intérêt. Il sera ainsi question des relations et des liens entre les microsystèmes qui peuvent avoir, par exemple, une nature conflictuelle, réciproque ou de soutien.

Ces interactions peuvent impliquer directement ou non l'individu étudié. L'impact de la relation enseignant/élève athlète sur le milieu familial pourrait en être un exemple. Une relation conflictuelle entre l'entraîneur et les parents pourrait aussi être considérée comme étant partie prenante du mésosystème. En somme, un mésosystème est créé lorsque l'élève athlète interagit dans un microsystème puis dans un autre (Letarte et Pauzé, 2018). La figure 1 présente bien l'enchevêtrement des microsystèmes pour former un mésosystème (Absil *et al.*, 2012).

L'exosystème est un environnement dans lequel l'individu au centre du problème n'évolue pas activement, mais dont les événements et les décisions ont une influence indirecte sur son vécu en modulant les relations établies au sein des microsystèmes (Letarte et Pauzé, 2018). Ainsi, le milieu de travail des acteurs qui entourent l'élève athlète ou encore les décisions prises par les instances gouvernementales (ministère de l'Éducation) et sportives (fédération sportive) sont des exemples d'exosystèmes qui pourraient influencer l'élève athlète.

Le macrosystème englobe quant à lui tous les systèmes présentés précédemment et les influence tous. Il réfère au contexte socioculturel et sociopolitique dans lequel évolue l'individu. Il est composé des valeurs, des croyances, des normes et des idéologies de la société visée. Le macrosystème constitue en quelque sorte un cadre de référence qui dicte la conduite qu'un individu doit tenir et les responsabilités qu'il a envers autrui.

Finalement, le chronosystème fait référence au passage du temps et aux transitions qui ponctueront la vie des élèves athlètes pendant lesquelles ils changeront de rôle et/ou d'environnement (ex. : changement d'un niveau scolaire à un autre). Trois types de temps se distinguent. Le microtemps, le mésotemps et le macrotemps (Bronfenbrenner et Morris, 2006). Le microtemps fait référence aux interactions de l'individu lors d'une activité. Le mésotemps se rapporte aux événements qui se déroulent fréquemment sous une base hebdomadaire ou mensuelle. Le macrotemps est plutôt lié au parcours de vie de la personne. Le temps peut aussi être considéré d'un point de vue biologique, de famille, de l'histoire et biographique (reconstruit par la personne) (Letarte et Pauzé, 2018).

Dans son étude du portrait des élèves athlètes du Sport-études au Québec, Duchesneau (2017) a utilisé le modèle de Bronfenbrenner comme cadre théorique. Il a élaboré une représentation écosystémique des programmes Sport-études en fonction des systèmes qui entourent l'élève athlète

(figure 2). Cette dernière permet l'application des concepts précédents afin de comprendre le développement des élèves athlètes participant aux programmes Sport-études. L'élève athlète, qui est au centre de nos préoccupations, est entouré de sa famille, de ses amis, de son club sportif et de son école, qui sont tous des microsystèmes. Il est ensuite encerclé, dans une mesure plus lointaine, par la commission scolaire et la fédération sportive, toutes deux des exosystèmes. Depuis 2020, l'appellation « commission scolaire » a été remplacée par « centre de services scolaires ». Cette dernière sera préconisée pour le restant du texte (MEQ, 2022c).

La thèse de Duchesneau (2017) et le présent projet doctoral diffèrent sur plusieurs points en ce qui a trait à l'utilisation du modèle écosystémique. Premièrement, la présente recherche jette un regard sur le phénomène de l'anxiété de performance des élèves athlètes et non sur le portrait des expériences vécues en général lors du passage aux programmes Sport-études. Deuxièmement, les perspectives des divers individus entourant l'élève athlète seront recueillies dans le cadre du présent projet alors que seule celle des élèves athlètes a été analysée dans le cadre de la thèse de Duchesneau (2017). Troisièmement, la présente recherche doctorale fera l'ajout d'un nouveau microsystème, c'est-à-dire le microsystème du travail étudiant.

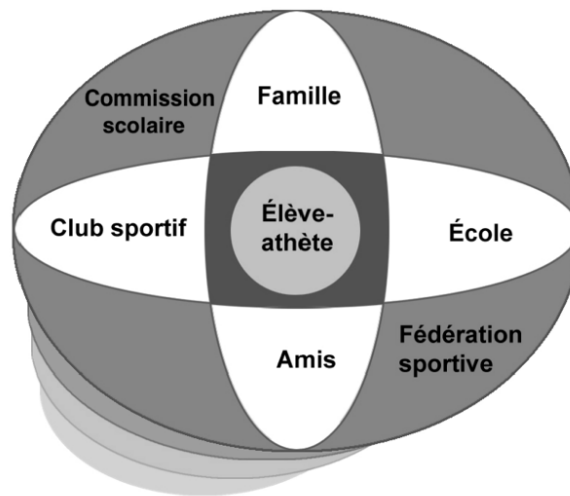


Figure 2.2 Représentation de l'écosystème des élèves athlètes des programmes Sport-études

Note : Figure tirée de « Sport et développement : les effets de la participation au programme Sport-études sur le développement des élèves athlètes » par M.-A. Duchesneau, 2018, p.59.

Ainsi, en s'appuyant sur cette figure et sur la problématique présentée dans le chapitre précédent, il est possible de présenter un relevé des acteurs importants de chaque microsysteme (Tableau 2.1).

Tableau 2.1 Relevé des acteurs par microsysteme

Microsystemes	Acteurs
Familial	<ul style="list-style-type: none"> • Parents/tuteur légal • Frère et sœurs • Grands-parents
Scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignants • Équipe-école • Direction • Amis et autres élèves
Sportif	<ul style="list-style-type: none"> • Entraîneur(s) • Coéquipiers d'entraînement
Travail étudiant	<ul style="list-style-type: none"> • Patron • Autres employés

2.3.2 Les principes constructiviste et phénoménologique

La vision constructiviste du modèle de Bronfenbrenner perçoit l'individu comme construisant sa conception de la réalité à travers un processus qui découle de l'interaction entre la personne et l'environnement (Shelton, 2018). Plus la personne évolue, plus elle devient consciente de ce qui l'entoure et plus sa perception environnementale se complexifie. Le principe phénoménologique fait quant à lui référence à l'importance de considérer la perception qu'a un individu de son environnement et le sens qu'il lui confère. Puisque chaque événement revêt une signification différente d'une personne à l'autre, chacun réagira et évoluera différemment (Bronfenbrenner, 1979). Il est donc primordial que l'environnement étudié dans le cadre d'une recherche scientifique présente une bonne validité écologique, c'est-à-dire que l'environnement rapporté par le chercheur concorde avec les propriétés que lui confèrent les élèves athlètes et les acteurs qui l'entourent.

2.3.3 L'utilisation du modèle de Bronfenbrenner dans la littérature scientifique

Les prochaines sections présentent l'utilisation du modèle de Bronfenbrenner dans la littérature scientifique sportive et éducative.

2.3.3.1 Littérature sportive

Déjà en 1999, Duda a appelé à l'utilisation plus fréquente d'un modèle écologique intégrant les connaissances afin de tenir compte de toutes les dimensions de l'expérience humaine sportive dans les recherches réalisées dans le domaine. Afin de répondre à cette demande, l'application du modèle écosystémique de Bronfenbrenner a été proposée par Bengoechea (2002). Ce modèle offre la mise en place d'un cadre compréhensif et dynamique qui permet de comprendre comment l'environnement affecte le développement de l'élève athlète.

Suite à cet appel, le modèle écosystémique est devenu de plus en plus accepté comme cadre théorique dans la recherche sur le sport chez les jeunes (Domingues et Goncalves, 2014). Une revue systématique réalisée par ces auteurs (2014) a d'ailleurs permis d'identifier que 23 articles citant le modèle de Bronfenbrenner ont été publiés entre 1990 et 2013. Ce modèle s'avère particulièrement utile afin d'approfondir les connaissances concernant le développement du talent sportif et des enfants via le sport (Araújo *et al.*, 2010). Il est aussi utilisé, entre autres, afin d'étudier les caractéristiques environnementales qui poussent les jeunes à pratiquer un sport (Holt *et al.*, 2008) ou à utiliser les installations sportives (Limstrand, 2008). Il a également amélioré la compréhension des barrières imposées et du soutien offert aux entraîneuses féminines (La Voi et Duvote, 2012) et a permis l'identification des caractéristiques personnelles et contextuelles liées à l'épuisement dans le sport (Strachan *et al.*, 2009). Enfin, dans les dernières années, un portrait des effets de la participation des élèves athlètes aux programmes Sport-études et de leurs expériences a été réalisé d'un point de vue écosystémique (Duchesneau, 2017).

Toutefois, selon Domingues et Goncalves (2014), l'utilisation du modèle écosystémique par les articles relevés reste incomplète, car peu d'accent a été mis sur les interrelations entre les déterminants de l'évolution de l'élève athlète. Par ailleurs, le rôle actif des caractéristiques de ce dernier dans son propre développement a aussi été laissé de côté. Ainsi, même si rares sont les études permettant une observation écosystémique complète d'un phénomène en incluant tous les systèmes (Domingues et Goncalves, 2014), il a tout de même été suggéré à l'avenir d'accorder davantage d'attention au concept de Processus-Personne-Contexte-Temps.

Dans l'état actuel des choses, plusieurs études proposant des interventions en psychologie sportive ne reposent pas sur un cadre théorique (Araújo, 2009) ou ont été développées à partir de modèles analytiques qui se concentrent sur les caractéristiques personnelles des individus en omettant l'intégration des influences environnementales (Krebs, 2009). C'est pourquoi Purcell, Gwyther et Rice (2019) ont eux aussi proposé de s'appuyer sur le modèle écosystémique afin de prendre en compte dans la conception des interventions non seulement le point de vue des élèves athlètes, mais également l'influence des environnements dans lesquels il évolue. Dans ce contexte, la réalisation d'une recherche permettant d'obtenir une vision plus globale de l'anxiété de performance est souhaitable.

2.3.3.2 La littérature en éducation

L'approche systémique et le modèle écosystémique de Bronfenbrenner sont aussi fréquemment utilisés en éducation et en psychoéducation, et ce depuis plusieurs années (Cooper et Upton, 1991). Ils sont notamment impliqués dans l'évaluation des facteurs qui influencent le développement de différentes difficultés d'adaptation, dont l'anxiété (Mian *et al.*, 2016 ; Norton et Abbott, 2017 ; Rapee *et al.*, 2008). Cependant, les études publiées à ce jour ne permettent pas d'obtenir un panorama écosystémique complet d'une situation spécifique liée à une difficulté d'adaptation.

Comme dans le domaine sportif, le modèle écosystémique en éducation permet aussi de jeter les bases permettant de planifier des interventions visant à réduire les difficultés sur le plan scolaire (Paquette *et al.*, 2008). Par exemple, il a été possible de favoriser l'amélioration de la santé mentale chez les enfants et les adolescents à l'école via le développement de compétences sociales et émotionnelles (Weare et Gray, 2003). Il est d'ailleurs maintenant suggéré de faire participer dans les interventions les acteurs côtoyés au quotidien par les jeunes (Powers, 2010).

2.3.4 L'apport du modèle écosystémique

Dans le cadre de la présente étude, le modèle écosystémique permettra une meilleure compréhension globale des facteurs de risque et de protection qui influencent l'anxiété de performance sportive ressentie chez les élèves athlètes de 13 à 17 ans des programmes Sport-études au secondaire. Effectivement, alors qu'un classement thématique est habituellement utilisé pour présenter les facteurs de risque (Arnold et Fletcher, 2012), ce modèle offre une occasion de répartir

les facteurs en fonction de leur proximité avec l'élève athlète et du système auxquels ils appartiennent. Ainsi, ce classement aidera à mieux saisir comment chaque facteur a un impact sur le vécu de l'élève athlète et sur les différentes sphères de sa vie.

Ce projet est donc unique en son genre puisqu'il permet non seulement de comprendre l'élève athlète dans son sport (domaine sportif), mais aussi en fonction des autres environnements dans lesquels il évolue (école, famille, travail). Puisqu'un seul facteur de risque ne peut à lui seul prédire l'anxiété de performance (Bluteau et Dumont, 2014), une approche écosystémique offre la possibilité de comprendre le phénomène de l'anxiété de performance dans son entité globale, dans l'objectif éventuellement d'en améliorer sa gestion.

2.4 Les objectifs de recherche

En cohérence avec le cadre conceptuel et le cadre théorique présentés et afin de répondre aux questions de recherche, les deux objectifs de recherche sont :

- 1) Identifier et décrire les facteurs écosystémiques caractérisant l'élève athlète et les systèmes qui l'entourent (microsystème, mésosystème, exosystème, macrosystème et chronosystème) qui influencent l'anxiété de performance vécue par ce dernier.
- 2) Comprendre comment ces facteurs écosystémiques, plus particulièrement ceux du mésosystème, interagissent et influencent respectivement et mutuellement l'anxiété de performance vécue par l'élève athlète.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente le devis de recherche utilisé afin de répondre aux questions et aux objectifs de recherche exposés précédemment. Une description des outils de collecte de données, des participants, de la procédure de recrutement du déroulement et des méthodes d'analyses utilisées est ensuite offerte. Enfin, une discussion sur les dispositions prises afin de respecter les règles d'éthique est proposée.

3.1 Le devis de recherche

Suite à l'exposé de la problématique mettant en lumière le manque de connaissances et de compréhension au sujet des facteurs de risque et de protection du développement de l'anxiété de performance chez les élèves athlètes âgés de 13 à 17 ans dans le cadre des programmes Sport-études du secondaire, ce projet doctoral s'inscrit dans une posture compréhensive et un paradigme interprétatif. La décision de camper cette recherche dans ce paradigme est expliquée par le fait qu'il vise à mieux comprendre un phénomène et la réalité de ceux qui le vivent pour pouvoir mieux agir sur ce dernier (Savoie-Zajc, 2011).

Ce projet a été réalisé selon un devis de recherche qualitative/interprétative (Fortin et Gagnon, 2016). Ce type de devis rend compte de l'expérience humaine dans un milieu naturel en plus de décrire la nature complexe des êtres humains (Fortin et Gagnon, 2016). L'aspect qualitatif permet de comprendre les expériences vécues par les participants selon leur point de vue dans un contexte social donné (Deslauriers et Kérisit, 1997). La nature interprétative renvoie quant à elle à la quête de sens et à la mise en relation des composantes du phénomène étudié (Thorne, 2008). L'approche qualitative interprétative semble désignée puisque l'identification et la description des facteurs de risque et de protection influençant l'anxiété de performance des élèves athlètes selon les différents systèmes sont visées. Il est aussi souhaité mettre de l'avant les interactions entre ces systèmes (Thorne, 2008).

En considérant les objectifs de cette étude doctorale et son devis de recherche qualitative/interprétative, une approche méthodologique de recherche descriptive interprétative a

été menée (Sandelowski, 2000). Cette approche de recherche vise à dépeindre un phénomène et ses propriétés, les aspects d'une expérience personnelle, ses composantes et ses variations (Gallagher, 2014). La recherche descriptive interprétative est utilisée pour décrire un phénomène peu connu dont l'état actuel des connaissances ne permet pas une compréhension approfondie (Gagnon et Fortin, 2016). Elle vise à trouver le sens d'un phénomène et à découvrir des relations entre ses composantes (Thorne, 2008). Dans ce cas-ci, elle a pour objectif de répondre à des préoccupations utiles pour la pratique professionnelle et de cerner les besoins des élèves athlètes ainsi que les besoins de formation des acteurs impliqués auprès de ces derniers. La recherche descriptive interprétative s'ancre dans les principes d'une recherche de type « naturaliste », qui implique l'engagement d'étudier quelque chose dans son état naturel en utilisant des techniques permettant de présenter le phénomène tel qu'il est (Lincoln et Guba, 1985) en étant ouvert d'esprit (Sandelowski, 2010).

3.2 Les participants

Le terme « échantillon » est utilisé par certains auteurs lors de la réalisation d'une étude ayant un devis de recherche qualitative (Fortin et Gagnon, 2016 ; Gallagher, 2014 ; Savoie-Zajc, 2018). Un échantillon de convenance est proposé lors de la réalisation d'une étude utilisant une approche de recherche descriptive interprétative (Thorne, 2008). Sa taille n'est pas fixe, mais elle doit permettre l'élaboration d'une description « complète, réaliste et contextualisée » (Gallagher, 2014, p. 10). Bien que la taille varie selon les études, il est important que l'échantillon sélectionné soit composé de personnes expertes du phénomène afin d'obtenir une bonne compréhension et différentes perspectives (Thorne, 2008). Les études publiées utilisant ce type d'approche proposent habituellement des échantillons composés de 11 à 60 participants. À cet effet, les échantillons des quelques études qualitatives ayant tenté d'identifier les facteurs de risque de l'anxiété chez les élèves athlètes adolescents varient entre deux (Wilding, 2014) et 29 participants (Kristiansen et Roberts, 2010).

3.2.1 Article 1 : Les participants et les procédures de recrutement

Dans le cadre de l'article 1, trois entraîneuses et cinq entraîneurs âgés de 20 à 50 ans ont été recrutés. Ces entraîneurs œuvraient auprès d'élèves athlètes adolescents âgés de 12 à 18 ans d'un programme sport-études. Les entraîneurs participants avaient entre six et 25 années d'expérience en tant

qu'entraîneurs de natation ($n = 4$), de triathlon ($n = 2$), d'ultimate frisbee ($n = 2$), d'athlétisme ($n = 1$) et de volleyball ($n = 2$). Certains entraîneurs s'occupaient de plusieurs disciplines. Les participants ont été recrutés grâce aux contacts professionnels de la doctorante et de sa direction. Une lettre d'invitation à participer à l'étude doctorale a aussi été diffusée sur les médias sociaux. Tous les participants se sont portés volontaires pour participer à l'étude et ont signé le formulaire d'informations et de consentement en ligne (annexe B). Les informations spécifiques pour chaque participant sont présentées au Tableau 1 du premier article.

3.2.2 Articles 2 et 3 : Les participants et les procédures de recrutement

Étant donné la nature écosystémique de ce projet doctoral et l'importance de prendre en considération différentes perspectives dans le cadre d'une recherche interprétative descriptive (Gallagher, 2014), des trios centrés sur l'élève athlète ont été formés. Ces trios étaient composés d'un élève athlète, de son entraîneur et d'un de ses parents. Quatre trios ont été recrutés. Un cinquième trio s'est transformé en duo à la suite du désistement de l'entraîneur. En début de projet doctoral, il était prévu que les trios soient des quatuors dans lesquels des enseignants étaient inclus. Étant donné l'avènement du virus de la Covid-19 et l'augmentation de la tâche du personnel scolaire, les enseignants ont demandé à être exclus de la collecte de données.

Pour pouvoir participer à la présente étude doctorale, les élèves athlètes devaient être inscrits dans un programme secondaire Sport-études reconnu par le MEQ. Après l'obtention du certificat d'éthique de l'Université du Québec à Montréal (appendice A), la doctorante de la présente thèse a envoyé des invitations à différentes associations sportives par courriel afin de recruter des entraîneurs (annexe A). Ces derniers devaient être considérés comme étant le mandataire sportif ou comme ayant les compétences nécessaires pour entraîner ce type d'élève athlète, et ce en fonction du protocole d'entente finalisé avec leur centre de services scolaire (MEQ, 2020). Ces derniers ont identifié certains élèves athlètes qui, selon eux, présentaient des difficultés quant à la gestion de leur anxiété de performance sportive ou scolaire au quotidien. Ils leur ont envoyé par courriel une lettre d'invitation à participer à la présente étude (annexe A). Le recrutement des élèves athlètes était basé sur le principe de l'autonomination, c'est-à-dire que les élèves athlètes qui jugeaient avoir ressenti de l'anxiété de performance sportive ou scolaire au courant de la dernière année et que leur anxiété de performance avait eu un ou des impacts négatifs sur leur vie

personnelle, sociale, sportive ou scolaire pouvaient s'autonomiser. Certains chercheurs ont déjà utilisé une procédure similaire afin de recruter leurs participants. (Gustafsson *et al.*, 2017; Hayward *et al.*, 2017; Menegassi *et al.*, 2018). L'anxiété de performance était définie dans cette lettre d'invitation et à nouveau au début de l'entrevue semi-dirigée. Les élèves athlètes volontaires ont transmis l'invitation à leur parent ou à leur tuteur légal qui était considéré comme étant le responsable de l'élève athlète en vertu de la loi (Éducaloi, 2022). Lorsque les trois participants du trio étaient d'accord pour prendre part volontairement à l'étude doctorale, ils ont tous signé le formulaire d'informations et de consentement en ligne (annexe B).

Les élèves athlètes participants étaient donc âgés entre 13 et 17 ans au moment de la collecte de données. Ils provenaient de trois écoles secondaires situées dans la grande région de Montréal. Les entraîneurs étaient des hommes âgés de 20 à 49 ans ayant cumulé entre 3 et 25 ans d'expérience en tant qu'entraîneur. Pour ce qui est des parents, trois étaient des mères et deux étaient des pères. Les premiers tableaux des articles deux et trois présentent des informations précises en lien avec les élèves athlètes participants.

Afin d'obtenir une perspective écosystémique plus globale, une direction scolaire d'un programme Sport-études et une direction d'une équipe sportive des environs de Montréal ont aussi été impliquées. Ces dernières ont été recrutées via les réseaux professionnels de la première et de la deuxième auteure. Elles ont aussi accepté de participer volontairement au projet doctoral et ont signé le formulaire d'informations et de consentement en ligne (annexe B).

Au total, huit entraîneurs et 16 autres individus ont donc participé au projet doctoral. Ces nombres s'apparentent à celui des études ayant réalisé des recherches descriptives interprétatives similaires et ont permis l'atteinte de la saturation des données évitant l'apport de nouvelles informations en fin de collecte (Pirès, 1997). Étant donné le nombre de participants recrutés, il a été possible de récolter des témoignages d'élèves athlètes aux caractéristiques diverses et pratiquant différents sports, ce qui a permis de refléter une diversité d'opinions et ainsi d'obtenir une description riche et complète du phénomène. Toutefois, il est à noter que cette diversité de points de vue ne permet pas la généralisation des résultats à l'ensemble de la population puisque cette visée n'est pas celle des études qualitatives (Fortin et Gagnon, 2016).

3.3 L'instrumentation et le déroulement de la collecte

Les méthodes de collecte de données d'une recherche descriptive interprétative doivent viser à décrire un phénomène et à explorer la perspective, les sentiments et le vécu des participants afin d'obtenir différentes réalités vécues à l'égard dudit phénomène (Thorne, 2008). Le chercheur peut choisir sa méthode de collecte de données parmi celles habituellement recommandées pour la recherche qualitative, c'est-à-dire les observations, les entrevues individuelles et de groupe ou les recueils de texte par exemple (Fortin et Gagnon, 2016).

Pour répondre à l'objectif de recherche, deux outils de collecte de données ont été utilisés dans le cadre des trois articles, c'est-à-dire un questionnaire sociodémographique (annexe C) et une entrevue individuelle semi-dirigée (annexe D). Après avoir signé le formulaire d'informations et de consentement, chaque participant avait deux semaines, préalablement à son entrevue, pour remplir un questionnaire en ligne via le logiciel LimeSurvey qui permettait entre autres d'obtenir des données sociodémographiques (p. ex. genre et âge) et d'établir un portrait des parcours personnels et professionnels de chacun (Annexe E). Le lien pour remplir le questionnaire était fourni dans la lettre d'invitation à l'étude doctorale. Environ 15 minutes étaient nécessaires pour y répondre. À la réception des réponses, la chercheuse principale a communiqué par courriel avec chaque participant afin de fixer le moment de son entrevue.

La collecte de données principale a été réalisée sous la forme de l'entrevue de recherche qui se définit comme étant une conversation pendant laquelle le savoir est coconstruit entre le chercheur et le participant (Fortin et Gagnon, 2016). L'entrevue semi-dirigée individuelle a été privilégiée. La doctorante a animé l'entrevue de façon souple en posant des questions ouvertes préétablies permettant de couvrir un éventail de thèmes tout en laissant place à des questions et des relances émergentes. De nouvelles questions ont été ajoutées lorsque nécessaire pour préciser les propos du participant (Fortin et Gagnon, 2016). Cependant, une certaine constance d'une entrevue à l'autre a été maintenue. Le canevas d'entrevue utilisé pour les trois articles était le même.

Chaque entrevue semi-dirigée a duré approximativement 35 à 60 minutes. Bien qu'il aurait été préférable de rencontrer les élèves athlètes en personne compte tenu du caractère intime et personnel que revêt l'anxiété de performance, la pandémie de la Covid-19 a empêché la tenue

d'entrevues dans un tel mode. Les entrevues pour les trois articles ont donc toutes été menées en vidéoconférence à l'aide du logiciel Zoom, tel que conseillé par les comités éthiques de l'Université du Québec à Montréal. Une attention particulière a tout de même été portée à l'établissement d'une relation de confiance entre le chercheur et les participants afin de les amener à se confier plus facilement (Fortin et Gagnon, 2006) et ainsi refléter la réalité le plus fidèlement possible. Par exemple, avant de débiter les entrevues, une courte conversation entre le chercheur et les participants a eu lieu sur le déroulement de la journée du participant afin de le mettre à l'aise.

Les entrevues individuelles ont été privilégiées puisque l'expérience vécue concernant le phénomène d'anxiété de performance est personnelle et que les pratiques mises en place individuellement par chaque participant pour mieux la gérer étaient discutées. Il était donc souhaitable d'éviter que les participants ne se sentent jugés par les autres en fonction de leurs réponses. De plus, les horaires très disparates des participants, en particulier les entraîneurs et les parents, auraient rendu la prise d'un rendez-vous de groupe plutôt difficile et limité les possibilités de recrutement.

Afin de s'assurer d'une compréhension commune du phénomène de l'anxiété de performance, sa définition a été énoncée au début de chaque entrevue.

Puisqu'une entrevue semi-dirigée doit débiter avec une question ouverte préétablie pour ensuite se développer en fonction de thèmes et de sous-thèmes reliés à l'objectif de recherche (Gagnon et Fortin, 2016), il a ensuite été demandé aux élèves athlètes de se remémorer un moment pendant lequel ils ont vécu de l'anxiété lorsqu'ils devaient performer. Puis, ils ont été amenés à réfléchir aux facteurs qui les ont aidés ou non à gérer leur anxiété de performance, mais de manière spécifique à la situation. Voici un extrait de cette mise en situation : « Peux-tu identifier un moment pendant lequel tu as vécu de l'anxiété lorsque tu devais performer (à l'école ou dans le sport)? » Pour la suite, les élèves athlètes ont été encouragés à discuter du contexte entourant cette situation et de leurs manifestations physiques et cognitives.

Pour les entraîneurs et les parents, ils devaient identifier un moment pendant lequel ils ont jugé que l'élève athlète concerné avait vécu de l'anxiété de performance et expliquer comment elle s'est

manifestée. Les directions scolaire et sportive devaient quant à elles discuter des formations reçues sur le sujet.

Après ce début sur une question ouverte, des questions concernant les caractéristiques personnelles (ontosystème) des élèves athlètes ressentant de l'anxiété de performance ont été posées (p. ex. : « Selon vous, quelles sont les caractéristiques des élèves athlètes qui influencent positivement ou négativement l'anxiété de performance qu'ils vivent? »). Puisque le présent projet doctoral visait l'obtention d'une perspective écosystémique globale du phénomène de l'anxiété de performance, des questions ayant des structures similaires ont été posées pour explorer l'influence de chacun des systèmes du modèle théorique (annexe D). Quelques questions de relance pertinentes avaient préalablement été identifiées pour chacun des systèmes afin de s'assurer de couvrir un ensemble de sous-thèmes liés au phénomène et documentés grâce à la revue des écrits scientifiques et du cadre conceptuel.

Les entrevues ont été séquencées de manière similaire pour toutes les catégories de participants. Le tableau 3.1 présente la structure générale de l'entrevue et détaille les sous-éléments qui ont été abordés, sans toutefois y indiquer les éléments de relance qui ont été proposés. Les canevas d'entrevue complets, pour chaque catégorie de participants, peuvent être consultés en annexe D.

Les entretiens ont été enregistrés grâce à deux outils d'enregistrement (logiciel et enregistreur manuel) afin d'éviter la perte de données advenant un problème avec l'un des deux outils. Elles ont ensuite été retranscrites à l'aide d'un logiciel de traitement de texte. Finalement, un journal d'entrevue a été réalisé pendant et après les entrevues pour colliger certains éléments remarquables par le chercheur qui pouvaient aider à et avoir un impact sur l'analyse des résultats (Miles et Huberman, 2003). Ce journal a aussi permis de noter les questions en suspens (p. ex. : thèmes fréquents, éléments importants, nouvelle question) qui pouvaient influencer la réalisation des entrevues à venir.

3.4 Les analyses

Les questionnaires de renseignements généraux ont servi à décrire les échantillons. Ainsi, aucune analyse statistique n'a été faite sur les résultats.

Tableau 3.1 Structure générale des canevas d’entrevues semi-dirigées

Systemes	Éléments questionnés
Ontosystème	- Facteurs biologiques - Facteurs psychologiques - Facteurs comportementaux
Microsystème familial	- Parents - Fratrie - Amis - Copain/copine
Microsystème scolaire	- Enseignants - Classes - École
Microsystème sportif	- Entraîneur - Coéquipiers - Groupe d’entraînement - Club sportif
Microsystème de travail étudiant	- Horaire de travail - Partenaires de travail
Mésosystème	- Collaboration entre les acteurs de différents systèmes
Exosystème scolaire	- Ministère de l’Éducation (Règlements des programmes Sport-études)
Exosystème sportif	- Fédération sportive (Règlements liés à la pratique sportive)
Macrosystème	- Société
Chronosystème	- Événements passés ou futurs marquants - Trajectoire de développement des problèmes d’anxiété de performance

L’analyse des données qualitatives des entrevues avait deux visées. D’une part, elle a tenté de saisir le sens et la signification d’un phénomène. De l’autre, elle a mis en relation les composantes du phénomène étudié (Gallagher, 2014). Plusieurs méthodes d’analyses de données qualitatives sont proposées pour la réalisation d’une recherche descriptive interprétative. Puisque la recherche descriptive interprétative accorde une grande importance à la découverte et à l’exploration (Gallagher, 2014), le modèle itératif d’analyse proposé par Miles, Huberman et Seligman (2014) a été retenu pour ce projet.

Ce modèle est souple et évolue en fonction de l’avancement du projet de recherche. Il est fréquemment utilisé en recherche dans le milieu de la santé et de l’éducation (Gallagher, 2014). Selon Miles et ses collègues (2014), le modèle itératif d’analyse des données qualitatives se divise en quatre flux concourants d’activités : la collecte de données, la condensation des données, la

présentation des données et la vérification des conclusions. Il est important de noter que selon ces auteurs, ces étapes sont réalisées de manière simultanée. Dans le cadre de ce projet, la condensation des données a donc commencé dès le début de la collecte des données et l'a influencée en retour par la suite. Les prochains paragraphes relatent comment ont été réalisés les trois derniers flux d'activités.

3.4.1 La condensation des données

La condensation des données fait référence au fait de transformer le matériel recueilli en unités plus petites et plus faciles à travailler pour aider le chercheur à faire émerger le sens de son corpus et repérer les extraits significatifs (Miles *et al.*, 2014). Pour ce faire, des analyses intersites de type variable-orientée ont été menées à deux reprises (Miles *et al.*, 2014). Lors de la première analyse intersite, une lecture minutieuse de chaque entrevue (Chenail, 2012) a été réalisée dans un premier temps afin de relever les unités de sens pertinentes (Miles *et al.*, 2014). Ces unités de sens ont été classées selon les catégories prédéterminées du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979, 1986). Dans un deuxième temps, les propos similaires ont été révisés et regroupés. Cette révision a conduit à l'identification des facteurs de protection et de risque. Advenant des ressemblances au sein de certains facteurs, ces derniers ont été regroupés en catégories émergentes.

Dans le cadre du troisième article, une deuxième analyse intersites a été réalisée. Pour chaque système, la perspective des acteurs participant à l'étude (p. ex. : élèves athlètes, parents, entraîneur, direction sportive et scolaire) a été comparée afin d'identifier les convergences et les divergences entre les propos.

L'analyse thématique, telle que développée par Paillé et Mucchielli (2016), a été retenue pour la création d'unité de sens. Cette dernière permet un repérage systématique, un regroupement ainsi qu'un examen reposant sur le raisonnement des principaux thèmes abordés par les participants d'une entrevue. Un thème permet de déterminer le sujet discuté tout en renseignant sur la teneur des propos. Ce dernier reste donc très près du discours des participants. L'analyse thématique vise la réalisation d'un panorama dégageant les grandes tendances d'un phénomène représenté par l'arbre thématique, en plus de permettre de documenter les convergences et les divergences entre

les thèmes. Cette technique est une méthode d'analyse principalement descriptive, répondant ainsi à l'objectif principal de ce projet doctoral.

Pour se préparer à l'analyse thématique, une première lecture des entretiens a été faite afin d'effectuer une mise au point de la compréhension générale du témoignage.

Puisque le présent projet doctoral s'est appuyé sur un cadre théorique prédéfini issu de la problématique et que l'entrevue semi-dirigée a été élaborée et conçue selon ce cadre, l'analyse thématique s'est déroulée selon une logique inductive délibératoire (Savoie-Zajc, 2018). Ceci veut dire que l'analyse a été guidée par le cadre théorique, mais que cette grille d'analyse s'est enrichie selon les informations pertinentes ayant émergé des entretiens. Plus spécifiquement, les thèmes de ce projet doctoral ont été traités et classés en regard des différents systèmes du modèle de Bronfenbrenner et de leurs caractéristiques.

La thématization des verbatim peut s'effectuer de manière continue ou séquencée (Paillé et Mucchielli, 2016). Dans le cadre de ce projet doctoral, la thématization de manière continue a été privilégiée. Cette dernière consistait en l'attribution continue de thèmes en fonction de l'avancement de la lecture des entretiens. Les thèmes ont ensuite été regroupés ou fusionnés en thèmes centraux en fonction de leur complémentarité ou de leur divergence. L'arbre thématique a donc été construit et remodelé en fonction de la progression de l'analyse. Ce type d'analyse thématique a été priorisé puisqu'il permet une analyse plus fine et plus riche des entretiens, évitant ainsi la perte d'éléments importants. Elle a aussi permis l'émergence de nouveaux thèmes, apportant ainsi un aspect inductif souhaité au présent projet. Cette technique est toutefois reconnue pour être relativement longue et laborieuse à mettre en place, et ce plus particulièrement lorsque le corpus de données est imposant, comme dans le cadre de ce projet. Afin de faciliter la démarche de thématization et la construction progressive de l'arbre thématique, le logiciel NVivo 12 a été utilisé. Cet outil a permis de classer et de reformuler les thèmes, comme prévu lors d'une analyse thématique continue. Il a ainsi facilité la réalisation du relevé des thèmes.

3.4.2 La présentation des données

La présentation des données fait référence à la mise en évidence des liens et des relations entre les thèmes dans l'objectif d'aller au-delà de la simple description afin d'obtenir une compréhension

approfondie du phénomène (Gallagher, 2014). Miles et ses collègues (2014) suggèrent l'utilisation d'une matrice, d'un schéma ou de réseaux. La modélisation par l'utilisation de schéma, sélectionnée pour le présent projet, est utilisée non seulement pour présenter des données, mais aussi comme outil d'analyse des données qualitatives (Gendron et Richard, 2015). Celle-ci se développe au fur et à mesure que l'analyse des données évolue, comme c'est le cas dans le cadre du modèle itératif d'analyse de données qualitatives. Cette méthode permet de réfléchir à des phénomènes complexes en plus d'aider à identifier des repères pour aider à l'action de professionnels ou en société. Elle peut aider à présenter des idées exploratoires, avoir une visée descriptive pour appuyer et poursuivre l'élaboration conceptuelle ou encore présenter les thématiques récurrentes. Sa visée dépend du développement de l'analyse des données qualitatives. En somme, cette technique amène les chercheurs à se poser des questions, confronter leurs points de vue ou encore, élaborer leurs pensées.

Dans le cadre de ce projet, des cartes conceptuelles ont été élaborées comme outil de modélisation par schéma afin de répondre aux objectifs de recherche. Une carte conceptuelle est une représentation visuelle organisée des principales catégories de facteurs de risque et de protection, associés à une problématique (Pauzé, 2018). Elle ne présente pas nécessairement des concepts, tel qu'énoncé dans son nom. Elle peut mettre en relation et présenter l'importance relative des concepts, des catégories ou des ensembles de thèmes et expose, lorsqu'applicable, les conséquences liées à la problématique. Une carte conceptuelle est en constante évolution et est généralement le fruit d'une recension exhaustive d'études.

L'élaboration d'une carte conceptuelle peut s'appuyer sur les principaux postulats du modèle écosystémique afin de permettre une représentation complète et par systèmes des facteurs de risque et de protection (Pauzé, 2018). Malgré le fait qu'elle puisse être très complexe à lire, une carte conceptuelle aide concrètement le travail des intervenants des milieux de pratique en facilitant l'évaluation d'une situation problématique et l'élaboration d'une intervention. Elle permet une analyse complète de toutes les facettes d'une situation. Dans le cadre d'une étude utilisant un devis de recherche qualitative/interprétative, la présentation d'une carte conceptuelle a l'avantage de présenter de manière succincte les propos des participants dans l'objectif d'aider le lecteur à faire du sens des résultats obtenus (Daley, 2004 ; Butler-Kisber et Poldma, 2010).

Dans cette thèse, deux cartes conceptuelles ont été développées afin de présenter deux thématiques qui transcendent les résultats des trois articles. Elles sont présentées au septième chapitre. Étant donné que les systèmes au sein desquels évoluent les élèves athlètes étaient déjà connus et que les acteurs ayant le potentiel d'influencer l'anxiété de performance de ces derniers étaient déjà identifiés, une carte conceptuelle de base a été développée afin de guider la création des deux cartes conceptuelles (figure 3.1). Cette dernière a été adaptée selon les résultats obtenus par la suite.

Finalement, des résumés de chaque catégorie ont été écrits afin de faire ressortir les éléments et les thèmes importants (Miles *et al.*, 2014). Ces résumés ont facilité l'identification des citations pertinentes à inclure lors de la rédaction des articles.

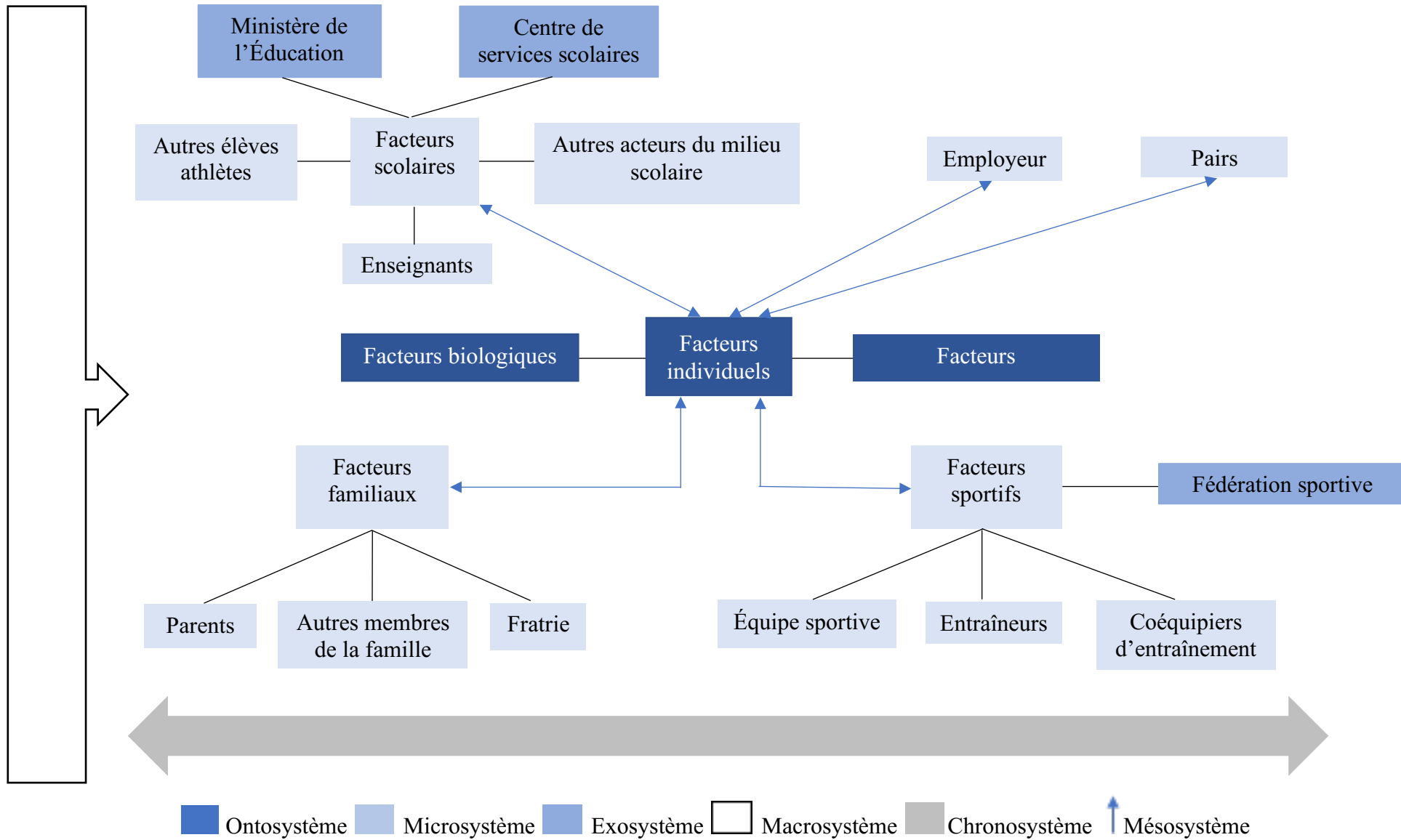
3.4.3 La vérification des données

Étape finale, la vérification des données constitue un processus constant qui demande à être mis en place dès le début des analyses (Miles et Huberman, 2003). Dans le cadre de ce projet, trois outils différents ont été utilisés pour assurer la fiabilité et la crédibilité des données.

Le premier outil est la rédaction de mémos, parallèlement à l'analyse thématique en continu (Paillé et Mucchielli, 2016). Ces derniers ont permis de colliger les réflexions, les impressions personnelles et les tentatives de regroupement des thèmes afin de dresser progressivement les axes thématiques qui composent l'arbre thématique représentant le phénomène de l'anxiété de performance. Ces mémos ont aussi assuré une certaine distanciation entre le chercheur et les données (Miles et Huberman, 2003).

Le deuxième outil utilisé est une validation interjuge du codage des unités de sens. Cette contre-codification interjuge a été faite sur 10 % du corpus afin de s'assurer de la définition des catégories et du classement des unités de sens. Selon Mukamurera et ses collègues (2006), il est recommandé

Figure 3.1 Carte conceptuelle de référence



de se limiter à un échantillon du corpus lors du doublage des analyses puisqu'une contre-codification de l'ensemble du matériel serait un trop long processus. La contre-codification a été réalisée par une assistante de recherche qui n'a pas participé à l'élaboration initiale des définitions des catégories. Avant le début de la contre-codification, cette assistante a reçu les définitions de chaque catégorie. Un taux d'accord de 89,2 % entre la chercheuse principale et l'assistante de recherche a été obtenu. Ce taux est supérieur à celui de 85 % recommandé par Miles *et al.* (2014). Les résultats discordants ont été discutés avec la contre-codificatrice ainsi que deux experts.

Le troisième outil utilisé est la méthode « d'amis critiques » (Smith et McGannon, 2018). Cette technique demande aux chercheurs de se rencontrer afin de mettre à l'épreuve la classification des facteurs de protection et de risque. Lors des discussions, les chercheurs doivent trouver un consensus concernant la classification des thèmes et catégories ainsi que leur interprétation. Un remaniement de la classification peut avoir lieu suite aux débats. C'est ainsi que quatre rencontres se sont déroulées entre la doctorante et sa direction. Au cours de ces échanges, l'arbre thématique a été révisé au complet. Puisque certains codes présentaient des informations similaires, ils ont été fusionnés et d'autres ont été renommés afin de présenter l'influence positive ou négative des catégories. Cela a mené la doctorante à réfléchir à l'interprétation de ses données et à solidifier l'analyse de son corpus.

