

**ECOLE DE PSYCHOLOGUES PRATICIENS
UNIVERSITE CATHOLIQUE DE PARIS**

MEMOIRE-THESE DE RECHERCHE

DIPLOME DE PSYCHOLOGUE

TITRE : **L'impact de la régulation émotionnelle et de l'attachement chez un adolescent en internat Sport Etude.**

a) Effectué sous la direction de Monsieur Bénony

Par **Laura Sala Godia**

Promotion 2003

Option : Psychopathologie

Date de naissance : le 12 novembre 1976

Lieu de naissance : Terrassa (Espagne)

Classification informatique (mots-clefs) : adolescence, régulation émotionnelle, attachement

Jury de soutenance =

Septembre 2003.

*L'important n'est pas de gagner,
Mais de participer,
Tout comme la chose la plus importante dans la vie
N'est pas le succès,
Mais la tentative.
L'essentiel n'est pas d'avoir conquis,
Mais de s'être bien battu.
Credo Olympique de 1894.*

*« Le chemin des milles lieux commence par un pas, aussi ne crains pas
d'avancer lentement, crains seulement de t'arrêter ... »*

TABLE DES MATIERES

I.INTRODUCTION :	7
B.ENONCE DE LA PROBLEMATIQUE	10
II.PARTIE THEORIQUE	14
PREMIER CHAPITRE :	17
A.INTRODUCTION	17
B.EPREUVES CORPORELLES ET LEURS CONSEQUENCES	20
1.PUBERTE ET CROISSANCE PHYSIQUE	20
Croissance physique.....	20
2.COROLLAIRES PSYCHOLOGIQUES DE LA PUBERTE	21
La problématique du corps.....	21
C.EPREUVES PSYCHOLOGIQUES	28
1.LE DEVELOPPEMENT PSYCHO-SEXUEL ET CONSTRUCTION DE L'IDENTITE	28
2.SPECIFICITE DU FONCTIONNEMENT PSYCHIQUE	32
D.EPREUVES SOCIALES	33
a) LA SOCIALISATION DE L'ADOLESCENT	33
E.CONCLUSION	35
DEUXIEME CHAPITRE :	37
L'ADOLESCENT SPORTIF	37
TROISIEME CHAPITRE	53
REGULATION EMOTIONNELLE. EMOTIONS ET ATTACHEMENT	53
A.REGULATION EMOTIONNELLE	54
B.THEORIE DE L'ATTACHEMENT	55
INTRODUCTION.....	55
1.JOHN BOWLBY.....	56
2.AINSWORTH et MARY MAIN.....	59
2.L'EXPLORATION DE L'ENVIRONNEMENT CHEZ L'ADULTE.....	64
3.LES REACTIONS AU STRESS.....	65
C.L'ESTIME DE SOI	67
L'estime de soi et le sportif	73
D.LE STRESS	74
Stress sportif	76
E.COPING	78
F.L'anxiéTE	83
L'ANXIETE SPORTIVE	84
III.PARTIE PRATIQUE	87
II.ENONCE DES HYPOTHESES	88
A.HYPOTHESE GENERALE	88
1.1ère hypothèse générale:.....	88

2.2ème hypothèse générale:.....	88
B.HYPOTHESE OPERATIONNELLE.....	88
1.1ère hypothèse opérationnelle :.....	88
2.2ème hypothèse opérationnelle :.....	88
3.3ème hypothèse opérationnelle :.....	88
4.4ème hypothèse opérationnelle :.....	88
5.5ème hypothèse opérationnelle :.....	89
III.METHODOLOGIE.....	90
1.Echantillon(s) :.....	90
i)Outils de recueil de données :.....	91
ii)Test physiques.....	94
iii)Outils d'analyse et traitements proposés :	96
IV.resultats.....	100
A.STATISTIQUES POUR ECHANTILLONS APPARIES.....	101
Comparaison de moyennes :.....	101
CORRELATIONS POUR ECHANTILLONS APPARIES.....	106
B.CORRELATIONS.....	109
V.DISCUSSION.....	122
1.1ère hypothèse générale:.....	122
2.1ère hypothèse opérationnelle :.....	122
3.2ème hypothèse opérationnelle :.....	122
4.3ème hypothèse opérationnelle :.....	123
5.4ème hypothèse opérationnelle :.....	123
6.2ème hypothèse générale:.....	125
7.5ème hypothèse opérationnelle :.....	125
B.LES LIMITES DE LA RECHERCHE.....	128
1.Les problèmes méthodologiques.....	128
2.L'utilisation d'autres tests.....	129
3.Le manque d'information.....	129
4.Manque d'expérience.....	130
C.LES FORCES DE LA RECHERCHE.....	131
1.Apport personnelle.....	131
D.LA PERSPECTIVE DE LA RECHERCHE.....	132
1.Réaliser des études comparatives.....	132
2.Améliorer la méthodologie.....	132
3.Mieux cerner la personnalité de l'adolescent sportif en Sport Etude.....	132
VI.CONCLUSION.....	134
VII.BIBLIOGRAPHIE.....	137
ANNEXES.....	139
VIII.ANNEXES.....	140
FIXER DES BUTS POUR L'ENTRAÎNEMENT ET POUR LA COMPETITION.....	140
1.Qu'est-ce qu'un but en sport ?.....	140
2.A quoi servent les buts ?.....	140
2.Des buts spécifiques pour orienter les efforts.....	140
3.Des buts difficiles comme challenges stimulants.....	140
4.Des buts à court terme pour jalonner la route vers le but ultime.....	141
5.Des buts librement acceptés pour favoriser l'engagement.....	141
6.Des buts de maîtrise pour réduire l'anxiété et planifier les actions.....	141
ELABOREZ VOTRE PROGRAMME DES BUTS.....	142

7.Modèle de programme de buts (adapté de Taylor, 199.....	142
).....	142
AMELIORER LA CONFIANCE EN SOI.....	143
1)A quoi correspond la confiance en soi ?.....	143
a)Les quatre aspects de la confiance en soi.....	143
b)Facteurs influençant négativement la confiance en soi.....	144
c)Les aspects positifs de la confiance en soi.....	145
d)Quelques exemples de perte de confiance.....	145
e)La confiance en soi est contrôlable.....	146
2)Améliorer la confiance en soi.....	146
S'ADAPTER ET FAIRE FACE : CONTRÔLER LE STRESS,LES EMOTIONS ET	
L'ACTIVATION EMOTIONNELLE.....	149
1.S'adapter et faire face aux exigences de la compétition.....	149
2.Le processus de stress.....	149
A.Les stratégies de « faire-face ».....	150
B.Comment intervenir à un moment ou à un autre du processus pour prévenir ou réduire le stress.....	151
3.L'anxiété compétitive.....	151
8.Pourquoi les sportifs et plus particulièrement les compétiteurs peu expérimentés manifestent-ils de l'anxiété compétitive ?.....	152
4.L'optimisme et les émotions facilitatrices en sport.....	152
5.Comment contrôler le stress, les émotions et ajuster l'activation émotionnelle à la zone optimale de fonctionnement ?.....	152
STIMULER LES APPRENTISSAGES ET LES PERFORMANCES PAR LA	
REPETITION MENTALE.....	153
1.Caractéristiques générales de la répétition mentale.....	154
9.Imagerie visuelle et kinesthésique.....	154
10.Caractéristiques des images mentales.....	154
11.La mesure des capacités d'imagerie.....	154
2.Quand peut-on utiliser la répétition mentale.....	155
12.Avant une épreuve.....	155
13.Après une épreuve.....	155
3.Un programme d'entraînement à la répétition mentale.....	155
14.Pourquoi faut-il se relaxer ?.....	156
15.Comment peut-on se relaxer ?.....	156
3)Comment améliorer l'efficacité de l'entraînement mental ?.....	159
B.Résumé.....	160
CREER UN CLIMAT MOTIVATIONNEL :LA MOTIVATION INTRINSEQUE ET	
EXTRINSEQUE DANS LE SPORT.....	161
1)Qu'est-ce que la motivation ?.....	161
A.La motivation intrinsèque.....	161
B.La motivation extrinsèque.....	161
2)UN MODELE MOTIVATIONNEL DE LA RELATION ENTRAÎNEUR/ATHLETE..	162
A.L'entraîneur et les médiateurs de la motivation.....	162
B.Augmentation des sentiments de compétence.....	162
C.Augmentation des perceptions d'autonomie et d'appartenance sociale.....	163
4.Intervention auprès des entraîneurs.....	164

3. Pelletier, Blais et Vallerand (1986) effectuèrent une intervention auprès de nageurs afin de favoriser une plus grande motivation autodéterminée et de diminuer le taux d'abandon des nageurs. Afin d'atteindre cet objectif, Pelletier et al. (1986) sont intervenus de la façon suivante. Des rencontres furent organisées avec les entraîneurs les parents et les nageurs. Lors de ces rencontres, on discuta de la perception de la situation de chacun des groupes impliqués. Les rencontres, on discuta avec les parents et les entraîneurs avaient pour but : 1) d'expliquer l'importance d'avoir une approche informationnelle envers les nageurs (c'est à dire une approche soutenant l'autonomie et la compétence de l'athlète) et 2) de rappeler aux parents et aux entraîneurs que les nageurs étaient là pour avoir du plaisir. En revanche, les rencontres avec les nageurs avaient pour but de les encourager à exercer leur autonomie pendant les entraînements.....164

INTRODUCTION

I. INTRODUCTION :

Je n'avais pas d'idée précise pour le sujet de mon mémoire.

Je savais seulement que je voulais faire quelque chose de différent et que cela puisse m'apporter de nouvelles choses à la fois sur le plan professionnel et personnel.

En lisant à l'école des mémoires des années précédentes, je me suis rendue compte qu'il y avait de nombreux thèmes qui avaient déjà été traités et qui n'étaient pas forcément des thèmes étudiés en cours. Certains n'étaient pas des sujets directement liés à la psychologie pure.

Cela m'a renforcé dans mon idée de faire quelque chose en dehors de ce que j'avais appris jusqu'à présent ... et en me laissant du temps j'ai finalement choisi de faire un sujet sur le sport.

Pourquoi le sport ?

Curieusement je me suis toujours intéressée au sport mais pas seulement aux résultats des compétitions, mais sinon et surtout à tout ce qui se passe avant et après celles-ci. Comment les joueurs peuvent gérer sa régulation émotionnelle avec toute la pression de l'entraîneur, la famille, le public ? Comment font-ils pour progresser à ce niveau-là ? Est-ce qu'avec le temps vont arriver à dépasser son stress, son anxiété et est-ce qu'ils vont pouvoir se sentir plus « sécurisés » ?

Ce sont beaucoup d'interrogations qui me font réfléchir et qui ne me laissent pas indifférente. D'autant plus, que je me pose ces questions pas seulement sur le sport mais aussi sur la vie en générale. Est-ce que le temps va permettre à une personne de se sentir plus « sécurisée », réduire son anxiété, améliorer son estime de soi...mais dans tous les domaines comme dans la vie professionnelle ?

Mais j'avais envie de me concentrer sur le sport parce que je pense que c'est un domaine où réussite rime souvent avec exploit, dépassement de soi, confiance en soi, maîtrise du stress, de l'anxiété et souffrances. Je pense que le sport est une très bonne école de la vie. On remarque d'ailleurs que les sportifs ou les coachs sportifs qui ont réussi interviennent auprès de grandes entreprises comme consultants afin de partager leurs expériences et leur savoir.

Mon thème est sur le sport et plus spécifiquement sur les sportifs adolescents de haut niveau en Sport Etude

Pourquoi?

Dans le sport, on voit seulement la partie visible de l'iceberg, c'est-à-dire la victoire ou la défaite. Or, ceci n'est que le résultat d'un long travail effectué dans l'ombre dont le point de départ est le Sport Etude. C'est là que va se décider l'avenir du sportif.

C'est à partir de ce moment que le sportif doit montrer sa capacité à supporter toutes les pressions : changer d'environnement familial et d'amis, intégrer une nouvelle équipe, s'adapter au nouvel entraîneur, suivre au niveau scolaire et sportif (quelqu'un qui n'est pas bon à l'école ne pourrait continuer à la section Sport Etude). En effet, ces étudiants ont une double pression : être bons à l'école, être très bons en sport.

Beaucoup d'adolescents Sport Etude sont venus me voir. Leur démarche n'était pas motivée par un problème d'ordre sportif mais plutôt personnel, d'un mal être fort et mal vivre. C'est tant les filles comme les garçons qui ont eu du mal à gérer ces changements et cette nouvelle vie.