3.5 Le respect de l'éthique

À la suite de l'obtention du certificat d'éthique du comité d'éthique et de la recherche de l'Université de Montréal, un formulaire d'informations et de consentement présentant les enjeux (les objectifs du projet de recherche, la nature de la participation, les avantages, les risques, les mesures de compensation, la confidentialité des données, la participation volontaire et le droit de retrait) a été envoyé à tous les participants par courriel. Puisque l'élève athlète est un participant mineur, le consentement parental a été demandé.

La participation était volontaire. Cet aspect a été rappelé lors des entrevues individuelles. Si une question soulevait des souvenirs douloureux, les participants pouvaient refuser d'y répondre et passer à la suivante ou encore arrêter l'entretien. L'anonymat et la confidentialité ont été assurés

par la création d'un code pour chaque participant. À l'heure actuelle, seule la doctorante est en mesure d'établir un lien entre les noms et les codes attribués.

Puisqu'on souhaitait recruter des groupes centrés sur l'élève athlète, chaque membre du groupe devait consentir à participer à l'étude pour que le jeune participe. La nécessité d'avoir des trios centrés sur l'élève athlète avait le potentiel de créer de la pression induite sur les membres de ce dernier. Pour remédier au tout, la décision de chaque membre n'a pas été révélée aux autres avant d'obtenir le consentement individuel des trois individus concernés. Comme énoncé précédemment, la participation au projet de recherche était volontaire en tout temps. Advenant la découverte fortuite d'un participant ayant un niveau d'anxiété de performance problématique, ce dernier était référé aux ressources d'aide de son école. La participation à cette étude était considérée comme étant sous le seuil de risque minimal et a permis d'offrir un moment de réflexion sur le phénomène d'anxiété de performance et les mesures mises en place pour favoriser sa gestion.

CHAPITRE 4

PREMIER ARTICLE EXPOSANT LES RÉSULTATS DE LA THÈSE

Au chapitre 4, l'article "Ecosystemic Portrait of Protective and Risk Factors Influencing Performance Anxiety in Adolescent Student Athletes from the Coaches' Perspective" présente, de manière générale, les facteurs de protection et de risque qui influencent positivement ou négativement l'anxiété de performance des élèves athlètes des programmes de Sport-études au Québec selon le point de vue des entraîneurs. Cet article permet de faire avancer les connaissances en lien avec les facteurs de protection et de risque de l'anxiété de performance et ce, d'un point de vue écosystémique global et complet. Cet article a été soumis à la revue *Sport, Education and Society*. Il est présenté en fonction des normes demandées par la revue. La preuve de soumission se situe à l'appendice B. Toutes les références présentées dans le cadre de cet article se retrouvent dans la bibliographie générale présentée à la fin de cette thèse.

Ecosystemic Portrait of Protective and Risk Factors Influencing Performance Anxiety in Adolescent Student Athletes from the Coaches' Perspective

Nicia Langlois-Pelletier¹, Claudia Verret², and Line Massé³

¹Faculty of education, Université du Québec à Montréal

²Department of physical activity sciences, Université du Québec à Montréal,

³Department of psychoeducation, Université du Québec à Trois-Rivières,

This work was supported by the Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FQRSC) under Grant number 268,310; Social Sciences and Humanities Research Council under Grant number 752-2020-2291.

We have no conflict of interest to disclose.

Correspondence should be addressed to Nicia Langlois-Pelletier, Department of Physical Activity Science, Université du Québec à Montréal, C. P. 8888, Montréal, Québec, Canada, H3C 3P8.

Email: langlois-pelletier.nicia@courrier.uqam.ca

Résumé

De nombreux facteurs de protection et de risque provenant de plusieurs environnements dans lesquels évoluent des élèves athlètes peuvent influencer l'anxiété de performance qu'ils ressentent. Toutefois, la compréhension de ces facteurs mérite d'être développée et approfondie. Pour ce faire, cette étude a pour objectif de réaliser un panorama systémique des facteurs de protection et de risque qui influencent positivement ou négativement l'anxiété de performance des élèves athlètes adolescents de la province de Québec. En s'appuyant sur le modèle écosystémique de Bronfenbrenner, la perception des entraîneurs concernant les facteurs qui peuvent moduler l'anxiété de performance est documentée. Suivant un devis qualitatif interprétatif, des entrevues individuelles ont été réalisées auprès de huit entraîneurs provenant de sept équipes sportives différentes et qui entraînent des élèves athlètes âgés de 13 à 18 ans. De manière générale, l'analyse thématique a révélé que tous les systèmes du modèle écosystémique de Bronfenbrenner ont le potentiel d'influencer l'anxiété de performance des élèves athlètes. Toutefois, le microsystème sportif est le système dont l'influence semble la plus importante. Contrairement à plusieurs autres articles sur le sujet, cette étude documente plus de facteurs de protection que de facteurs de risque. De manière plus spécifique, les résultats soulèvent l'effet protecteur des habiletés de gestion de groupe chez les entraîneurs. Ils documentent aussi l'importance de la collaboration entre les parents et les entraîneurs en plus de l'impact important des fédérations sportives. Certains facteurs de risque doivent cependant être pris en considération. Les entraîneurs ont rapporté l'influence négative sur l'anxiété de performance des standards scolaires élevés des directions d'école et des pratiques parentales telle l'utilisation de rétroactions directives. Les résultats mettent aussi de l'avant la nécessité de réaliser d'autres recherches afin de mieux comprendre l'impact de la présence physique des parents en compétition ainsi que l'utilisation des techniques de gestion de groupe des entraîneurs. Il est aussi nécessaire de développer des interventions afin d'aider les entraîneurs à améliorer leur collaboration avec les parents de leurs élèves athlètes.

Mots clés : anxiété de performance; facteur de protection; facteur de risque; écosystémique; élève athlète

Summary

Performance anxiety in student athletes can be influenced by a multitude of factors from different environments. The understanding of those influences, however, remains to be developed and deepened. This study draws up a systemic portrait of protective and risk factors that have an impact on the performance anxiety of adolescent student athletes of the province of Quebec. According to Bronfenbrenner's ecosystemic model, it documents the perceptions of coaching staff regarding the factors that could sway performance anxiety. Following an interpretative qualitative design, individual interviews were conducted with eight coaches from seven different sport clubs working with student athletes aged between 12 and 18 years old. The thematic analysis revealed that all systems from Bronfenbrenner's model could potentially influence performance anxiety. However, the sports microsystem was the most reported. This study documented a predominance of protective factors which contrasts with previous studies. Results highlight the importance of group management skills of coaches in diminishing performance anxiety in student athletes. It also documents the importance of collaboration between parents and coaches as well as the powerful impact the sport federations. However, some risk factors should be taken into consideration. Coaches reported some negative influences on performance anxiety originating from school principals about having high academic standards and parental practices such as directive feedback. The results highlight the need for further research in to better understand the impact of parental presence in competition as well as the use of group management techniques by coaches on performance anxiety. Moreover, there is a need to develop educational interventions by coaches to enhance their collaboration with parents of student athletes.

Keywords: performance anxiety, protective factors, risk factors, ecosystemic, student athletes.

Ecosystemic Portrait of Protective and Risk Factors Influencing Performance Anxiety in Adolescent Student Athletes from the Coaches' Perspective

Introduction

The practice of a sport combined with schooling brings positive effects on mental health, motivation and the adoption of good lifestyles in adolescents (Harrison & Gopalakrishnan, 2003; Jewett *et al.*, 2014). Some adolescents, such as student athletes, take part of an intensive sport-study programs. Unlike adolescents who participate in recreational sports, these adolescents can suffer from many injuries and feel more pressure to excel in school and in sport (Duchesneau, 2017; Houari, 2019).

Sports and schools' programs each have high requirements, which make student athletes more exposed to mental health problems (Sudano *et al.*, 2017). According to Drew and Matthew (2019), 34% of university student athletes show elevated symptoms of anxiety. This proportion is slightly higher compared to the general population in which anxiety is estimated at 29,9% (Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2010). The proportion of adolescent student athletes experiencing anxiety is not known (Patel *et al.*, 2010).

Adolescent student athletes may experience anxiety about their ability to perform both in school or in sport. When anxiety persists over time and impairs proper functioning (Clark & Beck, 2010), it is considered to be performance anxiety (Bluteau & Dumont, 2014). Performance anxiety is a mismatch between the demands of the task and individual's abilities (Bluteau & Dumont, 2014).

In sports settings, performance anxiety may negatively impact the results or the ranking (Woodman & Hardy, 2003), reduce the ability to concentrate, impair the learning time for a new ability (Borkoles *et al.*, 2018) or the general fitness (Goodger *et al.*, 2007). In a school setting, it has been associated with a decrease in academic performance (Kumar Das *et al.*, 2014), in self-esteem and in self-efficacy (Dumont & Leclerc, 2007).

A review on performance anxiety leads to the identification of some protective and risk factors and highlights the importance of personal factors of student athletes such as being

satisfied with their performances and having an identified motivation (Author *et al.*, 2020). Moreover, studies suggest that psychological variables such as a low self-esteem (Weinberg & Gould, 2015), predisposition to perceive life situations as threatening (Ariza-Vargas *et al.*, 2011), the fear of making mistakes (Freire *et al.*, 2020) and constant doubts about achieving performance goals (Donachie *et al.*, 2018) are associated with the performance anxiety of the student athlete. On the biological level, being a girl, having performance slump problems (Sarkar & Fletcher, 2014), injuries (Arnold & Fletcher, 2012) and little sporting experience (Milavic *et al.*, 2013) are also negatively related to performance anxiety. On the other hand, the athletes who have problem-solving skills, a well-established social network (Donovan & Spence, 2000), resilience (Sarkar & Fletcher, 2014) and a high-perceived quality of life (Ledochowski *et al.*, 2012) appear to be more protected.

Adolescents student athletes evolve within different life contexts, including sport, family and school (Duchesneau, 2017). These contexts are made of several actors (coaches, teammates, parents, siblings, friends, teachers, other students, school counsellor and director, etc.). In addition to personal factors, all these contexts and actors have their own characteristics that can influence the performance anxiety experienced by student athletes. The sports context is the most documented in young athletes. Researchers are particularly interested towards coaches. They show that a training climate focused on ego and performance (Gómez-López *et al.*, 2020; Osório *et al.*, 2017), an autocratic leadership style (Bum & Shin, 2015) and a lack of communication skills negatively influence the performance anxiety (Saether & Aspvik, 2016). On the opposite, a passionate coach dedicated to his work and opened to communicate with athletes (Wilding, 2014) are factors reducing performance anxiety. The peers (Chan *et al.*, 2012), the localization of the competition such as a home versus outside competition (Arruda *et al.*, 2014) and the type of sport (collective versus individual) (Rocha & Osório, 2018) are also known to influence performance anxiety, although the scarcity of studies does not allow to know whether the influence is negative or positive.

Parents have an important role in their children' performance anxiety (Houari, 2019). Their monetary and time investment (Hayward *et al.*, 2017) as well as their expectations about results are associated with an increase in performance anxiety (O'Rourke *et al.*, 2011). The support offered by the family appears to have a mixed impact depending on the gender of the student athlete or his

parent (Wezyk, 2011). Indeed, informal social support from family is correlated with increased performance anxiety and worries experienced by male athletes, while it helps for female athletes (Wezyk, 2011). According to Chan *et al.* (2012), the more the mother uses positive reinforcement with adolescent athletes, such as praising the athletes when he improves, the more they experience anxiety.

The impact of the school environment attended by a student athlete has not been fully explored either. One study highlighted that pressure to succeed both in school and in sport as well as having exams close in time to an athletic event are negative factors that can influence performance anxiety (Wilding, 2014).

Finally, in a broader perspective, the ethnicity and culture of the student athlete as well as the culture conveyed in his sport also have an impact on performance anxiety. For example, athletes from a collectivist culture reportedly experience a higher level of anxiety than athletes from more individualistic culture (Asghar *et al.*, 2013).

Research Objective

Multiple protective and risk factors may influence performance anxiety in student athletes. Few studies have been conducted in sport-study programs. Moreover, most studies have adopted unidirectional approaches by focusing mainly on one factor or one actor at a time, and this more particularly, on the impact of the coach on the performance anxiety of student athletes. This supports the need to carry out research mobilizing an integrative and systemic framework to understand the relative importance of each factor.

Therefore, considering the negative effects of performance anxiety and the difficulties encountered by adolescent student athletes, the objective was to identify systemic protective and risk factors that have an impact on the performance anxiety of adolescent student athlete from the standpoints of coaches.

Theoretical Framework

This study adopts the ecological model of Bronfenbrenner (1979, 1986) which allows an analysis of the protective and risk factors that impact individual development and adaptation. This model is frequently used in several fields, such as education, psychoeducation (Cooper & Upton, 1991) as well as physical activity (Domingues & Goncalves, 2014). The ecological model is based on three main principles: systemic, phenomenological and constructivist (1979). Bronfenbrenner (1986) separates the global system into six sub-systems: the ontosystem, the microsystem, the mesosystem, the exosystem, the macrosystem and the chronosystem.

The ontosystem includes the personal biological and psychological characteristics of the student athletes (e.g., skills, values or beliefs, previous experiences, or vulnerabilities) (Drapeau, 2008). The microsystem is the immediate environment in which the student athlete frequently and assiduously experiments activities, evolves, plays roles and interacts with other actors (Duchesneau, 2017). In the case of a student athletes, the latter evolves in three major microsystems (family, school and sports). The mesosystem refers to the interactions between microsystems and their mutual impacts on the student athlete. The exosystem refers to events and decisions that have an indirect influence on his experience by modulating the relationships established within microsystems (e.g., sport federation decisions) (Letarte & Pauzé, 2018). The macrosystem encompasses all the previous systems and influences them all. It refers to the socio-cultural and socio-political context surrounding all systems. It is made up of the values, beliefs, norms and ideologies of the targeted population. Finally, the chronosystem refers to the passage of time and the transitions that will punctuate the lives of student athletes during which they will change their role or environment (e.g.: change from one school level to another).

Methods and Participants

An interpretative qualitative approach was carried to get a deepening understanding of the multiple protective and risk factors that positively and negatively impact the performance anxiety of adolescent student athletes (Thorne, 2008). Five men and three women aged between 20 and 50 years old, were recruited through professional contacts and by invitation letter on social media. They had between six and 25 years of coaching experience for an average of 11 years (SD = 6.04

years) in swimming (n =4), triathlon (n=2), ultimate frisbee (n=2), athletics (n=1) and volleyball (n=2). The ethical consent from the university of the principal investigator was obtained. All volunteers signed the online information and consent forms. See Table 1 for information on participants.

Instrumentation

A semi-structured individual interview was carried online with each participant using a teleconference software. The interviews were held by the first author who was trained in this procedure. An interview guide was written in accordance with the theoretical framework. The interview was composed of seven sections. The first two aimed to provide an overview of the coaches' characteristics and their knowledge regarding performance anxiety. The third allowed to learn more about their perceptions of ontosystem

Table 1

Participant details

Names	Age	Experience (years)	Sports
Mandy	20 to 29	7	Volleyball
Olivia	20 to 29	6	Swimming
Valery	20 to 29	8	Swimming
Samuel	20 to 29	10	Swimming
Maxim	30 to 39	9	Volleyball and ultimate frisbee
Nathan	30 to 39	16	Athletics
Matthew	40 to 49	20	Triathlon and ultimate frisbee
Simon	50 to 59	25	Triathlon and swimming

and the general characteristics of anxious student athletes. The following three provided a better understanding of their perceptions of the influence of the micro-, meso- and exosystem for sports, school and family environments surrounding student athletes (e.g.: *How does the family of athletes positively or negatively influence their performance anxiety?*). The last one dealt with their perceptions concerning influences of society (macrosystem) on performance anxiety.

Data Analysis

The interviews were recorded and transcribed with respect to anonymity and confidentiality. Thematic analysis (Paillé & Muchielli, 2016) following a deliberative inductive logic (Savoie-Zajc, 2018) was performed with the help of NVivo 12 software. Coding was based on categories previously established according to the theoretical framework. Fidelity of coding was ensured by consensus among all researchers.

Written reports were produced to define each category and to select the quotations which best represented coach's perceptions. Anonymized names were assigned to each participant to keep their anonymity.

Results

Thematic analysis was completed from 480 statements classified according to the theoretical framework. Table 1 presents the occurrence of predetermined systems according to the theoretical model as well as the emerging categories for each system. The most discussed systems were the sports microsystem, the ontosystem and the mesosystem, followed by the family microsystem and the exosystem. The least discussed systems were the school and peer microsystems as well as the macro and chronosystems. Table 2 shows that protective and risk factors were identified within all systems. They are detailed in the following sections. Percentage refers to the frequency of occurrence of each system and factors. Percentage of all systems add up to 100 %. Then, categories within each system add up again to 100 %

Ontosystem

Two personal factors emerged from the analysis of the ontosystem. The first refers to biological influences. Indeed, coaches report that having a healthy lifestyle, in particular a healthy diet and

Table 2
Systemic Portrait of Protective and Risk Factors

Systems	Emerging Factors				
Ontosystem (14%)	Biological influences (28%)		Psychological influences (72%)		
Family microsystem (10%)	Parental values (43%)	Parental practices (23%)	Parental support (14%)	Parental involvement in sport (8%)	Siblings (6%)
Sports microsystem (32%)	Coach's influence (59%)	Training (14%)	Sports team influence (12%)	Competition (0,5%)	
School microsystem (5%)	School supervision (35%)	School expectation (25%)	Practices of teaching staff (20%)		
Peer microsystem (6%)	Training peer influence (93%)	Influence of peers from school (7%)			
Mesosystem (14%)	Collaboration between coaches and parents (44%)	Collaboration between coaches (31%)	Collaboration between coaches and board of director (25%)		
Exosystem (10%)	Sports federation (33%)	Philosophy of the sports federation (13%)	Excellence criteria established by the sports federation (48%)		
Macrosystem (5%)	Visibility of the sport (15%)	Cult of sustained performance (26%)	Social media (19%)	Social norms (11%)	
Chronosystem (<1 %)	Transition between elementary and high school (33%)		Important life events (66%)		

good sleep habits are protective factors. Related to gender, they perceive girls as being more prone to experiencing performance anxiety than boys. Girls tend to cry more and publicly display their emotions. However, some coaches doubt that boys experience less performance anxiety. “Maybe the boys show it less” (Matthew). In addition, coaches point out the hereditary nature of this phenomenon, saying that some athletes are more at risk of experiencing performance anxiety since their parents are also anxious.

The second factor refers to individual psychological influences reported through four themes. First, coaches pointed out the *independence* which refers to the athlete's ability to be influenced or not by family pressure. As they reported, athletes who are less concerned by discussions between the coach and their parents appear less anxious. The second theme reported by coaches are in line with *executive functions*, which organize behaviours, thoughts and regulate emotions. According to them, a student athlete having the ability to manage his time between sport, hobbies and studies will tend to be better protected against performance anxiety. However, athletes who don't regulate and “put effort into training (...) or into the exercises (...)” (Olivia) are more at risk of experiencing performance anxiety. They don't seem able to understand and plan the effort required to achieve their goals. The third theme is related to school performance which includes grades, success and failure of athletes in school. According to the coaches, athletes who experience academics or relationship difficulties with teachers are at higher risk of developing performance anxiety. The last theme is cognitive schemas and refers to the athlete's personal belief systems. Results show that an athlete with high self-esteem and with the ability to perceive performance criteria as a challenge instead of something impossible to reach are again better protected from performance anxiety. In contrast, coaches perceived that perfectionism, lack of self-confidence and needs of reassurance are risk factors.

Family Microsystem

Five factors have emerged from the analysis of the family microsystem. Parental values and practices represent the major part of the corpus.

Parental values refer to parental views of what is morally and intellectually deemed worthy of esteem. Parents who value pleasure and effort in sports protect their child from performance

anxiety. As mentioned by a coach, parents expressing views like “We want you to have fun, to like it and to be happy” (Mandy) are more prone to protect their child from anxiety. On the contrary, parents who mostly value goals such as performance, victory or success seem to contribute to performance anxiety. *Parental practices* are behaviours having an impact on the child’s education and development. From one coach’s perspective, parents who use directive feedback to tell their child what to do or offer rewards such as money or gifts for a good performance could negatively affect performance anxiety. Also, parents who overload their child’s schedule with various arts and sports classes and flout the coach’s authority and expertise by suggesting technical or tactical improvements may negatively influence the performance anxiety of student athletes. Coaches also noticed that the physical presence of parents in the stands increases performance anxiety.

Sports Microsystem

Four factors emerged from the analysis of the sports microsystem. Coach’s influence and training represent the major factors of this system.

Coach’s influence includes three emerging themes. The first refers to the *coach’s personal skills* such as listening to the athletes and being patient. The second is linked to *coaches’ practices* including behaviors having an impact on the student-athlete education and personal development. For example, coaches reported that they must pay attention to the type, the timing and content of the feedback they give to student athletes.

It's mostly what we say at the right time because you see, sometimes we tend to say, "Look you've already done that, you should be able to do that." For me, I realized that what matters is to be able to be better now rather than asking to be better than what they did before.
(Matthew)

For coaches, it is therefore important to deliver instructions with care and kindness by relating on what is happening in the present moment, instead of comparing with the past. They also mentioned to focus on controllable elements. The third theme refers to *group management techniques* which are actions required to maintain a good work environment conducive to learning (Nault & Fijalkow, 1999). Thus, organizing groups according to athletes’ abilities, individual strengths and

weaknesses as well as explaining group division or selection criteria would help reduce performance anxiety. Also, giving young athlete routines, responsibilities for managing equipment and time as well as designating the captain to manage problematic situations between teammates would help to manage performance anxiety. *Training* is the third major factor of the sports microsystem. It refers to fluctuations of performance anxiety during training periods. Coaches identify four themes that may affect performance anxiety in training: physical tests, change in routine, performance slump and training level of difficulty.

School Microsystem

Three major factors emerged from the analysis of the school microsystem: School expectations, school supervision and teaching practices.

School expectations towards student athlete's academic success, such as requirements of minimum standards to stay in a program and high-performance expectations, can lead to performance anxiety. "I think our environment, (...) promotes anxiety. Like that doesn't help students calm down for a lot of reasons. I mean the academic standards and the number of evaluations are high". (Nathan)

School supervision including supervision offered by the school during free study time and breaks, would protect against performance anxiety. Some coaches report that a lack of supervision during these periods causes anxiety to student athletes who put their homework aside and find themselves up against deadlines. *Teaching practices* refer to the teachers' behaviors having an impact on the education and development of the student athlete. According to the coaches, the ability of teachers to listen to athletes will foster their confidences and skills to deal with anxiety management. Student athletes will feel more comfortable asking for help with this kind of teacher. Also, the flexibility of teachers towards absences for competitions promotes a better management of performance anxiety. Some coaches report that each teacher deals differently with the absence of student athletes for a competition. Therefore, "Having clear guidelines of what is allowed, that's going to really help young athletes and coaches know what to do." (Valery)

Peer Microsystem

The influences from training teammates or peers emerged from the peer microsystem analysis. The major result shows that it seems important to let athletes socialize together so “they know teammates are behind them” (Mandy). For a team sport coach in particular, the more the athletes know each other, the easier it will be to give them support to manage their anxiety. As he reported “(...) well knowing the players allows me to make dyads or triads in which each member could support others in their stress and anxiety management”(Maxim). On the other hand, poor performance by teammates can exacerbate performance anxiety. When some of the athletes on the team are struggling to perform "it seems like everyone gets a little more nervous and less confident "(Maxim).

Mesosystem

Collaboration between the coach and the parent, between coaching staff and between the coaches and the board of director emerged from the analysis of the mesosystem.

According to coaches, *the coach-parent collaboration* protects against performance anxiety. Educating parents about respective roles and advising them on how to speak to their children after a sporting event help against performance anxiety. Coaches also think that it is important to give parents positive feedback about their child and to have discussions exposing the objectives in order to improve relationship and mutual trust. In contrast, parents pushing for additional game time can induce performance anxiety. *Collaboration between coaching staff* such as having a common and consistent coaching philosophy, exchanging tools, discussing difficulties encountered helps protect athletes from performance anxiety. *Collaboration between coaches and board of directors* such as receiving feedback from sports team leaders and support allows the coach to improve and feel assisted in his interventions with athletes. As mentioned by a coach, less pressure will be put on the athlete if the coach is more confident.

Exosystem

Sport federations act to protect athletes against performance anxiety by creating a family atmosphere, offering online conferences, monitoring by the technical director and providing assistance to athletes. In addition, sport federations can guide and inform parents about their role. *Philosophy of the sport federations* focused on process and technique, in contrast to results and performance, helps promote success and reduce performance anxiety in athletes. Coaches perceive that *excellence criteria established by sport federations*, such as expected standards in swimming competitions, are another protective factor if they are stable over time. In contrast, making significant changes in standards can lead to performance anxiety. “[The excellence criteria] have changed a little bit (...), it’s still stressful every time because athletes don’t know what to expect anymore” (Valery)

Macrosystem

According to the coaches, being involved in a less popular sport, promoting athlete participation in newspapers or social networks, and increasing general population knowledge about mental health issues protects athletes against performance anxiety. In contrast, the cult of sustained performance as well as social taboos such as homosexuality are risk factors.

Chronosystem

Coaches identified the transition from elementary school to high school as well as stressful life events such as parental divorce or romantic breakups as risk factors. Moreover, performance anxiety seems to increase when important competitions or school exams are near.

Discussion

The aim of this study was to draw a systemic portrait of the protective and risk factors on the performance anxiety of adolescent student athletes from the perspective of their coaches. Qualitative analysis was performed using the ecological model of Bronfenbrenner (1979, 1986). This theoretical model allows understanding of human development in a systemic way

(Bronfenbrenner, 1979, 1986). Consequently, collected data were classified according to the different systems composing the Bronfenbrenner model (1986).

Results underline in an original way that protective and risk factors are distributed in all systems. The ontosystem associated to student athletes' characteristics, the sports microsystem as well as the mesosystem linked to collaborations between systems are the most reported by coaches. Few results are associated to the school microsystem and the chronosystem. Overall, coaches report more protective than risk factors against performance anxiety. According to them, the mesosystem including collaboration between coach and parents, as well as the exosystem including sport federations are particularly important in a protective perspective. Conversely, coaches report more risk factors in the family microsystem and the school microsystem such as parental and teaching staff practices.

As reported in the scientific literature, this study recognizes that performance anxiety in student athletes is influenced by coaches and parents. However, an original aspect of the results highlights that executive functions (ontosystem), coach's group management techniques (sports microsystem), parent-coach collaboration (mesosystem) as well as guidelines given by sport federations (exosystem) are important protective factors.

Biological and psychological influences emerged from the coach's perceptions on the ontosystem. Psychological influences are detailed under four themes, namely independence, executive functions, school performance and cognitive schemas. Cognitive patterns refer, according to coaches, to self-esteem, perfectionism, and the notion of self-confidence in student athletes. Coaches from this study highlight how athletes' self-confidence is important in the management of performance anxiety. These results contrast with results of a meta-analysis which states that the relationship between performance anxiety and the construct of self-confidence appears relatively weak (Craft *et al.*, 2003). Nevertheless, coaches underline the importance of considering self-confidence such as stated by the multidimensional anxiety theory to performance anxiety. This theory argues that a cognitive and a somatic component characterize anxiety responses and influence performance differently. It also stipulates that a lack of self-confidence indicates that a person may be experiencing performance anxiety (Martens *et al.*, 1990b). Participants in this study also recognize the negative impact of perfectionism in student athletes experiencing performance

anxiety. These results support the relationship between maladaptive perfectionism and the development of performance anxiety (Ivanović *et al.*, 2015). In addition, coaches express that athletes with high levels of performance anxiety often have fears of making mistakes, a point also highlighted by Freire *et al.* (2020) in their study of maladaptive perfectionism in young athletes.

Academic performance and executive functions such as time management were identified by participants as protective factors for performance anxiety in adolescent athletes. To our knowledge, these elements have not been linked previously to athletic performance anxiety. However, they are consistent with studies in psychology showing that mental capacities of young people are a protective influence in the development of psychopathology (Brumley & Jaffee, 2016). This implies that coaches should support the development of problem solving and self-regulation skills to help student athletes better manage their emotions (Dumont & Bluteau, 2014; Fréchette-Simard *et al.*, 2019).

In addition to student athlete personal characteristics, this study helps better understand the influence of sport environments on performance anxiety. Four factors emerged from the analysis of the sport microsystem, including the coach's influence, training, the team's influence and competition. The coach has previously been recognized as a key factor. Indeed, Gómez-López and colleagues (2020) point to the detrimental impacts of establishing an ego and performance-driven climate on athlete performance anxiety. In line with the claims made by Smith *et al.* (2007), this research rather emphasizes the importance of highlighting the efforts of athletes to reduce perceived anxiety.

Considering the sport microsystem, some practices reported by the coaches such as enforcing routines as well as informing student athletes of changes in advance are in line with educational practices recommended to manage student anxiety (Ministry of Education of Ontario, 2013). Despite these elements, little is known about the impact of coaches' management techniques on performance anxiety of athletes. In educational settings, cooperative learning activities as well as dyad work are suggested practices (Travers *et al.*, 2013).

Parental values, practices, support and involvement, emerged from the analysis of the family microsystem. The coaches point to the significant influence of parents' values and practices on

their children's performance anxiety. Values such as performance and victory as well as the use of directive feedbacks and rewards for highlighting good performances are reported as negatively influencing performance anxiety. These results are in line with O'Rourke's *et al.* (2011 ; 2014) conclusion which reports that parents' with a strong focus on ego and performance are positively correlated with performance anxiety in athletes aged nine to 14. In addition, the results show that parents' presence in the stands increases performance anxiety. These results converge with those of Bois *et al.* (2009) that found that athletes were significantly more anxious when both parents were present during competitions. They showed that presence of both parents increased performance anxiety for male and female basketball players as well as female tennis player. However, absence of parents was not associated with lower performance anxiety. According to Bois *et al.* (2009), the effect of parental absence may get mixed with the effect of being in a competition.

Results suggest the importance of the mesosystem, especially the collaboration and the relationship between coaches and parents. While this parent-coach collaboration hasn't been studied in light of performance anxiety, parental education on their involvement behaviors and on coaches' practices has been reported to be a key element in the sports experience of young athletes (Dorsch *et al.*, 2017; McMahon *et al.*, 2018). In fact, Lafferty and Triggs (2014) underline the importance for coaches to clearly explain their roles and expectations to parents. Moreover, communication skills are necessary to facilitate relations between coaches and parents to better support the athlete. These elements were clearly identified as important in the present study. In 2007, Smoll and colleagues evoked the importance of helping athletes' parents to encourage mastering abilities in opposition to ego and performance. In relation with this study, coaches emphasized the importance of explaining to parents their coaching philosophy built around pleasure and to educate them on how to give positive feedback to their children. From this perspective, an educational intervention led by the coaches to improve collaboration with parents would be a promising avenue to help management of performance anxiety. For example, coaches could organize information meetings, better explain training schedules and weekly objectives to parents and provide documentation on performance anxiety.

The results on exosystem support that sport federations can act as leaders in helping manage performance anxiety. Chroni *et al.* (2019) have raised the importance of sport federations to care

for coaches and to reduce their stress. As coaches' stress decrease, the athletes' performance and anxiety increase (Mottaghi *et al.*, 2013). Although understanding the influence of different sports environments in connection with the mental health of athletes has been raised by Kuttuel and Larsen (2020), few studies have looked at the indirect influence of organizations toward this problematic. The present study highlights the importance that sport federations support a philosophy focused on sports technique and maintain constant criteria of excellence as a protective factor against performance anxiety.

Limitations of the Study

First, other than volleyball and ultimate frisbee, the coaches in this study coached individual sports. The most popular sports in Canada such as hockey and soccer (Statistics Canada, 2011), which differ in particular from the media attention given to them, are not represented. This may limit the overview of protective and risk factors related to performance anxiety. Consequently, protective and risk factors could be different. Secondly, only data relating to coaches' points of view was collected. The coaches may have been moved by the desire to be well seen by the researcher which may have led them to talk more about protective than risk factors (Savoie-Zajc, 2018). To increase validity, a study contrasting the point of view of athletes, coaches, parents and school actors would be interesting in order to fully understand this phenomenon.

Despite these limitations, this study documented a predominance of protective factors which contrasts with previous studies. Results highlight the importance of group management skills of coaches in diminishing performance anxiety in student athletes. It also documents the importance of collaboration between parents and coaches as well as the powerful impact the sport federations. Further studies should examine the influence of group management activities on performance anxiety in sport settings. There is also a need for more research to better understand the physical involvement of parents in sport.

Conclusion

The objective of this study was to draw a systemic portrait of the protective and risk factors that have an impact on the performance anxiety of adolescent student athletes in sport-study programs

in the province of Quebec, from the perspective of coaches. Results support the multidimensionality of the protective and risk factors that impact on performance anxiety. The coaches highlight in particular the influence of the ontosystem, the sports and family microsystems, the mesosystem and the exosystem.

The results of this study underline the importance of developing comprehensive interventions that take into account factors that may impact performance anxiety in student athletes. The use of qualitative methodology allows to deepen the comprehension of the phenomenon. Few qualitative studies have dealt with the subject of performance anxiety in sports (Author *et al.*, 2020). It would be relevant to contrast the point of view of other actors surrounding the student athlete on the subject of performance anxiety. These multiple points of view will be necessary to develop a systemic intervention integrating all the systems involved in sports performance anxiety in adolescent student athletes.

CHAPITRE 5

DEUXIÈME ARTICLE EXPOSANT LES RÉSULTATS DE LA THÈSE

Le cinquième chapitre, présentant l'article « Étude microsystemique des facteurs influençant l'anxiété de performance de l'élève athlète », offre une vision microsystemique des facteurs de protection et de risque associés aux parents, aux entraîneurs, aux enseignants et aux coéquipiers sportifs. Cet article approfondit l'influence positive et négative des systèmes les plus près de l'élève athlète sur son anxiété de performance. Il a été soumis et publié dans la Revue phénEPS. Cet article respecte les normes de la revue ainsi que celles de l'APA 7. La référence complète est présentée ci-dessous. L'autorisation d'utiliser cet article dans le cadre de cette thèse se trouve à l'appendice B et ses références sont présentes dans la bibliographie générale de cette thèse.

Référence complète : Langlois-Pelletier, N., Verret, C. et Massé, L. (2021). Étude microsystemique des facteurs influençant l'anxiété de performance de l'élève athlète. *Revue phénEPS/PHEepx Journal*, 12(2), 1-26.

Étude microsystemique des facteurs influençant l'anxiété de performance de l'élève athlète

Nicia Langlois-Pelletier

Université du Québec à Montréal
Montréal, QUÉBEC
CANADA

Claudia Verret

Université du Québec à Montréal
Montréal, QUÉBEC
CANADA

Line Massé

Université du Québec à Trois-Rivières
Trois-Rivières, QUÉBEC
CANADA

Résumé

Cette étude caractérise les facteurs de protection et de risque de l'anxiété de performance associés aux parents, aux entraîneurs et aux enseignants des élèves athlètes des programmes de Sport-études québécois. Le devis qualitatif interprétatif est ancré dans le modèle écologique de Bronfenbrenner. Seize entretiens semi-dirigés individuels documentent le point de vue de quatre trios (élève athlète, parent et entraîneur), celui d'une dyade (élève athlète et parent) et de deux personnes en direction sportive et scolaire. L'analyse thématique révèle plus de facteurs de protection que de facteurs de risque. Les résultats soulignent l'importance d'améliorer les savoirs des enseignants et de mieux définir les attentes scolaires envers les élèves athlètes liées au programme de Sport-études. Ils mettent de l'avant la nécessité d'aider les élèves athlètes à modifier leurs schémas de pensées et de promouvoir l'apprentissage par erreur. Finalement, cette étude démontre l'importance de considérer les multiples sources d'influence de l'anxiété de performance.

Mots clés: Anxiété de performance; Sport-études; microsystème; élèves athlètes; adolescents

Abstract

This study characterizes the protective and risk factors for performance anxiety associated with parents, coaches and teachers of student athletes in Quebec Sport-studies programs. The interpretative qualitative design is anchored in Bronfenbrenner's ecological model. Sixteen semi-structured individual interviews document the perspectives of four trios (student athlete, parent and coach), that of a dyad (student athlete and parent), a school principal and a team sport principal. The thematic analysis reveals more protective factors than risk factors. The results underline the importance of improving the knowledge of teachers and of better defining the academic expectations towards student athletes related to the Sport-studies program. They emphasize the need to help student athletes change their thought patterns and promote mistaken learning. Finally, this study demonstrates the importance of considering the multiple sources of influence of performance anxiety.

Keywords: Performance anxiety; Sport-studies; microsystem; student athlete; adolescents

Introduction

L'anxiété est une émotion ressentie par un bon nombre d'individus, dont une proportion importante d'élèves athlètes. Selon une étude quantitative réalisée auprès de 185 élèves athlètes universitaires, 34 % d'entre eux présentent des symptômes d'anxiété élevés (Drew et Matthew, 2019). Au Canada, 56 % des étudiants universitaires ont rapporté être anxieux (American College Health Association, 2013). La prévalence serait plutôt de 29 % dans la population générale (Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2010).

Au Québec, certains élèves athlètes adolescents pratiquent leur sport dans le cadre d'un programme de Sport-études au secondaire. Ce programme est reconnu comme ayant une visée d'excellence et de hautes attentes de performances sur le plan scolaire, et plus particulièrement, sur le plan sportif (Duchesneau, 2017). Les enseignants rapportent d'ailleurs que les élèves athlètes ressentent de la pression à performer (Houari, 2019).

Ces visées d'excellence peuvent mener les élèves athlètes à ressentir de l'anxiété concernant leurs habiletés à performer autant à l'école que dans leur sport. Lorsque cette anxiété persiste dans le temps et affecte le fonctionnement de l'individu (Clark et Beck, 2010), elle est considérée comme étant de l'anxiété de performance (Bluteau et Dumont, 2014). Celle-ci est définie comme étant la perception qu'il existe un décalage entre les demandes de la tâche et les capacités de l'individu concerné (Bluteau et Dumont, 2014). L'anxiété de performance est liée à de nombreux impacts négatifs notamment sur le rendement sportif (Borkoles *et al.*, 2018 ; Woodman et Hardy, 2003), sur le rendement scolaire (Kumar Das *et al.*, 2014 ; Dumont et Leclerc, 2007) et sur la santé physique ou mentale de l'élève athlète (Goodger *et al.*, 2007 ; Kolt et Kirkby, 1996 ; Markati *et al.*, 2019). Ces impacts négatifs sont, entre autres, causés par une diminution de la capacité à se concentrer (Borkoles *et al.*, 2018), une augmentation de la fatigue et des blessures (Kolt et Kirkby, 1996) et une baisse de l'estime de soi (Dumont *et al.*, 2003).

Facteurs de risque et de protection

L'anxiété de performance est influencée par une multitude de facteurs de protection et de risque (Auteur *et al.*, 2020). Certains facteurs sont d'ordre physique comme le sexe de l'athlète (Rocha et

Osório, 2018), l'expérience sportive (Guillén et Sanchez, 2009) ou le fait de vivre une période de stagnation qui réfère à une baisse inexplicée des performances qui persiste au-delà de la durée d'un cycle normal de compétition (Sarkar et Fletcher, 2014). Malgré des résultats mitigés concernant l'impact du sexe des athlètes, les écrits scientifiques tendent à montrer que les athlètes féminines vivent plus d'anxiété de performance que les athlètes masculins avant et pendant une compétition (Rocha et Osório, 2018). D'autres, comme le perfectionnisme inadapté (Donachie *et al.*, 2018), la peur de l'échec (Freire *et al.*, 2020) ou la perception négative de sa qualité de vie (Ledochowski *et al.*, 2012) sont plutôt d'ordre psychologique. Bien que certains facteurs soient propres à l'individu lui-même, d'autres proviennent des milieux qu'il fréquente. À cet effet, l'élève athlète évolue dans différents environnements, notamment familial, sportif et scolaire (Duchesneau, 2017). Pour ces trois environnements, trois acteurs exercent une influence importante au regard de l'anxiété de performance ressentie par les élèves athlètes. Il s'agit de leurs parents (Smoll *et al.*, 2007), de leurs entraîneurs (Smoll *et al.*, 2007) et de leurs enseignants (Nwosu *et al.*, 2019). Ingrell et ses collègues (2016) reconnaissent l'influence des coéquipiers sur l'anxiété de performance des élèves athlètes. Toutefois, les écrits scientifiques pointent vers l'entraîneur comme étant un acteur ayant un impact majeur sur leur anxiété de performance. Pour cette raison, l'influence des coéquipiers ne sera pas traitée dans cet article.

Les parents ont le potentiel d'influencer les expériences sportives de leurs enfants (Smoll *et al.*, 2007). Leurs attentes envers la performance de leur enfant et leur implication monétaire et temporelle sont susceptibles d'augmenter l'anxiété de performance ressentie par l'élève athlète (Wilding, 2014). En lien avec l'implication temporelle, Bois *et al.* (2009) soulèvent que la présence des deux parents à un événement sportif engendrerait de l'anxiété de performance chez les élèves athlètes. Cette augmentation serait expliquée par le fait que la présence d'une audience les active émotionnellement. De même, l'anxiété de performance vécue serait élevée lorsque les parents ne reconnaissent pas les efforts réalisés par leurs enfants et mettent peu d'accent sur la maîtrise de la tâche (O'Rourke *et al.*, 2011 ; 2014). L'utilisation de comportements directifs, tels que le fait d'insister pour que son enfant s'entraîne plus fort, générerait aussi de l'anxiété de performance (Fink *et al.*, 2013). Toutefois, le soutien offert par la famille semble avoir un impact mitigé selon le genre de l'élève athlète ou du parent (Wezyk, 2011). En effet, lorsque la famille offre un soutien de type informationnel, comme de conseiller et de suggérer des solutions à différentes

problématiques, on constate une augmentation de l'anxiété de performance chez les athlètes masculins, tandis que cela semble aider les athlètes féminines (Wezyk, 2011). Il semblerait que les athlètes masculins se sentent surprotégés par les conseils de leur famille et ressentent le poids de leurs attentes sportives (Wezyk, 2011). Selon Chan et ses collègues (2012), plus la mère fait usage de renforcement positif, comme encourager son adolescent ou son adolescente lorsque ce dernier s'améliore, plus il ressentirait de l'anxiété. Selon ces auteurs, ce résultat contre-intuitif s'explique par une diminution de la qualité de la relation mère-enfant lors du passage à l'adolescence.

En ce qui concerne les entraîneurs, différentes études ont mis en lumière l'importance de leurs pratiques sur l'anxiété de performance des élèves athlètes. La mise en œuvre d'un climat d'entraînement axé sur l'égo et la performance (Gómez-López *et al.*, 2020 ; Harenberg *et al.*, 2018), l'émission de commentaires et l'utilisation de pratiques qui ne soutiennent pas l'autonomie (Carpentier et Mageau, 2013) sont des facteurs de risque retrouvés dans la littérature. Il en va de même pour un manque d'explications concernant les décisions prises (Saether et Aspvik, 2016) et une incohérence entre les actions posées et le langage corporel de l'entraîneur (Meeûs *et al.*, 2010). À l'opposé, un climat axé sur la maîtrise de la tâche, qui repose sur l'importance accordée au processus et sur la reconnaissance des progrès de chaque athlète, influence positivement le développement de l'intelligence émotionnelle, qui rejoint l'anxiété de performance quant à la perception, l'autorégulation et l'expression adéquate des émotions (Castro-Sánchez *et al.*, 2019). Ces auteurs rapportent que le développement de l'intelligence émotionnelle permet de réduire l'anxiété de performance ressentie, en particulier parce que l'élève athlète a une meilleure compréhension des facteurs qui la cause.

Plusieurs études montrent que les enseignants sont des acteurs importants au regard de l'anxiété de performance vécue en milieu scolaire. Il est connu que l'anxiété de performance des élèves soit plus élevée dans les groupes où prévaut un climat de performance-évitement qui s'explique par le fait que les élèves veulent principalement éviter d'avoir une mauvaise performance ou avoir la moins bonne note (Elliot et McGregor, 2001). Au contraire, la mise en place d'un climat motivationnel axé sur la progression personnelle serait associée à une diminution de l'anxiété chez les élèves adolescents (Travers *et al.*, 2013). Nwosu et ses collègues (2019) soulèvent aussi qu'un enseignant qui enseigne des stratégies de gestion de l'anxiété orientées vers la résolution de problème et la gestion des émotions aiderait à réduire l'anxiété

liée aux examens. De plus, il semble que les relations conflictuelles (Kurdi et Archambault, 2017) ou de mauvaise qualité (Jellesma *et al.*, 2015) entre l'enseignant et les élèves du primaire influenceraient négativement l'anxiété vécue. Néanmoins, leur influence sur l'anxiété de performance des élèves athlètes des programmes de Sport-études n'a pas été encore étudiée.

À la lumière de ces études, il semble que les parents, les entraîneurs et les enseignants ont le potentiel d'influencer de plusieurs façons l'anxiété de performance chez les élèves athlètes des programmes de Sport-études au secondaire. La majorité des facteurs relevés dans la littérature scientifique se présentent toutefois sous la forme de facteurs de risque. Peu de facteurs de protection ont été identifiés et étudiés. Aussi, à ce jour, la littérature scientifique recensée a été consacrée à l'étude de l'influence d'un seul facteur à la fois. De plus, peu d'études qualitatives ont été menées afin de recueillir et comparer le point de vue des élèves athlètes et des acteurs composant les différents environnements qu'ils fréquentent. En somme, au regard des résultats des études citées précédemment, il semble important d'utiliser un cadre d'analyse intégrateur et systémique quant à cette problématique de l'anxiété de performance et de tenir compte de l'ensemble des acteurs entourant les élèves athlètes afin de mieux comprendre les facteurs de risque et de protection ayant une influence sur l'anxiété de performance.

Dans cette perspective, cette étude a été réalisée afin de répondre à deux objectifs.

1- Caractériser les facteurs de protection et de risque associés aux parents, aux entraîneurs et aux enseignants qui influencent l'anxiété de performance vécue par les élèves athlètes des programmes de Sport-études au secondaire.

2- Comprendre comment ces facteurs influencent l'anxiété de performance vécue par l'élève athlète.

Cadre théorique

Le cadre théorique de cette recherche s'inscrit dans le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979, 1986). Les fondements de ce modèle ont été utilisés dans un contexte sportif (Domingues et Goncalves, 2014) et éducatif (Mian *et al.*, 2016 ; Norton et Abbott, 2017). Le

modèle écologique permet d'analyser les facteurs de risque et de protection qui ont un impact sur le développement et le fonctionnement individuel. Il stipule que l'humain se développe progressivement à la suite de différentes expériences et d'interactions régulières avec l'environnement qui l'entoure, et ce, sur une longue période (1979). Le modèle de Bronfenbrenner (1986) est fondé, entre autres, sur le principe systémique qui divise l'environnement global en six sous-systèmes.

L'ontosystème inclut les caractéristiques biologiques et personnelles de l'élève athlète telles ses habiletés, valeurs, croyances ou vulnérabilités (Drapeau, 2008). Le microsystème représente l'environnement immédiat dans lequel l'élève athlète grandit, expérimente des activités et interagit avec différents acteurs (Duchesneau, 2017). Ces élèves athlètes évoluent essentiellement dans trois microsystèmes, c'est-à-dire familial, sportif et scolaire. Le mésosystème réfère aux interactions entre les microsystèmes et leur influence mutuelle sur les élèves athlètes (p. ex. : la collaboration entre l'entraîneur et le parent sur l'élève athlète). L'exosystème désigne les événements et les décisions qui modulent les relations établies dans les microsystèmes (p. ex. : les décisions prises par la fédération sportive) (Letarte et Lapalme, 2018) et qui ont une influence indirecte sur l'expérience de l'élève athlète. Le macrosystème représente les contextes socioculturels et sociopolitiques de tous les systèmes. Finalement, le chronosystème fait référence au passage du temps et aux transitions qui vont ponctuer la vie des élèves athlètes durant lesquelles ces derniers vont changer de rôle ou d'environnement (p. ex. : transition de l'école primaire à l'école secondaire).

Méthode

Un devis qualitatif interprétatif a été privilégié (Thorne, 2008). Il permet de comprendre les expériences vécues par les participants selon leur point de vue dans le cadre des programmes de Sport-études québécois (Deslauriers et Kérisit, 1997). La nature interprétative renvoie quant à elle à la mise en relation des composantes du phénomène étudié (Thorne, 2008). Ce devis permet d'approfondir la compréhension des multiples facteurs qui peuvent influencer positivement ou négativement l'anxiété de performance des élèves athlètes (Savoie-Zajc, 2011).

Participants

Seize participants ont été recrutés pour l'étude (Tableau 1). Ils forment quatre trios d'acteurs incluant un élève athlète, son entraîneur et un de ses parents ainsi qu'une dyade composée d'un élève athlète et de son parent. L'échantillon est complété par un directeur général d'un club sportif et une directrice scolaire d'un programme de Sport-études.

Les trois élèves athlètes féminins et les deux élèves athlètes masculins participant à cette étude sont âgés de 13 à 17 ans et fréquentent trois écoles secondaires différentes offrant un programme de Sport-études reconnu par le ministère de l'Éducation du Québec. Elles sont situées dans la région de Montréal et ses environs. Les élèves athlètes pratiquent cinq sports différents. Trois d'entre eux proviennent de famille intacte, un d'une famille recomposée et un autre d'une famille monoparentale. Tous les élèves athlètes ont rapporté vivre de l'anxiété de performance au courant de la dernière année qui a eu un ou des impacts négatifs sur leur vie personnelle, sociale, sportive ou scolaire. Pour pouvoir participer à la présente étude, les élèves athlètes devaient être inscrits de la 1^{re} à la 5^e secondaire et répondre aux critères des programmes Sport-études. Les entraîneurs sont des hommes âgés de 20 à 49 ans ayant cumulé entre 3 et 25 ans d'expérience en tant qu'entraîneur. Pour ce qui est des parents, trois sont des mères et deux sont des pères.

Tableau 1

Caractéristiques des participants

Trio	Élève athlète	Âge	Sports pratiqués	Entraîneur	Parent
# 1	Élise	16	Triathlon	Arnaud	Isabelle
# 2	Aurélie	13	Ski de fond et patinage artistique	Olivier	Maëlle
# 3	Jonathan	13	Ski de fond	Olivier	Mireille
# 4	Nathanael	14	Hockey		Maxime
# 5	Laurie	16	Natation	Simon	Mathieu

Procédure

Après avoir obtenu l'accord du comité d'éthique et de la recherche de son université, l'auteure principale a envoyé des invitations à différentes associations sportives par courrier

électronique afin de recruter des entraîneurs. Ces derniers ont ensuite identifié quelques élèves athlètes qui présentaient des difficultés quant à la gestion de leur anxiété de performance sportive ou scolaire. Ils leur ont envoyé une invitation à participer à la recherche par courrier électronique. Les élèves athlètes volontaires ont transmis le formulaire d'information et de consentement à leur parent. Les deux directions ont été recrutées via les réseaux professionnels de la première et de la deuxième auteure. Tous les participants ont signé le formulaire de consentement.

Instrumentation

Chaque participant a rempli un questionnaire sociodémographique en ligne et réalisé une entrevue semi-structurée d'une durée approximative de 45 minutes via un logiciel de téléconférence. Les entrevues ont été pilotées par l'auteure principale, qui a été formée à la réalisation d'entrevues et qui a une grande expertise en entraînement d'élèves athlètes. Elle détient également une maîtrise en psychologie sportive dans laquelle elle a réalisé une autre recherche qualitative. Le guide d'entrevue a été développé en fonction des objectifs de recherche et du cadre théorique. Il a été testé au préalable avec deux élèves athlètes ne participant pas à l'étude. Il est composé de six sections. La première permet de relater et de décrire un événement pendant lequel les élèves athlètes ont vécu de l'anxiété de performance, de comprendre leurs manifestations et les stratégies qu'ils ont utilisées pour gérer cette anxiété. La deuxième permet de documenter l'ontosystème, plus particulièrement les caractéristiques biologiques, psychologiques et comportementales des élèves athlètes (p. ex. : Selon vous, quelles sont les caractéristiques de cet athlète qui influencent positivement ou négativement l'anxiété de performance qu'il vit ?) et le chronosystème (p. ex. : Comment a évolué l'anxiété de performance de votre enfant au cours de sa vie ?). Les trois suivantes permettent d'obtenir une meilleure compréhension des micro-, méso- et exosystèmes sportifs, scolaires et familiaux entourant les élèves athlètes (p. ex. : Comment la famille de cet élève athlète influence-t-elle positivement ou négativement l'anxiété de performance qu'il vit ?). La dernière section renseigne sur les influences de la société sur l'anxiété de performance des élèves athlètes (macrosystème). Puisque l'élève athlète, l'entraîneur et le parent forment un trio, le guide d'entrevue a été composé de manière à obtenir trois points de vue différents concernant le même élève athlète (p. ex. : Comment vos caractéristiques en tant qu'entraîneur ou parents

influencent-elles positivement ou négativement l'anxiété de performance de cet élève athlète ?). Ainsi, trois entrevues individuelles pour chaque élève athlète ont été menées. Les guides d'entrevue de la direction sportive et scolaire sont quant à eux composés des mêmes questions liées aux différents systèmes, mais documentent l'anxiété de performance des élèves athlètes dans une plus large perspective (p. ex. : Comment les entraîneurs, les enseignants ou les parents influencent-ils positivement ou négativement l'anxiété de performance des élèves athlètes ?).

Analyse des données

Les entrevues ont été transcrites en respectant les principes d'anonymat. Tous les éléments permettant d'identifier un participant ont été retirés ou modifiés. Les verbatim sont gardés sur une clé USB protégée par un mot de passe.

Une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016) suivant un modèle mixte (Miles *et al.*, 2014) a été réalisée à l'aide du logiciel NVivo 12. La codification des données a été exécutée par l'auteure principale en fonction des catégories propres au cadre théorique pour ensuite laisser place à des thèmes qui ont émergé de l'analyse des données. Afin d'améliorer la validité de la codification, une méthode « d'amis critiques » a été utilisée (Smith et McGannon, 2018). Ainsi, lors de quatre réunions, les deux derniers auteurs ont amené l'auteure principale à réfléchir sur les codes créés et sur les différentes interprétations possibles. Lors de l'analyse des codes, deux thèmes ont émergé, en particulier pour les entraîneurs, soit les éléments en lien avec les savoir-faire et les savoir-être. Une modification du classement a donc eu lieu. De plus, ces réunions ont mené à fusionner certains codes et à revoir la codification de certains énoncés. Il a été demandé à l'auteure principale de spécifier, dans le nom du code, la direction positive ou négative de l'influence de chaque facteur.

Un résumé des propos pertinents a été rédigé pour chacune des catégories permettant d'identifier les citations représentant les meilleures perceptions des participants. Des prénoms fictifs ont été associés à chacun des participants afin de faciliter l'identification de l'auteur de chaque citation présentée dans la section des résultats.

Résultats

La première étape de l'analyse thématique a mené à l'identification de 748 énoncés. Ces derniers ont été catégorisés selon les composantes prédéterminées du modèle écologique (Bronfenbrenner, 1979, 1986). À la lumière des propos des participants, les facteurs de risque et de protection semblent découler d'une interaction entre tous les systèmes du modèle écologique entourant l'élève athlète. Afin de répondre aux objectifs de cette étude et considérant l'ampleur du corpus, cet article présentera les résultats en lien avec les facteurs de protection et de risque associés aux microsystèmes familiaux, scolaire et sportif.

Dans la deuxième étape de la codification, les facteurs des systèmes ont été classés selon trois catégories c'est-à-dire les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire. Cette catégorisation est en cohérence avec les visées des programmes de formation de l'école québécoise (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2021) et est mobilisée par un chercheur du domaine (Bernier, 2021). La catégorie des savoirs regroupe les connaissances de l'acteur permettant de jouer son rôle ou de pratiquer son métier (ministère de l'Éducation, 2006). La catégorie des savoir-être réfère aux attitudes et aux croyances qui guident les comportements de l'acteur en question (ministère de l'Éducation, 2006). Les savoir-faire incluent les pratiques mises en place ou actions réalisées par les acteurs (Shairi et Momtaz, 2010).

De manière générale, les facteurs de protection et de risque sont répartis de façon équivalente entre les savoir-être et les savoir-faire. Les participants discutent d'un plus grand nombre de facteurs de protection que de facteurs de risque, et ce, plus particulièrement pour les entraîneurs. Les prochaines sections rendront compte des facteurs de risque et de protection propres à chaque acteur.

Microsystème familial : Les parents

Soixante-dix-neuf énoncés sont catégorisés quant à l'influence des parents sur l'anxiété de performance des élèves athlètes. Les participants ont majoritairement associé les facteurs de protection et de risque liés aux savoir-être des parents (voir Tableau 2). De ces savoir-être, le facteur de protection le plus discuté est le fait de pratiquer un sport pour le plaisir. Les parents

Tableau 2

Facteurs de protection et de risque liés aux parents

		Facteurs de protection	Facteurs de risque
Savoirs			<ul style="list-style-type: none"> • Expérience en tant qu'athlète (P)
	Liés au soutien offert	<ul style="list-style-type: none"> • Présence physique rassurante (P) • Appui parental positif (E, P) 	<ul style="list-style-type: none"> • Envahissement de la vie de son enfant (EA, E)
Savoir-être	Liés aux attitudes	<ul style="list-style-type: none"> • Promotion de la pratique d'un sport pour le plaisir (EA, P, DS) • Confiance en l'entraîneur (E, P) • Respect de son enfant (EA, P, DS) 	<ul style="list-style-type: none"> • Attentes de performances (EA, P, DE) • Non-respect des désirs de son enfant (EA, DE)
	Liés à la famille	<ul style="list-style-type: none"> • Promotion de l'apprentissage par erreur (E) 	<ul style="list-style-type: none"> • Surcharge de l'horaire de son enfant (E) • Contrôle parental exagéré (E)
Savoir-faire	Liés au sport	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance des progrès (EA) • Modification positive des schémas de pensée de son enfant (EA, P) 	<ul style="list-style-type: none"> • Entraîneur d'estrade (EA, DS) • Comparaison négative des athlètes (P)

Note : EA = Élève athlète, E = Entraîneur, P = Parent, DS = Direction sportive, DE = Direction d'école

mentionnent que tant que leur enfant est content, pratique un sport pour lui-même ou pour garder un équilibre de vie, ils sont heureux. Les élèves athlètes reconnaissent d'ailleurs l'importance du plaisir dans le discours parental. « Si je suis content, ils vont être contents. Ils ne s'attendent pas à ce que je fasse des podiums puis tout. Ils veulent juste que je finisse la compétition. » (Jonathan). La direction sportive reconnaît aussi l'importance d'un discours parental axé sur le plaisir et relève que la première question après une compétition devrait être « as-tu eu du plaisir ? ». Dans cette perspective, bien que la récurrence de ces thématiques soit moins grande, plusieurs acteurs sont d'accord sur l'effet protecteur qu'apporte le fait de respecter son enfant autant en ce qui a trait à ses choix personnels qu'à ses désirs de performance.

D'un autre côté, le tableau 2 montre que les parents et les élèves athlètes reconnaissent que le fait d'avoir des attentes de performance, particulièrement sur le plan scolaire, engendre de l'anxiété de performance. L'inscription à un programme de Sport-études est un privilège réservé aux élèves athlètes qui obtiennent de bons résultats scolaires. Sans ces bonnes notes, les élèves athlètes ont peur d'être retirés de ce programme. C'est ce qu'explique Élise en citant ses parents : « Bien là, c'est trop pour toi, on va t'enlever du sport-études si tu n'augmentes pas tes notes. Alors ça, ça m'avait fait beaucoup de stress parce que moi je voulais rester au sport-études. » La direction scolaire soulève que les parents investissent beaucoup monétairement parlant dans le programme de Sport-études et s'attendent en retour à des résultats sportifs et à une progression de leur enfant. Certains parents adoptent des comportements directifs, tels que chronométrer les performances ou faire des signes pour que l'élève athlète accélère le mouvement, qui démontrent leurs exigences élevées sur le plan sportif et qui peuvent engendrer de l'anxiété de performance. Nathanaël relate justement que son père le « décourage un peu parce que quand [il] le regarde dans les estrades et qu'il [lui] fait un signe de la main 'allez, patine, patine', ça [le] stresse plus.

Bien que les savoir-être liés aux comportements soient relativement peu abordés, les élèves athlètes et les entraîneurs rapportent que le fait que le parent envahisse la vie de son enfant, par exemple en s'impliquant de manière trop importante dans le sport pratiqué, engendre de l'anxiété de performance. Toutefois, Maëlle, la mère d'Aurélie, n'identifie pas son

implication comme étant une source d'anxiété de performance pour son enfant et ne « pense pas que ça fasse stresser sa fille ». En contrepartie, l'importance de fournir un appui parental positif est relevée comme étant un facteur de protection. Ce dernier se caractérise par la réponse aux besoins de base du jeune tel que de fournir le transport et d'être « juste assez » impliqué pour que son enfant puisse discuter « de ce qui va et de ce qui ne va pas » (Mireille). Un élève athlète soulève aussi l'effet protecteur de l'humour de ses parents qui se déguisent pour l'encourager en compétition.

Quelques savoir-faire liés au sport ont aussi été identifiés par les participants (voir Tableau 2). Les parents et leurs enfants reconnaissent l'importance d'aider son enfant à modifier positivement ses schémas de pensées. Cette aide permet à l'élève athlète de se concentrer sur sa technique sportive, sur sa performance individuelle et sur le positif tel que le rapporte Élise.

Tu sais, en tant qu'athlète, on a tout le temps des phases où on est moins motivé et tout. Alors, ils vont comprendre ça et tu sais, ils [mes parents] vont essayer de me raisonner positivement, à voir les choses du bon côté et tout. Alors de ce côté-là, je vois que leur influence est très positive.

Bien que peu de participants aient soulevé des facteurs de risque liés aux savoir-faire, un parent rapporte que la comparaison publique des statistiques (par exemple le nombre de buts) entre les élèves athlètes pourrait augmenter l'anxiété de performance ressentie de son enfant. En écho, les enfants mentionnent qu'ils comparent leurs performances avec celles des autres et se dévalorisent lorsqu'ils ne performant pas aussi bien que les autres.

Finalement, le fait d'avoir un parent ayant de l'expérience en tant qu'athlète a été rapporté par un parent comme étant un facteur de risque lié aux savoirs parentaux. Maëlle rapporte d'ailleurs que son enfant se met de la pression pour ressembler à son père qui était un bon athlète de football.

En résumé, les facteurs de protection et de risque associés aux parents sont issus des trois types de savoir. Les facteurs liés au savoir-être ont une influence marquée selon les participants. La pratique d'un sport pour le plaisir a été soulignée comme ayant un effet

protecteur important alors que les attentes de performances ont l'effet contraire et engendre de l'anxiété de performance.

Microsystème sportif : les entraîneurs

Cent onze énoncés analysés concernent l'influence des entraîneurs sur l'anxiété de performance des élèves athlètes. Les facteurs de protection et de risque associés aux entraîneurs relèvent majoritairement des savoir-faire, et plus particulièrement des savoir-faire liés à l'entraîneur (voir Tableau 3). Les élèves athlètes, les parents et la direction sportive témoignent de l'importance pour l'entraîneur de bien connaître ses élèves athlètes, notamment leurs capacités, afin de mettre « l'emphase sur des choses simples qu'ils vont réussir » (Direction sportive) et pour rehausser leur estime de soi. Par ailleurs, selon la direction sportive, un entraîneur qui connaît les objectifs de performance et les caractéristiques personnelles sera aussi en mesure de mieux répondre aux besoins émotionnels et techniques de ses élèves athlètes et de les aider. Un parent rapporte que l'entraîneur de son enfant a déjà appelé à la maison après un entraînement difficile « pour savoir ce qui se passait dans sa tête » (Maxime). L'objectif était de comprendre ce qu'il ressentait pour mieux le rassurer.

En ce qui a trait aux facteurs de risque, comme l'illustre le Tableau 3, plusieurs participants ont rapporté que la tenue d'un discours négatif par l'entraîneur engendre de l'anxiété de performance. Par exemple, des paroles axées sur l'importance de la compétition, de la performance et de la comparaison entre les athlètes engendrent une réaction négative chez l'élève athlète. Élise explique d'ailleurs comment les commentaires de son entraîneur influencent son anxiété.

Tableau 3

Facteurs de protection et de risques liés à l'entraîneur

		Facteurs de protection	Facteurs de risque
Savoirs		<ul style="list-style-type: none"> • Vécu personnel d'athlète (E) 	<ul style="list-style-type: none"> • Formation pédagogique absente (DE)
Savoir-être	Liés aux comportements	<ul style="list-style-type: none"> • Comportements calmes et posés (E, P) 	<ul style="list-style-type: none"> •
	Liés aux attitudes	<ul style="list-style-type: none"> • Intérêt porté à l'humain derrière l'athlète (E, P, DE) 	<ul style="list-style-type: none"> • Attitude corporelle négative (EA)
		<ul style="list-style-type: none"> • Envie d'être présent à l'entraînement (EA) • Attitude passionnée (P) 	<ul style="list-style-type: none"> • Vouloir plus que son élève athlète (E) • Manque d'ouverture d'esprit (DE)
	Liés à la relation entraîneur-élève athlète	<ul style="list-style-type: none"> • Proximité (EA, E) • Réceptivité (E) • Ouverture (EA, E) • Écoute attentive (P) • Respect de ses élèves athlètes (P) 	
Savoir-faire	Liés à l'entraîneur	<ul style="list-style-type: none"> • Développement du travail d'équipe (EA, E) • Détection du potentiel de son élève athlète (P) 	<ul style="list-style-type: none"> • Attention portée à un seul élève athlète (EA) • Non-adaptation au niveau de chacun (E)
		<ul style="list-style-type: none"> • Attention égalitaire envers tous les élèves athlètes (EA, E) • Jumelage réfléchi des élèves athlètes (E, P) • Utilisation de l'humour (EA) • Connaissance approfondie de ses élèves athlètes (EA, P, DS) • Planification réfléchie des entraînements (EA, E, P) 	<ul style="list-style-type: none"> • Tenue d'un discours négatif (EA, E, P, DE) • Proposition d'activités trop difficiles (EA)
	Liés à l'élève athlète	<ul style="list-style-type: none"> • Développement des schémas de pensées positives (EA, E, P, DS) • Développement de l'autonomie (E) 	

Note : EA = Élève athlète, E = Entraîneur, P = Parent, DS = Direction sportive, DE = Direction d'école

[...] Par exemple, mon coach il va être comme : « Ok, tu la suis, tu la suis [en parlant d'une autre athlète]. » Mais là moi je vais être stressée parce que moi je me dis plutôt : « je ne suis pas capable de la suivre. ».

Ainsi, l'élève athlète qui constate un écart entre ses propres capacités et celle des autres se sent plus anxieux. La direction sportive rapporte aussi l'impact négatif de tenir un discours axé sur la performance avec des élèves athlètes des programmes Sport-études. Selon cette personne, puisque ces derniers s'entraînent souvent plus d'heures par semaine que leurs pairs qui fréquentent des programmes réguliers, ils s'attendent à mieux performer. Il est donc important d'orienter le discours vers le développement à long terme de l'élève athlète. Finalement, dans des sports comme le triathlon, un discours porté sur la perte de poids et l'alimentation serait aussi néfaste pour l'anxiété de performance ressentie par l'élève athlète.

Bien que les savoir-faire liés à l'élève athlète aient été peu abordés, presque tous les acteurs (voir Tableau 3) ont soulevé l'importance que l'entraîneur s'attarde au développement de schémas de pensées positives de l'élève athlète. En écho à l'influence des exigences parentales, l'entraîneur devrait aussi amener l'élève athlète à focaliser sur le plaisir ressenti lors de la pratique sportive, l'effort fourni et la technique. Il est important que l'entraîneur invite l'élève athlète à se comparer à lui-même et non aux autres. De plus, deux élèves athlètes ont ajouté qu'ils appréciaient particulièrement que leur entraîneur leur rappelle qu'il y aura d'autres possibilités de se surpasser. Laurie a bien aimé que son entraîneur lui explique l'importance de réussir le standard en natation en « essayant de [lui] parler de toutes les autres compétitions où [elle] peut l'avoir. Pour s'assurer que ce n'est pas juste là [à une seule occasion] qu'[elle] peut l'avoir. Il y aura d'autres chances aussi. »

De nombreux facteurs de protection liés au savoir-être de l'entraîneur sont relevés dans les témoignages, plus particulièrement en ce qui a trait à la relation entraîneur-élève athlète. Les élèves athlètes et les entraîneurs soulèvent l'impact positif de ce concept sur l'anxiété de performance ressentie par les élèves athlètes. Laurie présente son entraîneur comme étant un ami, approche que préconise Simon son entraîneur malgré la réticence du milieu qu'il ressent envers cette façon de faire. Ce dernier rapporte aussi l'importance de s'intéresser à l'humain derrière l'athlète. Les élèves athlètes se sentent proches de lui et

peuvent discuter de tout ce qui les tracasse. Les élèves athlètes et les entraîneurs ont aussi identifié qu'un entraîneur qui démontre une ouverture d'esprit et qui accepte les différences aide l'élève athlète à gérer son anxiété de performance.

En dernier lieu, le fait d'avoir un vécu d'athlète est souligné par deux entraîneurs comme étant un facteur de protection en lien avec les savoirs. Ces entraîneurs développent leur manière d'entraîner selon leurs expériences sportives. Tel que le souligne Simon, ce vécu leur donne la chance d'offrir des conseils à leurs élèves athlètes afin que ces derniers prennent un peu moins au sérieux l'impact des compétitions à un si jeune âge. Ils espèrent ainsi réduire l'anxiété de performance que les élèves athlètes ressentent.

En résumé, les savoir-être et les savoir-faire de l'entraîneur semblent avoir un impact considérable dans la gestion de l'anxiété de performance de l'élève athlète. Les participants rapportent plus de facteurs de protection que de facteurs de risque liés à l'entraîneur. Ces derniers doivent en particulier apprendre à connaître leurs élèves athlètes et les aider à développer des schémas de pensées positives pour réduire l'anxiété de performance qu'ils ressentent. D'un autre côté, la tenue d'un discours négatif est soulignée comme étant un facteur de risque important.

Microsystème scolaire : les enseignants

Quarante-trois énoncés analysés dans le cadre de cette étude se rattachent à l'influence des enseignants sur l'anxiété de performance des élèves athlètes. Bien que plusieurs facteurs de risque et de protection liés à l'enseignant aient été soulevés, peu font l'objet d'un consensus entre les participants (voir Tableau 4). Toutefois, trois des cinq élèves athlètes questionnés ont rapporté l'importance que revêt le fait qu'un enseignant s'adapte à leur calendrier de compétitions. Élise et Laurie apprécient la flexibilité de leurs enseignants quant à la remise de travaux ou à la reprise d'examen.

Ils s'adaptent vraiment à nous les athlètes pour savoir ce qui est mieux. Si je ne suis pas là cette journée-là, l'examen, est-ce que je le reprends tout de suite après quand je reviens ou je veux plus de temps ? Donc ils s'adaptent à vraiment ce qui est le mieux pour nous. Ça, c'est vraiment zéro stressant. (Élise)

Tableau 4

Facteurs de protection et de risque liés à l'enseignant

		Facteurs de protection	Facteurs de risque
Savoirs		<ul style="list-style-type: none"> • Formation en pédagogie (DE) 	<ul style="list-style-type: none"> • Manque de formation continue sur l'anxiété de performance (DE)
Savoir-être	Liés aux comportements	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignement structuré et bien planifié (DE) • Démonstration de confiance en soi (DE) 	<ul style="list-style-type: none"> • Minimisation de l'anxiété (DE)
	Liés aux attitudes	<ul style="list-style-type: none"> • Attitudes cognitives positives envers le sport (P) 	<ul style="list-style-type: none"> • Attentes de performance scolaires élevées (EA, E, P, DS)
	Liés à la relation enseignant-élève athlète	<ul style="list-style-type: none"> • Croyance au potentiel de l'élève athlète (DE) • Intérêt porté à l'élève athlète (P) 	<ul style="list-style-type: none"> • Manque d'empathie (DE)
Savoir-faire	Liés à l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> • Offre de temps de récupération (P) • Adaptations des évaluations au calendrier de compétitions (EA) • Réponses aux interrogations des élèves athlètes (E) 	<ul style="list-style-type: none"> • Examens rapprochés dans le temps (EA) • Système de récompense anxiogène (P)

Note : EA = Élève athlète, E = Entraîneur, P = Parent, DS = Direction sportive, DE = Direction d'école

Jonathan aime que les examens soient reportés lors d'un départ en compétition. L'enseignant donne ensuite la possibilité à l'élève athlète de reprendre son retard.

Selon les résultats, les enseignants des programmes de Sport-études affectent négativement l'anxiété de performance des élèves athlètes en grande partie par leurs savoir-être. Un facteur de risque lié aux attitudes des enseignants est mentionné par plusieurs acteurs. Ces derniers rapportent comment les attentes de performance des enseignants influencent ce qui est ressenti par l'élève athlète. Non seulement faut-il avoir « certaines notes pour passer » (Nathanel) et rester inscrit au programme de Sport-études, mais « les enseignants s'attendent à énormément des athlètes en Sport-études. Ils ont de hauts standards. » (Olivier). Un parent rapporte aussi que « les professeurs s'attendent à ce que les élèves dans un Sport-études soient performants parce qu'ils manquent quelques cours. » (Mireille). Ces attentes de performance pèsent sur les épaules des élèves athlètes.

Tel que rapporté dans le Tableau 4, la direction d'école rapporte plusieurs facteurs de risque liés aux enseignants des programmes de Sport-études desquels se dégage une incompréhension du phénomène de l'anxiété de performance étant donné un manque de formation continue sur le sujet. Ce manque de formation mine selon elle à son tour les savoir-être des enseignants qui ne savent pas nécessairement comment réagir face aux élèves athlètes anxieux. Ainsi, certains semblent minimiser l'importance de l'anxiété vécue par l'élève athlète en diminuant la gravité de cette dernière.

En résumé, les élèves athlètes rapportent l'impact protecteur des savoir-faire des enseignants lorsqu'ils adaptent la charge de travail au calendrier de compétitions. Les élèves athlètes déplorent toutefois, tout comme leurs parents, leurs entraîneurs et les directions, l'impact négatif des attentes de performance des enseignants sur leur anxiété de performance.

Discussion

Cette étude avait pour objectif de caractériser les facteurs de protection et de risque associés aux parents, aux entraîneurs et aux enseignants qui influencent l'anxiété de performance vécue par les élèves athlètes des programmes de Sport-études. La triangulation des points de vue des participants offre une opportunité inédite de comprendre comment ces facteurs influencent

l'anxiété de performance vécue par l'élève athlète. À la suite de l'analyse thématique et de la mise en commun des différents discours, trois catégories de facteurs, les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire, ont émergé.

De façon novatrice, les résultats soulignent que les parents, les entraîneurs et les enseignants ont tous le potentiel d'influencer positivement ou négativement l'anxiété de performance des élèves athlètes. Par ailleurs, l'étude permet de constater que plus de facteurs de protection sont discutés par les participants que de facteurs de risque, et ce, plus particulièrement pour les entraîneurs. Ces résultats se distinguent de ceux des études antérieures (Arnold et Fletcher, 2012 ; Auteur *et al.*, 2020) puisqu'ils permettent d'offrir des pistes de réflexion à l'entourage des élèves athlètes afin de les aider à mieux gérer leur anxiété de performance.

La discussion permet de faire sortir les faits saillants et présente les résultats novateurs qui s'inscrivent de façon originale avec les travaux antérieurs sur le sujet. Ce regard systémique, permis par la triangulation des points de vue des divers acteurs, souligne l'importance d'améliorer les savoirs des enseignants et de mieux définir les attentes académiques envers les élèves athlètes liées au programme de Sport-études. Il met aussi de l'avant la nécessité d'aider les élèves athlètes à modifier leurs schémas de pensées et de promouvoir l'apprentissage par erreur.

Savoirs : Enseignants et anxiété de performance

Bien que le point de vue des enseignants n'ait pas été collecté dans le cadre de cette étude, la direction scolaire soulève le manque de savoirs et de savoir-être qu'elle perçoit chez les enseignants face à l'anxiété de performance. À cet égard, le programme Funambule a été développé afin d'aider les élèves du secondaire à améliorer la gestion de leur stress lors de situations de la vie courante (Dumont *et al.*, 2012). Appuyé sur la théorie psychologique du stress de Lazarus et Folkman (1984) et inspiré de la théorie cognitive comportementale (Clark et Beck, 2010), ce programme outille les enseignants et les parents à mieux aider l'adolescent. Toutefois, ce programme n'a pas été conçu directement pour améliorer les savoirs, savoir-être et savoir-faire des enseignants. Or, la présente étude démontre l'importance de ces éléments et fait la démonstration d'une lacune des savoirs enseignants face à l'anxiété de performance des élèves athlètes. Cela met de l'avant la nécessité de

mieux outiller les enseignants. De plus, une revue de la littérature menée par Anderson et ses collègues (2018) présente huit programmes ayant pour objectif d'améliorer les connaissances en santé mentale, les attitudes et les comportements des enseignants afin d'aider les adolescents vivant avec une dépression ou de l'anxiété. Les résultats post-intervention montrent une amélioration des savoirs et des attitudes des enseignants envers les troubles de santé mentale. Ces programmes permettent d'en apprendre plus sur l'épidémiologie des troubles mentaux, les troubles mentaux en tant que tels, sur la manière de les encadrer en classe et sur les ressources disponibles. Toutefois, aucun résultat ne démontre un changement significatif en ce qui a trait aux pratiques les plus efficaces pour aider les élèves. De plus, les impacts sur la santé mentale des élèves ne sont pas connus. Malgré le manque de données concluantes sur l'impact de ces programmes, il n'est resté pas moins qu'ils sont reconnus pour améliorer les connaissances et les savoirs des enseignants en matière de santé mentale. Dans la présente étude, les élèves athlètes soulignent particulièrement que la flexibilité des enseignants leur permet de faire face à l'anxiété ressentie. En ce sens, un programme de formation continue qui viserait à présenter les signes et symptômes de l'anxiété de performance, les stigmas à propos de la santé mentale et axé sur les pratiques de gestion de l'anxiété de performance pourrait avoir le potentiel d'améliorer les savoirs et les savoir-être des enseignants d'élèves athlètes fréquentant les programmes de Sport-études.

Savoir-être : Un travail de définition des attentes scolaires liées au programme de Sport-études de la part du ministère de l'Éducation

Les résultats de cette étude démontrent une différence des opinions des acteurs en ce qui a trait à la définition de la réussite scolaire des élèves athlètes. En effet, tous les participants, sauf la direction d'école, ont soulevé que les attentes de performances scolaires des enseignants envers les élèves athlètes agissent comme étant un facteur de risque de l'anxiété de performance. Les participants soulignent que les enseignants s'attendent à ce que les élèves athlètes soient très bons à l'école. Or, bien que les élèves athlètes soient conscients que les programmes de Sport-études ont été mis en place afin de « leur permettre de concilier leurs objectifs scolaires et sportifs, à la condition qu'ils accordent la priorité à leur réussite scolaire » (ministère de l'Éducation du Québec, 2021a), ils ne semblent pas définir leur réussite scolaire comme étant nécessairement l'atteinte de notes exceptionnelles. De plus, une analyse approfondie du programme de Sport-études menée par Duchesneau en 2017 a permis de « positionner le

programme Sport-études comme un programme résolument axé vers l'excellence sportive » (p. i). Ainsi, en s'inscrivant à un programme de Sport-études, les élèves athlètes savent qu'ils doivent réussir leurs cours à l'école et exceller dans leur sport. Ils demeurent toutefois anxieux face à leurs résultats scolaires et ressentent, de la part des enseignants, une pression à exceller à l'école. Il semble donc y avoir une clarification des attentes à faire de la part des acteurs des programmes de Sport-études. Il serait nécessaire de définir si la réussite scolaire signifie obtenir la note de passage ou une moyenne précise. Les enseignants pourraient donc ajuster en conséquence leurs attentes de performance envers les élèves athlètes comme il a été relevé par les facteurs de risque associés aux savoir-être liés aux attitudes des enseignants. Malgré tout, les élèves athlètes et leur entourage apprécient la flexibilité des enseignants quant à leurs savoir-faire. Il serait intéressant de transposer cette flexibilité aux savoir-être liés aux attitudes.

Savoir-faire : Modifier positivement les schémas de pensées

Parmi les facteurs de protection soulevés par tous les participants sauf la direction d'école, une grande importance est accordée au savoir-faire des parents et des entraîneurs en ce qui a trait au fait d'aider l'élève athlète à développer positivement ses schémas de pensées afin qu'ils soient objectifs et utiles. Ce facteur de protection fait référence à la restructuration cognitive, une approche d'intervention psychologique fréquemment mise en place dans la gestion des troubles anxieux (Fréchette-Simard *et al.*, 2018). Cette approche vise à aider l'individu anxieux à identifier ses pensées négatives et ses distorsions cognitives qui surgissent automatiquement à l'approche d'une situation anxiogène. Une fois cette étape réalisée, l'individu anxieux travaille à construire de nouvelles pensées qui sont positives et à se les répéter afin qu'elles deviennent automatiques et qu'elles lui permettent de se détendre (Massé *et al.*, 2020).

La restructuration cognitive a été intégrée avec succès au programme « Performer... sans anxiété » (Cocullo, 2014) destiné aux élèves du secondaire. À la suite de dix séances, une diminution notable des distorsions cognitives et de l'anxiété de performance post test a été notée chez les cinq participantes. Dans le domaine sportif, un seul programme ayant pour visée la diminution de l'anxiété de performance sportive chez les athlètes est destiné aux parents d'athlètes et aux entraîneurs. Il s'agit du « Mastery Approach to Coaching » (Smoll *et al.*, 2007). Bien que ce programme mette de l'avant l'importance de tenir un discours axé sur le plaisir et la reconnaissance

de l'effort, ce dernier n'inclut pas d'atelier permettant aux entraîneurs et aux parents d'approfondir leurs connaissances en lien avec la restructuration cognitive ni la façon de la mettre en place. Étant donné l'importance accordée à ce facteur de protection soulevé dans la présente étude, il serait pertinent d'inclure cet élément dans les programmes destinés aux acteurs ayant une influence sur l'anxiété de performance des élèves athlètes.

Savoir-faire : Promouvoir l'apprentissage par erreur

La capacité à percevoir les erreurs comme étant des situations d'apprentissage est reconnue comme une stratégie qui réduit l'anxiété de performance en milieu scolaire (Smith et Capuzzi, 2019) et sportif (Smoll *et al.*, 2007). Le perfectionnisme inadapté et la peur de l'échec sont d'ailleurs identifiés comme étant des facteurs de risque liés aux caractéristiques de l'élève athlète (Freire *et al.*, 2020). Les résultats de l'étude consolident l'importance d'amener les élèves athlètes à percevoir différemment leurs erreurs. Or, selon les témoignages, un seul entraîneur a reconnu l'importance de ce facteur de protection. Toutefois, il l'a identifié pour les parents et non pour lui-même. Ce constat invite d'abord donc à se questionner sur la manière dont les participants de l'étude définissent les erreurs. Ensuite, il serait pertinent de sensibiliser les membres de l'entourage de l'élève athlète à l'impact que peut avoir le fait de percevoir les erreurs comme étant des échecs ou comme des situations d'apprentissage (Conroy *et al.*, 2010).

Perspectives et limites de l'étude

La présente étude comporte certaines limites. En effet, le point de vue des enseignants des élèves athlètes des programmes de Sport-études n'a pu être recueilli. Il était prévu initialement que des enseignants soient inclus dans l'échantillon. Toutefois, ils ont été exclus involontairement de l'étude étant donné la pandémie de Covid-19. Les nombreux changements qu'elle a engendrés au sein des milieux éducatifs ont surchargé les enseignants et ceux-ci n'avaient plus de temps dans leur tâche pour participer à l'étude. Dans les futures études, il serait important d'obtenir leur point de vue afin de contraster leur opinion avec celles exprimées par les participants de l'étude.

Aussi, les élèves athlètes provenaient d'écoles, de centres de services scolaires et de clubs sportifs différents. Afin d'approfondir l'impact du microsystème scolaire ou sportif sur l'anxiété de

performance des élèves athlètes, il serait pertinent de répliquer cette étude avec des élèves athlètes issus du même milieu. Il serait donc possible d'évaluer si les mesures instaurées par les enseignants, les entraîneurs ou les directions aident les élèves athlètes dans la gestion de leur anxiété de performance.

Dans un autre ordre d'idée, seuls des entraîneurs masculins ont participé à l'étude. Il serait intéressant de recueillir le point de vue d'entraîneuses afin d'en apprendre plus sur l'influence du sexe de l'entraîneur sur les facteurs de protection et de risque associés à l'anxiété de performance des élèves athlètes.

D'un point de vue méthodologique, la nature intentionnelle de l'échantillon pourrait avoir engendré un biais de confirmation (Larivée *et al.*, 2019). Toutefois, des démarches, telles qu'un projet-pilote et une rencontre d'analyse des données entre pairs, ont été mises en place. Des modifications aux canevas d'entrevue ou aux codes analysés ont été amenées lorsque nécessaire. De plus, bien que les propos de plusieurs participants aient été triangulés entre eux, il serait pertinent d'utiliser d'autres types de données (p. ex. : résultats sportifs et scolaires) afin de bonifier la crédibilité des données.

Finalement, cette recherche démontre l'importance de considérer l'ensemble des acteurs avec lesquels les élèves athlètes évoluent. Ainsi, dans l'idée d'aider les élèves athlètes à améliorer la gestion de leur anxiété de performance, il faudra bonifier les programmes existants pour les parents, les entraîneurs et les enseignants. Il sera ensuite nécessaire de mesurer les changements de comportements des acteurs visés et les impacts indirects sur l'anxiété de performance des élèves athlètes.

Conclusion

À l'aide d'une triangulation des discours, cette étude visait à caractériser les facteurs de protection et de risque associés aux parents, aux entraîneurs et aux enseignants qui influencent l'anxiété de performance vécue par les élèves athlètes des programmes de Sport-études. Elle visait aussi à comprendre comment ces facteurs influencent l'anxiété de performance vécue par l'élève athlète. Pour ce faire, une approche qualitative a été utilisée et une analyse

thématique (Paillé et Mucchielli, 2016) a été réalisée à l'aide du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979, 1986).

Cette étude soulève un plus grand nombre de facteurs de protection que de risque, ce qui contraste avec les écrits scientifiques plus axés sur les facteurs de risque. Pour la première fois, les facteurs de protection et de risque liés à l'anxiété de performance ont été catégorisés selon les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire. Cette nouvelle perspective amène à se questionner sur les connaissances des enseignants au sujet de l'anxiété de performance et des participants de façon générale concernant l'apprentissage par erreur. Elle soulève aussi l'importance de bien définir les attentes liées aux programmes de Sport-études. Finalement, cette étude met en lumière l'importance du savoir-faire des parents et des entraîneurs pour aider l'élève athlète à modifier positivement ses schémas de pensées.

En conclusion, les résultats soulignent la nécessité de développer et d'améliorer les interventions en lien avec l'anxiété de performance des élèves athlètes des programmes de Sport-études, et ce, pour tous les acteurs qui les entourent. Des études futures devront s'intéresser au point de vue des enseignants afin de valider leur point de vue et compléter la triangulation des discours.

Cette recherche a été rendue possible grâce aux Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FQRSC) sous le numéro de bourse 268,310 et aux fonds du Conseil de recherches en sciences humaines sous le numéro de bourse 752-2020-2291.

Toute correspondance devrait être acheminée à la deuxième auteure :

Claudia Verret, Département des sciences de l'activité physique, téléphone : (514) 987-3000
poste 7033, verret.claudia@uqam.ca

CHAPITRE 6

TROISIÈME ARTICLE EXPOSANT LES RÉSULTATS DE LA THÈSE

Un troisième article intitulé « Étude écosystémique des facteurs de protection et de risque de l'anxiété de performance des élèves athlètes » compose le chapitre 6 et propose une vue d'ensemble des facteurs de protection et de risque qui émergent de tous les environnements dans lesquels évoluent les élèves athlètes. Il présente une triangulation des discours en sollicitant le point de vue de plusieurs participants (élève athlète, entraîneur, parent, direction sportive et scolaire). Cet article a été soumis à la revue eJRIEPS et a été rédigé selon les normes de la revue. Les normes de l'APA 7 ont aussi été suivies. La déclaration des coauteurs et la preuve de soumission se trouvent à l'appendice B. La bibliographie générale est composée, entre autres, des références utilisées dans le cadre de cet article.