Mais ce sont les filles qui ont plus du mal pour dormir, pour s'intégrer dans le groupe. Il semblait y avoir plus de rivalités entre elles. Il semblait aussi, qu'elles vivent mal l'éloignement familial.

Apparemment les garçons s'acceptent plus facilement entre eux et ont plus de facilité pour s'intégrer dans le groupe.

Pourquoi des adolescents ?

Pour la plupart des sportifs tout se joue à cette période de l'adolescence, là où ils sont beaucoup plus fragiles et vulnérables à cause de tous les changements constants de cette étape (deuil de son enfance, desidéalisation de ses parents, modifications psychiques et corporelles...). C'est là qu'ils doivent faire preuve de maîtrise et de contrôle de soi-même pour continuer. Toutes ces modifications ne doivent pas influencer négativement leurs performances sportives.

C'est pour cela que le sujet de mon mémoire veut mesurer l'impact psychologique de Sport Etude pendant un période de 7 mois sur les adolescents sportifs en internat.

Est-ce que malgré toutes les transformations de l'adolescent, il sera capable après 7 mois en Sport Etude de réduire son anxiété, son estime de soi, avoir un attachement plus « sécuritaire » et face à un événement stressant se centrer plus sur le problème que sur les stratégies de coping des émotions et de soutien ?

Est-ce que le fait d'avoir un attachement « sécuritaire » lui permettra à l'adolescent de savoir gérer mieux son anxiété, son stress et avoir une meilleure estime de soi que les autres types d'attachement « détaché », « préoccupé » et « désorganisé ».

Nous allons comparer les moyens du mois novembre et du mois juin voir si existent des liens entre ces moyens et observer les liens existants entre l'attachement « sécuritaire » et les autres variables.

D'autres études plus poussées devront suivre pour arriver à une bonne analyse de la question mais avec ma population et avec mon étude je vais essayer d'arriver à des conclusions nous permettant ainsi d'ouvrir une discussion autour de ce problème.

Poursuivons avec la problématique de mon sujet.

B. ENONCE DE LA PROBLEMATIQUE

Des observations de toute nature montrent que la réussite sportive est liée au développement des capacités physiologiques et à l'acquisition d'habiletés psychologiques très spécifiques, plutôt qu'au seul talent. Plus particulièrement, l'engagement délibéré dans une activité intensive, motivée par le but d'améliorer sans cesse le niveau actuel de performance, suppose que l'athlète trouve les ressources mentales nécessaires pour faire face aux exigences de la compétition.

Un certain nombre d'enquêtes et d'études récentes en psychologie du sport invitent en effet à reconsidérer le rôle du « mental » dans l'explication de la performance. A partir d'une enquête réalisée sur 235 athlètes canadiens ayant participé aux Jeux olympiques de Los Angeles et de Sarajevo en 1984 par exemple, il a été montré que les sportifs « médaillés » (75 d'entre eux) avaient été capables d'identifier de façon précise les facteurs psychologiques ayant conditionné leurs performances. Ces athlètes s'étaient donnés comme objectif de développer systématiquement leurs habiletés mentales au cours de leurs entraînements préparatoires (Orlick et Partington, 1988). De même, des entretiens structurés réalisés avec des golfeurs professionnels (MC Caffrey et Orlick, 1989) ont confirmé que certains facteurs psychologiques sont liés à la performance optimale, et que les golfeurs les plus performants utilisent des procédures de préparation mentale qui leur permettent de se préparer de façon efficace aux compétitions.

Cela étant, une grande partie du public et même quelque fois certains des acteurs qui contribuent à l'accès à la haute performance ignorent ou mésestiment la difficulté et la complexité de la vie quotidienne et de l'investissement de ces sportifs pour atteindre les objectifs qui fondent cette image.

Cette réalité prend encore une acuité supérieure lorsqu'elle concerne des adolescents plus sensibles à son caractère passionnel mais également moins armés pour en assumer les conséquences.

Nous savons aujourd'hui que la qualité de la performance ne résulte pas seulement d'aptitudes physiques et d'acquisitions techniques mais également de l'équilibre personnel comme l'estime de soi, la maîtrise de stress, le niveau d'anxiété, le type d'attachement et de l'environnement psychologique du sportif.

Depuis quelques années ; il est difficile de parcourir un article de journal ou d'écouter un commentaire sportif sans que «le mental » ne soit évoqué. Comme dit Karine BUI-XAN : « ... *le sportif n'est plus simplement un cheval de course ou une merveilleuse machine : il pense, parle, sent, ressent, vit des émotions... bref, il est humain. Cette humanité caractérise le psychisme, et le psychisme caractérise l'humanité : ces deux éléments sont indissociables* »(1).

Il devient alors courant de dire qu'il faut être «psychologue » pour enseigner, pour entraîner, pour manager. Le terme «psychologie » est devenue un mot d'usage, employé un peu à tort et à travers. Cependant, lorsque des psychologues professionnels proposent leurs services, l'engagement n'est pas immédiat et les portes se referment rapidement.

C'est pour cela qu'il est important de faire reconnaître et valoriser notre travail auprès des sportifs.

Cela a été ma première démarche auprès du Lycée Jean Perrin (établissement réputé et reconnu pour sa section Sport étude) qui n'avaient jamais eu de psychologue. J'ai dû les convaincre de l'importance du psychologue dans la section Sport étude.

Je leur ai expliqué que le psychologue fait une démarche d'accompagnement qui s'inscrit dans une volonté de privilégier l'autonomie et la maturation de l'athlète tant sur le plan de ses performances que sur le plan personnel. Ainsi par l'intervention du psychologue le joueur est en mesure de passer du statut de simple athlète à celui d'«être-athlète », en effet, d'être reconnu autrement que sportif.

1.Bui-Xuan K, (2000). Introduction à la psychologie du sport, PARIS, Chiron.

Autrement dit le psychologue sportif consiste à accompagner des sportifs ou des équipes dans l'atteinte de leurs objectifs et, plus largement, dans la réussite de leur évolution personnelle et sportive.

Cette mission est d'autant plus importante lorsqu'il s'agit d'accompagner des sportifs adolescents de haut niveau résidant en internat.

L'objectif de cette recherche est donc de voir l'impact de l'estime de soi, de l'anxiété, de la stratégie de coping, et du type d'attachement chez les adolescents sportifs de haut niveau, sur la période de l'année scolaire.

On pourrait imaginer, par exemple, qu'un adolescent après un an en Sport Etude peut arriver à améliorer sa régulation émotionnelle et avoir un attachement plus « sécuritaire ».

Les difficultés de l'adolescent sportif

L'entraînement intensif visant la performance concerne les années d'adolescence, âge de changement, du <<passage>> entre l'enfance et l'âge adulte. Ainsi, l'accès à l'identité adulte, accomplissement de l'adolescence comme l'accès à l'identité de champion, aboutissement de l'investissement sportif de haut niveau, sont proposés à l'individu au même moment de son développement.

Ils sont donc dans la période de l'adolescence caractérisée par un double mouvement :

Des profondes modifications physiologiques accompagnées de grands bouleversements psychologiques. Cette crise rend ainsi l'adolescent particulièrement vulnérable à différents tableaux de troubles psychopathologiques, car les défenses mises en place s'affaiblissent et doivent se remodeler face à un conflit intrapsychique intensifié.

Si on ajoute à ces processus la séparation du lien familial, l'adaptation à un nouvel endroit (l'internat) avec des nouvelles normes, un cadre différent, nouveaux copains, nouvel entraîneur, parfois une nouvelle école...l'adolescent peut se trouver perdu ou en difficulté de pouvoir gérer tous ces changements.

Le point qui m'intéresse plus particulièrement dans cette étude est de savoir comment ces adolescents sportifs de haut niveau peuvent supporter une telle pression, et comment le mental malgré toutes ces perturbations y fera face, et si à la fin de l'année il y aura une amélioration de la régulation émotionnelle.

Je m'intéresse aussi sur l'attachement et savoir si un type d'attachement va être plus apte pour les adolescents sportifs par rapport à la régulation émotionnelle.

Nous allons commencer par la partie théorique où il y a 3 grands chapitres :

- ◆ D'abord nous parlerons de l'adolescence et tout ce que cela signifie.

J'ai choisi de parler de l'adolescence parce que le sportif avant de l'être est avant tout un adolescent.

Il ne faut pas oublier que l'adolescence est une période difficile, pleine des modifications psychiques et physiques. C'est pour cela que pour comprendre mieux le sportif il faut d'abord connaître les aspects les plus importants de l'adolescence.

- ◆ Le deuxième chapitre nous allons vous présenter l'adolescent sportif et tout ce qui le caractérise.

Enfin, le dernier chapitre de cette partie théorique se propose d'étudier la régulation émotionnelle avec l'attachement, l'estime de soi, le stress, l'anxiété et quelle est leur importance chez le sportif.

- ◆ Par la suite nous exposerons les différentes hypothèses, et ensuite nous débiterons à la partie pratique avec la méthodologie, les résultats et la discussion.

II. PARTIE THEORIQUE

Se sentir laid...DOLTO

« Comme les homards lorsqu'ils perdent leur carapace, on se retrouve à l'adolescence dans une apparence qui change.

C'est un peu l'histoire de tous les adolescents.

L'enfant se trouvait très beau avec sa carapace qu'il connaissait. A l'adolescence, on s'interroge : Suis-je beau ? Suis-je laid ?

On se sent mal avec cette acné sur le visage. On se sent trop grand ou trop large, on est pataud. On se sent comme un appartement en chantier où il n'y a pas un seul petit coin tranquille pour se reposer. On est en pleine mutation. A l'intérieur comme à l'extérieur.

Pendant cette période, on est complètement assujéti au MIROIR, au reflet inerte renvoyé par la glace, au reflet vivant que l'on cherche à lire dans les yeux des autres. On y guette le surgissement de soi-même conforme à une image idéale. Mais un miroir ne nous montre jamais véritablement ce que les autres voient quand ils nous regardent, car un visage ne révèle la personnalité que lorsqu'il s'anime.

Quelquefois on ne sait même plus qui on est ni ce que l'on veut montrer de soi. On se sent en difficulté avec son être (ce qu'on est) et avec son paraître (ce qu'on veut montrer de soi).

Les moyens de défense intérieurs que l'on avait avant, quand on était petit, sont perdus. Alors on se défend, par l'extérieur, par le paraître, par le costume. Parce qu'on a un sentiment de pauvreté, de vide intérieur, on croit que se faire remarquer par les autres, c'est quelque chose de bien, que c'est une valeur. Et on se cache derrière son « LOOK » son « sport ». Ce look, c'est une espèce de carapace provisoire.

*A l'adolescence, on se construit une image idéale de soi, basée sur les critères de la bande, ses modes, sa morale, ses valeurs. On se sent beau ou on se sent laid dans la mesure où on s'approche ou pas de cette image idéale de soi. Suivre une mode, celle de la bande, « **un sport** », c'est une façon de s'affirmer et aussi de porter le costume du groupe, de porter ce que les autres ont décidé de porter. C'est un signe de ralliement, d'**intégration**. On se sent parfois bien à l'abri dans la mode et dans la bande. Comme on ne se plaît plus, on cherche à se plaire dans le regard des autres.*

*Il arrive que le besoin de provoquer, par les vêtements ou « **le sport** », rende presque ridicule. Pourtant, c'est important d'oser aller jusque-là. Il faut assumer sa provocation, supporter les regards, savoir répondre. Mais se faire remarquer peut être dangereux : en attirant l'attention sur ce que l'on n'a pas, on risque de paraître ce que l'on ne se sent pas être, on peut se perdre entre soi et ce qu'on montre.*

*L'image que le groupe, la bande, « **l'équipe sportif** », se fait de nous paraît vitale par moments. On cherche à s'identifier, à être pareil aux autres. De peur d'être rejeté, on s'identifie à des amis. C'est difficile, parce qu'en fait, pour qu'un groupe fonctionne et soit vivant, il faudrait plutôt être complémentaire.*

Comme on ne se connaît pas encore soi-même, on cherche à se plaire dans le regard des autres. On est prêt pour cela à se couler dans un moule qui n'est pas fait pour soi. Le pire, c'est que ce moule que l'on croyait si attirant, c'est parfois ce qui peut faire fuir celui ou celle que l'on voulait séduire. (dans le sport) »

CHAPITRE I

PREMIER CHAPITRE :

L'ADOLESCENCE

A.INTRODUCTION

L'adolescence est l'âge du changement comme l'indique son étymologie : adolescere signifie en latin "grandir", passer donc de l'enfant à l'adulte physiquement et psychologiquement. Les transformations physiologiques de la puberté semblent avoir des conséquences sur le fonctionnement psychique.

La difficulté réside dans cette évolution qui ne fait de l'adolescent, ni un enfant, ni un adulte. C'est un double mouvement de reniement de l'enfance et de recherche de stabilité de l'adulte qui semble constituer l'essence même du processus psychique que tout adolescent traverse.

Alors que certains affirment que l'adolescence a toujours été une période repérable dans la vie de l'individu, d'autres pensent qu'il s'agirait plutôt d'un phénomène récent.

L'enfant passait-il directement de jupes de sa mère au monde des adultes ?

Brûlait-il toutes les étapes de l'enfance et de l'adolescence ?

En effet, il est probable que les enfants de L'Ancien Régime entraient assez tôt dans la vie des adultes. Qu'en est-il aujourd'hui de ces anciens enfants ou futurs adultes ?

Selon Malinowski, plus la société est complexe et plus l'adolescence de ses enfants se complexifie. Mais malgré tout, une place semble se créer pour la première fois pour une génération intermédiaire.

Les grandes lignes de l'adolescence sont :

- L'accès à la génitalité avec l'acquisition de la capacité orgasmique.
- Un mouvement de désorganisation pour une réorganisation.

C'est en cela que la période est aussi appelée CRISE.

D'ailleurs, tous les auteurs que nous mentionnons par la suite, voient dans les modifications physiologiques de la puberté la source de perturbations psychiques de l'adolescent.

➤ *D'après Sigmund FREUD*, il s'agirait du moment où la pulsion découvre l'objet sexuel chez autrui. Les différentes zones érogènes dites partielles (orale, anale, urétrale) vont se subordonner au primat de la zone génitale.

➤ *Selon D.W. WINNICOTT*, l'adolescence se définit en fonction du développement affectif de l'individu. Il affrontera en effet cette période avec ses expériences de nourrisson et d'enfant, en partie inconscientes et en partie ignorées car pas encore ressenties.

L'adolescence correspondrait donc à cette question :

- Comment cette organisation du moi fera-t-elle face à cette nouvelle poussée du Ca ?
- Comment les modifications de la puberté s'intégreront-elles dans le schéma de la personnalité propre à l'individu en question ?

Il est en effet difficile de faire coexister pour un temps deux extrêmes comme l'indépendance qui défie et la dépendance régressive.

Winnicott insiste également sur l'importance de l'environnement, notamment familial.

➤ *Pour Anna FREUD*, la puberté peut se rapprocher des poussées psychotiques du fait de l'adoption de certaines attitudes de défenses primitives. A cet âge, seule une différence économique d'intensité distingue ce qui est pathologique de ce qui ne l'est pas.

Elle insiste sur la maturation du moi et sur ses mécanismes de défenses dirigés contre le lien à l'objet infantile et contre les pulsions lorsque les mécanismes précédents sont défailants dans leur fonction de maîtrise de l'angoisse.

Dans cette première partie nous allons nous concentrer sur les épreuves principales :

- ◆ Des épreuves corporelles qui concerne la puberté, la croissance physique et ses corollaires psychologiques
- ◆ Des épreuves psychologiques : du développement psycho-sexuelle et la construction de l'identité.
- ◆ Et en dernier lieu des épreuves sociales de l'adolescent.

Cela nous permettra de connaître mieux le fonctionnement de l'adolescent et poursuivre par les même épreuves chez l'adolescent sportif et qu'est-ce qu'il le caractérise d'un adolescent normale.

B.EPREUVES CORPORELLES ET LEURS CONSEQUENCES

1. PUBERTE ET CROISSANCE PHYSIQUE

Le développement physiologique est marqué par la convergence de trois faits fondamentaux lors du passage de l'enfance à l'âge adulte : l'accélération de la vitesse de croissance, l'importance et la rapidité de changements qui concernent la personne dans son ensemble, la grande variabilité inter et intra individuelle.

Le début de la poussée de croissance se situe approximativement à la onzième année de la fille, à la treizième année du garçon ; sa vitesse est maximale un an plus tard en moyenne ; on parle alors de « *pic de la vitesse de croissance* ». Début de poussée, pic de vitesse et durée de cette poussée s'avèrent, à sexe identique, très variable d'un individu à un autre. Il existe par ailleurs une relation différente selon le sexe entre poussée de croissance et processus pubertaire ; tous deux commencent en même temps chez la préadolescente tandis que la croissance s'accélère chez le garçon alors que le développement des organes génitaux externes est déjà bien entamé. La maturation de l'appareil reproducteur, le développement des organes génitaux externes (testicules et verge) chez le garçon, des seins chez la fille, de la pilosité pubienne chez les garçons et les filles.

✓ Croissance physique

La croissance physique manifeste à l'adolescence un caractère dysharmonique susceptible de provoquer des réactions, voire même des perturbations psychologiques. Elle conduit l'adolescent à un état réel de fatigue, dû tant aux changements physiques qu'à leurs retentissements psychologiques lors de la période pubertaire. La maturation physique se manifeste particulièrement par la croissance en taille.

L'adolescent est donc sensible à l'accroissement de sa taille. Le rôle des parents est également important à ce propos : manifestation éventuelle d'anxiété devant une petite taille si eux-mêmes sont grands, déception devant des espoirs non réalisés, etc. Il y a aussi le danger d'être la risée des pairs, voire de certaines enseignements et une sensibilisation plus forte en milieu urbain qu'en milieu rural, et chez le garçon que chez la jeune fille.

2. COROLLAIRES PSYCHOLOGIQUES DE LA PUBERTE

✓ La problématique du corps.

La puberté retentit sur la croissance en accélérant et en intensifiant ses manifestations. Ces transformations sont également liées au développement sexuel. Outre la fatigabilité et une relative fragilité générale, elles se manifestent à travers l'image du corps, l'image de soi, l'expérience subjective des transformations pubertaires et la construction de l'identité.

Il est, d'ailleurs important de bien faire la différence entre l'"image du corps" et le "schéma corporel". Nous allons parler du schéma corporel parce qu'il est important pour l'apprentissage moteur.

Alors que le schéma corporel spécifie l'individu en tant que représentant de l'espèce, l'image du corps serait propre à chacun, liée au sujet et à son histoire.

*"Le schéma corporel n'est pas
l'image du corps".* Françoise DOLTO (1)

1. **Dolto F** (1984).L'image inconscient du corps, PARIS : Seuil.

b) ♦ Le schéma corporel

Il s'agit selon F.DOLTO, d'une réalité, d'un « *vivre charnel* » au contact du monde physique. Les expériences dépendent donc de l'intégrité de l'organisme, des lésions physiologiques et psychologiques. Le schéma corporel sera l'interprète actif ou passif de l'image du corps (défini à continuation), en ce sens qu'il permet l'objectivation d'une intersubjectivité qui resterait à jamais fantasme non communicable.

Autrement dit est la représentation mentale spatiale et proprioceptive de notre corps. Le schéma corporel intervient en permanence dans l'ajustement postural, et dans la relation immédiate entre espace gestuel et espace des objets. C'est à partir de cette représentation mentale que pourront être organisés les programmes moteurs qui serviront de support à l'apparition de certaines habilités motrices.

Il apparaît évident que les modifications pubertaires s'accompagnent d'une modification sensible du schéma corporel. La latéralité lui est directement liée, tout comme les différents troubles qui impliquent des problèmes de latéralisation.

Le schéma corporel se construit peu à peu, mais il est sans cesse modifié avec la croissance et largement plus perturbé à l'adolescence.

➤ Quelle importance a le schéma corporel dans les activités physiques et sportives ?

Parce qu'un schéma corporel mal défini a des implications dans l'apprentissage moteur. En effet, lorsque tel est le cas, il y a inadéquation entre ce que la personne exécute et ce qu'elle sent, même si elle comprend parfaitement ce qu'elle doit faire. De plus, toute tâche psychomotrice, ou toute fonction comme la coordination, implique forcément un placement corporel qui fait intervenir le schéma corporel.

A l'entraînement des garçons j'ai observé un joueur qui est venu me voir pour des problèmes de sommeil. En l'observant sur le terrain il avait du mal à se positionner correctement sur le terrain et il n'arrivait pas à faire les gestes correctement avec son corps

tout en disant qu'il comprenait les gestes. Lors d'un entretien que j'ai eu avec lui, il m'a expliqué qu'il y a 2 ans il avait été renversé par une voiture et qu'il avait été blessé à la hanche. Depuis il dit qu'il n'arrive pas à se sentir à l'aise avec son corps.

En sachant que le médecin dit que ce n'est pas un problème physique, nous pouvons nous poser la question si l'accident a pu avoir un impact sur le schéma corporel de ce garçon.

Nous pourrions donc expliquer qu'il n'arrive pas à avoir une bonne représentation de son corps et cela nous amènera à comprendre ses gestes incorrects.

c) ♦ L'image du corps

La base de l'image du corps est affective.

L'image du corps, propre à chacun, est spécifique d'une libido en situation, d'un type de relation libidinale. Il en résulte que l'image du corps est éminemment inconsciente, pouvant devenir en partie préconsciente par association au langage conscient.

Il s'agirait donc de la synthèse de nos expériences émotionnelles.

C'est grâce à notre image du corps portée par - et croisée à - notre schéma corporel que nous pouvons entrer en communication avec autrui. Tout contact avec l'autre est sous-tendu par l'image du corps.

Pour Dolto(1), l'image du corps est à chaque instant mémoire inconsciente de tout le vécu relationnel et, actuelle par toute expression langagière, musicale, plastique...

A l'adolescence, le problème des limites rend fréquentes les incertitudes concernant l'image du corps, la dysmorphophobie en témoigne. C'est à cette époque également que l'image plus spécifique d'un corps sexué est abordée. C'est, selon Schilder(2), après avoir accédé à la génitalité et donc au cours de l'adolescence, que tout individu perçoit son corps comme un tout. L'image du corps n'est cependant pas isolée, mais toujours accompagnée de celle des autres.

1. **Dolto F** (1984). *L'image inconscient du corps*, PARIS : Seuil.

La construction de cette image n'est pas figée, elle évolue selon le vécu physique, les émotions, les sensations et le regard d'autrui.

L'adolescent a donc de son corps une image, représentation à la fois syncrétique et analytique. Il doit s'y identifier ; s'approprier son corps tant au plan proprioceptif que représentatif. C'est l'accession à la génitalité qui lui permet d'avoir une vision totale de son corps. « *L'image de soi est une image du corps chargée d'affects* »

Chez les sportifs l'image de soi est importante parce que cette image de base pourra être assimilée à la confiance et à l'image de soi dont ces concepts sont des mots clés pour la réussite sportive.

L'image de soi et la confiance sont en relation avec l'estime de soi, c'est-à-dire avec le caractère positif ou négatif que le sujet perçoit de lui-même. Elles sont construites à travers son propre vécu mais aussi à partir de l'image renvoyée par autrui. Cette image et la confiance peuvent être approchée à travers le sentiment d'attrait que le sujet a de lui-même, sa condition physique, son efficacité et son identité sexuelle.

d) ♦L'expérience subjective des transformations pubertaires

Les adolescents ont une image plutôt favorable de leur corps mais si garçons et filles évaluent pareillement leur condition physique, ils se distinguent au contraire en ce qui concerne leur sentiment d'efficacité corporelle, les filles se jugeant moins performantes, mais aussi en ce qui concerne le sentiment de leur attrait, les filles se déclarent moins satisfaites de leur apparence (Rodriguez-Tomé, 1997).

On remarque ainsi une corrélation positive chez les garçons entre le niveau de maturation pubertaire et l'évaluation de l'attrait : plus ils sont précoces, plus ils ont atteint un niveau de développement pubertaire avancé, plus les garçons sont conscients de présenter de l'attrait.

Ce n'est pas le cas chez les filles, chez qui la croissance staturo-pondérale entraîne des modifications de la silhouette avec accumulation de graisses sur certaines parties du corps, conduisant à s'éloigner des standards actuels de beauté associés à la minceur. L'influence des médias est ici importante et conduit à des standards différents selon les cultures. D'autant plus que ces transformations s'accompagnent souvent d'une baisse des performances physiques.

Les adolescentes précoces peuvent ainsi au début se sentir fières de ce qu'elles deviennent pour soudain s'estimer moins séduisantes que leurs camarades du fait de leur féminité. Ainsi la sexualisation change son propre regard et le regard d'autrui est susceptible de susciter des inquiétudes et des conflits au sein de la famille.