**Étude écosystémique des facteurs de protection et de risque de l'anxiété de performance des
élèves athlètes québécois du secondaire**

Nicia Langlois-Pelletier*, Claudia Verret* et Line Massé**

* Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada

** Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Canada

Résumé

Les programmes Sport-études du secondaire au Québec regroupent de nombreuses conditions qui génèrent de l'anxiété de performance chez les élèves athlètes. Ancrée dans le modèle écosystémique de Bronfenbrenner, cette étude vise à caractériser les facteurs de protection et de risque liés aux caractéristiques personnelles, au microsystème, au mésosystème, à l'exosystème, au macrosystème, au méso et au macrotemps qui influencent l'anxiété de performance des élèves athlètes fréquentant ce type de programme. L'étude a été menée selon un devis qualitatif interprétatif. Seize entretiens semi-dirigés individuels documentent le point de vue de quatre trios (élève athlète, parent et entraîneur), d'une dyade (élève athlète et parent) et de deux personnes issues des directions sportive et scolaire. L'analyse thématique révèle que tous les systèmes ont le potentiel d'influer sur l'anxiété de performance des élèves athlètes. Cette étude positionne aussi la fratrie, les grands-parents et les coéquipiers comme étant des facteurs de protection importants. Par ailleurs, les résultats démontrent l'importance de privilégier une approche systémique afin de mieux comprendre les multiples sources de l'anxiété de performance des élèves athlètes et la nécessité de mieux les préparer à gérer l'inconnu.

Mots-clés : Anxiété; bioécologique; élève athlète; contributeur.

Summary

Many highschools in Quebec offer a Sport-studies program. This program includes many conditions that lead to performance anxiety in student athletes. Rooted in Bronfenbrenner's ecosystem model, this study aims to characterize protective and risk factors related to personal characteristics, microsystem, mesosystem, exosystem, macrosystem, meso and macrotime that influence students athletes' performance anxiety attending this program. The study was conducted according to an interpretative quatitative estimate. Sixteen individual semi-structured interviews document the point of view of four trios (student athlete, parent and coach) and two sports and school directors. Thematic analysis reveals that all systems have the potential to influence performance anxiety in student athletes. This study also positions siblings, grandparents and teammates as important protective factors. Besides, the results demonstrate the importance of favoring a systemic approach in order to better understand the multiple sources of performance anxiety in student athletes and the need to better prepare student athletes to deal with the unknown.

Key words : Anxiety; bioecologic; student athlete; contributor

Étude écosystémique des facteurs de protection et de risque de l'anxiété de performance des élèves athlètes québécois du secondaire

1. Introduction

Au Québec, de nombreux élèves athlètes adolescents pratiquent leur sport dans plus de 600 écoles secondaires offrant le programme Sport-études (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2021b). Ce programme accorde la possibilité aux élèves athlètes de poursuivre la pratique de leur sport de compétition grâce à un temps en classe réduit de 25 à 35 % (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2020). Selon Émond (2006), ce programme Sport-études conduit à une meilleure estime de soi et un niveau plus faible d'asocialité pour les élèves athlètes comparativement à ceux du secteur régulier. Toutefois, une analyse documentaire a reconnu que ce dernier est aussi résolument axé vers le développement de l'excellence sportive et de la spécialisation sportive hâtive (Duchesneau, 2017), ce qui n'est pas sans effets délétères. En effet, la spécialisation sportive hâtive est associée à un niveau élevé d'anxiété et de décrochage sportif, notamment chez les élèves athlètes âgés de 14 à 17 ans (Wiersma, 2000). De plus, les élèves athlètes du programme Sport-études rapportent une pression à se surpasser autant à l'école que dans le sport (Duchesneau, 2017), illustrant la multiplication des sources d'anxiété potentielles chez ces jeunes. Ces indicateurs laissent planer la possibilité qu'ils vivent des difficultés liées à l'anxiété de performance.

Au Canada, un enfant ou adolescent sur cinq vit avec un trouble de santé mentale qui peut être diagnostiqué (Société canadienne de pédiatrie, 2018). Les troubles anxieux sont parmi les plus fréquents. Au Québec, plus de 35 % des adolescents de quatrième et de cinquième secondaire affirment ressentir du stress de performance (Dumont *et al.*, 2009). Cela dit, à ce jour, il n'existe pas de données concernant l'anxiété de performance des élèves athlètes du secondaire.

Lorsqu'un individu éprouve un stress de performance pendant une période prolongée et que cela altère son fonctionnement, ce stress devient un trouble d'adaptation connu sous le nom d'anxiété de performance (Bluteau et Dumont, 2014). Cette dernière émerge quand quelqu'un perçoit un décalage entre les exigences de la tâche et ses capacités à y répondre (Bluteau et Dumont, 2014). Au moment où l'anxiété de performance est non maîtrisée, elle peut entraver le rendement sportif

(Woodman et Hardy, 2003) et scolaire (Dumont et Leclerc, 2007) en plus d'affecter négativement la santé physique et mentale de l'élève athlète (Goodger *et al.*, 2007).

1.1 Facteurs de protection et de risque

Les élèves athlètes du programme Sport-études évoluent dans divers environnements (Duchesneau, 2017) et sont entourés de plusieurs personnes (p. ex. : entraîneur, coéquipiers, parents, fratrie, amis, enseignants, autres élèves, psychoéducateur, direction, etc.) ayant le potentiel d'influencer l'anxiété de performance ressentie.

Afin d'évaluer et de mieux comprendre ce qui entraîne les difficultés d'adaptation comme l'anxiété de performance scolaire et sportive, il importe d'en identifier les facteurs de protection et de risque en fonction des systèmes où grandit un individu (Letarte et Lapalme, 2018).

Sur le plan des caractéristiques personnelles de l'élève athlète, ces facteurs se détaillent selon les dimensions psychologiques et physiques. En ce qui a trait à la dimension psychologique, un élève athlète qui présente une faible estime de soi (Weinberg et Gould, 2015), qui entrevoit les nouvelles situations comme une menace (Osório *et al.*, 2017) ou qui manifeste un perfectionnisme inadapté (caractérisé par la peur de commettre des erreurs) (Freire *et al.*, 2020) a significativement plus de chances d'éprouver de l'anxiété de performance. Les recherches révèlent aussi qu'un élève athlète insatisfait à l'égard de ses performances sportives (Harenberg *et al.*, 2018), qui a des doutes envers sa capacité à gérer une situation particulière (Vassilopoulos *et al.*, 2017) ou qui démontre une passion obsessionnelle pour son sport, c'est-à-dire qu'il ressent un besoin incontrôlable de pratiquer une activité physique (Verner-Filion *et al.*, 2014), ressent davantage d'anxiété de performance. À l'opposé, le développement des compétences de résolution de problèmes (Donovan et Spence, 2000), de la résilience (Sarkar et Fletcher, 2014) et de l'intelligence émotionnelle (Castro-Sánchez *et al.*, 2019) aide à contrer l'anxiété de performance. La dimension physique est moins documentée que la dimension psychologique et son influence demeure à clarifier. Néanmoins, la sous-performance (Doron et Bourbousson, 2017) et les blessures (Arnold et Fletcher, 2012) sont reconnues comme des facteurs de risque, tandis que l'accumulation d'expériences en compétition (Milavic *et al.*, 2013) ressort comme un facteur de protection. Certaines études

révèlent par ailleurs que les athlètes féminines vivent plus d'anxiété de performance que leurs homologues masculins (Rocha et Osório, 2018).

En complément aux caractéristiques personnelles de l'élève athlète, les connaissances et le savoir-être et savoir-faire de son entraîneur, de ses parents et de ses enseignants peuvent aussi agir sur l'anxiété de performance ressentie (Auteur *et al.*, 2021). Par exemple, un entraîneur qui établit un climat d'entraînement axé sur la performance et la menace à l'égo (Gómez-López *et al.*, 2020) ou qui impose de manière autoritaire sa façon de penser à ses élèves athlètes peut contribuer à l'anxiété de performance vécue par ces derniers (Ramis *et al.*, 2017). Il en est de même pour les parents et les enseignants qui imposent des attentes de performances scolaires et sportives élevées aux élèves athlètes (Auteur *et al.*, 2021). À l'opposé, les entraîneurs et les parents qui accompagnent les élèves athlètes à développer des schémas de pensée positifs représentent des facteurs de protection contre l'anxiété de performance (Auteur *et al.*, 2021).

D'autres acteurs, comme les coéquipiers, les amis, la famille élargie, un employeur ou le personnel scolaire, pourraient également être des modulateurs de l'anxiété de performance des élèves athlètes du secondaire. Toutefois, leur influence reste mitigée ou inconnue (Auteur *et al.*, 2020). En effet, bien que les commentaires négatifs et la comparaison des performances entre coéquipiers puissent générer de l'anxiété de performance (Hayward *et al.*, 2017), l'apport du soutien offert et des pratiques mises en place par ces individus demeure méconnu à ce jour.

Finalement, l'élève athlète évolue aussi au sein d'une société dont la culture lui est propre. Par exemple, des recherches montrent que les athlètes issus d'un pays qui présente une culture collectiviste (p. ex. Chine) ressentent plus d'anxiété que ceux qui proviennent d'un pays qui présente une culture individualiste (p. ex. Allemagne) (Asghar *et al.*, 2013) puisqu'une mauvaise performance peut alors non seulement avoir un impact négatif pour le sportif lui-même, mais aussi pour tout son groupe (Asghar *et al.*, 2013).

Parmi les écrits scientifiques recensés, un seul a caractérisé les facteurs de protection et de risque en tenant compte des nombreux acteurs (parents, entraîneurs et enseignants) et des différents environnements familiaux, sportifs et scolaires (Auteur *et al.*, 2021). Selon ces chercheurs, il s'avère que les multiples savoirs, savoir-être et savoir-faire de l'ensemble des acteurs constituent

d'importantes sources d'influence de l'anxiété de performance. À la lumière de leurs observations, ces chercheurs appuient la nécessité d'améliorer les connaissances des enseignants en ce qui a trait à la problématique de l'anxiété de performance et d'encourager les parents et les entraîneurs à mettre en place des interventions qui visent à améliorer les schémas de pensées des élèves athlètes. Cela dit, l'impact des autres environnements dans lesquels évoluent les élèves athlètes reste à approfondir. De plus, il serait intéressant de comparer les points de vue des acteurs afin de valider s'ils ont une compréhension similaire des facteurs qui influencent l'anxiété de performance.

2. Cadre théorique

Cette recherche s'appuie sur le modèle théorique écosystémique de Bronfenbrenner (1979, 1986) qui permet d'analyser les facteurs de risque et de protection ayant un impact sur le développement et le fonctionnement individuel. Ce modèle stipule qu'un être se développe progressivement à la suite d'expériences et interactions répétées avec les individus qui composent les environnements qui l'entourent. Ces interactions se complexifient au fil de l'évolution de l'individu et du passage du temps. En plus d'avoir été exploité en éducation et en psychologie (Cooper et Upton, 1991), ce modèle a par le passé été jugé utile dans l'élaboration d'interventions visant à améliorer la santé mentale des élèves athlètes (Purcell *et al.*, 2019) et à mieux gérer les troubles d'adaptation des élèves dans un cadre scolaire (Weare et Gray, 2003). Le modèle écosystémique se fonde, entre autres, sur le paradigme « processus-personne-contexte-temps » (Rosa et Tudge, 2013) et sur la théorie des systèmes qui divise l'environnement global en quatre sous-systèmes : le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème.

Ce modèle considère l'influence des caractéristiques biologiques, psychologiques et personnelles d'un individu qui ont un impact telles ses compétences, ses valeurs, ses croyances ou ses expériences antérieures sur ses relations avec les autres humains (Drapeau, 2008). Ces caractéristiques se rapportent dans le modèle original à l'ontosystème (Bronfenbrenner, 1979). Le microsystème représente l'environnement immédiat dans lequel l'élève athlète expérimente fréquemment des activités et des rôles en plus d'interagir avec d'autres acteurs. Les élèves athlètes évoluent essentiellement dans trois microsystèmes, c'est-à-dire sportifs, familiaux et scolaires, et parfois dans un autre microsystème du travail étudiant (Duchesneau, 2017). Ainsi, les entraîneurs,

les parents et les enseignants exercent une influence directe sur les élèves athlètes. Le mésosystème n'agit pas comme un système à proprement parler. Il fait plutôt référence aux interactions entre les microsystèmes et leur influence mutuelle sur les élèves athlètes. L'influence de la collaboration entre les parents et l'enseignant sur l'anxiété de performance de l'élève athlète en est un exemple. L'exosystème représente quant à lui un environnement dans lequel l'élève athlète n'évolue pas directement, mais dont les événements exercent une influence indirecte sur l'expérience de l'élève athlète. Les décisions prises par les instances gouvernementales (ministère de l'Éducation) et sportives (fédérations sportives) en font partie. Le macrosystème fait référence aux contextes socioculturels et sociopolitiques des systèmes présentés précédemment. Il est composé des normes, des valeurs et des idéologies d'une société visée qui dictent en quelque sorte la conduite qu'un individu doit tenir. Finalement, le modèle écosystémique considère l'impact de la répétition de certains événements et des transitions que vivront les élèves athlètes lorsque ces derniers changeront de rôle ou d'environnement (p. passage de l'école primaire à l'école secondaire). Cette dimension du chronosystème se prénomme le macrotemps (Bronfenbrenner et Morris, 2006). Le chronosystème explore aussi la dimension du mésotemps qui fait référence aux événements qui se déroulent fréquemment sous une base hebdomadaire ou mensuelle (Bronfenbrenner et Morris, 2006).

2.1 Objectifs de recherche

Selon les écrits recensés, les facteurs de protection et de risque de l'anxiété de performance liés aux caractéristiques personnelles des élèves athlètes sont relativement peu connus. Seulement quelques indicateurs sur les microsystèmes ont déjà été relevés dans les études antérieures. Ces connaissances reposent principalement sur les points de vue des élèves athlètes ou sur ceux d'un seul acteur. Quant au mésosystème, à l'exosystème, au macrosystème, au méso et au macrotemps, leur impact sur l'anxiété de performance demeure à approfondir.

En regard à la problématique exposée précédemment, il semble essentiel de réaliser une analyse intégratrice et systémique qui tient compte des multiples facteurs d'influence de l'anxiété de performance des élèves athlètes des programmes Sport-études. Il est d'autant plus nécessaire de l'effectuer tant du point de vue des élèves athlètes que de celui des différents acteurs de leur entourage. En se basant sur la triangulation des opinions d'élèves athlètes, de leurs entraîneurs,

d'un de leur parent, d'une direction sportive et d'une direction scolaire, cette recherche a été menée afin de répondre à deux objectifs :

1) Relever et caractériser les facteurs de protection et de risque liés aux caractéristiques personnelles (ontosystème), aux microsystèmes, aux mésosystèmes, aux exosystèmes, au macrosystème, au méso et au macrotemps.

2) Distinguer les similitudes et les différences entre les propos des élèves athlètes, de leur entraîneur, d'un de leurs parents, d'une direction sportive et d'une direction scolaire pour chaque système.

3. Méthode

Un devis qualitatif/interprétatif (Fortin et Gagnon, 2016) et une approche méthodologique descriptive interprétative (Sandelowski, 2000) ont été privilégiés. Cela permet de comprendre les expériences vécues par les participants (Deslauriers et Kérisit, 1997) en plus d'identifier et de mettre en relation les composantes du phénomène étudié (Thorne, 2008).

3.1 Procédure

Après l'obtention du certificat d'éthique et de la recherche de l'université de l'auteure principale, cette dernière a envoyé des invitations par courriel à différentes associations sportives provinciales afin de recruter des entraîneurs. Ces entraîneurs ont ensuite identifié quelques élèves athlètes qui, selon eux, présentaient des difficultés concernant la gestion de leur anxiété de performance, et leur ont acheminé un courriel d'invitation à prendre part à la recherche. Les élèves athlètes volontaires ont transmis le formulaire d'information et de consentement à leurs parents. Pour pouvoir participer au projet de recherche, les élèves athlètes devaient être inscrits dans un programme Sport-études reconnu par le ministère de l'Éducation du Québec (2021a). L'anxiété de performance a été définie dans le courriel d'invitation et à nouveau lors des entrevues. Pendant ces dernières, les élèves athlètes volontaires ont validé leur statut lié à l'anxiété selon une procédure d'autonomination (Gustafsson *et al.*, 2017 ; Hayward *et al.*, 2017 ; Menegassi *et al.*, 2018), c'est-à-dire qu'ils ont eux-mêmes affirmé avoir ressenti de l'anxiété de performance qui a eu des impacts négatifs sur leur vie

personnelle, sociale, scolaire ou sportive au cours de l'année précédente. Une direction sportive et une direction scolaire ont été recrutées par les réseaux professionnels de la première et de la deuxième auteure. Tous les participants ont signé le formulaire de consentement électronique.

3.2 Participants

Seize participants ont pris part à cette recherche (Tableau 1). En tout, quatre trios et une dyade ont été formés. Les trios sont composés d'un élève athlète, de son entraîneur et d'un de ses parents. Une dyade composée d'un élève athlète et d'un de ses parents a été constituée en raison du désistement d'un entraîneur. Afin de compléter l'échantillon, une directrice d'un programme Sport-études et un directeur général d'un club sportif ont été ajoutés. Comme présenté dans le Tableau 1, les élèves athlètes (trois filles et deux garçons âgés de 13 à 17 ans) fréquentent trois écoles secondaires différentes de la grande région de Montréal (Québec, Canada) et pratiquent cinq sports au total. Tous les entraîneurs sont de genre masculin. Ces derniers, âgés de 20 à 49 ans, cumulent de 3 à 25 ans d'expérience en tant qu'entraîneur. En ce qui a trait aux parents, deux sont des pères et trois sont des mères. Des prénoms fictifs ont été associés à chaque participant pour faciliter l'identification des citations dans la section des résultats.

Tableau 1

Caractéristiques des participants

Trio	Élève athlète	Âge	Sports pratiqués	Entraîneur	Parent
# 1	Élise	16	Triathlon	Arnaud	Isabelle
# 2	Aurélie	13	Ski de fond et patinage artistique	Olivier	Maëlle
# 3	Jonathan	13	Ski de fond	Olivier	Mireille
# 4	Nathanaël	14	Hockey	-	Maxime
# 5	Laurie	16	Natation	Simon	Mathieu

3.3 Instrumentation

Tous les participants ont rempli un questionnaire sociodémographique en ligne (10 minutes) et ont pris part à une entrevue semi-structurée d'une durée approximative de 45 minutes réalisée à l'aide d'un logiciel de téléconférence. Les entrevues ont été dirigées par l'auteure principale, graduée en psychologie du sport, ayant 13 années d'expérience en entraînement d'élèves athlètes et de sportifs

de haut niveau, et formée pour mener ce type d'entrevues. Le guide d'entrevue a été développé en fonction des objectifs de l'étude et du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1986). Il a été testé au préalable avec deux élèves athlètes ne prenant pas part à la recherche.

Le guide d'entrevue comprenait cinq sections. La première section était liée aux caractéristiques biologiques, psychologiques et comportementales de l'élève athlète modulant son anxiété et ses interactions avec les individus qu'il fréquente (p. ex. : *Quelles sont les caractéristiques personnelles qui influencent l'anxiété de performance de cet élève athlète ?*) et au macrotemps (p. ex. : *Comment certains événements passés ou actuels influencent-ils l'anxiété de performance que votre enfant vit ?*). Les trois sections suivantes portaient sur l'impact des micro-, méso- et exosystème sportifs, scolaires, familiaux et de travail entourant les élèves athlètes (p. ex. : *Comment l'entraîneur de cet élève athlète influence-t-il son anxiété de performance ?*). La dernière section concernait le macrosystème ainsi que les influences des normes et des croyances de la société sur l'anxiété de performance.

Étant donné la répartition des participants en trios et dyade, les guides d'entrevue ont été développés de manière à obtenir différents points de vue concernant le même élève athlète (p. ex. : *Comment la fédération sportive, dont cet élève athlète fait partie, influence-t-elle son anxiété de performance ?*). En ce qui a trait aux directions sportive et scolaire, le guide d'entrevue a été modifié afin d'avoir une vue d'ensemble des facteurs qui influencent positivement ou négativement l'anxiété de performance des élèves athlètes en général (p. ex. : *Comment les organisations telles le centre de services scolaires ou le ministère de l'Éducation influencent-elles l'anxiété de performance des élèves athlètes ?*).

3.4 Analyse des données

Les entrevues ont été transcrites à l'aide d'un logiciel de traitement de texte en respectant les principes d'anonymat. Une analyse thématique (Paillé et Muchielli ; 2016) suivant un modèle mixte (Miles *et al.*, 2014) a été réalisée à l'aide du logiciel N'Vivo 12. Pour répondre au premier objectif, une analyse intersite de type variable orientée (Miles *et al.*, 2014) a été menée selon un processus divisé en deux temps. Premièrement, chaque entrevue a été lue de manière approfondie dans l'objectif de sélectionner les unités de sens pertinentes (Miles *et al.*, 2014). Les unités de sens

relevées ont été classées en fonction des catégories prédéterminées du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979, 1986). Dans un deuxième temps, toutes les unités de sens ont été révisées afin de grouper les idées similaires. Cette révision a conduit à l'identification des facteurs de protection et de risque et, si nécessaire, au regroupement de facteurs en catégories émergentes. Pour répondre au deuxième objectif, une autre analyse intersite de type variable-orientée a été réalisée. Pour chaque système, les propos des acteurs qui ont participé à l'étude ont été comparés dans le but de soulever les similitudes et les différences discutées par deux acteurs ou plus (Miles *et al.*, 2014).

La méthode « d'amis critiques » a été utilisée pour valider le respect des critères de rigueur de la codification (Smith et McGannon, 2018). Lors de quatre réunions, les chercheurs ont mis à l'épreuve les classifications en révisant les thèmes et les catégories ainsi que leur interprétation. Les codes présentant une thématique similaire ont été fusionnés et des unités de sens ont été recodifiées ou qualifiées différemment afin de refléter l'influence positive ou négative sur l'anxiété de performance.

Des résumés des résultats ont été écrits lors des deux analyses intersites. Ces derniers ont permis de déterminer les citations qui représentaient au mieux les perceptions des participants.

4. Résultats

Pour le premier objectif concernant la caractérisation des facteurs de protection et de risque liés aux caractéristiques personnelles de l'élève athlète, aux microsystèmes, au mésosystème, à l'exosystème, au macrosystème et au macrotemps, la première analyse intersites a mené à l'identification de 748 unités de sens. Cette analyse atteste que les facteurs de protection et de risque se retrouvent dans l'ensemble des systèmes du modèle écosystémique. Elle révèle également que tous les acteurs et organisations qui entourent l'élève athlète ont le potentiel d'influencer positivement ou négativement son anxiété de performance.

Pour le deuxième objectif, soit la distinction des similitudes et des différences dans les propos des élèves athlètes, de leur entraîneur, d'un de leurs parents, d'une direction sportive et scolaire pour chaque système, la triangulation des points de vue a démontré que les élèves athlètes sont

capables d'identifier de nombreux facteurs de protection et de risque associés à l'ontosystème et aux microsystèmes. Ils éprouvent cependant plus de difficultés à les reconnaître pour ce qui est des systèmes plus distants alors que les parents et les entraîneurs sont en mesure d'y arriver.

Les résultats spécifiques sont présentés selon leur système d'appartenance en débutant par les caractéristiques personnelles et en enchaînant par les systèmes de plus en plus périphériques à l'élève athlète. Les faits saillants qui réfèrent aux facteurs discutés par au moins deux participants sont détaillés. Afin d'éviter les redondances, les résultats des deux objectifs sont rapportés ensemble dans le texte.

4.1 Caractéristiques personnelles

Les facteurs de protection et de risque d'origine physique sont d'abord présentés, suivis des facteurs d'ordre psychologique.

4.1.1 Facteurs de protection et de risque biologiques

Une sous-catégorie de facteurs de risque liés aux conditions génétiques est relevée pour les facteurs biologiques et est discutée par des entraîneurs, des parents, la direction sportive et scolaire. Parmi ces facteurs, un premier fait référence à l'influence négative d'une maturation physique lente sur l'anxiété de performance des élèves athlètes. Ce facteur est souligné par un entraîneur, un parent et la direction sportive. Tel que le mentionne le père de Maxime, « chaque élève athlète a son rythme de développement. » D'après ces participants, l'élève athlète qui s'est le plus développé physiquement est en mesure de maîtriser certains mouvements ou de réaliser des performances plus avancées. L'élève athlète qui ne s'est pas encore autant développé physiquement ressent alors plus d'anxiété de performance. Toutefois, comme le mentionne la direction sportive, « le jeune ne comprend pas ça [la différence entre la vitesse de croissance et de développement] » ce qui soulève, selon ce participant, l'importance de l'expliquer aux élèves athlètes.

À ce sujet, le discours des élèves athlètes diffère en effet de ceux de leur entraîneur, de leur parent et de la direction sportive. Un élève athlète mentionne que son anxiété de performance augmente lorsqu'il présente de la difficulté à effectuer un mouvement désiré. Cependant, aucun élève athlète

n'a discuté du lien entre la maturation physique, ses performances et son anxiété de performance. De plus, aucun élève athlète n'attribue des facteurs génétiques à son anxiété de performance, à l'opposé des entraîneurs, des parents et de la direction scolaire.

4.1.2 Facteurs de protection et de risque psychologiques

Au plan psychologique, les participants ont discuté de beaucoup plus de facteurs de risque que de facteurs de protection. Plus précisément, les résultats convergent en ce qui a trait aux facteurs de risque liés aux schémas cognitifs, notamment la dévalorisation de la performance, qui a été le plus mentionné. En effet, deux élèves athlètes, quatre parents, quatre entraîneurs ainsi que la direction scolaire notent que la comparaison entre les élèves athlètes engendre de l'anxiété de performance. En se comparant, les élèves athlètes ont tendance à minimiser l'importance de leurs performances. Par exemple, ces élèves athlètes peuvent avoir une forte propension à effectuer un classement mental de leurs compétiteurs. À ce sujet, Arnaud (entraîneur), explique en relatant les paroles de l'élève athlète Élise comment le classement qu'elle effectue de ses compétitrices affecte son anxiété de performance.

[Élise se dit] « Cette fille va être là, cette fille va être là et elle aussi. » Déjà, elle se hiérarchise. Elle se place déjà en position d'être quatrième ou cinquième. Ou encore, elle se dit la même chose : « Elle n'est pas là, elle n'est pas là et elle non plus. Je devrais arriver deuxième et pas finir quatrième. »

En ce qui a trait aux différences entre les discours, un parent et la direction scolaire reconnaissent l'effet protecteur des fonctions exécutives liées à l'organisation et à la planification de l'étude chez les élèves athlètes. Ces derniers n'ont toutefois pas reconnu l'importance de ces facteurs.

4.2 Microsystèmes

Les microsystèmes sportif, familial, scolaire, du travail étudiant et des pairs sont relevés dans les analyses.

4.2.1 Microsystème familial

Le microsystème familial réfère à l'influence de la fratrie et des autres membres de la famille sur l'anxiété de performance. Deux élèves athlètes et trois parents soulèvent l'effet protecteur du soutien social offert par leur fratrie dans la gestion de leur anxiété de performance. Aurélie (élève athlète) relate que son demi-frère et sa demi-sœur l'encouragent dans son sport. Elle juge ces encouragements comme étant « positif[s] parce que ça [lui] donne de l'assurance ». Élise, triathlonienne, précise que son frère et sa sœur sont en mesure de comprendre ce qu'elle vit puisqu'ils ont pratiqué un sport. Elle sent qu'elle peut parler avec eux de ce qu'elle ressent et qu'ils peuvent la conseiller. Jonathan (élève athlète) et Maxime, père de Nathanaël, soulignent l'apport des encouragements reçus de la part de leurs grands-parents. Tel que le mentionne Maxime, les grands-parents « sont zéro objectifs ». Ils restent toujours positifs dans leurs commentaires et voient leur petit enfant comme étant le meilleur.

Sur certains points, le discours des participants diffère au sujet de l'influence de la fratrie et des autres membres de la famille. En effet, au moins un élève athlète a discuté de chaque facteur de protection et de risque liés à la fratrie et à la famille élargie. Les entraîneurs et les directions sportive et scolaire n'ont toutefois pas abordé ces éléments.

4.2.2 Microsystème sportif

Au sein du microsystème sportif, le soutien social de la part des coéquipiers est rapporté comme un facteur de protection par quatre élèves athlètes, trois entraîneurs et quatre parents. Ce soutien prend la forme d'encouragements, de l'établissement d'un climat de respect et de la présence d'un bel esprit d'équipe entre les sportifs et d'entraide. Comme exposé par Aurélie, les coéquipiers prodiguent de précieux conseils afin de réussir à maîtriser certains éléments.

Je pense que si mes amis ne m'avaient pas aidée à m'entraîner, je ne serais pas rendue là. Quand c'est quelqu'un de ton âge qui te l'explique, comme ton ami, ça entre mieux que lorsque c'est ton coach des fois.

De plus, les élèves athlètes, les entraîneurs et les parents s'accordent avec l'idée qu'un coéquipier plus vieux peut être un modèle pour l'élève athlète plus jeune. Selon ces répondants, étant donné la différence d'âge, les élèves athlètes sont moins portés à comparer leurs résultats. Ils ressentent donc moins d'anxiété de performance.

Autrement, le climat d'entraînement établi au sein de l'équipe sportive a été souvent cité comme facteur de risque, se déclinant en trois aspects. D'abord, un élève athlète, un entraîneur et la direction scolaire identifient les périodes de sélection en camp d'entraînement comme un facteur de risque important puisque l'élève athlète peut à ce moment perdre sa place dans l'équipe. Ensuite, la direction scolaire souligne que la publication de la sélection sur les réseaux sociaux amplifie l'anxiété de performance ressentie. Finalement, pour Laurie et son entraîneur Simon, l'instabilité du personnel de l'équipe sportive nuit au sentiment de sécurité de l'élève athlète, puisqu'il doit constamment travailler avec un nouvel entraîneur et « il faut toujours qu'il redonne confiance » (Simon) à une personne qu'il ne connaît pas.

De manière générale, les élèves athlètes ont soulevé de nombreux facteurs de risque liés au sentiment de sécurité comme la peur des coupures en camp d'entraînement tel qu'énoncé précédemment et le manque d'organisation lors des compétitions. Ils énoncent par ailleurs plusieurs facteurs de protection liés au sentiment d'appartenance, notamment, la mise en place d'un climat d'entraînement axé sur le plaisir et le respect du rythme du développement de l'élève athlète par l'entraîneur.

Les parents et les entraîneurs discutent aussi des facteurs de risque liés au sentiment de sécurité et des facteurs de protection en lien avec le sentiment d'appartenance. Les discours de la direction scolaire et sportive diffèrent quant à eux de celui des élèves athlètes. En effet, la direction scolaire déplore plutôt l'influence négative liée au fait que les groupes d'entraînement sont formés sur la base des performances de l'élève athlète. Ainsi, un élève athlète qui ne maintient pas un niveau de performance prédéterminé sera changé de groupe d'entraînement lors de la saison suivante et quittera donc son cercle d'amis. La direction sportive soulève quant à elle l'effet protecteur de la tenue d'un discours commun entre les entraîneurs et les dirigeants d'une même équipe.

4.2.3 Microsystème scolaire

Le microsystème scolaire renseigne sur l'influence d'autres acteurs du milieu scolaire (p. ex. : psychopédagogue, direction). Selon tous les élèves athlètes, deux parents et un entraîneur, l'imposition de critères de performances scolaires dans le cadre des programmes de Sport-études constitue un facteur de risque important. Les élèves athlètes rapportent d'abord qu'ils doivent

maintenir une moyenne générale d'environ 70 %, sans quoi ils sont exclus du programme Sport-études. De plus, Jonathan mentionne que les élèves athlètes de quatrième et de cinquième secondaire de son école doivent obligatoirement réaliser les cours de mathématiques fortes, de chimie et de physique. Cette demande rend Jonathan anxieux et selon son entraîneur et sa mère, il panique à l'idée d'obtenir de mauvaises notes et anticipe négativement ses prochaines années à l'école.

Contrairement aux élèves athlètes, aux parents et aux entraîneurs, la direction scolaire ne discute pas l'impact anxiogène des critères de performance scolaire. Elle est plutôt la seule à souligner l'effet protecteur des connaissances et des croyances attitudinales positives du personnel scolaire envers l'anxiété de performance. Cette direction soulève ainsi l'importance de soutenir l'établissement de relations positives entre les enseignants et les élèves athlètes afin d'accompagner ces derniers dans la gestion de leur anxiété de performance scolaire. Elle précise toutefois « qu'il y a beaucoup [d'outils] sur l'anxiété en général, mais qu'il n'y a pas grand-chose sur l'anxiété chez les athlètes ».

4.2.4 Microsystème du travail étudiant

En ce qui concerne le microsystème du travail étudiant, deux élèves athlètes et deux parents mentionnent que le fait d'être soi-même l'entraîneur de plus jeunes athlètes valorise les élèves athlètes et améliore leur estime de soi. Aurélie explique qu'elle se sent « bonne » à cause de cet emploi puisque cela signifie qu'elle a atteint « le niveau pour entraîner ». Mathieu souligne aussi que grâce à son travail d'entraîneur, sa fille Laurie « révise ses techniques [puisqu'elle] doit les dire aux jeunes ». Cela lui permet de comprendre d'une manière différente les gestes qu'elle accomplit lorsqu'elle nage. Élise et sa mère Isabelle mettent toutefois en garde contre le nombre d'heures travaillées par semaine, car un nombre d'heures trop important augmente la fatigue et le stress ressenti. Les deux recommandent ainsi une limite du nombre d'heures travaillées à environ six à huit heures par semaine.

Aucun autre acteur n'a discuté de l'impact du travail étudiant sur l'anxiété de performance.

4.2.5 Microsystème des pairs

Le microsystème des pairs concerne l'influence positive du soutien social offert par les amis des élèves athlètes ne fréquentant pas le même programme d'études. Aurélie apprécie les encouragements reçus de la part de ses amis. Quant à Jonathan, il explique que ses amis ne discutent pas de sport; ainsi ils « vont [l'] aider à oublier qu'[il] a une compétition dans deux jours ou le lendemain ». Cela lui « fait du bien et l'aide beaucoup » à se détendre.

Seuls deux élèves athlètes et un parent ont souligné l'influence des pairs sur l'anxiété de performance. Leurs discours présentent toutefois une différence. Les élèves athlètes rapportent les effets protecteurs du soutien social de leurs pairs alors qu'un parent fait valoir l'impact négatif de la compétition scolaire entre pairs.

4.3 Méso-système

En ce qui a trait au méso-système, un élève athlète, un entraîneur, un parent et la direction sportive soulignent l'importance de communiquer de façon claire et concise entre les intervenants des différents milieux que fréquentent les élèves athlètes. Tous aiment être mis au courant des difficultés des élèves athlètes, car l'échange permet d'identifier et de discuter de ces problématiques pour ensuite trouver des solutions. Élise aime que son entraîneur « soit au courant si [elle] a un problème avec ses parents » et à l'inverse, que ses parents « soient au courant si [elle] a un problème avec son entraîneur ». Maxime, père de Nathanaël, apprécie les rétroactions de l'entraîneur de son fils alors que Simon aime échanger par courriel avec les enseignants de ses élèves athlètes.

Bien que la direction scolaire reconnaisse l'importance d'établir « une communication impeccable » entre les acteurs du milieu scolaire et sportif, elle ressent un manque de considération du volet scolaire de la part des entraîneurs. D'après elle, ces derniers ne fournissent pas de compte-rendu sur l'évolution sportive de l'élève athlète, ne s'informent pas des bulletins scolaires et omettent de communiquer les problématiques rencontrées avec l'élève athlète. En effet, cette directrice d'école rapporte que certains entraîneurs imposent des conséquences à leurs élèves athlètes, telles des suspensions, sans l'aviser et dans un esprit contraire à la vision de l'établissement. Selon cette directrice, lorsque l'élève athlète s'aperçoit que les acteurs du milieu

scolaire et ceux qui composent l'équipe d'entraîneurs « ne sont pas sur la même longueur d'onde [...], c'est là [...] qu'ils commencent à être un petit peu plus stressés et déstabilisés ».

4.4 Exosystème

L'exosystème documente surtout les impacts négatifs de l'imposition et de l'instabilité des normes, des critères de réussite ou des temps standards par la fédération sportive. Ces facteurs de risque sont rapportés par un élève athlète, un parent et deux entraîneurs. Les participants expliquent que l'anxiété de performance survient quand les élèves athlètes doivent réussir des temps de qualification (les « standards ») pour avoir le droit de participer à une compétition. Mathieu (entraîneur) relève d'ailleurs que Laurie « a vécu ses premiers épisodes d'anxiété de performance pendant qu'elle était en quête d'un standard et non lorsqu'elle participait à des compétitions pour le plaisir ». Les membres du trio associé à Laurie soulèvent en outre que les standards de natation « changent chaque année » et qu'ils deviennent plus exigeants. Les élèves athlètes peuvent donc ressentir une nouvelle vague d'anxiété de performance à chaque année puisque ces derniers doivent se requalifier continuellement.

Bien que l'aspect protecteur de la fédération sportive soit très peu discuté par les participants ayant été interviewés, un élève athlète et un parent mentionnent que la présentation de conférences ou de vidéos qui donnent la parole à des athlètes plus expérimentés aide les élèves athlètes dans la gestion de leur anxiété de performance. Tel que l'explique Jonathan, les athlètes qui prennent la parole « sont passés par là et [eux] aussi, ils étaient beaucoup stressés. Ils nous offrent souvent des trucs » pour mieux gérer cette anxiété.

Le climat d'appartenance instauré par la fédération sportive n'a pas été abordé par les élèves athlètes. Toutefois, les parents reconnaissent l'effet protecteur sur l'anxiété de performance de la fédération sportive lorsqu'elle met en place des compétitions lors desquelles les résultats des élèves athlètes sont comparés à leurs anciennes performances. Les élèves athlètes sont alors récompensés pour l'amélioration de leur propre résultat. De plus, l'influence positive de l'accessibilité aux compétitions à toutes les équipes sportives, et ce, peu importe leur rendement pendant la saison, est soulevé. La direction sportive souligne que la tenue d'un discours axé sur la performance et la

modification fréquente des objectifs de la fédération sportive augmente l'anxiété de performance ressentie par les élèves athlètes.

4.5 Macrosystème

Selon trois parents, l'association de la performance au succès constitue un facteur de risque important qui peut influencer l'anxiété de performance des élèves athlètes. D'après Isabelle et Mathieu (parents), la société d'aujourd'hui exige que les individus soient parfaits en tout temps. Pour les élèves athlètes, les attentes de performance sont présentes tant sur le plan scolaire que sportif. Mathieu rapporte que sa fille Laurie serait « gênée » d'obtenir une note de 60 ou de 70 % à l'école. Selon Isabelle, pour être « dans la performance, il faut des A+ ». Mireille mentionne aussi que « le sport a pris beaucoup plus de place » dans la société qu'il en avait quand elle avait l'âge de son fils. D'après elle, non seulement « les gens font du sport [mais] il faut en plus réussir et performer ». Pour ces parents, pour prétendre au succès dans la société actuelle, il faut obtenir de bons résultats dans tout.

4.6 Chronosystème

Selon deux parents et la direction scolaire, les premiers échecs, liés au macrotemps, vécus par les élèves athlètes au cours de leur vie ont un impact important sur l'anxiété de performance qu'ils ressentent. D'après ces participants, leurs enfants ou les élèves athlètes qu'ils côtoient ont l'habitude d'être les meilleurs et de se hisser en tête de peloton. Isabelle, mère d'Élise, se rappelle que sa fille a « connu beaucoup de victoires dans son jeune temps en triathlon. » Or, elle a noté que « le degré d'anxiété d'Élise a augmenté au moment où elle arrivait plutôt quatrième ou cinquième », ce qu'Élise juge comme un échec. Il en va de même pour Mireille, qui a vu l'anxiété de son fils s'amplifier à la suite de ses premiers échecs en mathématique et lorsqu'il ne s'est pas classé dans les premiers en compétition de ski de fond. La direction scolaire ajoute que l'anxiété de performance des élèves athlètes s'accroît au fil des échecs et des résultats insatisfaisants qui se présentent pendant l'année scolaire.

Dans un autre ordre d'idée, toujours lié au macrotemps, Élise (élève athlète), Arnaud (entraîneur) et Mireille (mère) rapportent que des événements de vie stressants, particulièrement liés à la famille,

peuvent augmenter l'anxiété de performance ressentie. La séparation des parents ou encore une situation difficile avec un membre de la fratrie sont citées. Selon Élise, ces événements de vie influencent la capacité à demeurer concentré et mentalement présent lors des entraînements. Puisque la qualité des entraînements diminue, la confiance de l'élève athlète en sa faculté à réaliser de bonnes performances s'effrite, ce qui a pour effet d'exacerber l'anxiété de performance.

Un seul élève athlète a proposé un facteur de protection lié au mésotemps. Pour ce dernier, plus il participe à des compétitions, plus il acquiert de l'expérience, ce qui fait qu'il « est moins stressé, moins anxieux. »

5. Discussion

Cette étude poursuivait deux objectifs. Le premier était de relever les facteurs de protection et de risque liés aux caractéristiques personnelles, au microsystème, au mésosystème, à l'exosystème, au macrosystème discutés par deux acteurs ou plus. Le deuxième consistait à repérer les similitudes et les différences dans les propos des élèves athlètes, de leur entraîneur, d'un de leurs parents, d'une direction sportive et d'une direction scolaire pour chaque système.

De manière générale, les données soulignent que tous les acteurs au sein desquels évoluent les élèves athlètes peuvent contribuer positivement ou négativement à leur anxiété de performance. De façon innovante, cette étude documente pour la première fois l'influence du travail étudiant et de la fédération sportive sur l'anxiété de performance des élèves athlètes. Elle permet aussi de distinguer les différences de perceptions qu'ont les élèves athlètes et les autres acteurs de leur entourage.

Ci-dessous, la discussion met en exergue les résultats saillants et novateurs issus des analyses thématiques en s'appuyant sur le regard systémique préconisé et bonifié par la triangulation des discours. Premièrement, elle souligne l'importance de l'effet protecteur du soutien social offert aux élèves athlètes sur l'anxiété de performance ressentie. Deuxièmement, elle soulève la difficulté des élèves athlètes à gérer les situations inconnues qui se présentent dans les différents environnements dans lesquels ils évoluent. Troisièmement, elle résume les

divergences relevées dans les propos des acteurs pour illustrer l'intérêt d'une vision systémique et d'un regard complet sur l'anxiété de performance vécue par l'élève athlète.

5.1 Le soutien social

Les résultats concernant les microsystèmes sportif, familial, scolaire et des pairs viennent appuyer l'importance du soutien social offert par plusieurs membres de l'entourage des élèves athlètes.

Le poids qu'accordent les élèves athlètes aux encouragements et aux conseils reçus de la part de leur famille élargie est d'abord soulevé. Tout comme avec l'appui des parents (Rouquette *et al.*, 2021), celui de la fratrie et des grands-parents aide à diminuer l'anxiété de performance ressentie. En 2011, Wezyk avait avancé que les athlètes masculins qui obtiennent de leur famille un soutien de type informationnel, tel que conseiller ou suggérer des solutions à différentes problématiques, vivent une augmentation de leur anxiété de performance alors ce type de soutien semble aider les athlètes féminines. Cela serait expliqué par le fait que les athlètes masculins se sentent surprotégés par leur famille et ressentent le poids de leurs attentes sportives (Wezyk, 2011). Cela dit, dans la cadre de la présente étude, aucune différence quant à l'influence du genre des participants n'a été remarquée.