Deux points, qui ne sont qu'en apparence contradictoires, sont ainsi à retenir quant à la psychologie de l'adolescent lors de la puberté : la gêne d'offrir un tableau disgracieux et la coquetterie.

En ce qui concerne le premier, l'adolescent est sensible à l'égard de sa croissance et des différents phénomènes l'accompagnent (acné par exemple). Le jeune réagit cependant moins au signe lui-même qu'aux effets qu'il peut susciter chez les autres (ou qu'il suscite réellement parfois).

Quant au second, la coquetterie, plus fréquente chez la jeune fille que chez le garçon, elle est liée au statut de la femme. L'importance du vêtement est remarquable. Il ne s'agit pas cependant d'un phénomène simplement attaché au physique. Il est en grande partie d'origine culturelle et liée aux entreprises de conquête. Attaché à la prise de conscience de la sexualité, la coquetterie adolescent l'est aussi à d'autres facteurs : désir de liberté, d'émancipation, de maîtriser un espace, oubli de sa condition et surtout recherche d'un partenaire.

Elle représente aussi une mise en relief de la personne, elle est une façon d'attirer le regard, de se rendre intéressant. Appel au partenaire, la coquetterie est à la fois manifestation et reconnaissance de cet appel. C'est un mouvement vers l'autre même si cet autre n'est pas encore vraiment précisé. Elle participe à la quête de nouveaux objets d'investissement. Elle n'est pas sans relation à ce propos avec le narcissisme dans la mesure où l'adolescent se donne avant tout une image sur lui-même.

Mais il faut se méfier des conclusions hâtives dans la mesure où l'intérêt qu'il se porte à lui-même est aussi ce qui déclenche le mouvement vers l'autre. Il existe à ce sujet une différence très marquée entre l'enfant et l'adolescent.

L'adolescent s'avère en opposition très nette avec l'enfant pour qui la préoccupation de l'image donnée est rare. Pour l'enfant, l'autre est l'autorité, celui qui détient le pouvoir de le satisfaire ou non quant au désir qui l'occupe présentement. S'il le faut donnera à cet autre l'image nécessaire, attendue pour obtenir de lui ce qu'il veut. Chez l'adolescent cette préoccupation de l'image qu'il donne à autrui naît plutôt de la question identitaire : que suis-je ? C'est la manifestation de sa propre recherche d'identité.

e) ♦ La construction de l'identité

La construction de l'identité s'effectue en relation avec autrui. Ainsi les pairs peuvent être considérés comme des points de référence pour l'évaluation de soi. Le corps est alors vécu comme un intermédiaire dans la relation à autrui, d'où cette centration omniprésente sur lui. Le jeune attend les changements, les surveille et les évalue en se comparant à ses pairs. Toute dysharmonie, même passagère, s'accompagne d'inquiétude ; de même en ce qui concerne l'estime qu'il a de lui-même.

On observe, comme nous avons vu précédemment, une fragilité narcissique liée en partie aux transformations corporelles de la puberté. L'adolescent se cherche à travers le regard d'autrui. Il ne se sent plus le même, mais il ne sait pas encore qui il est. Il cherche à se réassurer en se confondant avec ses pairs, la bande de copains, en s'opposant à ses parents pour mieux s'approprier leurs modes d'être, tout en se différenciant d'eux.

La plupart des adolescents, que j'ai observés, avaient besoin de s'identifier en tant que sportifs avec les membres de son équipe pour se rassurer et se sentir exister. Beaucoup d'entre eux faute d'une manque d'estime de soi ou de repères identificatoires idéalisaient son entraîneur et ils cherchaient dans son regard quelqu'un qui peut les valoriser et les aider à se construire.

Mais parfois les forces de transformations pubertaires peut provoquer chez les adolescents un mouvement de projection c'est-à-dire il peut projeter à l'extérieur de lui, ses éprouvés qui sont vécus comme faisant irruption dans son monde psychique et corporel. Parfois la violence qui en ressort traduit la difficulté qu'ils ont à se situer par rapport aux transformations pubertaires, violence pubertaire qui peut même les mener à des adolescents autodestructeurs.

Lors de plusieurs des entraînements j'ai remarqué un joueur qui avait une tendance à être très violent sur le terrain mais seulement envers lui-même. Cette violence n'était presque jamais dirigée vers les autres. A partir de différents entretiens avec lui il m'a avoué qu'il avait du mal à accepter son corps, et tout l'instabilité psychique et physique qu'il était en train de vivre. Pour lui la violence qui présenter sur le terrain lui permettait d'exprimer ce qui ne pouvait dévoiler autrement : la malaise de s'accepter

On continuera parler plus spécifiquement de la construction de l'identité aux pages suivantes.

C.EPREUVES PSYCHOLOGIQUES

Nous allons poursuivre avec les épreuves psychologiques. Comme nous l'avons vu, il y a des modifications corporelles. Ces modifications ne se produisent seules, elles vont accompagnées des modifications psychologiques.

Nous allons d'abord parler du développement psycho-sexuel et de la construction de l'identité et nous finirons par la spécificité du fonctionnement psychique.

1. LE DEVELOPPEMENT PSYCHO-SEXUEL ET CONSTRUCTION DE L'IDENTITE

Le remaniement de l'identité représente donc un enjeu majeur de cette période : l'adolescent doit assimiler et intégrer dans les représentations de soi l'ensemble des changements physiques, psychologiques et relationnels dont il fait l'objet ; il doit, de plus, s'insérer dans une perspective temporelle personnalisée : se reconnaître dans un passé qui est le sien et qui fonde la certitude de la continuité de soi, et en ayant conscience du caractère transitoire du présent, se rapporter à un avenir qu'il peut essayer de construire.

Rappelons-nous que le terme identité désigne l'ensemble des processus psychiques fondamentaux par lequel l'individu accède à une représentation de sa continuité d'exister dans le temps et dans l'espace.

Mais cela n'est pas tout, la construction de l'identité doit s'étayer sur une image du corps relativement solide et sur l'efficacité du processus d'individuation et de différenciation par rapport à l'autre et à l'environnement.

Le terme identification (secondaire) est pris au sens « *Processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci. La personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications.* » (Laplanche J., Pontalis J.-B., 1967, p 187).

□ *Choix d'objet sexuel et désinvestissement des objets parentaux*

Dans la période de la pré-adolescence, la libido se dirige de nouveau vers les objets d'amour de l'enfance, les objets parentaux. Le travail du Moi sera d'abandonner ce choix parental. Le dilemme se pose entre la relation maternelle prégénitale et la relation objectale triangulaire.

L'adolescent s'isole et se comporte comme un étranger envers sa famille : c'est la révolte pubertaire contre les parents.

Une telle rupture s'avère nécessaire pour la conquête de son autonomie.

Cette lutte contre les anciens investissements peut aboutir soit au rejet total des parents, soit à un mode de vie très différent, soit au rétablissement d'un équilibre dans l'affection.

Tout se jouera avec le choix de nouveaux objets libidinaux. Anna FREUD (1) dit que, dans sa vie libidinale, l'adolescent régresse de l'amour objectal au narcissisme.

Tout choix d'objet sexuel passe par :

- désengagement progressif des objets parentaux
- passage progressif de l'auto érotisme à l'hétérosexualité
- et la résolution de la bisexualité avec la succession de différents choix d'objets sexuels au cours de l'adolescence

Ces mouvements dynamiques s'expriment à travers le flottement dans le choix d'objet sexuel. Ce flottement s'illustre dans la multiplicité des conduites sexuelles : oscillations entre hétérosexualité et homosexualité, entre amour porté aux parents et au nouvel objet, entre le groupe d'ami et l'ami unique.

Il s'agit là de conduites qui ne sont pas considérées comme pathologiques. En effet elles sont temporaires et ne se fixent pas et révèlent la solidité de l'identification parentale.

□ Le vécu de la sexualité

Il est important dans ce chapitre parler de la sexualité.

La sexualité ne débute bien entendu pas à l'adolescence mais, c'est alors que l'on observe une véritable prise de conscience de la sexualité comportant deux aspects :

- ◆ D'abord, la sexualité est vécue comme un phénomène physiologique, des transformations physiques signalant le sexe et rendant possibles de nouvelles activités.
- ◆ Et deuxièmement, c'est aussi un phénomène d'ordre psychologique, social et moral, l'appartenance à un sexe conférant un statut au sein de la société mais aussi des droits, des devoirs et des interdits, elle peut être perçue comme une chance ou un malaise.

Chez les filles, l'apparition des menstruations est certainement l'événement le plus marquant de l'ensemble du processus pubertaire. Comme le disent Rodriguez-Tomé et Bariaud, « *elle instaure une discontinuité dans l'évolution de l'adolescente et la touche dans son intimité corporelle. Elle indique biologiquement le survenue de sa capacité de reproduction et signifie un statut social nouveau : celui de femme.* »

Le vécu de cette sexualité peut alors être négatif ou positif chez la jeune fille qui découvre ses règles selon les informations qu'elle a préalablement reçues. Elle peut ainsi y voir l'avènement de ce pouvoir fabuleux qu'à la femme de donner la vie et retirer une certaine fierté de ce nouvel état de femme adulte ; elle peut, mal averti, vivre dans l'angoisse et le bouleversement ce sang qui quitte son corps.

Mais la sensibilité de l'adolescent à sa sexualité naissante est aussi à replacer dans le cadre de la société, de ce qu'elle permet, dit et interdit. Il faut ainsi relever la culpabilisation culturelle qui si elle tend à s'estomper n'en est pas moins parfois virulente. Il faut voir que tout un langage a tendu à culpabiliser les faits de sexualité. On a ainsi parlé de « parties honteuses », de « taches suspectes » sur draps et pyjamas, voire « de celle dont on ne parle pas ». Tout un courant d'éducation a consisté à provoquer des découvertes horribles et des préoccupations angoissantes chez les garçons comme chez les filles.

L'adolescent éprouve à la fois accablement et fierté : ainsi la jeune fille qui vit sa fragilité, peut se sentir inférieur aux autres ou à ce qu'elle était au préalable, ressentant parfois, bien que plus rarement, terreur, dégoût ou culpabilité. Mais elle se sait en même temps devenir « femme », devenir « grande », ce qui peut aussi la conduire au refus de sa féminité par crainte de l'avenir de la femme.

De même le garçon, qui guettant sa moustache naissante, s'exagère son adolescence nouvelle, pour masquer son regret de quitter l'enfance. Il n'en existe pas moins des différences notables entre garçons et filles quant à la nature de leur prise de conscience pubertaire. Bien que l'opposition tende de plus en plus à s'amenuiser, les filles s'orientent encore plutôt vers la sentimentalité et les garçons vers l'érotisme. Cette prise de conscience est également vecteur d'une opposition qui elle-même entraîne une mauvaise conscience. Le sujet ne se sent pas bien dans sa peau, est sans disposition d'accueil à l'égard des autres. Tenté de croire que les adultes qui l'ont précédé ont facilement franchi cette période, il manifeste une agressivité jalouse. De la valeur qu'il accorde au statut d'adulte, il n'arrive parfois qu'à tirer du ressentiment.

2. SPECIFICITE DU FONCTIONNEMENT PSYCHIQUE.

« *Du passé faisons table rase* »(1), cette devise pourrait illustrer le point de vue des adolescents qui ne peuvent établir des liens avec leur histoire et leur passé qu'au risque de faire resurgir ce qu'ils cherchent précisément à fuir : leur histoire infantile œdipienne.

Le présent envahit l'espace psychique de l'adolescent et l'empêche souvent de penser au passé et à l'avenir. Leur appréhension du temps se réduit le plus souvent à un présent éternel, un «non future».

La pensée de l'adolescent se distingue encore de celle de l'enfant par les tentatives qu'il fait de donner ou de trouver, un sens à tous les aspects de ses expériences concrètes du monde, enrichies des contacts avec de nouveaux groupes et institutions. L'interrogation sur soi s'étend alors à des questions plus vastes, émotionnellement investies, comme l'amour et l'amitié, la société, la justice, la religion, la moralité. Bien sûr, tous les adolescents ne construisent pas des théories originales ; la plupart acquiescent à des croyances et à des idéologies disponibles, ils se donnent tout de même les moyens d'insérer le quotidien vécu dans un cadre interprétatif qui le dépasse.

C'est un fait de l'adolescence que de saisir et de poser pour la première fois, sous une forme achevée et compréhensive, la question du sens de la vie et de la mort.

C'est à ce moment-là que l'adolescent sportif voit son sport comme sa passion et son seul objectif dans la vie.

C'est pour cela qu'il est si important de réussir et de se sentir bon dans son sport pour continuer.