Ensuite, les participants soulignent le rôle protecteur des coéquipiers. À l'égard de ce qu'avaient soulevé les travaux de Wezyk (2011), plusieurs élèves athlètes, parents et entraîneurs perçoivent les encouragements, l'entraide et le climat de respect entre coéquipiers comme étant des facteurs de protection. Les participants nomment aussi l'importance de présenter l'élève athlète plus âgé comme étant un modèle concernant la gestion de l'effort. L'écart d'âge entre les élèves athlètes réduit la comparaison entre les performances et l'anxiété de performance des élèves athlètes plus jeunes. Ces résultats s'opposent toutefois à ce qui est rapporté par d'autres chercheurs qui présentent les coéquipiers comme un facteur de risque en raison des commentaires négatifs et de la comparaison de la performance entre les élèves athlètes qui peuvent alimenter l'anxiété de performance (Arnold et Fletcher, 2012 ; Chan *et al.*, 2012) et les inquiétudes (Ingrell *et al.*, 2016).

Ce résultat relatif à l'aspect protecteur des coéquipiers appuie l'importance d'augmenter la cohésion sociale au sein d'un groupe d'entraînement pour diminuer l'anxiété de performance ressentie (Prapavessis et Carron, 1996). Plus particulièrement, le fait de percevoir des similarités, de la proximité et des liens avec les autres athlètes serait pourvu d'un effet protecteur contre l'anxiété de performance (Prapavessis et Carron, 1996). Afin d'améliorer la cohésion de groupe, il est suggéré d'établir des objectifs d'équipe clairs, de développer l'identité de l'équipe entre les membres d'un même club et de promouvoir une communication ouverte et honnête entre les athlètes (Eys et Kim, 2017).

En somme, le soutien social reçu par les élèves athlètes semble jouer un rôle protecteur important dans la réduction de leur anxiété de performance. Fogaca (2021) suggère de développer, chez ces derniers, leurs habiletés d'adaptation afin d'améliorer le soutien social dont ils bénéficient et qu'ils offrent. Selon les résultats obtenus, il semble pertinent d'aider les élèves athlètes à adopter un état d'esprit positif et à développer leurs compétences en leadership.

5.2 La gestion de l'inconnu

La notion d'instabilité ou la nécessité de faire face à l'inconnu ont été soulevées par plusieurs participants comme étant des facteurs de risque de l'anxiété de performance des élèves athlètes.

D'abord, la présente étude aborde les changements au sein de l'équipe d'entraîneurs principalement comme un facteur de risque. Pourtant, ils sont liés à des effets à la fois positifs et négatifs sur l'état affectif des élèves athlètes dans les travaux antérieurs (Shipherd *et al.*, 2019). En ce qui a trait au volet positif des changements au sein de l'équipe d'entraîneurs, une étude exploratoire qualitative menée auprès de quatre entraîneurs et de 21 élèves athlètes universitaires a rapporté une augmentation de la confiance en soi chez les participants à la suite d'un changement d'entraîneur (Shipherd *et al.*, 2019). Un élève athlète a expliqué que l'amélioration de sa confiance résulte de l'établissement, par le nouvel entraîneur, d'une culture qui définit le succès par les efforts fournis. Cette culture fait référence au climat motivationnel instauré par l'entraîneur et qui peut avoir un impact sur l'état psychologique et l'anxiété de performance de l'élève athlète (Brathwaite, *et al.*, 2011 ; Harenberg *et al.*, 2018 ;

Smoll *et al.*, 2007). Pour ce qui est des effets négatifs, le départ d'un entraîneur engendre des incertitudes qui peuvent augmenter l'anxiété (Shiperd *et al.*, 2019). Les résultats de la présente étude viennent détailler les incertitudes que les élèves athlètes peuvent ressentir face à ce changement. En effet, un entraîneur et une élève athlète ont expliqué que les élèves athlètes doivent apprendre à nouveau à faire confiance à un nouvel entraîneur avec lequel leurs performances sportives ne se sont pas encore améliorées.

Ensuite, plusieurs participants ont rapporté que les élèves athlètes retranchés lors d'un camp d'entraînement ou ne répondant pas aux critères de performance sportive ou de rendement scolaire sont exclus des programmes de Sport-études. Les élèves athlètes doivent donc changer d'école et quitter leur groupe d'amis, ce qui accentue leur anxiété de performance. Il a d'ailleurs été reconnu par le passé qu'une modification du lieu d'études ou des loisirs représente une source de stress importante (Noone, 2017).

Autrement, les effets sur l'anxiété de performance des changements apportés par les fédérations sportives quant aux « standards » imposés sont peu documentés dans la littérature scientifique. Dans la présente étude, les participants ont soulevé que leur anxiété de performance est augmentée lorsque les critères de performance choisis par la fédération sportive varient d'une saison sportive à l'autre. Ces participants ont aussi mentionné que l'anxiété de performance des élèves athlètes est constamment renouvelée puisque ces critères sont de plus en plus exigeants année après année.

Ces situations illustrant la gestion de l'inconnu vécue par les élèves athlètes regroupent les quatre principaux éléments déclencheurs du stress : un contrôle faible, de l'imprévisibilité, de la nouveauté et un égo menacé (Lupien, 2010). En effet, l'imposition annuelle de nouveaux critères de performance ou les sélections d'équipe diminuent le sentiment de contrôle des élèves athlètes. De plus, ces critères de sélection sont souvent nouveaux et imprévisibles. Finalement, l'égo est menacé puisque les élèves athlètes risquent d'être déclassés ou de ne plus faire partie de l'équipe. Les acteurs gravitant autour des élèves athlètes auraient avantage à s'intéresser à ces quatre éléments afin de les aider à se protéger contre l'anxiété de performance. À cet égard, dans la perspective de pallier la gestion de l'inconnu, Lupien (2016) suggère entre autres la mise en place de plans de rechange advenant un problème avec le plan initial. Dans cette perspective, les équipes sportives pourraient offrir d'autres options aux

élèves athlètes qui ne sont pas retenus sur l'équipe de haut niveau. La création d'une équipe B qui leur permettrait de rester dans le programme de Sport-études serait une suggestion. Les élèves athlètes, de leur côté, doivent apprendre à déconstruire les situations anxiogènes pour ensuite les rebâtir. Lors de la déconstruction, ils pourront identifier quel élément déclencheur du stress les affecte. Pendant la reconstruction, ils pourront développer leur résilience en élaborant différents plans pour faire face à la situation anxiogène. Ces plans leur donneront un sentiment de contrôle ou de prévisibilité sur la situation (Lupien, 2010).

5.3 L'importance d'une vision systémique

L'analyse des similitudes et des différences entre les propos des participants soulève deux enjeux majeurs qui contribuent à approfondir la compréhension des facteurs de protection et de risque liés à l'anxiété de performance. Il est important de préconiser une vision systémique appuyée sur le discours de tous les acteurs en plus de celui de l'élève athlète.

Contrairement à leurs parents, à leurs entraîneurs et à la direction scolaire, les élèves athlètes ont peu échangé concernant les facteurs de risque biologiques. À l'inverse, pour les microsystèmes présentés dans cet article, certains facteurs de protection et de risque rapportés par les élèves athlètes ne sont pas ou très peu mentionnés par leur parent, leur entraîneur, la direction sportive ou scolaire. Par exemple, les élèves athlètes sont les seuls à discuter des effets protecteurs du soutien social de la famille et des pairs sur leur anxiété de performance. Il en va pratiquement de même avec le travail étudiant : alors que les élèves athlètes et leurs parents soulèvent l'aspect valorisant d'un travail étudiant au sein de l'équipe sportive, les autres acteurs n'ont pas abordé cet aspect. La direction scolaire est quant à elle la seule à souligner l'effet protecteur des connaissances et des croyances attitudinales positives du personnel scolaire envers l'anxiété de performance. En outre, la direction sportive est la seule qui reconnaît l'effet positif de la tenue d'un discours commun entre les entraîneurs et les dirigeants d'une même équipe. Par ailleurs, dans l'exosystème, les parents soulèvent les effets protecteurs de la fédération sportive lorsque cette dernière récompense les efforts et préconise l'accessibilité aux compétitions à tous. Les parents rapportent aussi des facteurs de risque liés au macrosystème et au macrotemps. Selon ces derniers, les attentes de performance de la société envers les athlètes et les premiers échecs ont le potentiel d'augmenter l'anxiété de

performance ressentie. Ces facteurs de protection et de risque soulignés par les parents ne se retrouvent toutefois pas dans le discours des autres acteurs.

Ces divergences permettent de constater que chaque individu a sa propre vision de ce qui module l'anxiété de performance. Il est donc nécessaire de regrouper ces visions afin de dégager un portrait complet des facteurs de protection et de risque qui influencent le phénomène de l'anxiété de performance. Ces résultats viennent appuyer l'importance d'une vision systémique pour comprendre les troubles d'adaptation (Letarte et Lapalmes, 2018), telles l'anxiété de performance, et les difficultés vécues en lien avec la santé mentale (Kuettel et Larsen, 2020). Ils corroborent en plus la nécessité d'utiliser un modèle écosystémique pour bien saisir la portée de l'expérience humaine sportive (Duda, 1999 ; Bengoechea, 2002).

6. Limites et perspectives de l'étude

Cette recherche comporte certaines limites. D'abord, la perspective des enseignants et des intervenants scolaires non enseignants (tels que les intervenants psychosociaux) concernant les facteurs qui influencent l'anxiété de performance des élèves athlètes n'a pas pu être documentée comme prévu en raison de la pandémie de Covid-19 et de son impact sur le calendrier scolaire. Il serait toutefois éclairant de recueillir leurs opinions afin de les comparer à celles des participants de la présente étude, notamment en ce qui a trait aux facteurs d'influence du volet scolaire. De plus, un seul des deux parents était impliqué dans l'étude. L'ajout de l'autre figure parentale bonifierait la compréhension écosystémique de l'anxiété de performance (Domingues et Goncalves, 2014 ; Purcell *et al.*, 2019).

Par ailleurs, étant donné l'expérience de l'auteure principale auprès des élèves athlètes, cette dernière avait déjà une opinion sur les facteurs qui entraînent de l'anxiété de performance. Cependant, afin d'éviter un biais de confirmation sur le plan méthodologique (Larivée *et al.*, 2019) et d'améliorer la fiabilité de l'étude, des mesures telles qu'un projet-pilote et quatre rencontres entre « amis critiques » ont été mises en place (Smith et McGannon, 2018). De plus, les codes analysés ont été modifiés et bonifiés lorsque nécessaire et les grandes thématiques ont été discutées.

Enfin, bien qu'il n'y ait eu aucun retour aux participants pour confirmer les résultats obtenus, les points de vue de deux autres chercheuses ont été confrontés lors des quatre réunions entre « amis critiques » afin de s'assurer d'une compréhension fine des données (Savoie-Zajc, 2011).

7. Conclusion

Cette étude a relevé et précisé les facteurs de protection et de risque de l'anxiété de performance des élèves athlètes d'après le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979, 1986). Elle a aussi offert la possibilité de dégager les similitudes et les différences selon les propos des élèves eux-mêmes, de leur entraîneur, d'un de leurs parents, d'une direction sportive et d'une direction scolaire pour chaque système. Pour ce faire, une analyse thématique (Paillé et Muchielli, 2016) qui triangule les discours de chacune des catégories d'acteurs a été réalisée.

D'une manière innovante, la triangulation des points de vue des participants propose que l'anxiété de performance des élèves athlètes des programmes de Sport-études est influencée positivement et négativement par tous les systèmes dans lesquels ils évoluent. Plus précisément, cette étude positionne la fratrie, les grands-parents et les coéquipiers comme des facteurs de protection de l'anxiété de performance alors que les études antérieures soulignent plutôt fréquemment les coéquipiers comme des facteurs de risque. Les résultats révèlent aussi l'importance de préparer les élèves athlètes à mieux gérer l'inconnu. Entre autres, ils permettent de comprendre en détail pourquoi l'anxiété de performance des élèves athlètes augmente à la suite au départ d'un entraîneur.

Finalement, les résultats abondent autour de la nécessité de privilégier un regard systémique afin d'obtenir une vision globale des facteurs de protection et de risque qui ont un impact sur l'anxiété de performance des élèves athlètes.

En conclusion, ces résultats appuient le besoin de bonifier le soutien offert aux élèves athlètes des programmes Sport-études au Québec ainsi que de dispenser des formations sur les sources potentielles d'anxiété de performance aux acteurs et aux institutions qui les entourent.

CHAPITRE 7

DISCUSSION GÉNÉRALE

Le septième chapitre de cette thèse présente la synthèse et la discussion générale des résultats obtenus dans le cadre des trois articles insérés du quatrième au sixième chapitre. Cette discussion comporte quatre sections. La première rappelle les objectifs de cette thèse. La deuxième synthétise les résultats des trois articles en deux grandes thématiques principales. Des cartes conceptuelles sont présentées afin de soutenir la synthèse de ces thématiques et les nouveautés scientifiques sont discutées. La troisième section expose les retombées scientifiques et sociales de cette étude doctorale. Finalement, la quatrième section présente des pistes d'action et des perspectives scientifiques qui découlent de la réalisation de ce projet doctoral.

7.1 Rappel des objectifs de la thèse

Comme présenté au premier chapitre, les facteurs de protection et de risque influençant l'anxiété de performance chez les élèves athlètes des programmes de Sport-études au secondaire du Québec sont plutôt méconnus (Kristiansen et Roberts 2010 ; Wilding, 2014). De plus, la majorité des études publiées à ce jour sont réalisées dans une optique unidimensionnelle, c'est-à-dire qu'un seul facteur de protection ou de risque est étudié à la fois. Toutefois, il est connu que les élèves athlètes se développent dans plusieurs environnements et que différents acteurs peuvent exercer une influence sur leur anxiété de performance (Duchesneau, 2017). Une approche écosystémique est donc à privilégier pour approfondir la compréhension de l'impact des facteurs de protection et de risque. Afin de combler ces lacunes, cette recherche poursuivait deux objectifs :

- 1) Identifier et décrire les facteurs écosystémiques caractérisant l'élève athlète et les systèmes qui l'entourent (microsystème, mésosystème, exosystème, macrosystème et chronosystème) et qui influencent l'anxiété de performance vécue par ce dernier.
- 2) Comprendre comment ces facteurs écosystémiques interagissent et influencent respectivement et mutuellement l'anxiété de performance vécue par l'élève athlète.

7.2 Synthèse des résultats

Les résultats obtenus dans le cadre de cette thèse doctorale et décrits à travers les trois articles convergent vers deux grandes thématiques en ce qui concerne les facteurs de protection et de risque liés à l'anxiété de performance chez les élèves athlètes. D'une part, il y a l'influence négative des attentes et de la double exigence scolaire et sportive. D'autre part, il y a l'influence positive de la connaissance des objectifs, du respect des besoins et du rythme de développement des habiletés sportives.

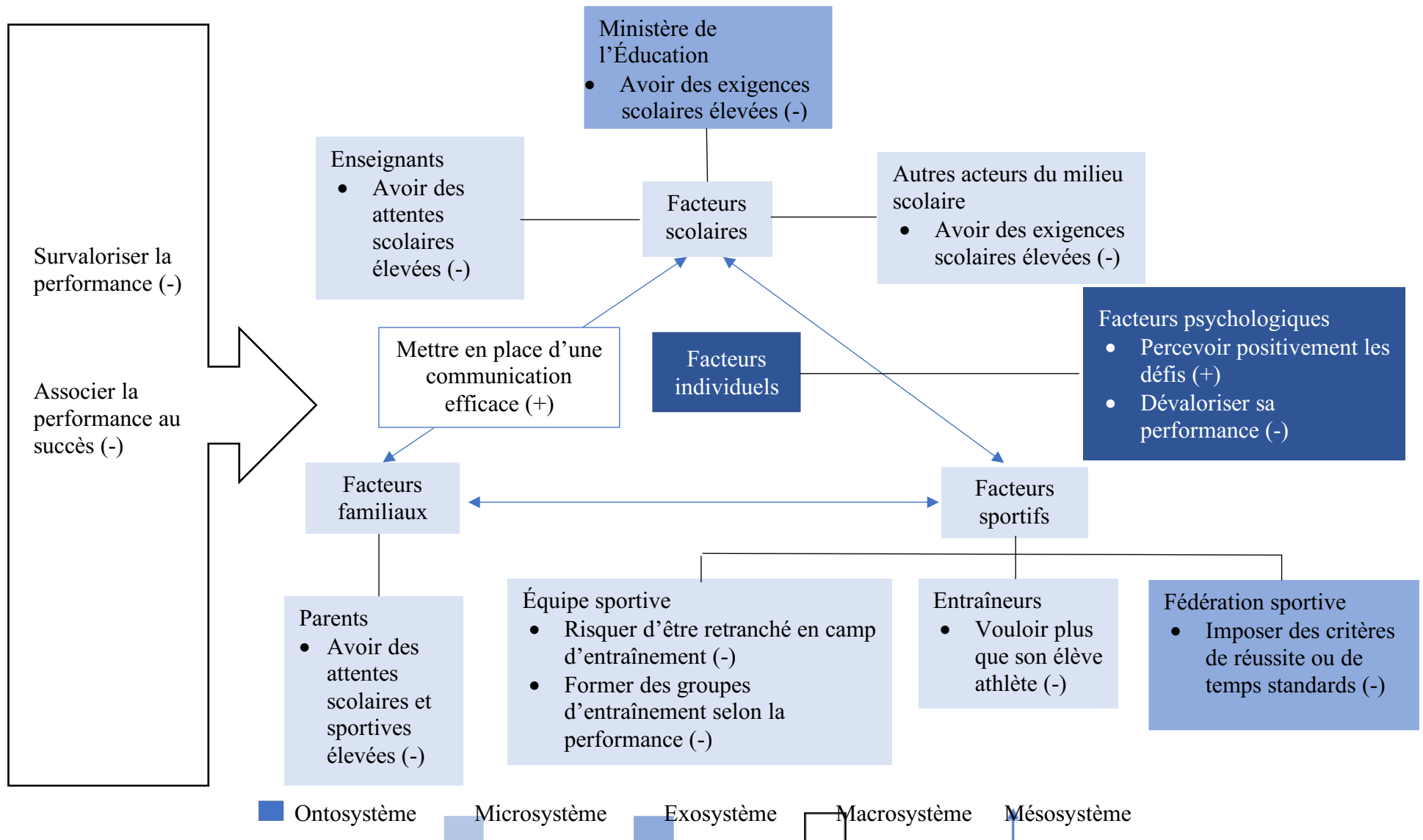
Comme annoncé au troisième chapitre, la carte conceptuelle s'avère l'outil retenu afin de présenter et de modéliser les données (Pauzé, 2018). En ce sens, une carte conceptuelle a été conçue pour chaque grande thématique. Ces cartes conceptuelles reprennent le gabarit de base situé à la page 58. Cependant, les acteurs ou les systèmes qui n'étaient pas liés aux facteurs de protection ou de risque en lien avec les grandes thématiques ont été retirés.

Les trois articles et ces deux cartes conceptuelles permettent de répondre aux deux objectifs de cette thèse. Ils constituent en effet une description exhaustive des facteurs écosystémiques qui caractérisent l'élève athlète, les autres acteurs et les systèmes qui l'entourent afin de comprendre ce qui influence son anxiété de performance. Les cartes conceptuelles répondent plus particulièrement au deuxième objectif de cette thèse et présentent comment ces facteurs écosystémiques interagissent et modulent respectivement et mutuellement l'anxiété de performance vécue par l'élève athlète. En d'autres mots, les cartes conceptuelles offrent la possibilité de souligner l'importance de l'apport de chaque acteur ou système sur l'anxiété de performance de l'élève athlète.

7.2.1 L'influence négative des attentes et des exigences envers les élèves athlètes

La synthèse des résultats des trois articles soutient que les comportements et les décisions adoptés par les acteurs des microsystèmes scolaire, familial et sportif ainsi que du mésosystème, de l'exosystème et du macrosystème traduisent des exigences scolaires et sportives élevées face aux élèves athlètes (Figure 7.1). Plus ces attentes sont élevées, plus l'anxiété de performance des élèves athlètes augmente.

Figure 7.1 Effets liés aux attentes et aux exigences envers les élèves athlètes



Les attentes de performances scolaires et sportives des entraîneurs (Gómez-López et al., 2020 ; Harenberg *et al.*, 2018), des parents (Hayward, 2017 ; Wilding, 2014) et des enseignants (Elliot et McGregor, 2001) ont déjà été soulevées dans les écrits scientifiques. Toutefois, cette étude documente pour la première fois l'impact négatif des décisions prises par les autres acteurs du milieu scolaire (p. ex. : équipe-école, direction scolaire), les dirigeants d'équipes sportives ainsi que les grandes institutions, comme le ministère de l'Éducation et les fédérations sportives. L'analyse des résultats démontre que la possibilité d'être exclu des programmes Sport-études quand l'élève athlète ne répond pas aux exigences de performances sportives ou scolaires génère en effet beaucoup d'anxiété de performance chez les élèves athlètes. Par exemple, étant donné un nombre de places limitées sur les équipes sportives, certaines équipes imposent des coupures pendant les camps d'entraînement qui peuvent entraîner un retrait du programme Sport-études lorsque l'élève athlète est retranché de l'équipe. Puisque pour certains sports, l'élève athlète doit absolument faire partie d'une équipe d'un certain calibre, il se voit contraint de changer de programme scolaire s'il est retiré de cette équipe, même s'il était inscrit lors des années antérieures à un programme de Sport-études. Une performance scolaire moyenne d'un minimum de 70 % est également imposée aux élèves athlètes sans quoi ils ne peuvent demeurer inscrits à leur programme de Sport-études. Comme cette exigence génère de l'anxiété de performance, plusieurs acteurs participant à cette étude s'interrogent sur son bien-fondé alors que la note de passage est fixée à 60 % depuis de nombreuses années au Québec (MEQ, 2022b). Cette exigence pourrait être remise en question, d'autant plus que les élèves athlètes qui ont participé à ce projet doctoral ont rapporté que les exigences pour rester inscrits aux programmes de Sport-études diffèrent d'une école secondaire à l'autre et d'une fédération sportive à l'autre. L'uniformisation des conditions d'admission par le ministère de l'Éducation du Québec pourrait à tout le moins constituer une piste de solution afin d'éviter une augmentation marquée de l'anxiété de performance chez certains élèves athlètes.

De manière originale, cette étude doctorale souligne aussi l'aspect protecteur de la mise en place de canaux efficaces de communication entre les acteurs des microsystèmes familiaux, scolaires et sportifs (article 1). Plus précisément, la communication et l'explication des objectifs scolaires et sportifs des élèves athlètes aux autres acteurs qui évoluent dans les systèmes proximaux pourraient aider à orienter et modérer leurs attentes envers ces derniers. Par exemple, il serait important qu'un

entraîneur s'assure que les parents comprennent les objectifs sportifs visés pour et par leur enfant. La nature et la fréquence des communications entre les acteurs des microsystèmes familial, scolaire et sportif dans lesquels évoluent les élèves athlètes au Québec sont plutôt méconnues. Dans le cadre de la présente thèse, des élèves athlètes, entraîneurs et parents mentionnent qu'ils apprécient les échanges entre les parents et les entraîneurs. Toutefois, la relation entre les entraîneurs et le personnel scolaire apparaît pour le moins inexistante selon la direction scolaire, la direction de l'équipe sportive et certains entraîneurs. La direction scolaire souligne même un manque de considération du volet scolaire de la part des entraîneurs (article 3). Or, la collaboration interprofessionnelle est reconnue pour favoriser la mise en œuvre d'interventions cohérentes qui visent la réussite et le développement global des élèves (Beaumont *et al.*, 2011). La collaboration interprofessionnelle demande aux intervenants de communiquer et de partager leurs connaissances dans l'objectif de développer un plan d'intervention qui poursuit un but commun (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018). En 2005, Lessard a souligné que les acteurs du milieu scolaire ont peu tendance à recourir aux pratiques collaboratives. Bien que certaines pratiques collaboratives aient été mises en place depuis ce temps (MEQ, 2021c), le manque de temps et le manque de formation soutenant la collaboration auprès des intervenants constituent des facteurs de résistance à l'implantation de ces pratiques (Beaumont *et al.*, 2011). Il serait profitable de tenir compte de ces barrières et de favoriser les échanges entre les personnels scolaire et sportif afin d'assurer un suivi des interventions mises en place pour aider les élèves athlètes à mieux gérer leur anxiété de performance.

En résumé, de nombreux acteurs ont des attentes et des exigences scolaires et sportives élevées envers les élèves athlètes, ce qui contribue à l'anxiété de performance qu'ils ressentent. Afin de les aider dans la gestion de cette dernière, la mise en place d'un accompagnement personnalisé, l'uniformisation des exigences pour demeurer dans les programmes de Sport-études et la collaboration entre les intervenants sont à privilégier.

7.2.2 L'importance de connaître l'élève athlète

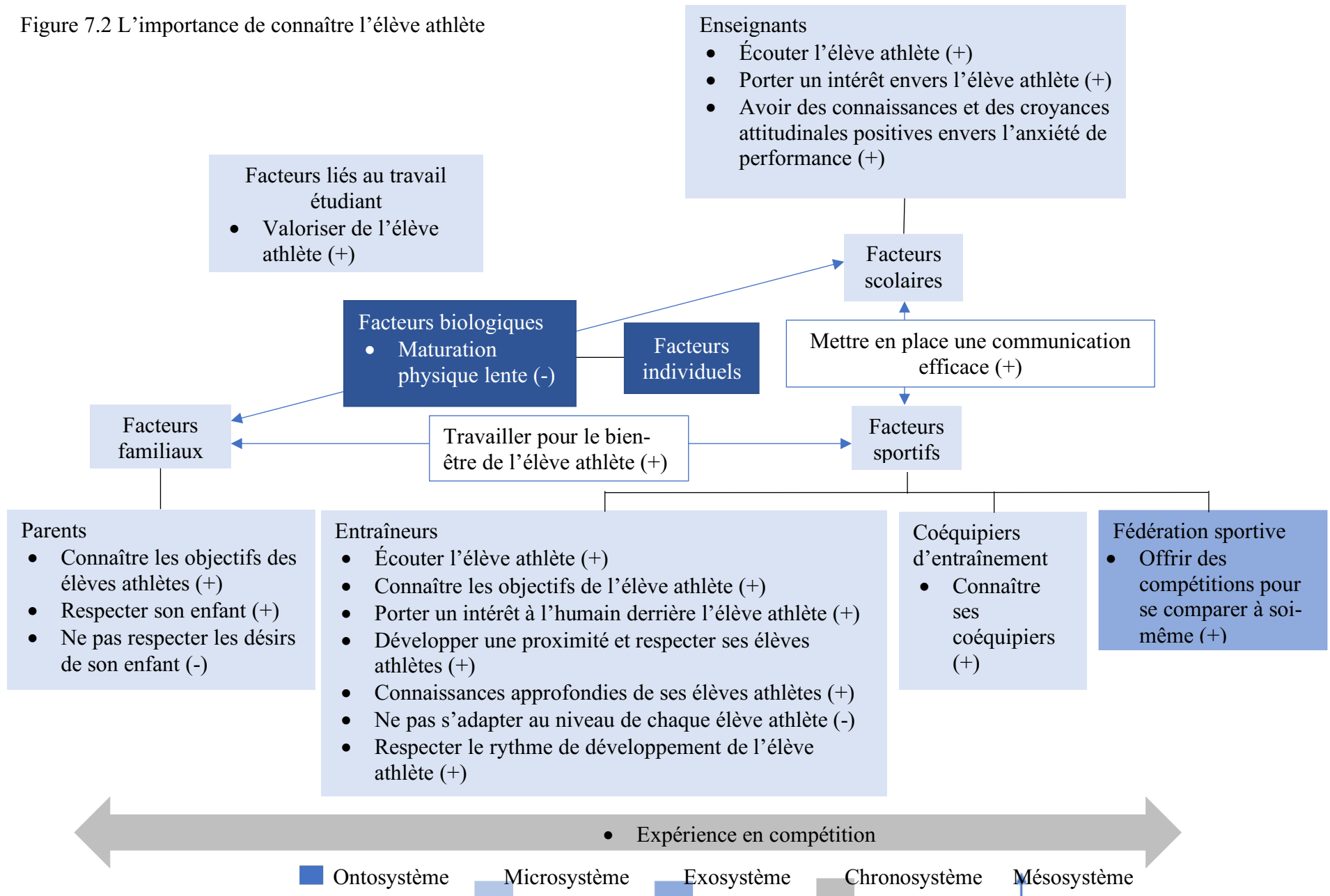
La mise en commun des résultats des trois articles présentés dans cette thèse indique non seulement l'effet protecteur pour l'élève athlète de se connaître lui-même (notamment sur le plan de son développement physique), mais aussi la nécessité pour les acteurs qui l'entourent de bien le

connaître (Figure 7.2). Par exemple, les parents, les entraîneurs et les enseignants doivent connaître les buts poursuivis et les désirs de l'élève athlète afin d'être en mesure de répondre à ses besoins.

En effet, la connaissance de l'élève athlète et de ses expériences par les acteurs issus des systèmes au sein desquels il évolue influence l'anxiété de performance qu'il vit, tel qu'illustré dans la deuxième carte conceptuelle. Un plus grand nombre de facteurs de protection et de risque se rattachent aux entraîneurs, aux parents et aux enseignants. Cette répartition des facteurs de protection et de risque est relativement similaire à celle présente dans les écrits scientifiques, tels que mis en évidence au premier chapitre par la problématique de cette thèse. Tout comme plusieurs auteurs (Bum et Shin, 2015 ; Jellesma et al., 2015 ; Kurdi et Archambault, 2017), cette étude souligne ainsi l'importance d'établir une relation de qualité empreinte d'écoute, de respect et de proximité avec l'élève athlète. Quelques auteurs avaient démontré l'impact des enseignants sur l'anxiété de performance des élèves. Les résultats actuels viennent toutefois consolider leur influence dans les programmes de Sport-études, ce qui n'avait pas été spécifiquement rapporté avant.

Tel qu'énoncé dans le troisième article, il est nécessaire d'expliquer aux élèves athlètes la relation entre leur maturité physique et leur performance sportive. Les programmes généraux de gestion de l'anxiété comportent habituellement une section psychoéducatrice qui aide à comprendre le phénomène de l'anxiété, ses symptômes, ses causes et ses impacts possibles (Fréchette-Simard *et al.*, 2018). Les programmes de gestion de l'anxiété de performance conçus spécifiquement pour les athlètes contribuent plutôt à développer chez ces derniers leurs stratégies adaptatives (Miçoogullari et Kirazci, 2016 ; Ong et Griva, 2017 ; Scott-Hamilton *et al.*, 2016). On y enseigne par exemple la fixation des objectifs, l'utilisation de l'imagerie mentale et la construction d'un discours interne positif. L'ajout d'une section psychoéducatrice sur l'influence des composantes physiques pourrait être bénéfique pour aider l'élève athlète à relativiser ses performances actuelles et ainsi à mieux comprendre et accepter les facteurs qui la modulent. Il sera ainsi plus enclin à identifier des objectifs de processus axé sur un élément technique, reconnu pour diminuer l'anxiété de performance (Kingston et Hardy, 1997).

Figure 7.2 L'importance de connaître l'élève athlète



Par ailleurs, cette étude doctorale établit pour la première fois un lien entre l'emploi étudiant de l'élève athlète et son anxiété de performance. On y soulève plus particulièrement l'effet protecteur pour l'élève athlète d'occuper un emploi étudiant dans le cadre de ses activités sportives qui lui permet de se sentir valorisé. La valorisation de soi fait référence à l'estime qu'un individu a de lui-même (Doyon, 2008). D'autres chercheurs ont déjà souligné les effets bénéfiques sur l'estime de soi et la santé mentale d'un travail rémunéré chez les élèves adolescents, à condition que ce travail ne demande pas plus d'une dizaine d'heures par semaine (Berthelot et Traoré, 2016 ; Dumont, 2007) tout comme ce qui est suggéré par les participants de cette étude.

En somme, grâce à ces deux grandes thématiques, on constate que les comportements et décisions des entraîneurs, des parents et des enseignants, de même que la connaissance des élèves athlètes par leur entourage et par lui-même, ont un impact sur l'anxiété de performance qu'ils vivent. Afin d'en protéger les élèves athlètes, il est suggéré, par les parents et la direction sportive, de bonifier la section éducative des programmes de gestion de l'anxiété de performance. Étant donné l'influence importante des acteurs ci-haut nommés, ces derniers doivent aussi être impliqués dans ces programmes pour qu'ils prennent conscience de leur influence positive ou négative. Ils pourront donc modifier certains comportements et attitudes qui pourraient produire des effets néfastes et en adopter de plus sains. Enfin, il pourrait être judicieux d'inciter les élèves athlètes qui le désirent à choisir un emploi étudiant qui les valorise.

7.3 Les retombées scientifiques et sociales

Le présent projet de recherche permet l'avancement des connaissances autant sur le plan scientifique que social. D'un point de vue scientifique, cette étude approfondit la compréhension du phénomène de l'anxiété de performance dans son ensemble. Plus précisément, elle offre la possibilité d'étendre la conception de ce phénomène dans une dualité sportive et scolaire grâce à une cueillette de données réalisée auprès des élèves athlètes des programmes Sport-études québécois. Selon un regard croisé, elle permet de cerner les sources et les facteurs qui modulent l'anxiété de performance.

Cette étude met également à disposition une vision écosystémique novatrice de l'anxiété de performance chez les élèves athlètes. Elle donne notamment l'occasion de discerner l'influence des

différents acteurs et systèmes et leurs relations au phénomène de l'anxiété de performance. Elle permet aussi d'approfondir les interactions entre les acteurs et les systèmes afin de comprendre leur impact respectif et mutuel sur l'anxiété de performance. De plus, elle met en contraste les points de vue de multiples acteurs et fait émerger les similitudes et les différences dans leurs discours.

Sur le plan social, ce projet de recherche permet de mieux saisir l'expérience vécue en lien avec le programme Sport-études au Québec, non seulement à travers le témoignage des élèves athlètes, mais aussi celui de leur entourage, offrant ainsi une vision plus complète et plus juste. Ceci permettra éventuellement d'améliorer le bien-être des élèves athlètes à travers une amélioration des attitudes et des comportements des différents acteurs présents auprès de ces derniers. En effet, les facteurs de risque et de protection identifiés représentent des variables à moduler pour développer de nouvelles interventions visant à mieux gérer l'anxiété de performance ou optimiser celles qui sont déjà en place.

7.4 Les limites, les pistes d'action et les perspectives scientifiques

Comme exposé dans chacun des articles, cette thèse comporte différentes limites. Ces dernières représentent des pistes d'action pour de futures recherches. Les prochains paragraphes mettent en avant les différentes possibilités de recherche qui s'offrent à la suite de cette étude doctorale.

La version originale de ce projet doctoral comprenait la collecte de données auprès d'enseignants et de psychoéducateurs. Étant donné la surcharge de travail engendré par la pandémie de la Covid-19, le personnel scolaire n'avait cependant pas pu participer à la présente étude. La perspective écosystémique de l'anxiété de performance s'est donc vue limitée. Dans l'objectif d'agrandir cette perspective, il serait intéressant de recueillir l'opinion du personnel scolaire sur le sujet, mais aussi celle des acteurs qui œuvrent au sein de l'exosystème puisque cette étude a démontré que les décisions des fédérations sportives et du ministère de l'Éducation ont un impact sur l'anxiété de performance des élèves athlètes. Cela offrirait entre autres l'occasion de trianguler davantage les points de vue et d'émettre des recommandations supplémentaires pour améliorer le bien-être des élèves athlètes.

Autrement, les élèves athlètes qui ont participé à cette étude proviennent d'équipes sportives et d'écoles différentes et pratiquent presque tous des sports différents. Ces différences ne permettent pas d'approfondir l'impact positif ou négatif des facteurs d'un écosystème en particulier. Une étude similaire à celle réalisée dans le cadre de ce doctorat, mais recrutant des trios et des acteurs qui proviennent d'une même équipe sportive et d'une même école secondaire permettrait de pallier cette limite. Par ailleurs, le fait que quatre des cinq sports pratiqués par les participants soient pratiqués sur une base individuelle ne permet pas de comprendre l'influence du type de sport pratiqué sur l'anxiété de performance. Une étude qui inclut à la fois des sports individuels et plusieurs sports d'équipe serait utile à cet effet puisque l'impact du type de sport demeure plutôt incompris alors que certains auteurs soutiennent que l'anxiété de performance est plus importante pendant la pratique d'un sport collectif (Parnabas *et al.*, 2014) tandis que d'autres ont démontré le contraire (Han *et al.*, 2006 ; Hassan et Ali, 2013).

La participation des élèves athlètes à la présente étude s'est fait sous le processus d'autonomination et sous une base volontaire. Il n'y a donc pas eu d'évaluation de l'anxiété vécue. Lors d'une prochaine étude, il serait pertinent de qualifier l'anxiété de performance à l'école et dans le sport pour ensuite questionner l'impact de cette anxiété sur le rendement scolaire et sportif des élèves athlètes.

Par ailleurs, la crédibilité des données qualitatives de cette étude doctorale repose en grande partie sur la triangulation des points de vue des différents acteurs. Pour l'améliorer, un retour aux participants à la suite de l'identification des catégories et des grands thèmes aurait été pertinent afin de leur offrir la chance de commenter les résultats et de confirmer leur précision (Creswell et Creswell, 2018, p. 200 ; Savoie-Zajc, 2011).

Dans une perspective d'améliorer les futurs travaux, l'utilisation d'autres devis de type mixte ou quantitatif serait intéressante afin d'appuyer les résultats obtenus dans le cadre de cette thèse ou de les approfondir. La passation de questionnaires pourrait par exemple permettre de généraliser ou non les résultats à l'ensemble des élèves athlètes des programmes Sport-études au Québec (Creswell et Creswell, 2018) en plus de vérifier la contribution de certaines variables personnelles (p. ex. le genre) ou contextuelles (p. ex., type de sport). Il serait ensuite possible de comparer les résultats obtenus auprès des élèves athlètes avec d'autres athlètes du même âge ou non et qui ne

sont pas inscrits au programme Sport-études. Cette comparaison offrirait l'occasion de vérifier plus précisément la force des associations entre les facteurs de protection ou de risque et le type de programme scolaire. Les résultats pourraient ensuite permettre d'ajuster les interventions en fonction de la population ciblée. L'emploi de questionnaires offrirait aussi la chance d'examiner le poids de l'influence des différents facteurs identifiés dans le cadre de cette thèse (Fortin et Gagnon, 2016). Ceci permettrait de mieux gérer le temps et les ressources consacrés aux facteurs lors des interventions ciblant l'anxiété de performance.

Enfin, cette étude présente l'état des lieux concernant les facteurs de protection et de risque qui influencent positivement ou négativement l'anxiété de performance des élèves athlètes des programmes Sport-études. Les résultats obtenus offrent la possibilité de bonifier les programmes pour la gestion de l'anxiété de performance actuellement offerts aux élèves, aux enseignants, aux parents et aux entraîneurs, et de les adapter au contexte des programmes de Sport-études. Pour ce faire, une recherche-action en collaboration avec un milieu sportif et scolaire qui offre un programme Sport-études pourrait donner naissance à de nouveaux outils d'intervention et de collaboration pour bonifier le soutien aux élèves athlètes dans la gestion de leur anxiété de performance (Liu, 1997). Ensuite, une recherche évaluative pourrait prendre forme après la mise en place d'un programme, de formations ou d'outils d'intervention afin de valider la portée des changements apportés (Chen, 2012 ; Posovac, 2011).

CONCLUSION

Le programme de Sport-études offert dans les écoles secondaires du Québec propose aux élèves athlètes une occasion unique de concilier leurs études et la pratique de leur sport de compétition (Comité chargé d'étudier la problématique de la conciliation du sport et des études au Québec, 1982). Malgré différents apports positifs de ce programme sur le plan personnel et sportif, il est reconnu pour être axé vers l'excellence sportive (Duchesneau, 2017). Les élèves athlètes doivent aussi faire face à des exigences scolaires, notamment en ce qui a trait au maintien d'une moyenne générale au-dessus du seuil de passage minimal (École secondaire Antoine-de-Saint-Exupéry, 2022). Lors de recherches antérieures, il a été soulevé que les élèves athlètes inscrits aux Sport-études ressentent de la pression face à ces exigences (Duchesneau, 2017 ; Houari, 2019). Ces doubles exigences amènent donc à se questionner sur l'anxiété de performance vécue par les élèves athlètes du programme Sport-études.

L'anxiété de performance est influencée par différents facteurs de protection et de risque (Letarte et Lapalme, 2018). Ces facteurs proviennent des environnements et des acteurs fréquentés par les élèves athlètes. Différents travaux scientifiques ont étudié l'impact de certains facteurs de protection ou de risque sur l'anxiété de performance. Toutefois, ces travaux sont unidimensionnels. Ils présentent la relation unique entre le facteur et l'anxiété de performance. Ces travaux ne permettent donc pas de comprendre l'impact de l'ensemble des facteurs de protection et de risque.

Dans l'objectif de pallier à cette limite, ce projet doctoral dresse un portrait des facteurs de protection et de risque issus des systèmes dans lesquels les élèves athlètes du programme Sport-études au secondaire du Québec évoluent et qui modulent positivement ou négativement leur anxiété de performance. Il est ancré dans le modèle écosystémique de Bronfenbrenner, qui offre un cadre théorique complet afin de mieux saisir l'influence des interactions d'un individu sur son propre développement. Ce projet doctoral donne aussi la chance de comprendre comment ces facteurs influencent respectivement et mutuellement cette anxiété de performance. En ajout, grâce à la comparaison des points de vue des différents participants, ce projet présente une perspective écosystémique unique et inédite.

Au moyen d'un devis de recherche qualitatif et de la réalisation de seize entrevues individuelles auprès de groupes centrés autour de l'élève athlète, d'une direction sportive et d'une direction scolaire, ce projet doctoral précise l'importance particulière que revêtent certains facteurs de protection et de risque. De manière générale, il démontre que tous les systèmes dans lesquels évoluent les élèves athlètes et tous les acteurs qu'ils fréquentent ont le potentiel de générer des facteurs de protection et de risque qui influencent leur anxiété de performance. Les résultats font ressortir la grande importance de l'impact des microsystèmes et plus particulièrement celui des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être des parents, des entraîneurs et des enseignants qui sont issus respectivement des microsystèmes familiaux, sportifs et scolaires.

De manière plus précise, ce projet doctoral souligne l'effet protecteur d'une bonne connaissance de l'élève athlète. Il apparaît ainsi essentiel que l'élève athlète se connaisse lui-même et que son entourage comprenne ses objectifs et ses désirs pour mieux répondre à ses besoins. Le développement du soutien social est ainsi encouragé par les résultats de cette thèse puisque les grands-parents, la fratrie, les coéquipiers et les amis semblent tous avoir la capacité d'agir en tant que facteur de protection afin de favoriser une meilleure gestion de l'anxiété de performance. D'un autre côté, les participants à ce projet doctoral ont souligné à maintes reprises les effets négatifs des attentes scolaires et sportives à l'égard des élèves athlètes. Une réflexion quant aux actions et aux décisions prises en lien avec les conditions d'admission, ainsi que celles pour rester inscrit à un programme Sport-études, serait pertinente.

Par ailleurs, l'influence des exosystèmes, du mésosystème et du macrosystème sur l'anxiété de performance est documentée pour une des premières fois dans le cadre de ce doctorat. Ce dernier insiste en particulier sur le rôle négatif des fédérations sportives quant à l'imposition de critères de réussite ou de temps standards pour les élèves athlètes. Les résultats attirent autrement l'attention sur l'effet protecteur d'établir une bonne communication entre tous les acteurs des microsystèmes familiaux, sportifs et scolaires. Étant donné le manque de considération de la part des acteurs sportifs évoqué par les acteurs scolaires, l'établissement de canaux de communication plus solides serait à privilégier.

Enfin, ce projet doctoral offre une vision écosystémique originale et novatrice du phénomène de l'anxiété de performance grâce aux témoignages de différents acteurs qui entourent l'élève athlète.

Les similitudes et les différences soulevées soulignent l'importance de l'empathie et de la compréhension de la vision de chacun en lien avec les facteurs de risque et de protection qui influencent l'anxiété de performance. Des différences marquées, notamment entre les points de vue des directions sportives et scolaires, accentuent la nécessité d'une bonne communication entre tous les paliers, tels qu'énoncés plus haut.