1. **Coslin P** (2002). Psychologie de l'adolescent, PARIS, Armand Colin

D.EPREUVES SOCIALES

C'est à l'adolescence qu'il y a une ouverture au monde, différente de sa famille et à ce qu'il a pu connaître jusqu'alors.

a) LA SOCIALISATION DE L'ADOLESCENT

La transition de l'état de dépendance infantile à l'état d'autonomie affective et sociale de l'adulte se négocie d'abord dans le milieu familial. C'est dans ce contexte que la psychanalyse, à partir d'A Freud, situe la crise d'adolescence, déclenchée par le réveil des pulsions que provoque la maturation sexuelle. Selon cette approche, au moment de la puberté, dans une répétition de la période sexuelle infantine, se réactive la situation œdipienne. Les perturbations et inadaptations transitoires de l'adolescent résultant du conflit entre un ça relativement forte et un moi relativement faible, sont conçues comme normales et mêmes nécessaires pour un développement ultérieur plus équilibrés.

L'issue de la crise est marquée par l'abandon des anciennes identifications parentales (l'adolescent doit en faire son deuil), l'élaboration de nouveaux mécanismes de défense et le renforcement des activités autonomes du moi qui mènent, entre autres, à une diversification des relations avec autrui.

Quel que soit l'approche que l'on prenne, il est clair qu'à l'adolescence l'enfant doit abandonner le mode de rapport qu'il avait jusqu'ici avec ses parents, et en construire un autre dans lequel l'autonomie et l'identité des partenaires seront pleinement reconnues. La conduite des parents doit se modifier en conséquence, aussi bien du point de vue de l'expression des affects que pour ce qui tient à leur rôle en tant qu'agents de socialisation.

En même temps que ses relations avec la famille changent, l'adolescent s'ouvre à un monde beaucoup plus large dans lequel les camarades vont prendre une place très importante. Les groupes de camarades de même âge constituent dans cette période de puissants agents de socialisation dont les fonctions sont plutôt complémentaires qu'opposées à celles du groupe

familial. Ils facilitent, en effet, le développement des relations amicales, très investies à l'adolescence, et l'expérience de l'intimité ; ils stimulent les identifications réciproques et contribuent ainsi au remaniement de l'identité personnelle et sociale.

Cela s'accroît quand ces adolescents partent de chez eux la semaine pour aller dans un internat et trouvent des amis qui ont la même passion, le Handball. C'est là qu'ils découvrent la vraie amitié, l'importance des amis et la vie extérieure différente de leurs « cocons » familiaux.

Les premières expériences amoureuses, les premiers échecs, les premières réussites, le premier contrat dans un « super club »... vont être partagés avec les camarades de chambre, les amis, qui, à ce moment-là, signifient tout.

Un garçon est venu me voir pour différentes raisons. Une d'entre elles était parce que le pion voulait le changer de chambre car, apparemment, ils faisaient trop bruit avec ses camarades de chambre. Il en souffrait vraiment, il disait qu'il voulait rester dans la même chambre parce qu'il ne pouvait envisager la possibilité de se trouver séparé de ses meilleurs copains

A qui pourrait-il parler ? Qui pouvait le comprendre aussi bien que ses amis de chambre ? Ils ont vécu cette incertitude de savoir s'ils devaient déménager dans une autre chambre comme « une morcellement », comme quelque chose d'horrible. Le pion ne les a pas changé de chambre.

E. CONCLUSION

Nous avons vu que l'adolescence est une période de grands mouvements, de grands bouleversements. Il y a les épreuves corporelles, la puberté et tout ce qui la caractérise, la transformation et l'acceptation corporelle, les épreuves psychologiques avec la desidérialisation de ses parents, le deuil de son enfance, et le fait de devenir soi et être le propriétaire du soi.

Il y a ensuite les épreuves sociales, sortir de son environnement familial pour découvrir les règles et limites dictées par la société et se faire accepter par ses pairs.

En fait, la question pour tous les adolescents est de s'adapter dans le temps et l'espace à cette inévitable période de profonds remaniements, afin de pouvoir satisfaire une quête relationnelle sans la réalisation de laquelle il ne peut se sentir exister et être sûr de son identité. Cependant, il oscille entre la crainte d'être envahi lors de rapprochements trop violents et l'angoisse de percevoir un vide existentiel. L'environnement socio-affectif prend alors toute sa valeur : sorte « d'objet transitionnel », lieu de déplacement de son Idéal du Moi, le jeune peut trouver là un système de relais et d'étayage garantissant la continuité de son sentiment d'existence.

L'adolescence est un voyage initiatique à la vie adulte.

Mais ce voyage initiatique a-t-il des conséquences sur la régulation émotionnelle de l'adolescent sportif ? Est-ce que les transformations corporelles, les perturbations psychologiques vont jouer sur l'anxiété, sur l'attachement et sur le coping de l'adolescent ? Pourra-t-il, malgré toute l'énergie dont l'adolescent a besoin pour faire face à ce processus, évoluer après un an en Sport Etude ?

Maintenant que nous connaissons l'adolescence, nous pouvons nous poser la question sur l'adolescent sportif de haut niveau:

Qu'est-ce qu'il le caractérise et le différencie d'un adolescent normal ?

Nous allons aborder ce point dans le chapitre suivant

CHAPITRE II

DEUXIEME CHAPITRE :

L'ADOLESCENT SPORTIF

L'adolescent dans son choix d'être un sportif de haut niveau est obligé d'aller chercher ses limites pour arriver à devenir le meilleur.

Mais cela n'est pas gratuit, repousser ses limites provoquent une série de modifications corporelles et psychiques qu'un adolescent normal n'a pas.

Nous allons nous baser comme pour l'adolescent normal sur les trois épreuves principales de l'adolescence : les épreuves corporelles, les épreuves psychologiques et les épreuves sociales.

A.EPREUVES CORPORELLES :

Après avoir vu les différentes épreuves typiques d'un adolescent normal, nous allons, maintenant, nous concentrer sur les épreuves corporelles caractéristiques d'un adolescent sportif.

(b) Le corps « autosculpté »

On parle de corps « *autosculpté* » par la répétition et la régulation des entraînements. La pratique sportive intensive transforme le corps originaire en corps sportif « *autosculpté* ».

Ces changements sont les suivants :

La puberté, les transformations corporelles pubertaires du corps sportif passent au second plan par rapport à celles qui vont provoquer le développement de la masse musculaire.

C'est très souvent en comparant la progression de sa puberté avec celle de ses camarades non sportifs que le futur champion découvre son appartenance au monde sportif corporelle.

Ce phénomène pubertaire est encore plus apparent chez la fille que chez le garçon. En effet, les filles ont souvent de troubles menstruels comme l'aménorrhée (absence de règles) ou la spanioménorrhée (irrégularité des règles), symptômes fréquents dans la population des sportives.

Ce trouble menstruel résulte de causes multiples, en particulier de modifications hormonales secondaires à l'entraînement intensif.

Quel qu'en soit la raison, presque toutes les jeunes sportives qui doivent se soumettre à la rigueur des entraînements quotidiens et s'adapter à la vie institutionnelle présentent des troubles de cet ordre. Ceci désynchronise l'harmonie temporelle de la sexualité normale. Cela peut engendrer une sous-estime de son corps et de sa propre sexualité.

Ainsi, la pratique sportive de haut niveau à l'adolescence entraîne des transformations corporelles qui peuvent laisser passer inaperçues les modifications pubertaires et mêmes parfois, comme dans les épisodes de dysménorrhée ou d'aménorrhée, les annuler.

Le sport de haut niveau propose donc une utilisation du potentiel de développement physique de la puberté, « positivante » la maladresse motrice de cet âge, vers l'adéquation du corps à une fonction prioritaire de nature musculaire.

(c) Nouvelle mode de l'adolescent sportif

La nouvelle mode est donc exclusivement musculaire. L'objectif du sportif est l'augmentation de masse musculaire qui l'aidera à se sentir plus fort et parallèlement il y aura une diminution, voire même une disparition du tissu graisseux.

Par exemple les bodybuilders atteignent, avec leur carapace, le paroxysme dans ce domaine et sont bien connus pour leur extrême vulnérabilité quand à leur image.

Comme on l'a vu dans la première partie sur l'adolescence, la puberté modifie le corps, notamment le corps de la « fille-femme ». Malgré les entraînements quotidiens, et dépendant la constitution du corps de la fille, la masse grasseuse se développera de tel sorte que soit la masse grasseuse deviendra musculaire soit la fille sera moins agile et moins élastique. Cela peut encore provoquer un rejet de son corps et de sa féminité.

Aux entraînements j'ai vu des filles qui, effectivement, devenaient plus fortes et plus dynamiques au fur et à mesure que l'année passait et que leurs corps changeaient et à l'inverse j'ai vu des filles qui devenaient plus lentes et moins agiles.

Cependant il y a l'alimentation du sportif qui compte aussi beaucoup dans son développement. A l'internat où j'ai travaillé, les joueurs avaient une diète équilibrée à suivre. Mais ils ont eu vraiment des difficultés à se tenir aux régimes-idéaux que leurs ont prescrits les diététiciens et nutritionnistes du sport.

La transgression, de ces conseils est si fréquente qu'ils apparaissent comme l'expression d'un espace d'initiative et de liberté. Parfois même ce jeu autour de la nourriture devient la seule source de plaisir équilibrant la douleur et la tension éprouvées lors des entraînements.

Indépendamment des contraintes extérieures, tout excédent de poids est une prise de risque : il augmente la dépense énergétique d'une même activité donc expose aux phénomènes de fatigue et de surentraînement et les risques de blessure augmentent. Cette fragilisation par un excès pondéral est souvent le fait des interruptions de la pratique sportive qu'il s'agisse de vacances ou d'immobilisation suite à des blessures. Cela se traduit bien souvent par la manque de confiance chez le sportif. Celui-là ne se sent pas assuré par son corps sportif et entraîne la peur de jouer et de se « reblesser ».

(d) Le corps du sportif en assistance

Les sportifs ne sont pas uniquement suivis pour leur alimentation. Derrière eux, il y a une équipe de spécialistes qui les suivent tout au long de l'année scolaire et de leur carrière.

Effectivement son corps « *néo-formé* » ne peut se concevoir sans l'assistance technique et scientifique dont il est l'objet. Ainsi et d'entrée de jeu s'instaure une dépendance inévitable.

Ainsi, plus un athlète a franchi les étapes de la sélection, plus le nombre de personnes qui l'entourent augmente et plus son corps est « assisté » d'une équipe importante constituée de représentants aux compétences pluridisciplinaires pour certains et hyperspécialisés pour d'autres ; entraîneur, diététicien, kinésithérapeute.

Comme l'affirme Michel Dostie : « *l'investissement sportif du corps est commandé de part en part par un projet de rationalisation scientifique qui vise à une objectivation positiviste du corps humain et dont l'un des effets peut être lu dans sa réduction mécaniciste. Le corps est appréhendé tel un mobile, un système mécanique dont le mouvement devient la résultante d'une série d'interactions physiques, chimiques, énergétiques...* ».

L'athlète doit adapter son corps à un système de contraintes de plus en plus sophistiqué, qu'il s'agisse de la quantité d'informations très différentes à traiter ou du respect du temps imposé par le calendrier des compétitions comme par le moment compétitif lui-même.

Pour l'athlète, le rapport à son corps, s'inscrit donc dans la dépendance à une maîtrise technique. En effet, il se situe entre l'ordonnancement sportif des forces physiques et la technologisation du matériel.

Dans cette dépendance d'assistance, l'athlète continue droit à son objectif de rechercher cet extrême, tant physique que psychique que représente la performance et la réussite sportive. Il use, à cet effet d'un jeu subtil d'effractions successives de sa propre normalité. Il transgresse sa réalité dans une relation à son corps qui se situe à la fois sous le

signe de la séduction et celui de la persécution. Il attaque constamment ses propres limites en autant de traumatismes, ayant ou non une inscription corporelle, dans son corps originaire. L'intégration de nouveaux programmes moteurs précise ou affine telle ou telle zone de projection centrale du *schéma corporel*. Elle peut devenir support pour une *image du corps* figurant ou représentant la prédominance d'un investissement musculaire et/ou d'une partie du corps.

Cela devient plus important quand le sportif est d'un adolescent qui est en recherche de limites de soi et de non soi et du corps. Le fait de jouer et d'aller au-delà de ses extrêmes lui permet de rencontrer ses limites psychiques et corporels (comme la contention à un enfant, un enfant agité si on le prend dans les bras il va rencontrer ses limites corporels).

Mais comment l'athlète peut trouver ses propres limites ?

1. Limites sportives

Ce corps transformé par la pratique intensive d'une spécialité sportive donnée, a cependant ses propres limites que nous avons regroupés suivant trois axes principaux.

➤ *La fatigue :*

Beaucoup des joueurs vers les mois de décembre, mars et mai sont venus me voir à cause d'une grande fatigue de l'impossibilité à récupérer, d'insomnie, mal être...

Cette fatigue et ce mal être est associée à l'hypothèse de l'existence d'un syndrome de surentraînement qui est basé sur le constat suivant : à partir d'une certaine charge d'entraînement jugée alors excessive, les performances diminuent et apparaissent avec une fatigue irrécupérable et un dégoût des entraînements, des manifestations biologiques comme physiologiques ou cliniques de souffrance.

➤ *Un acharnement à s'entraîner :*

On le retrouve parfois dans cette expression de « rage de vaincre » traduisant une sorte de nécessité impérieuse, évidente et non discutable de revanche du corps.

Ceci a été particulièrement frappant au cours des prises en charge psychothérapeutique par Claire Carrier(1) mettant en évidence soit une non-correspondance du corps de l'enfant à celui attendu par l'imaginaire parental (dont l'exemple le plus fréquent concerne le sexe de l'enfant, le fils espéré se révèle être une fille) soit un traumatisme physique survenu dans la petite enfance ayant occasionné une immobilisation donc une frustration temporaire des conduites d'exploration. Sans pouvoir étayer cette hypothèse sur une enquête statistiquement valide, l'association du choix d'une discipline athlétique coïncidant avec des antécédents de fractures des membres inférieurs s'est retrouvée à plus d'une reprise.

➤ *La douleur :*

C'est une limite donnée par l'athlète au-delà de laquelle l'entraîneur hésite à aller. Il convient de la relativiser chez ces athlètes habitués à être à l'écoute de leur corps devenu une enveloppe de sensorialité ; ceci inclut également le banal bruit de fond somesthésique. Dans cette appréciation d'une plainte qui reste une perception, la notion de la pratique sportive intensive comme apprentissage de sensations doit rester présente à l'esprit.

1.
Carrier C, (1992). L'adolescent champion contrainte ou liberté, PARIS, PUF.

B.EPREUVES PSYCHOLOGIQUES

1. Le moment de la compétition

L'événement-compétition exige de l'adolescent qui se prépare au championnat de « sortir », aux yeux du public, de l'anonymat dans lequel il se fonde à l'intérieur de son groupe sportif originaire. C'est en cela que l'événement-compétition interpelle directement l'individu.

C'est en ce moment que sa régulation émotionnelle : son stress, son angoisse, son anxiété et son regard vers lui, ainsi que son individualité en tant que personne unique doivent être maîtrisables pour être le plus performant possible et se laisser aller à son corps. Il est nécessaire qu'il arrive à maîtriser son mental s'il veut seulement se concentrer dans son jeu et ne pas être perturbé. Par exemple avec une mauvaise image de soi en se disant « *je ne vais pas y arriver* » il va être perturbé.

Ces aspects de la régulation émotionnelle nous en parlerons dans la partie des émotions.

L'adolescent sportif de haut niveau, une fois sa régulation émotionnelle est maîtriser doit alors exprimer l'inexprimable, c'est-à-dire cette performance qui symbolise un échappement de tout le cocon scientifico-technique géniteur. Son génie réside en sa capacité à saisir dans la complexité de la situation compétitive, l'instant de l'innovation de son record. Ainsi, il rompt avec la répétition connue et maîtrisée des entraînements.

L'équilibre stable, « à deux » (entraîneur-athlètes), de ces périodes d'entraînement se voit alors transformé/transgressé. Claire Carrier représente ce moment extraordinaire comme un scénario œdipien : il réintroduit un tiers, représenté par le classement, dans la « dyade » formée par le groupe sportif et le futur champion.

Cette évolution sous-entend un risque vital de désorganisation ou d'éclatement nommé l'extrême psychique et nous le retrouvons dans le langage des athlètes lorsqu'ils évoquent leur

« peur de disjoncter ». Ce moment est un réel « passage » de l'anonymat à une reconnaissance par le groupe des initiés : l'acte sportif n'a de valeur que pour ceux qui le comprennent.

Ces réflexions sur le sens du moment de la compétition sont particulièrement visibles dans des sports individuels. Des nuances sont à apporter en ce qui concerne les disciplines collectives, comme le handball.

Par exemple le moment de l'entrée sur le terrain est plus souvent imprévisible dans les jeux d'équipe : si l'athlète ne fait pas partie du groupe « majeur » il reste « sur le banc de touche » et ne rentre sur le terrain que sur l'injonction de son entraîneur suivant le déroulement du match et les imprévus. Au risque que cela se révèle inutile, il doit continuer à s'échauffer pour être, le cas échéant, au maximum de ses capacités. Même si « la tête vide » se transforme en impression « d'être dans le jeu » ou, au contraire, de se « ballader », il est toujours question d'une disponibilité extrême à l'instant. La limite à « l'éclatement » individuel est l'harmonie de l'équipe, véritable interlocutrice de l'entraîneur qui est désigné comme « meneur ». La qualité de ce dernier se juge, comme pour le chef d'orchestre, sur sa capacité à vivre chaque instant du jeu tout en anticipant le suivant.

C'est un groupe qui forme une seule individualité.

Si la mémoire enregistre certaines stratégies de jeu, il s'agit davantage de ce qui s'est déroulé dans un « a posteriori » que de la discussion des différentes hypothèses et paramètres qui se présentaient au moment de la prise de décision. Ici le génie de l'instant performant se vit dans l'harmonie d'un groupe : l'athlète n'est plus seul « face à tous » et doit faire passer la cohésion de l'équipe avant son ambition personnelle voire accepter d'être celui, dans l'ombre, grâce à qui un autre va être remarqué.

Les sports collectifs structurés sur le contrôle de l'imprévu du jeu mettent bien l'accent sur la question de l'aléatoire et de l'impondérable.

En effet, le moment de la compétition appartient au domaine de l'unique tant pour l'individu qui s'y fait remarquer que pour le groupe qui l'a créé. Bien qu'il soit régi par un souci de stricte reproductibilité, l'instant de la compétition se situe dans une conjoncture à chaque fois différente : il dépend à la fois de la variabilité des circonstances climatiques, des

modes, des impératifs médiatiques, économiques comme sociopolitiques et des réactions du public. Cet ensemble intervient sur les modalités d'arbitrage malgré une maîtrise de plus en plus sophistiquée des conditions de la compétition. C'est dans l'interaction de toutes ces variables avec les propres capacités et incertitudes de l'athlète que naît le record.

C'est pour cela qu'une bonne maîtrise de son mental est primordiale pour pouvoir dépasser les facteurs extérieurs et réussir à se centrer sur le jeu. Comme il est aussi important de se sentir bien intégré dans son équipe et qu'il existe une bonne communication pour qu'une fois dans le jeu, le groupe puisse former une « seule individualité ».

2. La performance

Après les épreuves sportives et psychiques, des adolescents privilégiant du « sensationnel » sont choisis pour former part du système sportif. L'adhésion des athlètes se déroule donc dans le même temps que la découverte qu'ils en font. Ceci bouscule leurs repères antérieurs, désinvestissant ainsi partiellement leur passé, pour pouvoir s'adapter dans sa « nouvelle vie », synonyme d'une restriction des excitations extérieures pour une polarisation sportive. Ainsi ils mettent le fonctionnement de la société générale entre parenthèses, ce qui, dans un après-coup, peut leur paraître incongru. Les paroles de Björn Borg ce « retraité de 27 ans » sont à ce sujet fort révélatrices : « *J'ai du mal à croire que j'ai pu mener pareille existence. Penser au tennis du matin jusqu'au soir, je devais être inconscient ou borné. J'ai l'impression qu'il s'agissait d'un autre que moi.* »

Cette impression d'étrangeté apparaît également au moment de la performance : les sportifs de haut niveau semblent accéder à une sorte d'état second ainsi qu'en témoignent leur discours portant sur leur expérience.

La performance :

Cet état se caractérise par une isolation sensorielle et une hyperconcentration sur le geste efficace.

Les athlètes le décrivent volontiers et le recherchent même car ils voient en lui un garant de la réussite : « *la tête vide, c'est là que je m'éclate* ». Il semble s'inscrire dans la continuité de l'importance donnée aux sensations tout au long des entraînements.

L'athlète lors de l'instant performant, tente de gommer toute pensée, tout fantasme et, dans le même temps, cherche à polariser la globalité de ses compétences sur la situation compétitive. Cette attention extrême est dépendante de la sécurité liée au bon fonctionnement « pare-excitant » du cocon géniteur. En effet, à tout moment la menace de destruction, de mort symbolique, existe de façon inquiétante, puisque l'athlète la défie pour la représenter et de la sorte en annuler le danger. Des réflexions comme « *A ce match, j'étais brouillon, j'étais dans la rue, j'étais délaissé...Là, j'avais besoin de quelqu'un ...* » rappellent le « holding » symbolique de l'institution. Ailleurs, il est réel et lié à la présence physique de la mère ou de son substitut.

Dès lors, nous pouvons conclure par l'existence d'intrications aussi originales que sophistiquées entre individuel et collectif du système de dépendances dans lequel évolue le sportif de haut niveau. Pour chaque athlète, le moment de la performance, longuement construit tout au long des entraînements, se situe dans un champ qui était jusqu'alors inconnu. Pourtant dans cette énigme du record, il parvient à créer un équilibre instantané entre une infinité de variables. Mais cet équilibre se situe ponctuellement dans un champ hors-symbolique, hors-conscience. Il s'agit d'une sorte de point aveugle, de moment suspendu dans l'histoire du sportif de haut niveau.

Cet instant, qui totalise une multitude de données, peut provoquer un risque vital de désorganisation formelle. Toutefois, la prise de conscience de ce risque par le sujet lui-même devrait protéger son équilibre psychique.

C'est ici encore qu'on doit se demander l'importance du mental sur les compétences physiques sportives. Le moment de performance est un instant où tout régulation émotionnelle et image de soi sont en harmonie, en possession de se laisser aller et pouvoir arriver à se libérer de toute contrainte négative. C'est pour cela qu'il est si important de pouvoir travailler sur son physique mais aussi sur la maîtrise de ses émotions pour être à 100% à l'instant tant attendu : la performance.

3. *La performance et l'équilibre psychique de l'individu*

L'extraordinaire de la performance est directement lisible à travers le système d'assistance mis en place par le joueur et où tout se joue dans un échange de regards sur l'image de l'acte performant attendu de tous. La tension de ce désir collectif comme individuel se retrouve exprimée par le mot de « pression » si fréquemment employé par les athlètes, leurs entraîneurs comme les cadres techniques. Les sportifs de haut niveau utilisent ce terme indifféremment pour la « *pression mise* » sur eux ou pour celle qu'ils s'imposent eux-mêmes.

La sorte d'indifférenciation qu'exprime cette expression imagée de pression peut être comprise comme la traduction d'un continuum entre l'exigence/attente du groupe et l'exigence/attente du sujet

Ainsi apparaît une sorte de continuité du collectif et de l'individuel autour de l'image de l'acte performant, objet extérieur à l'individu comme au groupe, prenant la place de l'Idéal du Moi. Cette instance a pour caractéristiques de se servir de l'extérieur, du groupe, des pairs, comme relais d'identification et de gratification narcissique. Elle rassemble les projections de tous, athlète y compris, autour de cette représentation impalpable qu'est le record.

Ainsi, le record n'étant ni autonome par rapport au groupe social ni séparé de l'individu, ne saurait être un équivalent de « création » sportive. La peau du champion, cette enveloppe musculaire (elle serait alors le trophée) appartient au public qui l'a générée. Échangée avec la coupe, cet objet ressemblant à nul autre, elle devient le drapeau, l'emblème du public.

Toute la question va être pour le futur champion de résoudre l'alternative entre « sauver sa peau » et « la laisser » au public.

C.EPREUVES SOCIALES

IMPORTANCE DE L'INSTITUTION : RAISON D'ETRE DU SPORT-ETUDE

Le Sport étude est idéal pour les passionnés de sports.

Le Sport étude combine l'école et le sport. Pour tous les adolescents qui veulent se dédier à leur sport mais sans négligé l'école . L'internat de sport étude est donc le lieu ou tous ces sportifs vont résider pendant l'année scolaire, jour et nuit.