Pour conclure, cette thèse offre donc une compréhension inédite de l'influence de l'ensemble des facteurs de protection et de risque sur l'anxiété de performance des élèves athlètes du programme Sport-études. À la lumière des résultats obtenus, de nombreuses pistes de réflexions et de recherches futures sont dégagées. La réalisation d'une étude quantitative ou mixte sur le sujet serait particulièrement essentielle afin de voir si une généralisation des résultats à tous les élèves athlètes de ce programme est envisageable. La force des relations pourrait aussi être explorée. En se basant sur ces données, des formations ou des ateliers devraient être élaborés afin d'aider les acteurs des différents systèmes à comprendre ce qui influence l'anxiété de performance des élèves athlètes et à mieux agir pour la faire diminuer.

ANNEXE A
LETTRES DE RECRUTEMENT

Les prochaines pages présentent les lettres de recrutement utilisées dans le cadre de cette étude doctorale.



ÉTUDE ÉCOSYSTÉMIQUE DES BESOINS DES ÉLÈVES-ATHLÈTES DU PROGRAMME SPORT-ÉTUDES DE NIVEAU SECONDAIRE POUR LA GESTION DE L'ANXIÉTÉ DE PERFORMANCE

Projet de recherche sous la direction de Claudia Verret¹ et Line Massé²

¹ Ph. D., professeure titulaire, Département des sciences de l'activité physique, UQÀM

² Ph. D., professeure titulaire, Département de psychoéducation, UQTR

Bonjour,

Nous souhaitons t'inviter à participer à un projet de recherche portant sur l'anxiété de performance chez les élèves athlètes du secondaire.

Nous aimerions obtenir ton point de vue sur le sujet afin de dresser un portrait de tes perceptions face à l'anxiété de performance que tu ressens. Ta participation consiste à la passation d'un questionnaire de renseignements généraux en ligne (15 minutes par participant) et en la réalisation d'une entrevue individuelle confidentielle en ligne d'une durée approximative de 30 à 60 minutes. La participation à l'entrevue est volontaire.

Dans le cadre de ce projet, nous aussi souhaitons obtenir le point de vue de ton entraîneur et d'un de tes parents. Évidemment, les entrevues seront traitées de manière confidentielle. Les participants ne seront pas au courant des propos des uns et des autres. Leur participation au projet dépend de ton approbation à ce qu'ils participent.

Ton opinion est importante pour comprendre cette réalité et nous aider à identifier des pistes d'action à ce sujet.

L'anxiété de performance survient lorsqu'une personne anticipe une situation pour laquelle elle ne croit pas avoir la capacité de faire face ou qu'elle anticipe d'échouer. Cette dernière doit avoir nui à ton bon fonctionnement scolaire, sportif ou social durant la dernière année.

Si tu désires participer à ce projet de recherche, nous t'invitons à prendre connaissance du formulaire d'information et de consentement à l'adresse suivante : <https://limesurvey.uqam.ca/index.php/288925?lang=fr>. Le questionnaire de renseignements généraux suivra à la même adresse.

Pour obtenir plus d'informations, vous pouvez contacter la candidate principale à l'adresse suivante : langlois-pelletier.nicia@courrier.uqam.ca.

Merci à l'avance pour ta précieuse collaboration !

Nicia Langlois-Pelletier, M. Sc.
Candidate au doctorat
Université du Québec à Montréal



ÉTUDE ÉCOSYSTÉMIQUE DES BESOINS DES ÉLÈVES-ATHLÈTES DU PROGRAMME SPORT-ÉTUDES DE NIVEAU SECONDAIRE POUR LA GESTION DE L'ANXIÉTÉ DE PERFORMANCE

Projet de recherche sous la direction de Claudia Verret¹ et Line Massé²

¹ Ph. D., professeure titulaire, Département des sciences de l'activité physique, UQAM

² Ph. D., professeure titulaire, Département de psychoéducation, UQTR

Bonjour,

Nous souhaitons vous inviter à participer à un projet de recherche portant sur l'anxiété de performance chez les élèves athlètes du secondaire.

Nous aimerions obtenir votre point de vue ainsi que celui de votre enfant sur le sujet afin de dresser un portrait des perceptions des parents face à l'anxiété de performance ressentie par votre enfant. La participation consiste à la passation d'un questionnaire de renseignements généraux en ligne (15 minutes par participant) et en la réalisation d'une entrevue individuelle confidentielle via le logiciel Zoom d'une durée approximative de 30 à 60 minutes.

La participation à l'entrevue est volontaire.

Votre opinion est importante pour comprendre cette réalité et nous aider à identifier des pistes d'action à ce sujet.

Si vous désirez participer à ce projet de recherche, nous vous invitons à prendre connaissance du formulaire d'information et de consentement à l'adresse suivante : <https://limesurvey.uqam.ca/index.php/122243?lang=fr>. Le questionnaire de renseignements généraux suivra à la même adresse.

Pour obtenir plus d'informations, vous pouvez contacter la candidate principale à l'adresse suivante : langlois-pelletier.nicia@courrier.uqam.ca.

Merci à l'avance pour votre précieuse collaboration !

Nicia Langlois-Pelletier, M. Sc.
Candidate au doctorat
Université du Québec à Montréal



ÉTUDE ÉCOSYSTÉMIQUE DES BESOINS DES ÉLÈVES-ATHLÈTES DU PROGRAMME SPORT-ÉTUDES DE NIVEAU SECONDAIRE POUR LA GESTION DE L'ANXIÉTÉ DE PERFORMANCE

Projet de recherche sous la direction de Claudia Verret¹ et Line Massé²

¹ Ph. D., professeure titulaire, Département des sciences de l'activité physique, UQÀM

² Ph. D., professeure titulaire, Département de psychoéducation, UQTR

Bonjour,

Nous souhaitons vous inviter à participer à un projet de recherche portant sur l'anxiété de performance chez les élèves athlètes du secondaire.

Nous aimerions obtenir votre point de vue sur le sujet afin de dresser un portrait des perceptions des entraîneurs face à l'anxiété de performance ressentie par les élèves athlètes. La participation consiste à la passation d'un questionnaire de renseignements généraux en ligne (15 minutes par participant) et en la réalisation d'une entrevue individuelle confidentielle via le logiciel Zoom d'une durée approximative de 30 à 60 minutes.

La participation à l'entrevue est volontaire. Une carte cadeau de 20 \$ vous sera offerte suite à votre participation.

Votre opinion est importante pour comprendre cette réalité et nous aider à identifier des pistes d'action à ce sujet.

Si vous désirez participer à ce projet de recherche, nous vous invitons à prendre connaissance du formulaire d'information et de consentement à l'adresse suivante : <https://limesurvey.uqam.ca/index.php/357831?lang=fr>. Le questionnaire de renseignements généraux suivra à la mettre adresse.

Pour obtenir plus d'informations, vous pouvez contacter la candidate principale à l'adresse suivante : langlois-pelletier.nicia@courrier.uqam.ca.

Merci à l'avance pour votre précieuse collaboration !

Claudia Verret, Ph.D.
Candidate principale
Université du Québec à Montréal



ÉTUDE ÉCOSYSTÉMIQUE DES BESOINS DES ÉLÈVES-ATHLÈTES DU PROGRAMME
SPORT-ÉTUDES DE NIVEAU SECONDAIRE POUR LA GESTION DE L'ANXIÉTÉ DE
PERFORMANCE

Projet de recherche sous la direction de Claudia Verret, Ph.D.

Bonjour,

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche doctoral qui vise à améliorer la compréhension et la gestion du phénomène de l'anxiété de performance chez les élèves athlètes du programme Sport-études au secondaire.

Votre participation consiste à réaliser une entrevue individuelle par visioconférence (Zoom). Cette entrevue porte entre autres sur votre collaboration avec les acteurs entourant les élèves athlètes qui vivent de l'anxiété de performance ainsi que sur les pratiques mises en place par l'école (ou l'équipe sportive) pour soutenir ces élèves athlètes. L'entrevue est d'une durée approximative d'une heure.

Nous souhaitons obtenir votre perception en tant que direction sur le sujet.

Si vous désirez participer à ce projet de recherche, nous vous invitons à prendre connaissance du formulaire d'information et de consentement à l'adresse suivante : <https://sondage.uqam.ca/555589?lang=fr>.

Pour fixer un rendez-vous ou pour obtenir plus d'informations, vous pouvez contacter la chercheuse principale à l'adresse suivante : langlois-pelletier.nicia@courrier.uqam.ca.

Merci à l'avance pour votre précieuse collaboration!

Nicia Langlois-Pelletier
Candidate au doctorat en éducation
Université du Québec à Montréal

ANNEXE B
FORMULAIRES D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Les prochaines pages présentent les formulaires d'information et de consentement utilisés dans le cadre de cette recherche doctorale.

**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT
POUR ÉLÈVES ATHLÈTES MINEURS**

Titre du projet de recherche : ÉTUDE ÉCOSYSTÉMIQUE DE L'ANXIÉTÉ DE PERFORMANCE
CHEZ DES ÉLÈVES-ATHLÈTES DES PROGRAMMES
SPORT-ÉTUDES
DE 14 À 17 ANS

Chercheur responsable : Claudia Verret, Ph. D., Université du Québec à Montréal

Membres de l'équipe : Nicia Langlois-Pelletier, Candidate au doctorat en éducation,
Université du Québec à Montréal
Line, Massé, Ph. D., Université du Québec à Trois-Rivières

Nous t'invitons à participer à un projet de recherche.

Avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que tu ne comprends pas ou qui ne semblent pas clairs, n'hésite pas à nous à poser des questions ou à communiquer avec le responsable du projet.

Objectifs du projet

L'objectif général de cette recherche doctorale est d'améliorer la compréhension et la gestion du phénomène de l'anxiété de performance chez les élèves athlètes du programme Sport-études de niveau secondaire.

De manière plus spécifique, le projet permettra de :

- Identifier et comprendre les leviers d'action (facteurs de risque et de protection) associés à l'anxiété de performance selon la perspective de l'élève athlète, de son entraîneur, de ses parents et de son enseignant titulaire.
- Documenter les pratiques déclarées par les élèves athlètes et leur entourage afin d'identifier les pistes d'action.

Nature de la participation

Ta participation consiste en deux activités réalisées de manière distincte. Ton accord et celui d'un de tes parents sont donc nécessaires pour :

- Remplir un questionnaire sociodémographique permettant d'obtenir des informations générales sur toi (ex. : âge, sport pratiqué). Ce questionnaire en ligne prendra environ 15 à 20 minutes à compléter.
- Participer à une entrevue individuelle d'une durée approximative de 30 à 60 minutes. L'influence de tes caractéristiques et de ton environnement familial, scolaire et sportif sur l'anxiété de performance que tu vis sera discutée. L'entrevue aura lieu en personne à ton école dans un local réservé pour le projet.

Avantages

En participant à cette recherche, tu pourras prendre un temps pour réfléchir au phénomène d'anxiété de performance qui te touche et à la manière dont elle se manifeste. Ce temps te donnera l'occasion de penser aux stratégies que tu mets en place pour la gérer. Afin de te remercier pour le temps investi, nous nous engageons à t'offrir un atelier démystifiant l'anxiété de performance et offrant des pistes de solution pour améliorer son contrôle.

Risques et inconvénients

En participant à cette recherche, tu ne cours pas de risques ou d'inconvénients particuliers outre le temps requis pour faire l'entrevue individuelle. Elle sera réalisée à un moment opportun pour toi. Si certaines questions d'entrevue ravivent des émotions désagréables liées à tes expériences passées, tu ne seras pas obligé d'y répondre. Tu pourras aussi demander de suspendre l'entrevue momentanément. Une ressource d'aide appropriée pourra être proposée si tu souhaites discuter de ta situation.

Ressources d'aide

Les ressources d'aide seront ajoutées ici suite à la première rencontre avec la direction des écoles. Il s'agira probablement du psychologue scolaire actuellement en place.

Compensation

Une carte cadeau de 20 \$ vous sera offerte suite à votre participation.

Confidentialité

- Il est entendu que tous les renseignements recueillis sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Tes données de recherche ainsi que ton formulaire de consentement seront conservés séparément dans un classeur barré au laboratoire d'intervention en éducation physique (SB-4335) situé au Département des sciences de l'activité physique, pavillon des sciences biologiques, UQAM.
- Afin de protéger ton identité et la confidentialité de tes données, tu seras toujours identifié par un code alphanumérique. Ce code associé à tes informations sensibles ne sera connu que du responsable du projet.
- Aucune publication ou communication sur la recherche ne contiendra de renseignements permettant de t'identifier à moins d'un consentement explicite de ta part. Les résultats seront

diffusés sous forme de citations codées. En aucun temps, ils ne permettront l'identification des participants de l'étude. Les données de recherche seront détruites selon les normes en vigueur 5 ans après la publication.

Participation volontaire et droit de retrait

Ta participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que tu acceptes de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Cela signifie également que tu es libre de mettre fin à ta participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit, et sans avoir à te justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive verbale ou écrite contraire de ta part, les documents, renseignements et données te concernant seront détruits.

Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, tu ne renonces à aucun de tes droits ni ne libères les chercheurs, le(s) commanditaire(s) ou l'institution impliquée (ou les institutions impliquées) de leurs obligations civiles et professionnelles.

Personnes-ressources :

Tu peux contacter la responsable du projet, la professeure Claudia Verret, au numéro (514) 987-3000 poste 7033 ou à l'adresse courrielle suivante verret.claudia@uqam.ca pour des questions additionnelles sur le projet. Tu peux discuter avec elle des conditions dans lesquelles se déroule votre participation.

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du Comité au numéro (514) 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse : ciereh@uqam.ca.

Pour toute question concernant tes droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si tu as des plaintes à formuler, tu peux communiquer avec le bureau de l'ombudsman de l'UQAM (Courriel : ombudsman@uqam.ca ; Téléphone : (514) 987-3151)

Remerciements

Ta collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à te remercier. Si tu souhaites obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, ajoute simplement tes coordonnées ci-dessous.

Déclaration du chercheur principal (ou de son délégué) :

Je, soussigné, déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement. Je m'engage à répondre au meilleur de ma connaissance à toutes questions des participants.

Signature : 

Date : 13 février 2020

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Claudia Verret, Ph. D.

Professeure

Département des Sciences de l'activité physique

Université du Québec à Montréal

C.P. 8888, Succ. Centre ville

Montréal, H3C 3P8

514-987-3000 (7033)

Bureau SB 4345

verret.claudia@uqam.ca

Signature : 

Date : 13 février 2020

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Nicia Langlois-Pelletier, M.Sc.

Candidate au doctorat en éducation

438-887-7017

langlois-pelletier.nicia@courrier.uqam.ca

Un exemplaire de ce document signé doit être remis au participant

Consentement du participant mineur : Par la présente, je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de participer. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter le responsable du projet (ou son délégué) afin de poser toutes les questions concernant ma participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que je peux me retirer du projet en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner.

Je consens volontairement à participer à ce projet de recherche.

Signature :

Nom (lettres moulées) : _____

Date : _____

Courriel pour l'envoi du lien pour les questionnaires en ligne :

Recherches ultérieures

Vos données de recherche seront rendues anonymes et conservées pendant 5 ans au terme du projet. Nous souhaitons les utiliser dans d'autres projets de recherche similaires. Vous êtes libre de refuser cette utilisation secondaire.

J'accepte que le responsable utilise mes données dans le cadre d'autres projets de recherche

Oui **Non**

J'accepte que le responsable ou son délégué me sollicite ultérieurement dans le cadre d'autres projets de recherche ?

Oui **Non**

Je désire recevoir un résumé des résultats du projet

Oui **Non**

Cette page est à remettre à l'équipe de recherche

Consentement du mineur à communiquer avec ses parents : Par la présente, je consens volontairement à ce que le chercheur principal contacte mes parents afin de leur expliquer le présent projet de recherche et d'obtenir leur consentement concernant leur propre participation ainsi que la mienne au projet de recherche.

Mes parents peuvent être contactés par :

Téléphone :

et/ou

Courriel :

Cette page est à remettre à l'équipe de recherche

**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT
POUR PARENTS**

Titre du projet de recherche : ÉTUDE ÉCOSYSTÉMIQUE DE L'ANXIÉTÉ DE PERFORMANCE
CHEZ DES ÉLÈVES-ATHLÈTES DES PROGRAMMES
SPORT-ÉTUDES
DE 14 À 17 ANS

Chercheur responsable : Claudia Verret, Ph. D., Université du Québec à Montréal

Membres de l'équipe : Nicia Langlois-Pelletier, Candidate au doctorat en éducation,
Université du Québec à Montréal
Line, Massé, Ph. D., Université du Québec à Trois-Rivières

Nous vous invitons et votre enfant à participer à un projet de recherche.

Avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas ou qui ne semblent pas clairs, n'hésitez pas à nous à poser des questions ou à communiquer avec le responsable du projet.

Objectifs du projet

L'objectif général de cette recherche doctorale est d'améliorer la compréhension et la gestion du phénomène de l'anxiété de performance chez les élèves athlètes du programme Sport-études de niveau secondaire.

De manière plus spécifique, le projet permettra de :

- Identifier et comprendre les leviers d'action (facteurs de risque et de protection) associés à l'anxiété de performance selon la perspective de l'élève athlète, de son entraîneur, de ses parents et de son enseignant titulaire.
- Documenter les pratiques déclarées par les élèves athlètes et leur entourage afin d'identifier les pistes d'action.

Nature de la participation

Votre participation à la recherche consistera à :

- Remplir un questionnaire de renseignements généraux en ligne (15 à 20 minutes)

- Participer à une entrevue individuelle téléphonique ou par vidéoconférence d'une durée approximative de 30 à 60 minutes. Cette dernière sera enregistrée. L'influence de l'environnement familial, scolaire et sportif sur l'anxiété de performance des élèves athlètes sera discutée.

La participation de votre enfant consiste en deux activités réalisées de manière distincte. Votre accord est donc nécessaire pour :

- Remplir un questionnaire sociodémographique permettant d'obtenir des informations générales sur lui-même (ex. : âge, sport pratiqué). Ce questionnaire en ligne prendra environ 15 à 20 minutes à compléter.
- Participer à une entrevue individuelle en personne à l'école d'une durée approximative de 30 à 60 minutes. Cette dernière sera enregistrée. L'influence de l'environnement familial, scolaire et sportif sur l'anxiété de performance des élèves athlètes sera discutée.

Avantages

En participant à cette recherche, vous et votre enfant pourrez prendre un temps pour réfléchir au phénomène d'anxiété de performance qui le touche et à votre impact dans sa gestion. Ce temps vous donnera l'occasion de penser aux pratiques que vous mettez actuellement en place et à l'encadrement que vous offrez à votre enfant. Afin de vous remercier pour le temps investi, nous nous engageons à offrir à vous et à votre enfant un atelier démystifiant l'anxiété de performance et offrant des pistes de solution pour améliorer son contrôle.

Risques et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers outre le temps requis pour faire l'entrevue individuelle. Elle sera réalisée à un moment opportun pour vous et votre enfant. Si certaines questions d'entrevue ravivent des émotions désagréables liées à vos expériences passées, vous ne serez pas obligé d'y répondre. Vous pouvez aussi demander de suspendre l'entrevue momentanément. Une ressource d'aide appropriée pourra être proposée si l'un de vous souhaite discuter de votre situation.

Ressources d'aide

Les ressources d'aide seront ajoutées ici suite à la première rencontre avec la direction des écoles. Il s'agira probablement du psychologue scolaire actuellement en place.

Compensation

Une carte cadeau de 20 \$ vous sera offerte suite à votre participation.

Confidentialité

- Il est entendu que tous les renseignements recueillis sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Vos données de recherche ainsi que votre formulaire de

consentement seront conservés séparément dans un classeur barré au laboratoire d'intervention en éducation physique (SB-4335) situé au Département des sciences de l'activité physique, pavillon des sciences biologiques, UQAM.

- Afin de protéger votre identité et la confidentialité de vos données, vous serez toujours identifié par un code alphanumérique. Ce code associé à vos informations sensibles ne sera connu que du responsable du projet.
- Aucune publication ou communication sur la recherche ne contiendra de renseignements permettant de vous identifier à moins d'un consentement explicite de votre part. Les résultats seront diffusés sous forme de citations codées. En aucun temps, ils ne permettront l'identification des participants de l'étude. Les données de recherche seront détruites selon les normes en vigueur 5 ans après la publication.

Participation volontaire et droit de retrait

Votre participation et celle de votre enfant à ce projet sont volontaires. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Cela signifie également que vous, ou votre enfant, êtes libres de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit, et sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive verbale ou écrite contraire de votre part, les documents, renseignements et données vous concernant seront détruits.

Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, le(s) commanditaire(s) ou l'institution impliquée (ou les institutions impliquées) de leurs obligations civiles et professionnelles.

Personnes-ressources :

Vous pouvez contacter la doctorante Nicia Langlois-Pelletier, au numéro 438(887-7017) ou à l'adresse courrielle suivante langlois-pelletier.nicia@courrier.uqam.ca pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez discuter avec elle des conditions dans lesquelles se déroule votre participation.

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du Comité au numéro (514) 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse : ciereh@uqam.ca.

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de l'ombudsman de l'UQAM (Courriel : ombudsman@uqam.ca ; Téléphone : (514) 987-3151)

Remerciements

Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

Déclaration du chercheur principal (et de son délégué) :

Je, soussigné déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement. Je m'engage à répondre au meilleur de ma connaissance à toutes questions des participants.

Signature : 

Date : 13 février 2020

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Claudia Verret, Ph. D.

Professeure

Département des Sciences de l'activité physique

Université du Québec à Montréal


C.P. 8888, Succ. Centre ville

Montréal, H3C 3P8

514-987-3000 (7033)

Bureau SB 4345

verret.claudia@uqam.ca

Signature : 

Date : 13 février 2020

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Nicia Langlois-Pelletier, M.Sc.

Candidate au doctorat en éducation

438-887-7017

langlois-pelletier.nicia@courrier.uqam.ca

Un exemplaire de ce document signé doit être remis au participant

Cette page est à remettre à l'équipe de recherche

Consentement du participant adulte : Par la présente, je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de participer. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter le responsable du projet (ou son délégué) afin de poser toutes les questions concernant ma participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que je peux me retirer du projet en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner.

Je consens volontairement à participer à ce projet de recherche.

Signature :

Nom (lettres moulées) : _____

Date : _____

Courriel pour l'envoi du lien pour les questionnaires en ligne et la prise de rendez-vous téléphonique :

Recherches ultérieures

Vos données de recherche seront rendues anonymes et conservées pendant 5 ans au terme du projet. Nous souhaitons les utiliser dans d'autres projets de recherche similaires. Vous êtes libre de refuser cette utilisation secondaire.

J'accepte que le responsable utilise mes données dans le cadre d'autres projets de recherche

Oui **Non**

J'accepte que le responsable ou son délégué me sollicite ultérieurement dans le cadre d'autres projets de recherche ?

Oui **Non**

Je désire recevoir un résumé des résultats du projet

Oui **Non**

Courriel pour l'envoi : _____

Cette page est à remettre à l'équipe de recherche à l'adresse suivante : langlois-pelletier.nicia@courrier.uqam.ca

Cette page est à remettre à l'équipe de recherche

Consentement du participant mineur : En tant que parent ou tuteur légal de _____ [prénom et nom de l'enfant], je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que la participation de mon enfant implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour discuter avec mon enfant de la nature de son implication. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter le responsable du projet (ou son délégué) afin de poser toutes les questions concernant sa participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que sa participation à ce projet est volontaire et que je peux ou qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Je consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche.

J'accepte que mon enfant remplisse le questionnaire sociodémographique en ligne et que ses réponses soient utilisées pour la recherche.

Oui **Non**

J'accepte que mon enfant participe à l'entretien individuel en personne.

Oui **Non**

Nom de l'enfant _____

Date de naissance (ANNÉE-MOIS- JOUR) _____

Courriel pour l'envoi du lien des questionnaires pour l'élève athlète en ligne :

Garçon **Fille** **Non binaire**

Nom de l'enseignant titulaire _____

Signature de l'enfant (optionnelle)

Date : _____

Signature du parent/tuteur légal _____ Date : _____

Nom (lettres moulées)

Recherches ultérieures

Les données de recherche de votre enfant seront rendues anonymes et conservées pendant 5 ans au terme du projet. Nous souhaitons les utiliser dans d'autres projets de recherche similaires. Vous êtes libre de refuser cette utilisation secondaire.

J'accepte que le responsable utilise les données de mon enfant dans le cadre d'autres projets de recherche

Oui **Non**

J'accepte que le responsable ou son délégué sollicite ultérieurement la participation de mon enfant dans le cadre d'autres projets de recherche ?

Oui **Non**

Je désire recevoir un résumé des résultats du projet

Oui **Non**

Courriel pour l'envoi : _____

Ces pages sont à remettre à l'équipe de recherche à l'adresse suivante : langlois-pelletier.nicia@courrier.uqam.ca

**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT
ENTRAÎNEURS**

Titre du projet de recherche : ÉTUDE ÉCOSYSTÉMIQUE DE L'ANXIÉTÉ DE PERFORMANCE CHEZ DES ÉLÈVES-ATHLÈTES DES PROGRAMMES SPORT-ÉTUDES DE 14 À 17 ANS

Chercheur responsable : Claudia Verret, Ph. D., Université du Québec à Montréal

Membres de l'équipe : Nicia Langlois-Pelletier, Candidate au doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal
Line, Massé, Ph. D., Université du Québec à Trois-Rivières

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche.

Avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas ou qui ne semblent pas clairs, n'hésitez pas à nous à poser des questions ou à communiquer avec le responsable du projet.

Objectifs du projet

L'objectif général de cette recherche doctorale est d'améliorer la compréhension et la gestion du phénomène de l'anxiété de performance chez les élèves athlètes du programme Sport-études de niveau secondaire.

De manière plus spécifique, le projet permettra de :

- Identifier et comprendre les leviers d'action (facteurs de risque et de protection) associés à l'anxiété de performance selon la perspective de l'élève athlète, de son entraîneur, de ses parents et de son enseignant titulaire.
- Documenter les pratiques déclarées par les élèves athlètes et leur entourage afin d'identifier les pistes d'action.

Nature de la participation

Votre participation à la recherche consistera à :

- Remplir un questionnaire de renseignements généraux en ligne (15 à 20 minutes)

- Participer à une entrevue individuelle téléphonique ou par vidéoconférence d'une durée approximative de 60 minutes. Cette dernière sera enregistrée. Cette dernière sera enregistrée. L'influence de l'environnement familial, scolaire et sportif sur l'anxiété de performance des élèves athlètes sera discutée.

Avantages

En participant à cette recherche, vous pourrez prendre un temps pour réfléchir au phénomène d'anxiété de performance qui touche certains élèves athlètes et à votre rôle dans sa gestion. Ce temps vous donnera l'occasion de penser aux pratiques que vous mettez actuellement en place et à l'encadrement que vous offrez à ces élèves athlètes. Afin de vous remercier pour le temps investi, nous nous engageons à vous offrir un atelier démystifiant l'anxiété de performance et offrant des pistes de solution pour améliorer son contrôle.

Risques et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers outre le temps requis pour faire l'entrevue. Elle sera réalisée à un moment opportun pour vous. Si certaines questions d'entrevue ravivent des émotions désagréables liées à votre expérience en tant qu'entraîneur, vous ne serez pas obligé d'y répondre. Vous pouvez aussi demander de suspendre l'entrevue momentanément. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation.

Compensation

Une carte cadeau de 20 \$ vous sera offerte suite à votre participation.

Confidentialité

- Il est entendu que tous les renseignements recueillis sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Vos données de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément dans un classeur barré au laboratoire d'intervention en éducation physique (SB-4335) situé au Département des sciences de l'activité physique, pavillon des sciences biologiques, UQAM.
- Afin de protéger votre identité et la confidentialité de vos données, vous serez toujours identifié par un code alphanumérique. Ce code associé à vos informations sensibles ne sera connu que du responsable du projet.
- Aucune publication ou communication sur la recherche ne contiendra de renseignements permettant de vous identifier à moins d'un consentement explicite de votre part. Les résultats seront diffusés sous forme de citations codées. En aucun temps, ils ne permettront l'identification des participants de l'étude. Les données de recherche seront détruites selon les normes en vigueur 5 ans après la publication.

Participation volontaire et droit de retrait

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Cela signifie également que vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit, et sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive verbale ou écrite contraire de votre part, les documents, renseignements et données vous concernant seront détruits.

Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, le(s) commanditaire(s) ou l'institution impliquée (ou les institutions impliquées) de leurs obligations civiles et professionnelles.

Personnes-ressources :

Vous pouvez contacter la responsable du projet, la professeure Claudia Verret, au numéro (514) 987-3000 poste 7033 ou à l'adresse courrielle suivante verret.claudia@uqam.ca pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez discuter avec elle des conditions dans lesquelles se déroule votre participation.

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du Comité au numéro (514) 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse : ciereh@uqam.ca.


Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de l'ombudsman de l'UQAM (Courriel : ombudsman@uqam.ca ; Téléphone : (514) 987-3151)

Remerciements

Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

Déclaration du chercheur principal (ou de son délégué) :

Je, soussigné déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement. Je m'engage à répondre au meilleur de ma connaissance à toutes questions des participants.

Signature : 

Date : 13 février 2020

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Claudia Verret, Ph. D.

Professeure

Département des Sciences de l'activité physique

Université du Québec à Montréal

C.P. 8888, Succ. Centre ville

Montréal, H3C 3P8

514-987-3000 (7033)

Bureau SB 4345

verret.claudia@uqam.ca

Signature : 

Date : 13 février 2020

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Nicia Langlois-Pelletier, M.Sc.

Candidate au doctorat en éducation

438-887-7017

langlois-pelletier.nicia@courrier.uqam.ca

Un exemplaire de ce document signé doit être remis au participant

Cette page est à remettre à l'équipe de recherche

Consentement du participant : Par la présente, je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de participer. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter le responsable du projet (ou son délégué) afin de poser toutes les questions concernant ma participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que je peux me retirer du projet en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner.

Je consens volontairement à participer ce projet de recherche.

Signature :

Nom (lettres moulées) : _____

Date : _____

Courriel pour l'envoi du lien pour les questionnaires en ligne et la prise de rendez-vous téléphonique :

Recherches ultérieures

Vos données de recherche seront rendues anonymes et conservées pendant 5 ans au terme du projet. Nous souhaitons les utiliser dans d'autres projets de recherche similaires. Vous êtes libre de refuser cette utilisation secondaire.

J'accepte que le responsable utilise mes données dans le cadre d'autres projets de recherche

Oui **Non**

J'accepte que le responsable ou son délégué me sollicite ultérieurement dans le cadre d'autres projets de recherche ?

Oui **Non**

Je désire recevoir un résumé des résultats du projet

Oui **Non**

Courriel pour l'envoi : _____

Ces pages sont à remettre à l'équipe de recherche

**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT
DIRECTION**

Titre du projet de recherche : ÉTUDE ÉCOSYSTÉMIQUE DE L'ANXIÉTÉ DE PERFORMANCE
CHEZ DES ÉLÈVES-ATHLÈTES DES PROGRAMMES
SPORT-ÉTUDES
DE 14 À 17 ANS

Chercheur responsable : Claudia Verret, Ph. D., Université du Québec à Montréal

Membres de l'équipe : Nicia Langlois-Pelletier, Candidate au doctorat en éducation,
Université du Québec à Montréal
Line, Massé, Ph. D., Université du Québec à Trois-Rivières

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche.

Avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas ou qui ne semblent pas clairs, n'hésitez pas à nous à poser des questions ou à communiquer avec le responsable du projet.

Objectifs du projet

L'objectif général de cette recherche est d'améliorer la compréhension et la gestion du phénomène de l'anxiété de performance chez les élèves athlètes du programme Sport-études de niveau secondaire.

De manière plus spécifique, le projet permettra de :

- Identifier et comprendre les leviers d'action (facteurs de risque et de protection) associés à l'anxiété de performance selon la perspective de l'élève athlète, de son entraîneur, de ses parents et de son enseignant titulaire.
- Documenter les pratiques déclarées par les élèves athlètes et leur entourage afin d'identifier les pistes d'action.

Nature de la participation

Votre participation à la recherche consistera à :

- Remplir un questionnaire de renseignements généraux en ligne (15 à 20 minutes)

- Participer à une entrevue individuelle en personne d'une durée approximative de 60 minutes. Cette dernière sera enregistrée. L'influence de l'environnement familial, scolaire et sportif sur l'anxiété de performance des élèves athlètes sera discutée.

Avantages

En participant à cette recherche, vous pourrez prendre un temps pour réfléchir au phénomène d'anxiété de performance qui touche certains élèves athlètes et à votre rôle dans sa gestion. Ce temps vous donnera l'occasion de penser aux pratiques que vous mettez actuellement en place et à l'encadrement que vous offrez à ces élèves athlètes. Afin de vous remercier pour le temps investi, nous nous engageons à vous offrir une conférence démystifiant l'anxiété de performance et offrant des pistes de solution pour améliorer son contrôle.

Risques et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers outre le temps requis pour faire l'entrevue. Elle sera réalisée à un moment opportun pour vous. Si certaines questions d'entrevue ravivent des émotions désagréables liées à votre expérience d'enseignement, vous ne serez pas obligé d'y répondre. Vous pouvez aussi demander de suspendre l'entrevue momentanément. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation.

Compensation

Une carte cadeau de 20 \$ vous sera offerte suite à votre participation.

Confidentialité

- Il est entendu que tous les renseignements recueillis sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Vos données de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément dans un classeur barré au laboratoire d'intervention en éducation physique (SB-4335) situé au Département des sciences de l'activité physique, pavillon des sciences biologiques, UQAM.
- Afin de protéger votre identité et la confidentialité de vos données, vous serez toujours identifié par un code alphanumérique. Ce code associé à vos informations sensibles ne sera connu que du responsable du projet.
- Aucune publication ou communication sur la recherche ne contiendra de renseignements permettant de vous identifier à moins d'un consentement explicite de votre part. Les résultats seront diffusés sous forme de citations codées. En aucun temps, ils ne permettront l'identification des participants de l'étude. Les données de recherche seront détruites selon les normes en vigueur 5 ans après la publication.

Participation volontaire et droit de retrait

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Cela signifie également que vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit, et sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive verbale ou écrite contraire de votre part, les documents, renseignements et données vous concernant seront détruits.

Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, le(s) commanditaire(s) ou l'institution impliquée (ou les institutions impliquées) de leurs obligations civiles et professionnelles.

Personnes-ressources :

Vous pouvez contacter la responsable du projet, la doctorante Nicia Langlois-Pelletier, au numéro 438(887-7017) ou à l'adresse courrielle suivante langlois-pelletier.nicia@courrier.uqam.ca pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez discuter avec elle des conditions dans lesquelles se déroule votre participation.

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du Comité au numéro (514) 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse : ciereh@uqam.ca.

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de l'ombudsman de l'UQAM (Courriel : ombudsman@uqam.ca ; Téléphone : (514) 987-3151)

Remerciements

Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

Déclaration du chercheur principal (ou de son délégué) :

Je, soussigné, déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement. Je m'engage à répondre au meilleur de ma connaissance à toutes questions des participants.

Signature :



Date : 13 février 2020

Nom (lettres moulées) et coordonnées :
Claudia Verret, Ph. D.

Professeure
Département des Sciences de l'activité physique
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succ. Centre ville
Montréal, H3C 3P8
514-987-3000 (7033)
Bureau SB 4345
verret.claudia@uqam.ca

Signature : 

Date : 13 février 2020

Nom (lettres moulées) et coordonnées :
Nicia Langlois-Pelletier, M.Sc.
Candidate au doctorat en éducation
438-887-7017
langlois-pelletier.nicia@courrier.uqam.ca

Un exemplaire de ce document signé doit être remis au participant.

Consentement du participant : Par la présente, je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de participer. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter le responsable du projet (ou son délégué) afin de poser toutes les questions concernant ma participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que je peux me retirer du projet en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner.

Je consens volontairement à participer à ce projet de recherche.

Signature :

Nom (lettres moulées) : _____

Date : _____

Recherches ultérieures

Vos données de recherche seront rendues anonymes et conservées pendant 5 ans au terme du projet. Nous souhaitons les utiliser dans d'autres projets de recherche similaires. Vous êtes libre de refuser cette utilisation secondaire.

J'accepte que le responsable utilise mes données dans le cadre d'autres projets de recherche.

Oui **Non**

J'accepte que le responsable ou son délégué me sollicite ultérieurement dans le cadre d'autres projets de recherche.

Oui **Non**

Je désire recevoir un résumé des résultats du projet.

Oui **Non**

Courriel pour l'envoi : _____

Cette page est à remettre à l'équipe de recherche

ANNEXE C
QUESTIONNAIRES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

Les prochaines pages présentent les questionnaires sociodémographiques utilisés dans le cadre de cette recherche doctorale.



QUESTIONNAIRE DE RENSEIGNEMENTS
PROJET SUR L'ANXIÉTÉ DE PERFORMANCE DES ÉLÈVES-ATHLÈTES DU
SECONDAIRE
(ÉLÈVE-ATHLÈTE)

Bonjour et merci pour votre intérêt dans ce projet.

Dans le but de dresser un portrait général des participants, tu es invité à remplir le questionnaire qui suit. C'est un questionnaire de renseignements généraux qui comporte 5 sections qui est composé de 22 questions. Ce questionnaire doit être rempli avant de réaliser l'entrevue individuelle téléphonique.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses ; les meilleures réponses sont celles qui reflètent le plus fidèlement votre point de vue. Vous avez le droit en tout temps de ne pas répondre à l'une ou à l'autre des questions.

Si vous n'avez pas le temps de remplir le questionnaire en une seule fois, vous pourrez reprendre où vous êtes rendu, si vous utilisez le même ordinateur. **Nous vous rappelons que les réponses seront confidentielles.** Les analyses porteront sur l'ensemble de l'échantillon et ne permettront pas de vous identifier. Les réponses individuelles ne seront en aucun moment divulguées. Pour assurer la confidentialité, un **code confidentiel** sera créé selon la procédure décrite plus bas. Un message de remerciement apparaîtra lorsque vous aurez terminé, mais nous tenons déjà à vous remercier pour votre précieuse collaboration !

Procédure de confidentialité : le code se composera des lettres E et A pour "élève athlète" et d'un chiffre.

Merci,
L'équipe de recherche

Questionnaire de renseignements généraux

1. Informations personnelles

1.1 À quel genre t'identifies-tu ?

- une femme un homme non binaire
 autre préfère ne pas répondre

1.2 Quel âge as-tu ? _____

1.3 Quelle année de secondaire complètes-tu actuellement ? _____

1.4 Quel sport pratiques-tu ? _____

1.5 Quel est le nom de ton club de compétition ? _____

1.6 Quel est ton niveau de compétition ? (régional, provincial, national ou international) _____

1.7 Depuis combien d'années fais-tu ce sport ? _____

1.8 As-tu pratiqué régulièrement d'autres sports dans les cinq dernières années ? (au moins 2 à 3 fois par semaine)

- Oui Non

2. Entourage

2.1 Qui est ton enseignant titulaire (Prénom et nom) ? _____

2.2 Qui est ton entraîneur (Prénom et nom) ? _____

2.3 Depuis combien d'années t'entraînes-tu avec le même entraîneur ? _____

3. Parcours scolaire

3.1 Aimes-tu l'école ?

1. Je n'aime pas du tout
2. Je n'aime pas ça tant que ça
3. C'est correct
4. J'aime un peu
5. J'aime beaucoup

3.2 Qu'aimes-tu faire à l'école ?

3.3 Qu'est-ce que tu n'apprécies pas à l'école ?

3.4 Pour toi, l'école c'est... (coche ta réponse)

- Très difficile Un peu difficile Correct Facile Très facile

3.5 À l'école, tes notes se situent... (coche ta réponse)

- Sous la moyenne du groupe Dans la moyenne du groupe
- Au-dessus de la moyenne du groupe

4. Événements stressants

4.1 Depuis le début de l'année scolaire, coche les événements stressants que tu as vécus.

✓	Événement	✓	Événement
	Ma famille a déménagé dans une autre ville.		Un de mes parents a perdu son emploi.
	Ma famille a déménagé dans un autre quartier.		Un de mes parents est décédé.
	J'ai changé d'école.		Un membre de ma famille proche est décédé.
	J'ai changé de club sportif.		J'ai changé d'entraîneur.
	J'ai diminué de niveau de compétition.		Mes parents ont divorcé ou se sont séparés.
	J'ai vécu une recomposition familiale.		Un animal de compagnie de la famille est décédé.
	Les conditions financières de ma famille se sont détériorées.		Un de mes grands-parents est décédé.
	Quelqu'un dans ma famille a des problèmes avec la justice.		Un membre de ma famille a été accusé d'abus ou de négligence envers moi
	J'ai été victime de violence ou d'intimidation.		Un de mes amis proches a déménagé.
	Ma famille a connu une catastrophe naturelle		Autre stress important (précisez) :
	Quelqu'un dans ma famille a été gravement blessé ou est tombé malade.		

5. Impact du phénomène d'anxiété de performance

En considérant que l'anxiété de performance est définie comme étant une peur de ne pas être en mesure de répondre aux exigences demandées, d'échouer et d'être jugé...

- .1. Comment qualifierais-tu l'impact de l'anxiété de performance sur ton rendement scolaire ?
(coche ta réponse)
 Aucun impact Impact faible Impact modéré
 Impact élevé Impact très élevé

- .2. Comment qualifierais-tu l'impact de l'anxiété de performance sur ton sur ton rendement sportif ? (coche ta réponse)
 Aucun impact Impact faible Impact modéré
 Impact élevé Impact très élevé

- .3. Comment qualifierais-tu l'impact de ton anxiété de performance sur l'aspect social de ta vie ?
(coche ta réponse)
 Aucun impact Impact faible Impact modéré
 Impact élevé Impact très élevé

- .4. Comment qualifierais-tu l'impact de ton anxiété de performance sur l'aspect familial de ta vie ? (coche ta réponse)
 Aucun impact Impact faible Impact modéré
 Impact élevé Impact très élevé

- .5. Comment qualifierais-tu l'impact de ton anxiété de performance sur ta relation amoureuse, si tel est le cas ? (coche ta réponse)
 Aucun impact Impact faible Impact modéré
 Impact élevé Impact très élevé Je n'ai pas de relation
amoureuse

Commentaires

Ajoute tout commentaire que tu juges pertinent sur cette section.

[Espace pour répondre]



Université du Québec à Montréal

QUESTIONNAIRE DE RENSEIGNEMENTS
PROJET SUR L'ANXIÉTÉ DE PERFORMANCE DES ÉLÈVES-ATHLÈTES DU
SECONDAIRE
(PARENT)

Bonjour et merci pour votre intérêt dans ce projet.

Dans le but de dresser un portrait général des participants, vous êtes invités à remplir le questionnaire qui suit. Il s'agit d'un questionnaire de renseignements généraux qui comporte sept sections composées de 21 questions en tout. Ce questionnaire doit être rempli avant de réaliser l'entrevue individuelle téléphonique.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses ; les meilleures réponses sont celles qui reflètent le plus fidèlement votre point de vue. Vous avez le droit en tout temps de ne pas répondre à l'une ou à l'autre des questions.

Si vous n'avez pas le temps de remplir le questionnaire en une seule fois, vous pourrez reprendre où vous êtes rendu, si vous utilisez le même ordinateur. **Nous vous rappelons que les réponses seront confidentielles.** Les analyses porteront sur l'ensemble de l'échantillon et ne permettront pas de vous identifier. Les réponses individuelles ne seront en aucun moment divulguées. Pour assurer la confidentialité, un **code confidentiel** vous sera attribué. Un message de remerciement apparaîtra lorsque vous aurez terminé, mais nous tenons déjà à vous remercier pour votre précieuse collaboration !

Merci,
L'équipe de recherche

Questionnaire de renseignements généraux

1. Quel est votre lien de parenté avec l'enfant :

mère père autre, précisez : _____

2. Situation familiale

2.1 Quel est le type de famille ?

Intacte Monoparentale Recomposée Autre, précisez : _____

2.2 L'enfant vit avec :

Sa mère Son père Les deux parents Autre, précisez : _____

2.3 Quel est le rang de l'enfant dans la famille ? _____

2.4 Qui sont **les autres enfants** de la famille ? Complétez le tableau suivant. Indiquez seulement le niveau scolaire, si l'enfant va à l'école.