La discipline et la rigueur sont les premiers valeurs de l'institution pour que les adolescents puissent bien combiner le sport et l'école de façon correcte et efficace.

Tous les jours sont programmés : l'heure de réveil, l'école, l'entraînement entre midi et deux, le déjeuner, l'école, l'entraînement l'après-midi et/ou le soir, l'heure d'étudier, le dîner, et l'heure de se coucher. Tout est contrôlé, la liberté n'existe presque pas. Ils ont seulement le mercredi après-midi de libre, et encore pas tous.

Certains adolescents ne se posent pas la question, ils fonctionnent comme l'institution leur demande et font leur vie tel qu'elle est présentée. Par contre, d'autres adolescents, plus rebelles, avec un caractère fort et en conflit avec le règlement intérieur, provoquent parfois des chaos au sein de l'internat. Ils amènent d'alcool, ils ne dorment pas, n'éteignent pas la lumière quant c'est l'heure. Bref, ils révolutionnent un peu l'ambiance. Mais pour ces circonstances, il y a les pions qui mettent fin à ces situations.

De toute façon, il y a une véritable organisation de Sport étude, comme nous avons vu. Il y a de la femme de ménage qui nettoie les chambres, les pions qui les surveillent jusqu'au grand médecin sportif ou le super entraîneur qui sont là pour ces adolescents.

C'est une façon à la fois de se dédier à leur sport sans laisser de côté l'école et aussi de grandir et devenir responsable et autonome.

« AUTRE NORMALITE » DE L'ADOLESCENT CHAMPION

Ce que peut représenter l'investissement sportif de haut niveau pour un adolescent, nous le pouvons préciser par son « autre normalité ». Elle pourrait se rassembler autour d'une proposition « agie » des solutions habituellement recherchées à cet âge de la vie pour équilibrer la force de la poussée pubertaire.

Comme nous avons vu l'Idéal du Moi qui n'est plus projeté sur les parents, se déplace sur le projet sportif qui devient un substitut d'Idéal du Moi « héroïque » et merveilleux. La société sportive propose une protection contre les excitations étrangères à la pratique sportive intensive qui vient relayer la même fonction « pare-excitante » supportée par la présence des parents durant le période de latence.

Les adolescents sportifs haut niveau en sport étude ou ils sont à l'école ou à la cantine, ou à l'entraînement ou à l'internat surveillés par un pion. Tous ces gestes sont contrôlés par la société sportive et cela leur permet de garder ses limites et se protéger de toute excitation extérieure.

L'adolescent porte un tel intérêt à son sport et à tout ce qui l'entoure qu'il met à distance tout changement psychique et corporelle typiques .Il y a différents facteurs qui font que l'adolescent soit pris dans son monde sportif et pas dans les inquiétudes de son « adolescence » que ne lui permettent pas de réfléchir mais plutôt d'éviter de penser: l'intérêt porté au développement du système musculaire et le contrôle qu'il sous-entend « passage » à l'âge adulte. S'appuyant donc sur le cadre proposé par la société sportive, il peut contrôler la force de sa propre poussé pulsionnelle et la canaliser en la « répartissant » dans le temps.

Par conséquent si l'adolescent est trop fermé dans ce système il risque de rester fasciné par ses titres de gloire, ou, même, séduit de confondre identité sportive et identité d'adulte, virilité et identité sexuelle. Cela pourrait perturber le développement de son adolescence et il serait entravé la poursuite de ses investissements et de son développement psychique en tant que sujet autonome.

Toute la question devient alors la capacité du sujet à maintenir sa propre souplesse psychique pour que l'investissement sportif de haut niveau soit sa solution pour aménager sa conflictualité et son historicité personnelle.

D.CONCLUSION

Depuis toujours faire du sport fait parti de la vie et du développement de l'être humain. Qui n' pas déjà entendu dans son entourage dire : « le sport c'est mon équilibre ».

Une équilibre physique et psychiques très fragiles dès qu'il s'agit de l'adolescent sportif de haut niveau. Soumettre un corps et un esprit encore en pleine formation a autant de « pression » n'est pas naturel. C'est de la responsabilité des entraîneurs, « kiné », nutritionnistes de surveiller, d'accompagner et d'aider l'adolescent à faire face à ces transformations physiques.

Mais qu'en est-il des émotions ?

Qu'elles émotions l'adolescent sportif va-t-il devoir gérer ? C'est ce que nous allons développer dès à présent.

CHAPITRE III

TROISIEME CHAPITRE

REGULATION EMOTIONNELLE.

EMOTIONS ET ATTACHEMENT

Après avoir étudié les différents aspects de l'adolescent sportif tel que la « société sportive », le moment de la compétition et la performance nous allons nous concentrer sur la régulation émotionnelle et l'attachement si important par les aspects ci dessus.

La régulation émotionnelle dans mon étude concerne l'estime de soi, l'anxiété, et le coping, c'est-à-dire de définir les niveaux de réponses de coping pour surmonter le stress.

Nous allons donc aussi parler du stress.

Je me suis centrée sur ces termes parce que dans la psychologie du sport les émotions sont très importantes pour arriver à une bonne performance et pour arriver à réussir en les compétitions.

L'appréhension de l'épreuve, la « pression » et la manière d'y faire face sont des points importants pour la préparation des compétiteurs.

Une des caractéristiques de l'expertise du champion est souvent décrite comme la capacité à gérer de manière adéquate le stress compétitif.

Ces processus font appel aux différentes ressources de l'athlète, mais dans cette étude, nous mettrons principalement l'accent sur les aspects de la régulation émotionnelle que nous avons ci-dessus cités.

Pour arriver à une bonne performance, il faut donc une bonne estime de soi, savoir contrôler son anxiété et avoir une bonne stratégie sur le stress.

Nous allons donner d'abord une brève définition de la régulation émotionnelle, ensuite nous allons parler de la théorie de l'attachement et de l'estime de soi.

Après du stress et le coping

Et finalement de l'anxiété

A.REGULATION EMOTIONNELLE

Le but de la régulation émotionnelle est de maintenir celle-ci dans des limites tolérables. Les défenses du psychisme constituent ainsi un processus normal de régulation émotionnelle (protection contre l'anxiété, la peur...). Mais lorsque les émotions sont exclues du psychisme, qu'elles ne sont plus représentables, elles continuent néanmoins d'exister et d'exercer leurs effets, ne serait-ce qu'au niveau physiologique. Elles doivent trouver un mode de régulation différent que celui des mécanismes de défense normaux. Par exemple en faisant appel à des sources extérieures de régulation. Ici nous pourrions penser aux stratégies de coping par exemple, celle de recherche de soutien, que nous verrons prochainement à la partie du coping.

Divers études sur la régulation émotionnelle conjointement avec l'attachement ont montré que la façon dont les événements vont être répercutés mentalement, dépendront leurs implications éventuelles. Ce point est extrêmement important, car il indique que la régulation émotionnelle aurait une fonction médiatrice entre les événements et leurs répercussions.

Nous allons donc parler à continuation de l'attachement, l'estime de soi, l'anxiété et le coping pour voir comme ceux-ci peuvent influencer sur un adolescent sportif.

B.THEORIE DE L'ATTACHEMENT

Nous nous sommes intéressés à la théorie de l'attachement parce que nous souhaitons voir si le type d'attachement choisi par l'adolescent influence sur les variables psychologiques c'est-à-dire le stress, l'anxiété ou l'estime de soi. Autrement dit le type d'attachement fera qu'un adolescent sportif se sentira plus libre mentalement et pourra aller de l'avant et avoir une meilleure régulation émotionnelle qu'un autre type d'attachement.

Est-ce que le type d'attachement va influencer sur l'estime de soi, sur la stratégie du stress, le coping ou sur l'anxiété *trait* et *état*.

INTRODUCTION

Le terme «attachement» fait référence à des concepts différents selon les personnes : engagement, amour, affection, chaleur humaine ou même loyauté. Même dans la documentation scientifique, on note un chevauchement entre les notions d'attachement, de proximité affective et d'affiliation. Le présent rapport attribue au terme «attachement» sa signification la plus courante, soit le lien entre le nourrisson (et le tout-petit) et le principal fournisseur de soins (généralement la mère).

Bowlby (1) fit l'inventaire de plusieurs « comportements d'attachement » que nous verrons par la suite. Gardant une perspective évolutionniste, il justifia l'existence de ces comportements par la nécessité, pour un nouveau-né, d'être près de sa mère, afin que celle-ci le protège contre toute agression extérieure. Le fait que les enfants retournent vers leur mère en cas d'alarme tendait également à confirmer cette hypothèse.

Il envisagea alors l'attachement, non pas comme un état fixé définitivement dès le début de la vie, mais plutôt comme un processus qui se développe au fil du temps.

John Bowlby : médecin et psychiatre britannique (Londres 1907 –île de Skye, Ecosse, 1990). Clinicien et chercheur en psychiatrie de l'enfant et de la famille, J. Bowlby a développé la théorie de l'attachement. Il fait ses études de médecine et de psychologie à Cambridge et à Londres. En 1946, il entre à la Tavistock Clinic et au Tavistock Institute of Human Relations, où il exerce et enseigne jusqu'en 1972. Il a notamment écrit : *Attachement et perte* (1969), *Séparation : anxiété et colère* (1973), *Perte : tristesse et dépression* (1980).

➤ FONDATEURS :

1. JOHN BOWLBY

C'est le psychiatre britannique John Bowlby qui, dans les années 1940, a créé le concept de l'attachement.

Observant les enfants placés dans des orphelinats, Bowlby se rend compte que l'attachement est un aspect crucial du développement de la personnalité de l'enfant et détermine la façon dont il interagit avec autrui. Sa théorie emprunte des éléments de l'éthologie, de la psychologie cognitive, de la théorie des systèmes de régulation et de la théorie des relations d'objet. Ces concepts multidisciplinaires mettent tous l'accent sur les schèmes habituels des relations parents-nourrissons et l'aspect qualitatif de ces relations.

Les comportements typiques de l'attachement désignent les gestes et signaux des bébés (comme les pleurs, sourires et vocalisations) qui favorisent la proximité de la figure d'attachement. Lors des stades ultérieurs, l'enfant se rapprochera physiquement de cette personne en rampant ou en marchant jusqu'à elle.

Les nouveau-nés ont tout ce qu'il faut pour participer activement au développement et au maintien d'une relation d'attachement. La plupart d'entre eux sont déjà éveillés à la naissance, puis commencent bientôt à réagir au langage humain (Condon et Sander, 1974) et à synchroniser leurs mouvements à ceux des adultes. Par exemple, un nourrisson de deux jours peut distinguer le visage et l'odeur de sa mère parmi d'autres visages et odeurs (Field et coll., 1984). Les nouvelles recherches soulignent d'ailleurs la participation active des nouveau-nés à l'établissement des liens avec les personnes qui en prennent soin.

Le terme «proximité affective» est normalement utilisé pour désigner l'affection et les sentiments instinctifs ressentis par les parents ou un autre fournisseur de soins à l'égard de l'enfant, tandis que l'attachement fait référence à la relation entre l'enfant et la ou les personnes qui en prennent soin

La théorie de l'attachement a progressivement acquis un développement important, en particulier depuis les comparaisons interculturelles de Mary Ainsworth, dont les observations de dyades mère-bébé sont venues confirmer les hypothèses de Bowlby. Dès lors, l'étude du développement affectif s'est prêtée à une approche empirique. Cela s'accordait bien avec l'optique de Bowlby, qui, au-delà de la réalité psychique, mettait l'accent sur l'importance de la réalité extérieure. De là est né un grand mouvement de recherche. Après une phase

essentiellement axée sur des faits observables, en particulier sur les comportements, les travaux se sont davantage orientés vers l'étude des représentations, chez l'adulte, puis chez l'enfant. Bon nombre des résultats obtenus ont confirmé les conceptions de Bowlby, les ont précisées et ont ouvert de nouveaux champs d'application de sa théorie.

a. Grands principes de la théorie de l'attachement.

La théorie de l'attachement s'appuie sur les principes suivants : l'attachement est universel chez les humains; il n'exclut aucune race ni culture; c'est un phénomène instinctif et biologique; l'attachement désigne une forme de «compréhension» tacite qui ne s'acquiert ni par raisonnement ni par apprentissage; il est donc intuitif; l'enfant développe des liens d'attachement multiples selon un ordre d'importance, mais il privilégie généralement sa relation avec sa mère; c'est donc un exercice hiérarchique; l'attachement décrit une relation intime (et généralement affectueuse) dont l'influence se fait sentir toute la vie; il a donc des effets durables.