Sexe		Âge	Niveau scolaire			Participe à une activité organisée de compétition		Activité pratiquée	Niveau de compétition
			Préscolaire/ Primaire	Secondaire	Autre (précisez)	Oui	Non		
Garçon	Fille							N/A	

2.5 Quel est le revenu annuel de la famille avant impôt pour l'année dernière ? (Cochez la case qui s'applique.)

- Moins de 20 000 \$
- 20 000 \$ à 29 999 \$
- 30 000 \$ à 39 999 \$
- 40 000 \$ à 49 999 \$
- 50 000 \$ à 59 999 \$
- 60 000 \$ à 74 999 \$
- 75 000 \$ à 99 999 \$
- 100 000 \$ à 124 999 \$
- 125 000 \$ à 149 999 \$
- 150 000 \$ à 199 999 \$
- 200 000 \$ et plus

Préfère ne pas répondre

3. Mère

3.1 Occupation : _____

3.2 Niveau de scolarité :

- Aucun certificat ou diplôme
- Diplôme d'études secondaires
- Diplôme d'études professionnelles
- Diplôme d'études collégiales
- Baccalauréat
- Maîtrise
- Doctorat

4 Père

4.1 Occupation : _____

4.2 Niveau de scolarité (cochez la case qui s'applique) :

- Aucun certificat ou diplôme
- Diplôme d'études secondaires
- Diplôme d'études professionnelles
- Diplôme d'études collégiales
- Baccalauréat
- Maîtrise
- Doctorat

5 Expériences personnelles

5.1 Êtes-vous un ancien athlète ?

Oui Non

5.2 Si vous avez répondu oui à la question 5.1, quel(s) sport(s) avez-vous pratiqué(s)?

5.3 Si vous avez répondu oui à la question 5.1, jusqu'à quel niveau avez-vous fait de la compétition ?

- a) Régional
- b) Provincial
- c) National
- d) International
- e) Collégial
- f) Universitaire
- g) Autre, précisez : _____

5.4 Avez-vous déjà été entraîneur ?

Oui Non

5.5 Êtes-vous bénévole au sein du club sportif de votre enfant ou de sa fédération sportive ?

Oui Non

5.6 Depuis combien de temps êtes-vous impliqué comme bénévole dans le club de votre enfant ?

6 Ampleur du phénomène d'anxiété de performance

6.1 Comment qualifieriez-vous l'impact de l'anxiété de performance de votre enfant sur son rendement scolaire ?

Aucun impact Impact faible Impact modéré
 Impact élevé Impact très élevé

6.2 Comment qualifieriez-vous l'impact de l'anxiété de performance de votre enfant sur son rendement sportif ?

Aucun impact Impact faible Impact modéré
 Impact élevé Impact très élevé

6.3 Comment qualifieriez-vous l'impact de l'anxiété de performance de votre enfant sur sa vie personnelle ?

Aucun impact Impact faible Impact modéré
 Impact élevé Impact très élevé

6.4 Si applicable, dans quel(s) autre(s) domaine(s) l'anxiété de performance vécue par votre enfant a-t-elle des impacts ?

7. Commentaires

Veillez ajouter tout commentaire que vous jugez pertinent sur cette section.

[Espace pour répondre]



QUESTIONNAIRES DE RENSEIGNEMENTS
PROJET SUR L'ANXIÉTÉ DE PERFORMANCE DES ÉLÈVES-ATHLÈTES DU
SECONDAIRE
(ENTRAÎNEURS)

Bonjour et merci pour votre intérêt dans ce projet.

Dans le but de dresser un portrait général des participants, vous êtes invités à remplir le questionnaire qui suit. Il s'agit d'un questionnaire de renseignements généraux composé de cinq sections qui comportent 17 questions en tout. Ce questionnaire doit être rempli avant de réaliser l'entrevue individuelle téléphonique.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses ; les meilleures réponses sont celles qui reflètent le plus fidèlement votre point de vue. Vous avez le droit en tout temps de ne pas répondre à l'une ou à l'autre des questions.

Si vous n'avez pas le temps de remplir le questionnaire en une seule fois, vous pourrez reprendre où vous êtes rendu, si vous utilisez le même ordinateur. **Nous vous rappelons que les réponses seront confidentielles.** Les analyses porteront sur l'ensemble de l'échantillon et ne permettront pas de vous identifier. Les réponses individuelles ne seront en aucun moment divulguées. Pour assurer la confidentialité, un **code confidentiel** vous sera attribué. Un message de remerciement apparaîtra lorsque vous aurez terminé, mais nous tenons déjà à vous remercier pour votre précieuse collaboration !

Merci,
L'équipe de recherche

Questionnaire de renseignements généraux

1. Renseignements personnels

1.1 Genre : a) Femme b) Homme c) Non binaire d) Autre

1.2 Quel est le niveau de scolarité le plus élevé que vous avez complété ?

- a) Aucun certificat ou diplôme
- b) Diplôme d'études secondaires
- c) Diplôme d'études professionnelles
- d) Diplôme d'études collégiales
- e) Baccalauréat
- f) Maîtrise
- g) Doctorat

1.3 Dans quel domaine avez-vous fait votre formation initiale ?

1.4 À quelle tranche d'âge appartenez-vous ?

- 20 à 29 ans.
- 30 à 39 ans.
- 40 à 49 ans.
- 50 à 59 ans.
- 60 ans et plus.

2. Parcours d'entraîneur

2.1 Depuis combien d'années travaillez-vous comme entraîneur ? _____

2.2 Quel(s) sport(s) avez-vous entraîné ? _____

2.3 Quel sport entraînez-vous actuellement ? _____

2.4 À quel niveau compétitionnent vos athlètes présentement ?

2.5 Pour quel niveau du Programme national de certification des entraîneurs êtes-vous certifié ?

- 1. 1
- 2. 2
- 3. 3
- 4. 4
- 5. 5
- 6. Non applicable

Autre, précisez : _____

3. Formation en lien avec l'anxiété de performance

3.1 Outre le présent projet, avez-vous récemment entendu parler d'anxiété de performance ?

- Oui
- Non

3.2 Avez-vous déjà reçu une formation en lien avec l'anxiété de performance ?

- Oui
- Non

3.3 Si oui, combien d'heures de formation avez-vous reçues sur le sujet ?

3.4 Si oui, est-il possible pour vous de spécifier le contexte ?

4. Ampleur du phénomène d'anxiété de performance

4.1 Selon vous, quel est le pourcentage de vos athlètes qui vit de l'anxiété de performance au quotidien ? _____

4.2 Comment qualifieriez-vous l'impact de l'anxiété de performance de vos athlètes sur vos périodes d'entraînement ?

- Aucun impact
- Impact faible
- Impact modéré
- Impact élevé
- Impact très élevé

4.3 Comment qualifieriez-vous l'impact de l'anxiété de performance de vos athlètes pendant les compétitions ?

- Aucun impact
- Impact faible
- Impact modéré
- Impact élevé
- Impact très élevé

Commentaires (Question facultative)

Veillez ajouter tout commentaire que vous jugez pertinent sur cette section.

[Espace pour répondre]

ANNEXE D

CANEVAS D'ENTREVUE

Les prochaines pages présentent les canevas d'entrevue utilisés dans le cadre de cette recherche doctorale.

Anxiété de performance chez l'élève athlète du secondaire
Questionnaire pour l'entrevue semi-dirigée individuelle des élèves athlètes

AVANT L'ENTREVUE

- 1) *S'assurer d'avoir Le FIC signé.*
- 2) *S'assurer d'avoir une copie du questionnaire en main.*
- 3) *S'assurer du démarrage des enregistrements audio.*

Introduction

D'abord, je te remercie de ton intérêt pour ce projet. Nous aimerions discuter avec toi de tes expériences en lien avec l'anxiété de performance que tu vis.

L'entrevue comporte cinq grandes sections s'intéressant notamment à l'influence de ton environnement familial, scolaire et sportif sur l'anxiété de performance que tu vis.

L'entrevue devrait durer entre 45 minutes et une heure. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Puisque tu vis de l'anxiété de performance au quotidien, nous croyons que tu es un expert pour nous renseigner sur la problématique. C'est donc TON regard qui nous importe. Si tu n'es pas à l'aise avec certaines questions, n'hésite pas à me le dire et nous passerons à la suivante ; tu n'auras pas à y répondre. Toutes tes réponses seront traitées de façon confidentielle. L'entrevue sera enregistrée pour faciliter le déroulement et le traitement des données.

Pendant l'entrevue, nous utiliserons ton nom, mais celui-ci sera remplacé par un code confidentiel lorsque nous rédigerons le compte rendu. Sois assuré que ton anonymat sera préservé et que tes réponses ne seront pas transmises aux personnes de ton entourage. Afin de nous permettre de retrouver tes informations, le code utilisé sera le même que celui du questionnaire. Il doit se composer des lettres E et A pour « élève athlète » puis d'un chiffre qui te sera associé. Par exemple, ton code pourrait être EA4.

Avant de commencer, il est important de te rappeler que ta participation est volontaire. Tu es libre d'arrêter l'entretien en tout temps.

As-tu des questions ou des commentaires avant de commencer ?

Milieux spécifiques	Questions
	<p><i>Définir l'anxiété de performance</i> <i>Peux-tu identifier un ou des moments pendant le(s)quel(s) tu as a vécu de l'anxiété lorsque tu devais performer ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Dans quel milieu cette anxiété survient-elle ? (scolaire, sportif ou les deux)</i> • <i>Comment cette anxiété s'est-elle manifestée ?</i> • <i>Pourquoi cette situation est arrivée selon toi ?</i> • <i>Qu'est-ce qui t'a aidé ou nuit pour gérer ton anxiété lors de cette situation ?</i>
<p>Ontosystème Chronosystème</p>	<p><i>Selon toi, quelles sont tes caractéristiques personnelles qui influencent positivement ou négativement l'anxiété de performance que tu vis ? (Facteurs biologiques, psychologiques et comportementaux)</i></p> <p><i>Selon ta perspective, comment a évolué ton anxiété de performance au travers des années ?</i></p> <p><i>Selon toi, comment certains événements passés ou actuels influencent-ils l'anxiété de performance que tu vis ?</i></p>
<p>Familial, amical et emploi étudiant</p>	<p><i>Les prochaines questions porteront sur l'influence de ton milieu familial sur l'anxiété de performance que tu vis.</i></p> <p><i>Comment ta famille influence-t-elle positivement ou négativement l'anxiété de performance que tu vis ?</i></p> <p><i>Comment les attentes, les attitudes, les commentaires ou les décisions prises par tes parents influencent-ils l'anxiété de performance que tu vis ?</i></p> <p><i>Comment les autres membres de ta famille influencent-ils positivement ou négativement l'anxiété de performance que tu vis ?</i></p> <p><i>Comment tes amis influencent-ils positivement ou négativement l'anxiété de performance que tu vis ?</i></p>

	<p><i>Si c'est le cas, comment ton amoureux (se) influence-t-il (elle) l'anxiété de performance que tu vis ? Si c'est le cas, comment ton emploi étudiant influence-t-il positivement ou négativement l'anxiété de performance que tu vis ?</i></p> <p><i>Comment les interactions entre ta famille et l'école influencent-elles positivement ou négativement l'anxiété de performance que tu vis ?</i></p> <p><i>Comment les interactions entre ta famille et ton milieu sportif influencent-elles positivement ou négativement l'anxiété de performance que tu vis ?</i></p>
<p><i>Les prochaines questions porteront sur l'influence du milieu sportif sur l'anxiété de performance que tu vis.</i></p>	
Sportif	<p><i>Comment ton/tes entraîneur(s) influence(nt)-t-il(s) positivement ou négativement ton anxiété de performance ? (Caractéristiques, climat instauré, stratégie d'entraînement)</i></p> <p><i>Comment tes coéquipiers influencent-ils positivement ou négativement l'anxiété de performance que tu vis ?</i></p> <p><i>Comment ton équipe sportive (ou club) influence-t-elle positivement ou négativement l'anxiété de performance que tu vis ? (Stratégies de gestion de l'anxiété de performance mises en place, critères de sélection de performance des groupes, politiques de l'équipe)</i></p> <p><i>Comment la relation que tu as avec ton entraîneur influence-t-elle positivement ou négativement l'anxiété de performance que tu vis ?</i></p>

	<p><i>Comment les interactions entre ton milieu sportif et l'école influencent-elles positivement ou négativement l'anxiété de performance que tu vis ?</i></p> <p><i>Comment la fédération sportive, dans laquelle tu fais partie, influence-t-elle positivement ou négativement ton anxiété de performance ?</i></p>
<p><i>Les prochaines questions porteront sur l'influence de ton milieu scolaire sur l'anxiété de performance que tu vis.</i></p>	
Scolaire	<p><i>Comment tes enseignants influencent-ils positivement ou négativement l'anxiété de performance que tu vis ?</i> (Caractéristiques, climat instauré, stratégie d'entraînement)</p> <p><i>Comment les autres élèves influencent-ils positivement ou négativement l'anxiété de performance que tu vis ?</i></p> <p><i>Comment ton école influence-t-elle positivement ou négativement l'anxiété de performance que tu vis ?</i> (Stratégies de gestion de l'anxiété de performance mises en place, critères de sélection de performance des groupes, politiques de l'équipe)</p> <p><i>Comment les relations que tu as avec tes enseignants influencent-elles positivement ou négativement ton anxiété de performance ?</i></p> <p><i>Comment les organisations (centre de services scolaires ou ministère de l'Éducation) influencent-elles l'anxiété de performance que tu vis ? (par exemple, par les politiques mises en place)</i></p>
Société	<p><i>Comment la société en générale influence-t-elle positivement ou négativement l'anxiété de performance que tu vis ?</i> (normes, croyances, attitudes, attentes)</p>

<i>Selon toi, existe-t-il d'autres facteurs qui influencent positivement ou négativement l'anxiété de performance que tu vis ?</i>
<i>Selon toi, quelle condition, parmi celles discutées, influence-t-elle le plus positivement l'anxiété de performance que tu vis ?</i>
<i>Selon toi, quelle condition, parmi celles discutées, influence-t-elle le plus négativement l'anxiété de performance que tu vis ?</i>
<i>C'est ici que se termine notre entrevue, est-ce que tu souhaites ajouter autre chose, apporter une précision ?</i>
<i>Est-ce que l'entrevue reflète tes attentes face à ta participation au présent projet de recherche ?</i>
<i>Je te remercie de ta collaboration à ce projet de recherche. Je te rappelle que nous allons retranscrire l'entrevue et que la confidentialité sera assurée par l'utilisation de codes confidentiels.</i>

Anxiété de performance chez l'élève athlète du secondaire

Questionnaire pour l'entrevue semi-dirigée individuelle des parents

AVANT L'ENTREVUE

- 1) *S'assurer d'avoir Le FIC signé.*
- 2) *S'assurer d'avoir une copie du questionnaire en main.*
- 3) *S'assurer du démarrage des enregistrements audio.*

Introduction

D'abord, je vous remercie de votre intérêt pour ce projet. Nous aimerions discuter avec vous de vos expériences en lien avec l'anxiété de performance vécue par votre enfant.

L'entrevue comporte cinq grandes sections s'intéressant notamment à l'influence de l'environnement familial, scolaire et sportif sur l'anxiété de performance que vit votre enfant.

L'entrevue devrait durer entre 45 minutes et une heure. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Puisque vous côtoyez au quotidien un élève athlète qui vit de l'anxiété de performance, nous croyons que vous êtes un expert pour nous renseigner sur la problématique. C'est donc VOTRE regard qui nous importe. Si vous n'êtes pas à l'aise avec certaines questions, n'hésitez pas à me le dire et nous passerons à la suivante ; vous n'aurez pas à y répondre. Toutes vos réponses seront traitées de façon confidentielle. L'entrevue sera enregistrée pour faciliter le déroulement et le traitement des données.

Pendant l'entrevue, nous utiliserons votre nom, mais celui-ci sera remplacé par un code confidentiel lorsque nous rédigerons le compte rendu. Soyez assuré que votre anonymat sera préservé et que vos réponses ne seront pas transmises aux personnes de votre entourage. Afin de nous permettre de retrouver vos informations, le code utilisé sera le même que celui du questionnaire. Il doit se composer des lettres E et A pour « élève athlète », d'un chiffre qui lui sera associé puis de votre lien avec lui. Par exemple, votre code pourrait être EA4_parent.

Avant de commencer, il est important de vous rappeler que votre participation est volontaire. Vous êtes libres d'arrêter l'entretien en tout temps.

Avez-vous des questions ou des commentaires avant de commencer ?

Milieux spécifiques	Questions
	<p><i>Pouvez-vous identifier un moment pendant lequel votre enfant a vécu de l'anxiété de performance ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Comment cette anxiété s'est-elle manifestée ?</i> • <i>Pourquoi s'est-elle manifestée selon vous ?</i> <p><i>Comment se manifeste l'anxiété de performance de votre enfant au courant de l'année scolaire ?</i></p>
<p>Ontosystème Chronosystème</p>	<p><i>Selon vous, quelles sont les caractéristiques de votre enfant qui influencent positivement ou négativement l'anxiété de performance qu'il vit ? (Facteurs biologiques, psychologiques et comportementaux)</i></p> <p><i>De votre perspective, comment a évolué l'anxiété de performance de votre enfant au cours de sa vie ?</i></p> <p><i>Selon vous, comment certains événements passés ont-ils influencé ou marqué l'anxiété de performance que vit votre enfant en ce moment ?</i></p>
<p><i>Les prochaines questions porteront sur l'influence de votre milieu familial sur l'anxiété de performance de votre enfant.</i></p>	
<p>Familial</p>	<p><i>Comment vos caractéristiques en tant que parent influencent-elles positivement ou négativement l'anxiété de performance que vit votre enfant ? (Facteurs biologiques, psychologiques et comportementaux)</i></p> <p><i>Comment les décisions que vous prenez en lien avec l'éducation de votre enfant influencent-elles positivement ou négativement l'anxiété de performance que vit votre enfant ? (Décisions prises, philosophie de vie)</i></p> <p><i>Comment les autres membres de votre famille influencent-ils positivement ou négativement l'anxiété de performance que vit votre enfant ?</i></p> <p><i>Comment les amis/amoureux(se) de votre enfant influencent-ils positivement ou négativement l'anxiété de performance qu'il vit ?</i></p>

	<i>Si tel est le cas, comment l'emploi étudiant de votre enfant influence-t-il positivement ou négativement son anxiété de performance ?</i>
<i>Les prochaines questions porteront sur l'influence du milieu sportif sur l'anxiété de performance de votre enfant.</i>	
Sportif	<p><i>Comment l'entraîneur de votre enfant influence-t-il positivement ou négativement l'anxiété de performance de ce dernier ? (Caractéristiques, climat instauré, stratégies d'entraînement ou de compétition)</i></p> <p><i>Comment l'équipe sportive (ou club) influence-t-elle positivement ou négativement l'anxiété de performance de votre enfant ? (Stratégies de gestion de l'anxiété de performance mises en place, critères de sélection de performance des groupes, politiques de l'équipe)</i></p> <p><i>Comment la relation qu'a votre enfant avec son entraîneur influence-t-elle positivement ou négativement l'anxiété de performance qu'il vit ?</i></p> <p><i>Comment ses coéquipiers d'entraînement influencent-ils positivement ou négativement l'anxiété de performance qu'il vit ?</i></p> <p><i>Comment la collaboration que vous avez avec l'entraîneur de votre enfant influence-t-elle positivement ou négativement l'anxiété de performance qu'il vit ?</i></p> <p><i>Comment votre implication dans le milieu sportif de votre enfant influence-t-elle positivement ou négativement l'anxiété de performance qu'il vit ?</i></p> <p><i>Comment la fédération sportive, dans laquelle votre enfant fait partie, influence-t-elle positivement ou négativement son anxiété de performance ?</i></p>
<i>Les prochaines questions porteront sur l'influence du milieu scolaire sur l'anxiété de performance de votre enfant.</i>	
Scolaire	<p><i>Comment les enseignants de votre enfant influencent-ils positivement ou négativement l'anxiété de performance qu'il vit ? (Caractéristiques, climat instauré, charge de travail)</i></p> <p><i>Comment l'école influence-t-elle positivement ou négativement l'anxiété de performance de votre enfant ?</i></p>

	<p><i>(Stratégies de gestion de l'anxiété de performance mises en place, critères de sélection de performance des groupes, politiques de l'équipe)</i></p> <p><i>Comment la collaboration que vous entretenez avec les enseignants de votre enfant influence-t-elle positivement ou négativement son anxiété de performance ?</i></p> <p><i>Comment les organisations, comme le centre de services scolaires ou le ministère de l'Éducation, influencent-elles positivement ou négativement l'anxiété de performance vécue par votre enfant ?</i></p>
Société	<p><i>Comment la société en générale influence-t-elle positivement ou négativement l'anxiété de performance de votre enfant ?</i></p> <p><i>(normes, croyances, attitudes, attentes)</i></p>
<p><i>Selon vous, existe-t-il d'autres facteurs qui influencent positivement ou négativement l'anxiété de performance vécue par votre enfant ?</i></p>	
<p><i>Selon vous, quelle condition, parmi celles discutées, influence le plus positivement l'anxiété de performance vécue par cet élève athlète ?</i></p> <p><i>Selon vous, quelle condition, parmi celles discutées, influence le plus négativement l'anxiété de performance vécue par cet élève athlète ?</i></p>	
<p><i>C'est ici que se termine notre entrevue, est-ce que vous souhaitez ajouter autre chose, apporter une précision ?</i></p>	
<p><i>Est-ce que l'entrevue reflète vos attentes face à votre participation au présent projet de recherche ?</i></p>	
<p><i>Je vous remercie de votre collaboration à ce projet de recherche. Je vous rappelle que nous allons retranscrire l'entrevue et que la confidentialité sera assurée par l'utilisation de codes confidentiels.</i></p>	

Anxiété de performance chez l'élève athlète du secondaire

Questionnaire pour l'entrevue semi-dirigée individuelle des entraîneurs

AVANT L'ENTREVUE

- 1) *S'assurer d'avoir Le FIC signé.*
- 2) *S'assurer d'avoir une copie du questionnaire en main.*
- 3) *S'assurer du démarrage des enregistrements audio.*

Introduction

D'abord, je vous remercie de votre intérêt pour ce projet. Nous aimerions discuter avec vous de vos expériences en lien avec l'anxiété de performance vécue par l'élève athlète en question.

L'entrevue comporte cinq grandes sections s'intéressant notamment à l'influence de l'environnement familial, scolaire et sportif sur l'anxiété de performance que vit l'élève athlète concerné.

L'entrevue devrait durer entre 45 minutes et une heure. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Puisque vous côtoyez au quotidien un élève athlète qui vit de l'anxiété de performance, nous croyons que vous êtes un expert pour nous renseigner sur la problématique. C'est donc VOTRE regard qui nous importe. Si vous n'êtes pas à l'aise avec certaines questions, n'hésitez pas à me le dire et nous passerons à la suivante ; vous n'aurez pas à y répondre. Toutes vos réponses seront traitées de façon confidentielle. L'entrevue sera enregistrée pour faciliter le déroulement et le traitement des données.

Pendant l'entrevue, nous utiliserons votre nom, mais celui-ci sera remplacé par un code confidentiel lorsque nous rédigerons le compte rendu. Soyez assuré que votre anonymat sera préservé et que vos réponses ne seront pas transmises aux personnes de votre entourage. Afin de nous permettre de retrouver vos informations, le code utilisé sera le même que celui du questionnaire. Il doit se composer des lettres E et A pour « élève athlète », d'un chiffre qui lui sera associé puis de votre lien avec lui. Par exemple, votre code pourrait être EA4_entraîneur.

Avant de commencer, il est important de vous rappeler que votre participation est volontaire. Vous êtes libres d'arrêter l'entretien en tout temps.

Avez-vous des questions ou des commentaires avant de commencer ?

Milieus spécifiques	Questions
	<p><i>Pouvez-vous identifier un moment pendant lequel l'athlète concerné a vécu de l'anxiété de performance ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Comment cette anxiété s'est-elle manifestée ?</i> • <i>Pourquoi s'est-elle manifestée selon vous ?</i> <p><i>Selon votre connaissance de cet élève, comment se manifeste son anxiété de performance au courant de l'année sportive ?</i></p>
Ontosystème	<p><i>Selon vous, quelles sont les caractéristiques de cet athlète qui influencent positivement ou négativement l'anxiété de performance qu'il vit ? (Facteurs biologiques, psychologiques et comportementaux)</i></p>
<p><i>Les prochaines questions porteront sur l'influence du milieu familial des élèves athlètes sur leur anxiété de performance.</i></p>	
Familial	<p><i>Comment la famille de cet athlète influence-t-elle positivement ou négativement l'anxiété de performance qu'il vit ? (Milieu socioéconomique de la famille, attentes parentales, fratrie)</i></p> <p><i>Comment la collaboration ou les interactions que vous avez avec les parents de cet athlète influencent-elles l'anxiété de performance qu'ils vivent ?</i></p>
<p><i>Les prochaines questions porteront sur l'influence du milieu sportif des élèves athlètes sur leur anxiété de performance.</i></p>	
Sportif	<p><i>Comment vos caractéristiques en tant qu'entraîneur influencent-elles positivement ou négativement l'anxiété de performance de cet élève athlète ? (Attitudes, engagement, ouverture, expérience...)</i></p> <p><i>Comment votre manière d'entraîner influence-t-elle positivement ou négativement l'anxiété de performance de cet athlète ? (stratégies d'entraînement, activités réalisées, climat)</i></p> <p><i>Comment la gestion de votre groupe d'entraînement influence-t-elle positivement ou négativement l'anxiété de performance de cet athlète ?</i></p> <p><i>Comment les athlètes de votre groupe influencent-ils mutuellement positivement ou négativement l'anxiété de performance qu'ils ressentent ?</i></p>

	<p><i>Comment l'équipe sportive (ou club) influence-t-elle positivement ou négativement l'anxiété de performance de cet athlète ? (Stratégies de gestion de l'anxiété de performance mises en place, critères de sélection de performance, calendrier sportif)</i></p> <p><i>Comment la relation que vous avez avec cet athlète influence-t-elle positivement ou négativement l'anxiété de performance qu'ils vivent ?</i></p> <p><i>Comment la collaboration que vous avez avec les autres entraîneurs de votre équipe sportive influence-t-elle positivement ou négativement l'anxiété de performance de cet athlète ?</i></p> <p><i>Comment la collaboration que vous avez avec les dirigeants de votre équipe sportive influence-t-elle positivement ou négativement l'anxiété de performance de cet athlète ?</i></p> <p><i>Comment la fédération sportive de votre sport influence-t-elle positivement ou négativement l'anxiété de performance de cet athlète ?</i></p>
<p><i>Les prochaines questions porteront sur l'influence du milieu scolaire des élèves athlètes sur leur anxiété de performance.</i></p>	
Scolaire	<p><i>Comment les enseignants de cet athlète influencent-ils positivement ou négativement son anxiété de performance ?</i></p> <p><i>Comment la collaboration que vous entretenez avec les enseignants de cet athlète influence-t-elle positivement ou négativement leur anxiété de performance ?</i></p> <p><i>Comment les organisations, comme le centre de services scolaires ou le ministère de l'Éducation, influencent-elles positivement ou négativement l'anxiété de performance vécue par cet athlète ?</i></p>
Société	<p><i>Comment la société en générale influence-t-elle positivement ou négativement l'anxiété de performance de cet athlète ? (normes, croyances, attitudes, attentes)</i></p>
<p><i>Selon vous, existe-t-il d'autres facteurs qui influencent positivement ou négativement l'anxiété de performance vécue par cet athlète ?</i></p>	

Selon vous, quelle condition, parmi celles discutées, influence le plus positivement l'anxiété de performance vécue par cet athlète ?

Selon vous, quelle condition, parmi celles discutées, influence le plus négativement l'anxiété de performance vécue par cet athlète ?

C'est ici que se termine notre entrevue, est-ce que vous souhaitez ajouter autre chose, apporter une précision ?

Est-ce que l'entrevue reflète vos attentes face à votre participation au présent projet de recherche ?

Je vous remercie de votre collaboration à ce projet de recherche. Je vous rappelle que nous allons retranscrire l'entrevue et que la confidentialité sera assurée par l'utilisation de codes confidentiels.

Anxiété de performance chez l'élève athlète du secondaire **Questionnaire pour l'entrevue semi-dirigée individuelle de la direction**

AVANT L'ENTREVUE

- 1) *S'assurer d'avoir Le FIC signé.*
- 2) *S'assurer d'avoir une copie du questionnaire en main.*
- 3) *S'assurer du démarrage des enregistrements audio.*

Introduction

D'abord, je vous remercie de votre intérêt pour ce projet. Nous aimerions discuter avec vous de vos expériences en lien avec l'anxiété de performance vécue par l'élève athlète en question.

L'entrevue comporte cinq grandes sections s'intéressant notamment à l'influence de l'environnement familial, scolaire et sportif sur l'anxiété de performance que vit l'élève athlète concerné.

L'entrevue devrait durer entre 45 minutes et une heure. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Puisque vous côtoyez au quotidien un élève athlète qui vit de l'anxiété de performance, nous croyons que vous êtes un expert pour nous renseigner sur la problématique. C'est donc VOTRE regard qui nous importe. Si vous n'êtes pas à l'aise avec certaines questions, n'hésitez pas à me le dire et nous passerons à la suivante ; vous n'aurez pas à y répondre. Toutes vos réponses seront traitées de façon confidentielle. L'entrevue sera enregistrée pour faciliter le déroulement et le traitement des données.

Pendant l'entrevue, nous utiliserons votre nom, mais celui-ci sera remplacé par un code confidentiel lorsque nous rédigerons le compte rendu. Soyez assuré que votre anonymat sera préservé et que vos réponses ne seront pas transmises aux personnes de votre entourage. Afin de nous permettre de retrouver vos informations, le code utilisé sera le même que celui du questionnaire. Il doit se composer des lettres E et A pour « élève athlète » puis de votre lien avec lui. Par exemple, votre code pourrait être EA4_direction.

Avant de commencer, il est important de vous rappeler que votre participation est volontaire. Vous êtes libres d'arrêter l'entretien en tout temps.

Avez-vous des questions ou des commentaires avant de commencer ?

Milieus spécifiques	Questions
Socio-démographique	<p><i>Quelle formation académique avez-vous reçue ?</i></p> <p><i>Depuis combien de temps travaillez-vous auprès des élèves athlètes anxieux ?</i></p> <p><i>Lors de vos formations continues, comment le sujet de l'anxiété de performance était-il abordé ?</i></p>
Ontosystème	<p><i>Selon vous, quelles sont les caractéristiques des élèves athlètes qui influencent positivement ou négativement l'anxiété de performance qu'ils vivent ?</i> (Facteurs biologiques, psychologiques et comportementaux)</p> <p><i>Comment évolue de manière générale l'anxiété de performance des élèves athlètes au courant de l'année scolaire ?</i></p>
<i>Les prochaines questions porteront sur l'influence du milieu familial des élèves athlètes sur leur anxiété de performance.</i>	
Familial	<p><i>Comment la famille des élèves athlètes influence-t-elle positivement ou négativement l'anxiété de performance qu'ils vivent ?</i> (Milieu socioéconomique de la famille, attentes parentales)</p> <p><i>Comment la collaboration que vous avez avec les parents des élèves athlètes influence-t-elle positivement ou négativement l'anxiété de performance qu'ils vivent ?</i></p>
<i>Les prochaines questions porteront sur l'influence du milieu sportif des élèves athlètes sur leur anxiété de performance.</i>	
Sportif	<p><i>Comment les entraîneurs influencent-ils positivement ou négativement l'anxiété de performance des élèves athlètes ?</i></p> <p><i>Comment l'équipe sportive (ou club) influence-t-elle positivement ou négativement l'anxiété de performance des élèves athlètes ?</i> (Stratégies de gestion de l'anxiété de performance mises en place, critères de sélection de performance)</p>

	<p><i>Comment la collaboration que vous avez avec les entraîneurs influence-t-elle positivement ou négativement l'anxiété de performance des élèves athlètes ?</i></p> <p><i>Comment la collaboration que vous avez avec les dirigeants des équipes sportives influence-t-elle positivement ou négativement l'anxiété de performance de vos élèves athlètes ?</i></p> <p><i>Comment les fédérations sportives influencent-elles positivement ou négativement l'anxiété de performance des élèves athlètes ?</i></p>
<p><i>Les prochaines questions porteront sur l'influence du milieu scolaire des élèves athlètes sur leur anxiété de performance.</i></p>	
Scolaire	<p><i>Comment les enseignants influencent-ils positivement ou négativement l'anxiété de performance des élèves athlètes ?</i> (Caractéristiques, pratiques éducatives, climat et gestion de classe)</p> <p><i>Comment l'école influence-t-elle positivement ou négativement l'anxiété de performance des élèves athlètes ?</i> (Critères sur le rendement scolaire, climat, stratégies de gestion mises en place)</p> <p><i>Comment la collaboration que vous entretenez avec les enseignants influence-t-elle positivement ou négativement l'anxiété de performance des élèves athlètes ?</i></p> <p><i>Comment la collaboration que vous entretenez avec l'équipe-école influence-t-elle positivement ou négativement l'anxiété de performance des élèves athlètes ?</i></p> <p><i>Comment les organisations, comme le centre de services scolaires ou le ministère de l'Éducation, influencent-elles positivement ou négativement l'anxiété de performance vécue par les élèves athlètes ?</i></p>
Société	<p><i>Comment la société en générale influence-t-elle positivement ou négativement l'anxiété de performance des élèves athlètes ? (normes, croyances, attitudes, attentes)</i></p>
<p><i>Selon vous, existe-t-il d'autres facteurs qui influencent positivement ou négativement l'anxiété de performance vécue par les élèves athlètes ?</i></p>	

Selon vous, quelle condition, parmi celles discutées, influence le plus positivement l'anxiété de performance vécue par cet élève athlète ?

Selon vous, quelle condition, parmi celles discutées, influence le plus négativement l'anxiété de performance vécue par cet élève athlète ?

C'est ici que se termine notre entrevue, est-ce que vous souhaitez ajouter autre chose, apporter une précision ?

Est-ce que l'entrevue reflète vos attentes face à votre participation au présent projet de recherche ?

Je vous remercie de votre collaboration à ce projet de recherche. Je vous rappelle que nous allons retranscrire l'entrevue et que la confidentialité sera assurée par l'utilisation de codes confidentiels.

APPENDICE A
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

La prochaine page présente le certificat d'éthique obtenu dans le cadre de cette recherche doctorale.

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM, a examiné le protocole de recherche suivant et jugé qu'il est conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par la Politique no 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (décembre 2015).

Protocole de recherche

Chercheuse principale : Claudia Verret

Unité de rattachement : Département des sciences de l'activité physique

Équipe de recherche :

Professeure : Line Massé (UQTR)

Étudiante : Nicia Langlois-Pelletier (UQAM)

Titre du protocole de recherche : *Étude écosystémique des besoins des élèves-athlètes du programme sport-études de niveau secondaire pour la gestion de l'anxiété de performance*

Sources de financement (le cas échéant) : s/o

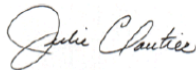
Durée du projet : 3 ans

Modalités d'application

Le présent certificat est valide pour le projet tel qu'approuvé par le CIEREH. Les modifications importantes pouvant être apportées au protocole de recherche en cours de réalisation doivent être communiquées au comitéⁱ.

Tout évènement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité ou l'éthicité de la recherche doit être communiqué au comité. Toute suspension ou cessation du protocole (temporaire ou définitive) doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat d'éthique est valide jusqu'au **1 novembre 2020**. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Le rapport d'avancement de projet (renouvellement annuel ou fin de projet) est requis dans les trois mois qui précèdent la date d'échéance du certificatⁱⁱ.



Julie Cloutier, Ph.D.
Professeure
Vice-présidente

11 novembre 2019

Date d'émission initiale du certificat

ⁱ <http://recherche.uqam.ca/ethique/humains/modifications-apportees-a-un-projet-en-cours.html>

ⁱⁱ <http://recherche.uqam.ca/ethique/humains/rapport-annuel-ou-final-de-suivi.html>

APPENDICE B
PREUVES DE SOUMISSION



Routledge
Taylor & Francis Group

Dear Nicia Langlois-Pelletier,

Thank you for your submission.

Submission ID	216062248
Manuscript Title	Ecosystemic Portrait of Protective and Risk Factors Influencing Performance Anxiety in Adolescent Student...
Journal	Sport, Education And Society

You can check the progress of your submission, and make any requested revisions, on the [Author Portal](#).

Thank you for submitting your work to our journal. If you have any queries, please get in touch with journalshelpdesk@taylorandfrancis.com.

Kind Regards,
Sport, Education And Society Editorial Office



Revue phénEPS / PHEnex Journal

Ottawa le 14 avril 2022

À qui de droit,

La présente est pour confirmer l'autorisation accordée à Mme Nicia Langlois-Pelletier d'insérer dans sa thèse de doctorat l'article suivant qu'elle a fait paraître dans la **Revue phénEPS-PHEnex Journal** :

Étude microsystemique des facteurs influençant l'anxiété de performance de l'élève athlète .

Il est paru en 2021 dans le volume 12 (no. 2) de la revue.

N'hésitez pas à communiquer avec moi pour toute autre information supplémentaire dont vous auriez besoin.

Cordialement

Pierre Boudreau - rédacteur en chef
Revue phénEPS-PHEnex Journal

De: Mathilde Musard <ejrieps@orange.fr>

Date: 14 juin 2022 à 12:06:55 HAE

À: "Langlois-Pelletier, Nicia" <langlois-pelletier.nicia@courrier.uqam.ca>

Objet: Rép : eJRIEPS - Soumission d'un article

Répondre à: Mathilde Musard <ejrieps@orange.fr>

Bonjour Madame,

Je vous remercie. Votre texte va être envoyé en pré-expertise.

Bien cordialement,

M Musard

BIBLIOGRAPHIE

- Absil, G., Vandoorme, C. et Demarteau, M. (2012). Bronfenbrenner, écologie du développement humain. Réflexion et action pour la promotion de la santé. *ORBI : Open Repository and Bibliography*. Récupéré de <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/114839/1/ELE%20MET-CONC%20A-243.pdf>
- Aman, A. (2018). Study of academic anxiety and academic achievement among secondary school student. *International Journal of Research in Social Sciences*, 8(3), 147-161.
- American College Health Association. (2013). *American College Health Association-National College Health Assessment II: Canadian Reference Group Executive Summary Spring 2013*. American College Health Association.
- American Psychiatric Association. (2015). *DSM-5, manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5^e éd.). Masson
- Anderson, M., Werner-Seidler, A., King, C., Gayed, A., Harvey, S. B. et O'Dea, B. (2018). Mental health training programs for secondary school teachers: A systematic review. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 11(3), 489-508. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9291-2>
- Anshel, M. H., Sutarso, T. et Jubenville, C. (2009). Racial and gender differences on sources of acute stress and coping style among competitive athletes. *Journal of Social Psychology*, 149(2), 159-177. <https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.159-178>
- Araújo D. (2009). Preface to “Ecological approaches to cognition in sport and exercise”. *International Journal of Sport Psychology*, 40(1), 1-4.
- Araújo, D., Fonseca, C., Davids, K., Garganta, J., Volossitch, A., Brandão, R. et Krebs, R. (2010). The role of ecological constraints on expertise development. *Talent Development & Excellence*, 2(2), 165-179.
- Ariza-Vargas, L., Domínguez-Escribano, M., López-Bedoya, J. et Vernetta-Santana, M. (2011). The effect of anxiety on the ability to learn gymnastic skills: A study based on the schema theory. *Sport Psychologist*, 25(2), 127-143. <https://doi.org/10.1123/tsp.25.2.127>
- Arnold, R. et Fletcher, D. (2012). A research synthesis and taxonomic classification of the organizational stressors encountered by sport performers. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(3), 397-429. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.3.397>
- Arruda, A. F., Aoki, M. S., Drago, G. et Moreira, A. (2019). Salivary testosterone concentration, anxiety, perceived performance and ratings of perceived exertion in basketball players during semi-final and final matches. *Physiology and Behavior*, 198(1), 102-107. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2018.10.008>

- Arruda, A. F., Aoki, M. S., Freitas, C. G., Drago, G., Oliveira, R., Crewther, B. T. et Moreira, A. (2014). Influence of competition playing venue on the hormonal responses, state anxiety and perception of effort in elite basketball athletes. *Physiology and Behavior*, 130(1), 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2014.03.007>
- Asghar, E., Wang, X., Linde, K. et alfermann, D. (2013). Comparisons between Asian and German male adolescent athletes on goal orientation, physical self-concept, and competitive anxiety. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(3), 229-243. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2013.748999>
- Auteur et al. (2020). Facteurs de risque et de protection de l'anxiété de performance des élèves athlètes adolescents : une revue narrative. *Revue de psychoéducation*, 49(2), 235-255. <https://doi.org/10.7202/1073995>
- Auteur et al. (2021). *Étude microsystemique des facteurs influençant l'anxiété de performance de l'élève athlète*. *Revue phénEPS/PHEnex Journal*, 12(2), 1-26.
- Baker, J., Colbey, S. et Fraser-Thomas, J. (2009). What do we know about early sport specialization? Not much! *High Ability Studies*, 20(1), 77-89. <https://doi.org/10.1080/13598130902860507>
- Baker, J., Côté, J. et Hawes, R. (2000). The relationship between coaching behaviours and sport anxiety in athletes. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 3(2), 110-119. [https://doi.org/10.1016/S1440-2440\(00\)80073-0](https://doi.org/10.1016/S1440-2440(00)80073-0)
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2011). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). https://crires.ulaval.ca/sites/default/files/guide_sec_nouvelle_version.pdf
- Bebetsos, E. et Antoniou, P. (2003). Psychological skills of Greek badminton athletes. *Perceptual and Motor Skills*, 97(3 Pt 2), 1289-96. <https://doi.org/10.2466/PMS.97.8.1289-1296>
- Bengoechea, E. G. (2002). Integrating knowledge and expanding horizons in developmental sport psychology: A bioecological perspective. *Quest*, 51(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/00336297.2002.10491763>
- Bernier, V. (2021). *Perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Sofia. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/67961/1/36758.pdf>
- Berthelot, M. et Traoré, I. (2016). Le travail rémunéré pendant les études et la santé mentale des jeunes : le nombre d'heures travaillées compte. *Bulletin Zoom santé*, 59(juin 2016), 1-13.
- Bluteau, J. et Dumont, M. (2014). L'anxiété et le stress de performance. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 33-46). Gaëtan Morin éditeur.

- Bois, J. E., Lalanne, J. et Delforge, C. (2009). The influence of parenting practices and parental presence on children's and adolescents' precompetitive anxiety. *Journal of Sports Sciences*, 27(10), 995-1005. <https://doi.org/10.1080/02640410903062001>
- Borkoles, E., Kaiseler, M., Evans, A., Ski, C. F., Thompson, D. R. et Polman, R. C. J. (2018). Type D personality, stress, coping and performance on a novel sport task. *Plos One*, 13(4), e0196692. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0196692>
- Brand, R., Ehrlenspiel, F. et Graf, K. (2009). *Wettkampf-Angst-Inventar (WAI). Manual zurkomprehensiven Eingangsdagnostik von Wettkampfangst, Wettkampfiingstlichkeit und Angstbewältigungsmodus im Sport* [Manuel pour le diagnostic de la peur de la compétition, de l'anxiété de compétition et du mode de la peur de l'anxiété dans le sport]. Sport und Buch Strauk
- Brathwaite, R., Spray, C. M. et Warburton, V. E. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 628-638. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.06.005>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. Dans R. M. Lerner et W. Damon (dir.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (p. 793–828). John Wiley & Sons Inc.
- Brumley, L. D. et Jafee, S. R. (2016). Defining and distinguishing promotive and protective effects for childhood externalizing psychopathology: A systematic review. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 51(6), 803-815. <https://doi.org/10.1007/s00127-016-1228-1>
- Bum, C. et Shin, S. H. (2015). The relationships between coaches' leadership styles, competitive state anxiety and golf performance in Korean junior golfers. *Sport Science Review*, 24(5-6), 371-386. <https://doi.org/10.1515/ssr-2015-0024>
- Burton, D. (1988). Do anxious swimmers swim slower? Reexamining the elusive anxiety-performance relationship. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 105-132. <https://doi.org/10.1123/jsep.10.1.45>
- Butler-Kisber, L. et Poldma, T. (2010). The power of visual approaches in qualitative inquiry: The use of collage making and concept mapping in experiential research, Experiential knowledge and organized inquiry [numéro thématique]. *Research Practice in Art and Design*, 6(2), 1-16.

- Carpentier, J. et Mageau, G. A. (2013). When change-oriented feedback enhances motivation, well-being and performance: A look at autonomy-supportive feedback in sport. *Psychology of Sport and Exercise, 14*(3), 423-435. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.01.003>
- Carré, J., Muir, C., Belanger, J. et Putman, S. K. (2006). Pre-competition hormonal and psychological levels of elite hockey players: Relationship to the ‘home advantage’. *Physiology & Behavior, 89*(3), 392-398. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2006.07.011>
- Castro-Sánchez, M., Lara-Sánchez, A. J., Zurita-Ortega, F. et Chacón-Cuberos, R. (2019). Motivation, anxiety, and emotional intelligence are associated with the practice of contact and non-contact sports: An explanatory model. *Sustainability, 11*(16), 4256-4273. <https://doi.org/10.3390/su11164256>
- Centre de services scolaire des Grandes-Seigneuries. (2020) *Programme Sport-études*. <https://www.cssdgs.gouv.qc.ca/ecoles-centres-et-programmes/secondaire/programme-sport-etudes/>
- Chan, D.K., Lonsdale, C. et Fung, H. H. (2012). Influences of coaches, parents, and peers on the motivational patterns of child and adolescents athletes. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 22*(4), 558-568. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2010.01277.x>
- Chelladurai, P. et Saleh, S. D. (1980). Dimension of leader behavior in sports: Development of a leadership scale. *Journal of Sport Psychology, 2*(1), 34-45. <https://doi.org/10.1123/jsp.2.1.34>
- Chen, H. (2012). Theory-driven evaluation: Conceptual framework, application and advancement. Dans R. Strobl, O. Lobermeier et W. Heitmeyer (éd.), *Evaluation von Programmen und Projekten für eine demokratische Kultur* (p.17-40). Springer VS
- Chenail, R. J. (2012). Conducting qualitative data analysis: reading line-by-line, but analyzing by meaningful qualitative units. *The Qualitative Report, 17*(1), 266-269. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2012.1817>
- Cheng, W.-N. K. et Hardy, L. (2016). Three-dimensional model of performance anxiety: Tests of the adaptive potential of the regulatory dimension of anxiety. *Psychology of Sport and Exercise, 22*(1), 255-263. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.07.006>
- Cheng, W.-N. K., Hardy, L. et Markland, D. (2009). Toward a three-dimensional conceptualization of performance anxiety: Rationale and initial measurement development. *Psychology of Sport and Exercise, 10*(2), 271-278. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.08.001>
- Chroni, S. A., Abrahamsen, F., Skille, E. et Hemmestad, L. (2019). Sport federation officials’ practices and national team coaches’ stress. *International Sport Coaching Journal, 6*(1), 63-73. <https://doi.org/10.1123/iscj.2017-0086>

- Clark, D. A. et Beck, A. T. (2010). *Cognitive Therapy of Anxiety Disorders: Science and practice*. Guilford Press.
- Cocullo, M. (2014). *Performer... sans anxiété : programme d'intervention pour réduire l'anxiété de performance en milieu scolaire*. [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/11282>
- Comité chargé d'étudier la problématique de la conciliation du sport et des études au Québec. (1982). *Sport-études : rapport du comité chargé d'étudier la problématique de la conciliation du sport et des études au Québec*. Ministère du loisir, de la chasse et de la pêche. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/8623>
- Conroy, D. E., Willow, J. P. et Metzler, J. N. (2010). Multidimensional fear of failure measurement: The performance failure appraisal inventory. *Journal of Applied Sport Psychology, 14*(2), 76-90. <https://doi.org/10.1080/10413200252907752>
- Cooper, P. et Upton, G. (1991). Controlling the urge to control: An ecosystemic approach to problem behavior in schools. *Support for Learning, 6*(1), 22-26. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.1991.tb00201.x>
- Craft, L. L., Magyar, T. M., Becker, B. J. et Feltz, D. F. (2003). The relationship between The Competitive State Anxiety Inventory – 2 and Sport performance: A meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 25*(1), 44-65. <https://doi.org/10.1123/jsep.25.1.44>
- Crawford, A. M. et Manassis, K. (2011). Anxiety, social skills, friendship quality, and peer victimization: An integrated model. *Journal of Anxiety Disorders, 25*(7), 924–931. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2011.05.005>
- Creswell, J. W. et Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (5^e éd.). Sage.
- Daley, B. J. (2004). *Using concept maps in qualitative research*. [communication orale]. First International Conference on Concept Mapping, Pamplona, Espagne. <https://cmc.ihmc.us/cmc-proceedings/>
- De Rose Jr., D. (1998). List of symptoms of “stress” pre competitive Children and Youth: Development and validation of an instrument. *Journal of Physical Education and Sports, 2*(1), 126-133.
- Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, L. Groulx, J. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.173-209). Gaëtan Morin Éditeur.
- Desnoyers, V. (1999). *Étude du niveau d'envie chez les jeunes athlètes pratiquant une discipline individuelle ou d'équipe à l'intérieur du programme Sport-études au Québec* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito. <http://depot-e.uqtr.ca/3369/>

- Di Rienzo, F., Martinent, G., Levêque, L., MacIntyre, T., Collet, C. et Guillot, A. (2018). The influence of gate start position on physical performance and anxiety perception in expert BMX athletes. *Journal of Sports Sciences*, 36(3), 311-318. <https://doi.org/10.1080/02640414.2017.1303188>
- Domingues, M. et Goncalves, C. E. B. (2014). Systematic review of the bioecological theory in sport sciences. *Baltic Journal of Health and Physical Activity*, 6(2), 142-153. <https://doi.org/10.2478/bjha-2014-0014>
- Donachie, T. C., Hill, A. P. et Hall, H. K. (2018). The relationship between multidimensional perfectionism and pre-competition emotions of youth footballers. *Psychology of Sport and Exercise*, 37(1), 33-42. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.04.002>
- Donovan, C. L. et Spence, S. H. (2000). Prevention of childhood anxiety disorders. *Clinical Psychology Review*, 20(4), 509-531. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(99\)00040-9](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(99)00040-9)
- Doron, J. et Bourbousson, J. (2017). How stressors are dynamically appraised within a team during a game: An exploratory study in basketball. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 27(12), 2080-2090. <https://doi.org/10.1111/sms.12796>
- Dorsch, T. E., King, M. Q., Dunn, C. R., Osai, K. V. et Tulane, S. (2017). The impact of evidence-based parent education in organized youth sport: A pilot study. *Journal of Applied Sport Psychology*, 29(2), 199-214. <https://doi.org/10.1080/10413200.2016.1194909>
- Doyon, K. (2008). *L'estime de soi*. UQÀM – Services à la vie étudiante. <https://vie-etudiante.uqam.ca/conseils-soutien/psycho/developpement-personnel/26-conseils-et-soutien/soutien-psychologique/221-l-estime-de-soi.html>
- Drapeau, S. (2008). L'approche bioécologique du développement humain. Dans G. M. Tarabulsky, M. A. Provost, S. Drapeau, et E. Rochette (dir.), *L'évaluation psychosociale auprès des familles vulnérables* (p. 13-31). Presses de l'Université du Québec.
- Drew, B. et Matthews, J. (2019). The prevalence of depressive and anxiety symptoms in student-athletes and the relationship with resilience and help-seeking behavior. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 13(3), 421-439. <https://doi.org/10.1123/jcsp.2017-0043>
- Duda, J. L. (1999). The motivation to study motivation: Goal perspectives and their influence. Dans G. G. Brannigan (dir.), *The sport scientist: Research adventures* (p. 57-73). Pearson Longman.
- Duchesneau, M. (2017). *Sport et développement : les effets de la participation au programme Sport-études sur le développement des élèves athlètes* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/20063?locale-attribute=fr>

- Dumont, M. et Bluteau, J. (2014). La gestion du stress. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2e éd., p. 264-280). Gaëtan Morin éditeur.
- Dumont, M. (2007). Le travail à temps partiel durant les études chez les élèves du secondaire. *Éducation et francophonie*, 35(1), 161-181. <https://doi.org/10.7202/1077960ar>
- Dumont, M. et Leclerc, D. (2007). Chronicité du stress, adaptation sociale et résultats scolaires des adolescents. *Revue francophone du stress et du trauma*, 7(3), 173-182.
- Dumont, M., Leclerc, D. et Deslandes, R. (2003). Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 35(4), 254-267. <https://doi.org/10.1037/h0087206>
- Dumont, M., Leclerc, D., Massé, L., Potvin, P. et Mckinnon, S. (2009). *The evolution of psychosocial adjustment depending on five profiles of performance stress in Québec adolescents over time*. [communication par affiche]. XIVe European Conference on Development Psychology, Vilnius, Lituanie.
- Dumont, M., Massé, L., Potvin, P. et Leclerc, D. (2012). *Funambule. Pour une gestion équilibrée du stress. Guide d'animation*. Septembre.
- École secondaire Antoine-de-Saint-Exupéry. (2022). *Admission*. <https://stexupery.cspi.qc.ca/sport-etudes/admission>
- Éducaloi. (2022). *L'autorité parentale. La loi expliquée en un seul endroit*. <https://www.educaloi.qc.ca/capsules/lautorite-parentale>
- Elliot, A. J. et McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Émond, D. (2006). *Indices d'asocialité et niveau d'estime de soi d'étudiants entre 12 et 18 ans faisant partie d'un programme sports-études en soccer, d'un programme musique-études ou d'un programme régulier* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito. <http://depot-e.uqtr.ca/1530/>
- Eys, M. et Kim, J. (2017). Team building and group cohesion in the context of sport and performance psychology. Dans P. Lynch (dir.), *Oxford research encyclopedia*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.186>
- Fédération québécoise des sports cyclistes (FQSC). (2022). *Sport-études. Fédération québécoise des sports cyclistes*. <https://fqsc.net/developpement/sport-etude>
- Fink, A., Fischler, K., Raschner, C., Hildebrandt, C., Ledochowski, L. et Kopp, M. (2013). Association between parenting practices and competitive trait anxiety in female gymnasts.

International Journal of Sport Psychology, 44(6), 515-530.
<https://doi.org/10.7352/IJSP2013.44.515>

- Fishback, T. (2018). *Coaching behavior and the development of social physique anxiety*. [thèse de premier cycle, Concordia University Portland]. Commons. <https://commons.cu-portland.edu/theses/157/>
- Fogaca, J. L. (2021). Combining mental health and performance interventions: Coping and social support for student-athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 33(1), 4-19.
<https://doi.org/10.1080/10413200.2019.1648326>
- Ford, J. L., Ildefonso, K., Jones, M. L. et Arvinen-Barrow, M. (2017). Sport-related anxiety: Current insights. *Journal of Sports Medicine*, 8(1), 205-212.
<https://doi.org/10.2147/OAJSM.S125845>
- Fortin, M.- F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière éducation.
- Fréchette-Simard, C., Bluteau, J. et Plante, I. (2019). Évaluation de la mise en œuvre du programme d'intervention In vivo chez les jeunes de 11–12 ans d'une école primaire québécoise présentant un problème de comportements intériorisés : une étude exploratoire. *The Canadian Journal of Program Evaluation/La revue canadienne d'évaluation de programme*, 34(2), 235-254. <https://doi.org/10.3138/CJPE.52185>
- Fréchette-Simard, C., Plante, I. et Bluteau, J. (2018). Strategies included in cognitive behavioral therapy programs to treat internalized disorders: A systematic review. *Cognitive Behaviour Therapy*, 7(4), 263-285. <https://doi.org/10.1080/16506073.2017.1388275>
- Freire, G. L. M., Sousa, V. C., Moraes, J. F. V. N., Alves, J. F. N., Oliveira, D.V. et Nascimento Junior, J. R. A. (2020). Are the traits of perfectionism associated with pre-competitive anxiety in young athletes? *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 20(1), 37-46.
<https://doi.org/10.6018/cpd.406031>
- Gallagher, F. (2014). La recherche descriptive interprétative : description des besoins psychosociaux de femmes à la suite d'un résultat anormal à la mammographie de dépistage du cancer du sein. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (p. 5-28). Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, M.-A. et Labrie, M.-P. (2013). Conciliation études-travail: les étudiants québécois s'investissent davantage dans un emploi rémunéré pendant leurs études que l'ensemble de leurs homologues canadiens. *Données sociodémographiques en bref*, 17(2), 1-16.
- Gendron, S. et Richard, L. (2015). La modélisation systémique en analyse qualitative : un potentiel de pensée innovante. *Recherches qualitatives*, 17(hors série), 78-97.
- Gómez-López, M., Borrego, C. C., Marques da Silva, C., Granero-Gallegos, A. et González-Hernández, J. (2020). Effects of motivational climate on fear of failure and anxiety in teen

- handball players. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 1-12.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17020592>
- Goodger, K., Gorely, T., Lavallee, D. et Harwood, C. (2007). Burnout in sport: A systematic review. *The Sport Psychologist*, 21(2), 127-151. <https://doi.org/10.1123/tsp.21.2.127>
- Grossbard, J. R., Smith, R. E., Smoll, F. L. et Cumming, S. P. (2009). Competitive anxiety in young athletes: Differentiating somatic anxiety, worry, and concentration disruption. *Anxiety, Stress and Coping*, 22(2), 153-166. <https://doi.org/10.1080/10615800802020643>
- Guillén, F. et Sanchez, R. (2009). Competitive anxiety in expert female athletes: Sources and intensity of anxiety in national team and first division Spanish basketball players. *Perceptual and Motor Skills*, 109(2), 407-419. <https://doi.org/10.2466/pms.109.2.407-419>
- Gustafsson, H., Lundqvist, C. et Tod, D. (2017). Cognitive behavioral intervention in sport psychology: A case illustration of the exposure method with an elite athlete. *Journal of Sport Psychology in Action*, 8(3), 152-162.
<https://doi.org/10.1080/21520704.2016.1235649>
- Haraldsen, H. M., Ivarsson, A., Solstad, B. E., Abrahamsen, F. E. et Halvari, H. (2020). Composites of perfectionism and inauthenticity in relation to controlled motivation, performance anxiety and exhaustion among elite junior performers. *European Journal of Sport Science*, 21(3), 428-438. <https://doi.org/10.1080/17461391.2020.1763478>
- Harenberg, S., Rottensteiner, V., Kopp, M., Wolf, S. A. et Riemer, H. A. (2018). Competent to compete: Performance satisfaction and motivational climate predict competitive anxiety in adolescent skiers. *Applied Research in Coaching & Athletics Annual*, 33(1), 38-64.
- Harrison, P. et Gopalakrishnan, N. (2003). Differences in behavior, psychological factors, and environmental factors associated with participation in school sports and other activities in adolescence. *Journal of School Health*, 73(3), 113-120. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb03585.x>
- Hassan, A. A. et Ali, A. E. (2013). *Competition Anxiety in Egyptians Children Sportsmen* [communication orale]. The Asian Conference on Psychology & the Behavioral sciences, Japon.
https://www.researchgate.net/publication/255682212_Competition_Anxiety_in_Egyptians_Children_Sportsmen
- Hatamia Raymundo, L. M., Dos Santos, C. L., Lopes, E. R., Lopes Verardi, C. E., De Marco, A. et Hirota, V. B. (2016). Attitudes, goals orientation and stress of youth kung fu fighters. *Arena: Journal of Physical Activities*, 1(5), 129-142.
- Hayward, F. P. I., Knight, C. J. et Mellalieu, S. D. (2017). A longitudinal examination of stressors, appraisals, and coping in youth swimming. *Psychology of Sport and Exercise*, 29(1), 56-68.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.12.002>

- Holt, N. L., Tink, L. N., Mandigo, J. L. et Fox, K. R. (2008). Do youth learn life skills through their involvement in high school sport? A case study. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 31(2), 281-304. . <https://doi.org/10.2307/20466702>
- Houari, Y. (2019). *Perceptions d'enseignants quant à la motivation d'élèves inscrits à un programme sport-études* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12829/>
- Ingrell, J., Johnson, U. et Ivarsson, A. (2016). Relationships between ego-oriented peer climate, perceived competence and worry about sport performance: A longitudinal study of student-athletes. *Sport Science Review*, 25(3-4), 225-242. . <https://doi.org/10.1515/ssr-2016-0012>
- Institut de la statistique Québec. (2013). *Proportion des élèves occupant un emploi durant l'année scolaire selon certaines caractéristiques sociodémographiques, économiques et scolaires, ensemble des élèves du secondaire, régions socio sanitaires et ensemble du Québec*. Gouvernement du Québec. http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/scolarisation-emploi/jeune_caracteristique.html
- Ivanović, M., Milosavljević, S. et Ivanović, U. (2015). Perfectionism, anxiety in sport, and sport achievement in adolescence. *Sport Science*, 8(1), 35-42.
- Jellesma, F., Zee, M. et Koomen, H. M. Y. (2015). Children's perceptions of the relationship with the teacher: Associations with appraisals and internalizing problems in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36 (Janvier-février), 30-38. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.09.002>
- Jewett, R., Sabiston, C. M., Brunet, J., O'Loughlin, E. K., Scarapicchia, T. et O'Loughlin, J. (2014). School sport participation during adolescence and mental health in early adulthood. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 640-644. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.04.018>
- Jones, M. V., Lane, A. M., Bray, S. R., Uphill, M. et Catlin, J. (2005). Development and validation of the sport emotion questionnaire. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 27(4), 407-431. <https://doi.org/10.1123/jsep.27.4.407>
- Judge, L. W., Urbina, L. J., Hoover, D. L., Craig, B. W., Judge, L. M., Leitzelar, B. M., Pearson, D. R., Holtzclaw, K. A. et Bellar, D. M. (2016). The impact of competitive trait anxiety on collegiate powerlifting performance. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 30(9), 2399-2405. <https://doi.org/10.1519/JSC.0000000000001363>
- Kaye, M. P., Frith, M. et Vosloo, J. (2015). Dyadic anxiety in youth sport: The relationship of achievement goals with anxiety in young athletes and their parents. *Journal of Applied Sport Psychology*, 27(2), 171-185. <https://doi.org/10.1080/10413200.2014.970717>

- Kingston, K. M. et Hardy, L. (1997). Effects of different types of goals on processes that support performance. *The Sport Psychologist*, 11(3), 277-293. <https://doi.org/10.1123/tsp.11.3.277>
- Kolt, G. S. et Kirkby, R. J. (1996). Injury in Australian female competitive gymnasts: A psychological perspective. *Australian Journal of Physiotherapy*, 42(2), 121-126. [https://doi.org/10.1016/S0004-9514\(14\)60444-X](https://doi.org/10.1016/S0004-9514(14)60444-X)
- Krebs, R. J. (2009). Bronfenbrenner's bioecological theory of human development and the process of development of sports talent. *International Journal of Sport Psychology*, 40(1), 108-135.
- Kristiansen, E. (2017). Walking the line: How young athletes balance academic studies and sport in international competition. *Sport in Society: Cultures, Commerce, Media, Politics*, 20(1), 47-65. <https://doi.org/10.1080/17430437.2015.1124563>
- Kristiansen, E. et Roberts, G. C. (2010). Young elite athletes and social support: Coping with competitive and organizational stress in "Olympic" competition. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 20(4), 686-695. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2009.00950.x>
- Kuettel, A. et Larsen, C. H. (2020). Risk and protective factors for mental health in elite athletes: A scoping review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 13(1), 231-265. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2019.1689574>
- Kumar Das, S., Kumar Halder, U. et Mishra, B. (2014). A study on academic anxiety and academic achievement of secondary level school students. *Indian Streams Research Journal*, 4(6), 1-5. <https://doi.org/10.9780/22307850>
- Kurdi, V. et Archambault, I. (2017). Student-teacher relationships and student anxiety: Moderating effects of sex and academic achievement. *Canadian Journal of School Psychology*, 33(3), 212-226. <https://doi.org/10.1177/0829573517707906>
- La Greca, A. M. et Stone, W. L. (1993). The Social Anxiety Scale for Children – Revised: Factor structure and concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(1), 17–27. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2201_2
- La Voi, N. M. et Dutove J. K. (2012). Barriers and supports for female coaches: An ecological model. *Sports Coaching Review*, 1(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/21640629.2012.695891>
- Laborde, S., Guillén, F. et Mosley, E. (2016). Positive personality-trait-like individual differences in athletes from individual -and team sports and in non-athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 26(septembre), 9-13. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.05.009>
- Lafferty, M. E. et Triggs, C. (2014). The working with parents in sport model (WWPSModel): A practical guide for practitioners working with parents of elite young performers. *Journal*

of Sport Psychology in Action, 5(2), 117-128.
<https://doi.org/10.1080/21520704.2014.914113>

- Lamb, P. et Aldous, D. (2014). The role of E-Mentoring in distinguishing pedagogic experiences of gifted and talented pupils in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 301-319. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.761682>
- Larivée, S., Sénéchal, C., St-Onge, Z. et Sauvé, M. (2019). Le biais de confirmation en recherche. *Revue de psychoéducation*, 48(1), 245-263. <https://doi.org/10.7202/1060013ar>
- Lazarus, R. S. et Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Ledochowski, L., Unterrainer, C., Ruedl, G., Schnitzer, M. et Kopp, M. (2012). Quality of life, coach behaviour and competitive anxiety in winter Youth Olympic Games participants. *British Journal of Sports Medicine*, 46(15), 1044-1047. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2012-091539>
- Lerner, R. M. et Steinberg, L. (2004). *Handbook of adolescent psychology* (2^e éd.). John Wiley & Sons.
- Lessard, C. (2005). Collaboration au travail : norme professionnelle et développement d'une pratique d'enseignement. Dans D. Biron, M. Cividini, et J.F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 435-458). Éditions du CRP.
- Letarte, M.-J. et Lapalme, M. (2018). Introduction aux différentes approches théoriques en psychoéducation. Dans G. Paquette, M. Laventure et R. Pauzé (dir.), *Approche systémique appliquée à la psychoéducation : l'adaptation des individus dans leur environnement* (p. 21-43). Béliveau Éditeur.
- Letarte, M. J. et Pauzé, R. (2018). L'approche bioécologique du développement humain. Dans G. Paquette, M. Laventure, R. Pauzé, J. Beauregard (dir.), *Approche systémique appliquée à la psychoéducation : l'adaptation des individus dans leur environnement* (p.53-76). Béliveau éditeur
- Limstrand, T. (2008). Environmental characteristics relevant to young people's use of sports facilities: A review. *Scandinavian Journal of Medecine & Science in Sports*, 18(3), 275-287. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2007.00742.x>
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.
- Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. L'Harmattan
- Lupien, S. (2010). *Par amour du stress*. Éditions au carré.
- Lupier, S. (2016). Déconstruire et reconstruire le stress. *Mamouth Magazine*, 1(16), 3-4.
- Markati, A., Psychountaki, M., Kingston, K., Karterolliotis, K. et Apostolidis, N. (2019). Psychological and situational determinants of burnout in adolescent athletes. *International*

Journal of Sport and Exercise Psychology, janvier 2018, 1-16.
<https://doi.org/10.1080/1612197X.2017.1421680>

- Martens, R., Vealey, R. S. et Burton, D. (1990a). Development and validation of the competitive state anxiety inventory-II. Dans R. Martens, R. S. Vealey et D. Burton (dir.), *Competitive anxiety in sport* (p. 117-190). Human Kinetics.
- Martens, R., Vealey, R. S. et Burton, D. (1990b). *Competitive anxiety in sport*. Human Kinetics.
- Martens, R., Burton D. et Vealey, R. S. (1990c). Development and validation of the Sport Competition Anxiety Test. Dans R. Martens, R. S. Vealey et D. Burton (dir.), *Competition anxiety in sport* (p. 3-115). Human Kinetics Publishers.
- Massé, L., Bluteau, J., Verret, C. et Dumont, M. (2020). Les interventions cognitivo-comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (3^e éd., p. 289-318). Chenelière Éducation.
- Massé, L., Lanaris, C., Nadeau, M., Bégin, J., Bluteau, J., Verret, C. et Baudry, C. (2020). Les difficultés d'adaptation socioaffectives et comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (3^e éd., p. 289-318). Chenelière Éducation.
- McMahon, J., Knight, C. J. et McGannon, K. R. (2018). Educating parents of children in sport about abuse using narrative pedagogy. *Sociology of Sport Journal*, 35(4), 314-323.
<https://doi.org/10.1123/ssj.2017-0186>
- Meeûs, M. S. P., Serpa, S. et De Cuyper, B. (2010). The effects of video feedback on coaches' behavior and the coach-athlete relationship. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 4(4), 434-340.
<https://doi.org/10.1123/jcsp.4.4.323>
- Menegassi, V. M., Rechenchosky, L., Borges, P. H., Nazario, P. F., Carneiro, A. F. F., Fiorese, L. et Rinaldi, W. (2018). Impact of motivation on anxiety and tactical knowledge of young soccer players. *Journal of Physical Education and Sport*, 18(1), 170-174.
<https://doi.org/10.7752/jpes.2018.01022>
- Mian, N. D., Wainwright, L., Briggs-Gowan, M. J. et Carter, A. S. (2016). An ecological risk model for early childhood anxiety: The importance of early child symptoms and temperament. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(4), 501-512.
<https://doi.org/10.1007/s10802-010-9476-0>
- Miçoogullari, B. O. et Kirazci, S. (2016). Effects of 6 weeks psychological skill training on team cohesion, self-confidence and anxiety: A case of youth basketball players. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12), 2761-2768.
<https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041210>
- Milavic, B., Jurko, D. et Grgantov, Z. (2013). Relations of competitive state anxiety and efficacy of young volleyball players. *Collegium Antropologicum*, 37(2), 83-92.

- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives : méthodes en sciences humaines* (2^e éd., traduit par M. H. Rispal). De Boeck.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook and the coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications.
- ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ercyclev2.pdf
- ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2017). *Programme de soutien au développement de l'excellence 2017-2021*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/loisir-sport/Normes_PSDE_2017-2021guide.pdf
- ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2020). *Règles de reconnaissance*. Gouvernement du Québec. ministère de l'Éducation du Québec (MEES). *Règles de reconnaissance*. Gouvernement du Québec. <https://www.fqbo.qc.ca/modules/publications/regles-reconnaissance-sport-etudes-2020-2024.pdf>
- ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2021a). *Programmes Sport-études au Québec*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/organismes-de-loisir-et-de-sport/programmes-sport-etudes-au-quebec/#:~:text=Ces%20programmes%20visent%20%C3%A0%20soutenir,priorit%C3%A9%20%C3%A0%20leur%20r%C3%A9ussite%20scolaire.>
- ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2021b). *Liste des programmes reconnus*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/organismes-de-loisir-et-de-sport/programmes-sport-etudes-au-quebec/liste-des-programmes-reconnus/>
- ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2021c). *Stratégie visant à valoriser, à attirer et à mobiliser le personnel scolaire* (publication n°21-173-01-w4). Gouvernement du Québec. https://m1.quebecormedia.com/emp/jdx-prod-images/file/0756fd6e-1e0e-448d-8928-c2744ae4953f_Doc_consultation_StratValorisation_MEQ.pdf
- ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2022a). *Programmes Sport-études au Québec. Éducation et enseignement supérieur Québec*. Gouvernement du Québec.
<http://www.education.gouv.qc.ca/organismes-de-loisir-et-de-sport/programmes-sport-etudes-au-quebec/>
- ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2022b). *Relevés des apprentissages*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/eleves/bulletin-releve-diplome/releve-des-apprentissages/>
- ministère de l'éducation du québec (MEQ). (2022c). *Mise en place des centres de services scolaires*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/mise-en-place-des-centres-de-services-scolaires/ministère de l'Éducation de l'Ontario. \(2013\). *Vers un*](http://www.education.gouv.qc.ca/mise-en-place-des-centres-de-services-scolaires/ministère%20de%20l'Éducation%20de%20l'Ontario.)

juste équilibre, pour promouvoir la santé mentale et le bien-être des élèves, Guide du personnel enseignant. Gouvernement de l'Ontario.
<http://www.edu.gov.on.ca/fr/document/reports/SupportingMindsfr.pdf>

- ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2022). *Éducation physique et à la santé.* Gouvernement du Québec.
<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/domaine-du-developpement-de-la-personne/education-physique-et-a-la-sante/>
- Moen, F. et Myhre, K. (2017). Can the working alliance between coaches and athletes explain athlete burnout among junior athletes? *The Sport Journal*, octobre 2017, 1-16.
- Moen, F., Myhre, K., Klöckner, C. A., Gausen, K. et Sandbakk, Ø. (2017). Physical, affective and psychological determinants of athlete burnout. *The Sport Journal*, avril 2017, 1-14.
- Mottaghi, M., Atarodi, A. et Rohani, Z. (2013). The relationship between coaches' and athletes' competitive anxiety, and their performance. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioural Science*, 7(2), 68-76.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466. <https://doi.org/10.7202/032009>.
- Nicholls, A. R., Polman, R., Morley, D. et Taylor, N. J. (2009). Coping and coping effectiveness in relation to a competitive sport event: Pubertal status, chronological age, and gender among adolescent athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31(3), 299-317. <https://doi.org/10.1123/jsep.31.3.299>
- Noone, P. A. (2017). The Holmes-Rahe Stress Inventory. *Occupational Medicine*, 67(7), 581-582. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqx099>
- Norton, A. R. et Abbott, M. J. (2017). The role of environmental factors in the aetiology of social anxiety disorder: A review of the theoretical and empirical literature. *Behaviour Change*, 34(2), 76-97. <https://doi.org/10.1017/bec.2017.7>
- Nwosu, K. C., Achukwu, C. B. et Anyanwu, A. N. (2019). Perceived teachers' coping skills instruction, self-efficacy and students' test anxiety: What relationships exist? *Journal Plus Education*, 22(1), 33-42.
- Ong, N. C. H. et Griva, K. (2017). The effect of mental skills training on competitive anxiety in schoolboy rugby players. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(5), 475-487.
<https://doi.org/10.1080/1612197X.2016.1153129>

- O'Rourke, D. J., Smith, R. E., Smoll, F. L. et Cumming, S. P. (2011). Trait anxiety in young athletes as a function of parental pressure and motivational climate: Is parental pressure always harmful? *Journal of Applied Sport Psychology*, 23(4), 398-412.
<https://doi.org/10.1080/10413200.2011.552089>
- O'Rourke, D. J., Smith, R. E., Smoll, F. L. et Cumming, S. P. (2014). Relations of parent- and coach-initiated motivational climates to young athletes' self-esteem, performance anxiety, and autonomous motivation: Who is more influential? *Journal of Applied Sport Psychology*, 26(4), 395-408. <https://doi.org/10.1080/10413200.2014.907838>
- Osório, J. M. A., Cruz, J. F. A., Sofia, R. M. C. et Peixoto, M. M. (2017). Threat appraisals, performance anxiety, and associations with motivation and emotion regulation in sport competition: An exploratory study with young athletes. Dans J. F. A. Cruz et R. M. C. Sofia (dir.), *Anger and anxiety: Predictors, coping strategies, and health effects* (p. 239-267). Nova Science Pub Inc.
- Paillé, P. et Muchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin
- Palazzolo, J. et Arnaud, J. (2013). Anxiété et performance : de la théorie à la pratique. *Annales médico-psychologiques revue psychiatrique*, 171(6), 382-388.
<https://doi.org/10.1016/j.amp.2011.09.018>
- Paquette, G., Laventure, M. et Pauzé, R. (2008). Avant-propos : Un livre sur l'approche systémique appliquée à la psychoéducation. Dans G. Paquette, M. Laventure et R. Pauzé (dir.), *Approche systémique appliquée à la psychoéducation : l'adaptation des individus dans leur environnement* (p. v-vi). Béliveau Éditeur.
- Parnabas, V., Wahidah, T., Abdullah, N. M., Shapie, N. M. N., Parnabas, J. et Mahamood, Y. (2014). Cognitive anxiety and performance on team and individual sports athletes. Dans R. Adnan, S. Ismail et N. Sulaiman (dir.), *Proceedings of the International Colloquium on Sports Science, Exercise, Engineering and Technology 2014* (ICoSSSEET 2014). Springer.
- Patel, D. R., Omar, H. et Terry, M. (2010). Sport-related performance anxiety in young female athletes. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, 23(6), 325-335.
<https://doi.org/10.1016/j.jpag.2010.04.004>
- Pauzé, R. (2018). La construction et l'utilisation de cartes conceptuelles dans le travail clinique. Dans G. Paquette, M. Laventure et R. Pauzé (dir.), *Approche systémique appliquée à la psychoéducation : l'adaptation des individus dans leur environnement* (p. 77-100). Béliveau Éditeur.
- Perreault, S. (2005). *Concilier les études et le sport : évaluer l'expérience des participants au programme sport-études*. Université du Québec à Trois-Rivières.
<http://bel.uqtr.ca/563/1/6-19-1727-20070115-1.pdf>

- Plante, I. (2019, octobre). *Identifier et intervenir sur l'anxiété de performance vécue par les adolescents* [communication orale]. Congrès de l'Association Québécois des Psychologues Scolaires (AQPS), Trois-Rivières.
- Plouffe, J. *La théorisation de l'attitude gagnante des élèves athlètes d'un programme Sport-études au Québec sous une approche longitudinale et qualitative* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/878>
- Posovac, E. (2011). *Program evaluation: Methods and case studies* (8^e éd.). Pearson Education.
- Pot, N. et Hilvoorde, I. (2013). Generalizing the effects of school sports: Comparing the cultural contexts of school sport in the Netherlands and the USA. *Sport in Society: Culture, Commerce, Media, Politics*, 16(9), 1164-1175. <https://doi.org/10.1080/17430437.2013.790894>
- Powers, J. D. (2010). Ecological risk and resilience perspective: A theoretical framework supporting evidence-based practice in schools. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 7(5), 443-451. <https://doi.org/10.1080/15433714.2010.509216>
- Prapavessis, H. et Carron, A. V. (1996). The effect of group cohesion on competitive state anxiety. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18(1), 64-74. <https://doi.org/10.1123/jsep.18.1.64>
- Purcell, R., Gwyther, K. et Rice, S. M. (2019). Mental health in elite athletes: Increased awareness requires an early intervention framework to respond to athlete needs. *Sports Medicine Open*, 5(46), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s40798-019-0220-1>
- Radzi, J. A., Yusof, S. M. et Zakaria, A. A. (2013). Pre-competition anxiety levels in individual and team sports athletes. Dans M. B. Basri, K. Rahman, M. S. M. Salleh, Z. Rlni et S. Ridsuan (dir.), *Proceeding of the International Conference on Social Science Research, ICSSR 2013* (e-ISBN 978-967- 11768-1-8). Worldconferences.net.
- Ramis, Y., Torregrosa, M., Viladrich, C. et Cruz, J. (2017). The effect of coaches' controlling style on the competitive anxiety of young athletes. *Frontiers in Psychology*, 8(1), 572-580. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00572>
- Rapee, R., Wignall, A., Spence, S., Lyneham, H. et Cobham, V. (2008). *Helping your anxious child: A step-by-step guide for parents* (2^e éd.). New Harbinger Publications
- Reid, C. Larson, A. et Debeliso, M. (2020). Pre-practice and pre-competition state anxiety among preadolescent female gymnasts: A pilot study. *Journal of Physical Education Research*, 7(1), 9-19.
- Rocha, V. V. S. et Osório, F. (2018). Associations between competitive anxiety, athlete characteristics and sport context: Evidence from a systematic review and meta-analysis. *Archives of Clinical Psychiatry*, 45(3), 67-74. <https://doi.org/10.1590/0101-60830000000160>

- Rosa, E. M. et Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243-258. <https://doi.org/10.1111/jftr.12022>
- Rouquette, O. Y., Knight, C. J., Lovett, V. E., Barrell, D. et Heuzé, J. (2021). The positive association between perceived parental responsiveness and self-esteem, anxiety, and thriving among youth rugby players: A multigroup analysis. *Journal of Sports Sciences*, 39(13), 1537-1547. <https://doi.org/10.1080/02640414.2021.1883311>
- Saether, S. A. et Aspvik, N. P. (2016). Norwegian junior football players - Player's perception of stress according to playing time. *Sport Science Review*, 25(1/2), 85-95. <https://doi.org/10.1515/ssr-2016-0005>
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing and Health*, 23(4), 334-340. [https://doi.org/10.1002/1098-240X\(200008\)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/1098-240X(200008)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G)
- Sandelowski, M. (2010). What's in a Name? Qualitative description revisited. *Research in Nursing and Health*, 33(1), 77-84-340. <https://doi.org/10.1002/nur.20362>
- Sarkar, M. et Fletcher, D. (2014). Psychological resilience in sport performers: A review of stressors and protective factors. *Journal of Sports Sciences*, 32(15), 1419-1434. <https://doi.org/10.1080/02640414.2014.901551>
- Savard-Fournier, X. (2019, 2 août). Près d'une personne sur deux se dit anxieuse au Québec. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1246446/anxiete-sondage-leger-quebec>
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 123-147). Éditions du Renouveau Pédagogiques Inc.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4^e éd., p. 191-217). Les presses de l'Université de Montréal.
- Schaal, K., Tafflet, M., Nassif, H., Thibault, V., Pichard, C., Alcotte, M., ... Toussaint, J. (2011). Psychological balance in high level athletes: Genderbased differences and sport-specific patterns. *PLoS One*, 6(5), e19007. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0019007>
- Schücker, L., Hagemann, N. et Strauss, B. (2013). Attentional processes and choking under pressure. *Perceptual and Motor Skills*, 116(2), 671-689. <https://doi.org/10.2466/30.25.PMS.116.2.671-689>
- Scott-Hamilton, J., Schutte, N. S. et Brown, R. F. (2016). Effects of a mindfulness intervention on sports-anxiety, pessimism, and flow in competitive cyclists. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 8(1), 85-103. <https://doi.org/10.1111/aphw.12063>

- Shairi, H. R. et Momtaz, H. (2010). Place du Savoir-faire et du Savoir-être dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. *Plume*, 6(11), 87-107. <https://doi.org/10.22129/PLUME.2010.48827>
- Shelton, L. G. (2018). *The Bronfenbrenner primer: A guide to develecology*. Routledge.
- Shipherd, A. M., Wakefield, J. C., Stokowski, S. et Filho, E. (2019). The influence of coach turnover on student-athletes' affective states and team dynamics: An exploratory study in collegiate sports. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 14(1), 97-106. <https://doi.org/10.1177/1747954118766465>
- Smith, B. et McGannon, K. R. (2018). Developing rigor in qualitative research: Problems and opportunities within sport and exercise psychology. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 11(1), 101– 121 <https://doi.org/10.1080/1750984X.2017.1317357>
- Smith, T. et Capuzzi, G. (2019). Using a mindset intervention to reduce anxiety in the statistics classroom. *Psychology Learning & Teaching*, 18(3), 326-336. <https://doi.org/10.1177/1475725719836641>
- Smith, R. E., Smoll, F. L. et Barnett, N. P. (1995). Reduction of children's sport performance anxiety through social support and stress-reduction training for coaches. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16(1), 125–142. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(95\)90020-9](https://doi.org/10.1016/0193-3973(95)90020-9)
- Smith, R. E., Smoll, F. L. et Cumming, S. P. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on young athletes' sport performance anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29(1), 39-59. <https://doi.org/10.1123/jsep.29.1.39>
- Smoll, F., Smith, R. et Cumming, S. (2007). Effects of coach and parent training on performance anxiety in young athletes: A systemic approach. *Journal of Youth Development*, 2(1), 1-18. <https://doi.org/10.5195/JYD.2007.358>
- Société Canadienne de pédiatrie. (2018). *L'utilisation des ISRS pour soigner la dépression et l'anxiété chez les enfants et les adolescents*. Soins de nos enfants. https://soinsdenosenfants.cps.ca/handouts/mentalhealth/using_ssris_to_treat_depression_and_anxiety_in_children_and_youth
- Sousa, C., Smith, R. E. et Cruz, J. (2008). An individualized behavioral goal-setting program for coaches. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 2(3), 258-277. <https://doi.org/10.1123/jcsp.2.3.258>
- Souza, R. A., Beltran, O. A. B., Zapata, D. M., Silva, E., Freitas, W. Z., Junior, R. V., ... et Higino, W. P. (2019). Heart rate variability, salivary cortisol and competitive state anxiety responses during pre-competition and pre-training moments. *Biology of Sport*, 36(1), 39-46. <https://doi.org/10.5114/biolsport.2018.78905>
- Statistics Canada. (2011, November). *Most practiced sports by Canadians*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-595-m/2008060/t-c-g/tbl6-eng.htm>

- Stratchan, L., Côté, J. et Deakin, J. (2009). An evaluation of personal and contextual factors in competitive youth sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(3), 340-355, <https://doi.org/10.1080/10413200903018667>
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration (2010). *Results from the 2010 national survey on drug use and Health: Mental health findings*. U.S. Department of Health and Human Services. https://www.samhsa.gov/data/sites/default/files/2k1OMH_Findings/2k1OMH_Findings/2k1OMHResults.htm#Fig2-1
- Sudano, L. E., Collins, G. et Miles, C. M. (2017). Reducing barriers to mental health care for student-athletes: An integrated care model. *Families, Systems, & Health*, 35(1), 77-84. <https://doi.org/10.1037/fsh0000242>
- Thorne, S. E. (2008). *Interpretive description*. Left Coast Press.
- Travers, L. V., Bohnert, A. M. et Rendall, E. T. (2013). Brief report: Adolescent adjustment in affluent communities: The role of motivational climate and goal orientation. *Journal of Adolescence*, 36(2), 423-428. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.11.009>.
- Vassilopoulos, S. P., Brouzos, A., Moberly, N. J., Tsorbatzoudis, H. et Tziouma, O. (2017). Generalisation of the Clark and Wells cognitive model of social anxiety to children's athletic and sporting situations. *British Journal of Guidance and Counselling*, 45(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/03069885.2015.1057474>
- Verner-Filion, J., Vallerand, R., Donahé, E. G., Moreau, E., Martin, A. et Mageau, G. (2014). Passion, coping and anxiety in sport: The interplay between key motivational and self-regulatory processes. *International Journal of Sport Psychology*, 45(6), 516-537. <https://doi.org/10.7352/IJSP2014.45.516>
- Wang, L. (2021). How self-reflection and resilience can affect pre-competition anxiety? Evidence from national competitive table tennis in adolescent players. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, Novembre 2021, en ligne. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02473-1>
- Weare, K. et Gray, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social competence wellbeing?* (Rapport n°456). University of Southampton. https://www.researchgate.net/publication/242610650_What_Works_in_Developing_Children's_Emotional_and_Social_Compotence_and_Wellbeing
- Weinberg, R. S. et Gould, D. (2015). *Foundations of sport and exercise psychology* (6^e éd). Human Kinetics.
- Wezyk, A. (2011). Relationships between competitive anxiety, social support and self-handicapping in youth sport. *Biomedical Human Kinetics*, 3(1), 72-77. <https://doi.org/10.2478/v10101-011-0016-3>

- Wilding, A. (2014). An exploration of sources of stress in elite adolescent sport: A case study approach. *International Journal of Sport and Society*, 4(3), 69-82.
<https://doi.org/10.18848/2152-7857/CGP/v04i03/53982>
- Wiersma, L. D. (2000). Risks and benefits of youth sport specialization: Perspectives and recommendations. *Pediatric exercise science*, 12(1), 13-22.
<https://doi.org/10.1123/pes.12.1.13>
- WHOQOL Group. (1994). Development of the WHOQOL: Rationale and Current Status. *International Journal of Mental Health*, 23(3), 24-56.
<https://doi.org/10.1080/00207411.1994.11449286>
- Woodman, T. I. M. et Hardy, L. E. W. (2003). The relative impact of cognitive anxiety and self-confidence upon sport performance: A meta-analysis. *Journal of Sports Sciences*, 21(6), 443-457. <https://doi.org/10.1080/0264041031000101809>
- Zee, M. et Roorda, D. L. (2018). Student–teacher relationships in elementary school: The unique role of shyness, anxiety and emotional problems. *Learning and Individual Differences*, 67(1), 156–166. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.08.006>