Selon le principe central de la théorie de l'attachement, la relation réciproque entre l'enfant et la personne qui en prend soin a une fonction biologique. Cette relation vise principalement à accroître les chances de survie du nourrisson en l'incitant à rechercher la proximité avec une personne qui s'occupera de lui.

La relation d'attachement prend aussi en considération les aspects émotifs de la relation mère-enfant. Selon Bowlby, il est très important que l'enfant éprouve une certaine sécurité émotionnelle (felt security) et se forge des modèles internes opérants. La séparation non désirée avec la figure d'attachement déclenche habituellement la détresse émotive chez le nourrisson.

L'interprétation actuelle de ce phénomène admet la formation de plusieurs attachements sélectifs, quoique hiérarchisés (Bowlby, 1969/1982, 1973, 1980).

On reconnaît aussi que l'enfant adoptera des comportements d'attachement dans la mesure où le système d'attachement est sollicité. Par conséquent, la documentation suggère que la sécurité de l'attachement repose sur la réceptivité et l'accessibilité de la mère. Une fois établie, la sécurité de la relation de l'enfant avec sa mère ou un autre fournisseur de soins est très stable à long terme et permet, selon les recherches, de prédire d'autres aspects du

développement infantile comme les compétences interpersonnelles et les aptitudes à la résolution de problèmes (Sroufe et coll., 1990; Sroufe et coll., 1992).

Est-ce que selon le type d'attachement il serait possible de prédire les compétences et aptitudes des adolescents sportifs ?

Nous allons voir à continuation les différentes stratégies d'attachement.

b. Les stratégies de l'attachement

D'après Bowlby, la manière dont l'enfant réagit à la séparation a une fonction stratégique, qui est de promouvoir l'attachement tout en s'adaptant aux conditions de l'environnement.

Les trois phases qu'il a décrites avec Robertson révèlent chez l'enfant cette mise en place de stratégies comportementales. Nous allons voir comment elles dépendent des attentes qu'il a de retrouver sa figure d'attachement, et qu'en cela, elles ont une fonction adaptative.

Initialement, l'enfant a le réflexe de signifier sa détresse par une protestation, dans le but de regagner un contact avec sa mère. Lorsqu'il s'aperçoit qu'un tel rapprochement est compromis, il ne parvient pas tout de suite à calmer son anxiété et, de ce fait, n'arrive pas à porter son attention sur autre chose que sur elle. Si sa figure d'attachement réapparaît, la détresse de l'enfant persiste, comme s'il craignait qu'elle reparte. Ainsi, pour éviter qu'elle ne se désintéresse de lui, il semble exagérer ses signaux d'attachement, comme pour mobiliser son attention. Dans le cas où l'enfant est confronté à une séparation de très longue durée, il en arrive à se résigner et à ne plus compter sur un retour.

Pour surmonter son chagrin, il opte pour une inhibition de son système d'attachement, ce qui lui permet de réduire les affects négatifs. Pour occulter cet aspect de sa vie, il focalise son attention sur son environnement immédiat.

En fin de compte, le développement de stratégies d'attachement adaptées donc aux réponses maternelles permet à l'enfant de gérer ses affects. Ainsi, lorsque ses besoins sont rapidement pris en considération, son équilibre et plus généralement sa survie ne sont pas menacés. Parce qu'avec de tels soins l'enfant reste en confiance, on dit qu'il est « sécuritaire ».

Si toutefois sa mère ne répond pas à ses attentes et qu'il est fréquemment soumis à la frustration, il craint pour sa sécurité et devient anxieux. Dans ce cas, l'enfant est considéré comme « insécure ».

2. AINSWORTH et MARY MAIN

Mary Ainsworth est née en 1913 et décédée en 1999. Après des études en psychologie à Toronto, elle se spécialise sur les tests de Rorschach. C'est fortuitement qu'elle va travailler dans le laboratoire de Bowlby. C'est le début d'une longue collaboration, de laquelle vont sortir les concepts modernes de la théorie de l'attachement.

Les travaux de Mary Ainsworth ont défriché le domaine des relations d'attachement et ont donné lieu aux types d'attachement généralement reconnus. Ses expériences appelées «situations étranges» (1) lui ont permis d'observer et de hiérarchiser divers schèmes de comportement (Ainsworth et coll., 1969; Ainsworth et coll., 1971).

Grâce au mode d'observation structuré que sont les situations étranges, Mary Ainsworth a étudié le niveau d'équilibre entre les comportements d'attachement et d'exploration adoptés par des tout-petits (12 à 20 mois) soumis à un stress modéré. C'est-à-dire elle cherche à décrire la présence ou non d'un attachement à la mère ainsi que les caractéristiques de cet attachement. Ainsi elle arriva à catégoriser les enfants selon qu'ils apparaissent comme, respectivement, non attachés à leur mère, attachés de façon sécurisée et attachés de façon insécurisée.

Reprenant les considérations de Bowlby, elle constate que les enfants attachés de façon sécurisée peuvent s'éloigner de la mère pour explorer. Elle formule à propos de ce comportement le concept de « base sécurisante », qui condense à la fois les conceptualisations de Bowlby et de Blatz. Ces enfants avec un attachement sécurisé se montrent toutefois inquiets lorsque c'est la mère qui s'éloigne d'eux, mais accueille le parent à son retour avec une expression de soulagement, assortie d'une recherche de proximité ou d'un simple salut.

1- C'est un dispositif d'observation ; il s'agit d'un scénario d'une vingtaine de minutes, fait de séparations et de retrouvailles ; il se déroule en laboratoire, en présence de l'un des parents. Les comportements d'attachement sont expérimentales « activés » par l'induction d'un léger stress, provoqué par une brève séparation du parent ainsi que par la présence d'une personne non familière. BLAISE 2003, Le premier lien, Odile Jacob.

Ce contact lui permettra de ensuite de repartir explorer. Les nourrissons « sécures » ont des relations plus enrichissantes avec les personnes qui s'en occupent (Isabella et Belsky, 1990).

Le groupe d'enfants « insécures » (souvent qualifiés d'anxieux) adoptent deux schémas de comportements appelés « évitants » et « ambivalents » :

Les enfants non attachés ou « anxieux évitant » ne protestent pas au départ de la mère, ne l'accueillent pas davantage à son retour. Ils semblent précocement indépendants explorent le nouvel environnement sans devoir utiliser le parent comme « base sécurisante », et sans même s'assurer de sa présence. Il peut se montrer facile de contact avec la personne non familière. Les mères de ces enfants se montrent peu réponsives et sont parfois négligentes à leur égard. Les comportements « évitants » ont été observés chez des bébés pleurnichards ou passifs qui paniquaient lors de la séparation mais qui, au retour de la mère, la rejetaient avec rage sans montrer aucun signe de soulagement.

Les enfants attachés de façon insécurisée ou « anxieux résistant, ou ambivalent » ne tolèrent pas la distance de la mère ; ils réclament sa proximité, mais lorsqu'ils sont portés, ils peuvent continuer de se plaindre. La proximité ne désactive pas, chez eux, les comportements d'attachement. Il résiste alors au fait d'être consolé ou il s'abandonne dans une détresse passive. Son attitude a indéniablement une tonalité immature ou encore dépendante.

Quelques années plus tard, Mary Main et d'autres chercheurs (1981, 1982, 1985, 1986, 1994) ont ajouté une quatrième catégorie : les enfants désorganisés ou désorientés qui ne réagissaient pas de manière caractéristique ou prévisible à la situation étrange. En présence d'un étranger et d'une source de stress, ces bébés adoptaient régulièrement des comportements désorganisés. On a pu observer que les enfants perturbés (p. ex. victimes de négligence ou de violence) appartenaient souvent à cette catégorie.

Mary Main (1990) a aussi proposé une reformulation des concepts de Mary Ainsworth dans les termes de stratégies.

➤ L'ATTACHEMENT A TRAVERS DE LA VIE

ATTACHEMENT ET ADOLESCENCE

Quelle que soit la façon dont on aborde l'adolescence personne ne conteste que la question des liens est au centre des problématiques de cette période de la vie.

Cette question est en effet réactivée par ce qui donne toute sa valeur au concept d'adolescence, c'est à dire le fait qu'elle constitue le deuxième temps du développement de la sexualité humaine, la fin en quelque sorte de la "prématurité" caractéristique de l'espèce.

Comme la réalité interne, la réalité externe met donc le thème de la séparation, et donc des liens, au centre de la problématique adolescente. Dans ces conditions, l'adolescence devient (comme l'écrit Jeammet (1990)) *"un puissant révélateur de ce qui reste de dépendance non résolu aux personnes clés de l'environnement infantile"*.

Élaborer les effets de cette révélation et le traumatisme qu'elle représente (du point de vue économique au moins) constitue, on le sait, la tâche psychique majeure de l'adolescence. Dans la mesure où cette tâche implique une nouvelle distance avec les objets primaires de l'enfance, il est légitime que nous soyons conduits à nous interroger sur la place qu'occupe l'Attachement dans ce processus.

En allant encore au-delà on pourrait sans doute prétendre, dans la lignée de Bowlby et peut être celle de Balint, que l'Attachement primaire à l'être humain est un besoin d'autoconservation comme les autres, avec une large zone érogène qui serait la peau, et l'ouverture aux processus d'étayage classiquement décrits pour les autres besoins. N'est ce pas ainsi, aussi, que pourrait être comprise l'affirmation de Winnicott: "un bébé ça n'existe pas tout seul".

L'Attachement est donc un concept carrefour qui concerne aussi l'adolescence.

Pour parler de l'attachement sur l'adolescence nous allons nous baser sur l'attachement adulte.

1-Les items permettant d'attribuer aux individus une classification dans les catégories « sécurés », « évitant » et « ambivalent ».

ATTACHEMENT ADULTE

Mary Main a créé l'entretien d'attachement adulte (Adult Attachment Interview, ou AAI) que lui a permis de catégoriser les modèles internes des adultes selon les quatre types suivants, dont la parenté avec les types d'attachement de Mary Ainsworth saute aux yeux.

- ◆ L'état d'esprit « détaché » (Ds, dismissive of early attachments) décrit des personnes se montrant indifférentes, désengagées émotionnellement à l'égard des expériences relationnelles ; elles se présentent comme indépendants. Elles semblent n'avoir qu'un accès limité aux souvenirs, tout en offrant un portrait « normalisé » -voire idéalisé- de leurs parents. Il s'ensuit que du point de vue des règles de coopération de Grice, la maxime de qualité est fréquemment transgressée car les termes employés pour décrire les parents (« *j'ai eu une relation cool avec ma mère* ») ne sont pas étayés par même, ils sont contredits par les événements relatés. De telles personnes ne respectent souvent pas non plus la maxime de quantité, insistant généralement sur leur incapacité à se souvenir. Ces individus peuvent se dire tournés vers l'avenir et non pas vers le passé ou encore ils peuvent se montrer dénigrants à l'égard des relations familiales. Enfin, ils se présentent comme ayant confiance en eux-mêmes, mais pas chez ces personnes, les deux processus d'exclusion défensive des affects et de confiance en soi compulsive.
- ◆ L'état d'esprit « autonome » (F, free ou autonomous-secure) est celui de personnes se souvenant avec assez d'aisance de leurs premières relations, que celles-ci aient été positives ou non. Elles ont un accès facile à leurs souvenirs et à leurs émotions d'enfance. elles perçoivent ces expériences, même lorsqu'elles ont une composante négative, comme significatives pour elles-mêmes. Ces personnes valorisent ainsi généralement les relations d'attachement. Le bilan qu'elles font de leur expérience est cohérent et les réponses sont claires, à propos et raisonnablement succinctes. Les règles de coopération dans la conservation sont toutes respectées. Les individus avec un état d'esprit autonome se présentent comme ayant confiance en eux-mêmes ainsi qu'en les autres.
- ◆ L'état d'esprit « préoccupé » (E, enmeshed ou preoccupied with early attachments) décrit des personnes plutôt confuses, restituant une image incohérente de leur passé du point de vue des expériences relationnelles ; il arrive qu'elles ne parviennent pas à contenir une colère encore très actuelle à l'égard de leurs parents, et ceci parfois dans un climat d'ambivalence qui dénote une dépendance relationnelle. Du point de vue des règles de Grice, ces personnes se montrent peu coopérantes ; la présence fréquente d'un jargonage psychologique, d'ambiguïtés ou encore d'un discours infantile implique un non-respect de la maxime de manière. La maxime de relation peut-être transgressée lorsque, répondant à des questions sur l'enfance, la personne dévie sur ses relations actuelles avec ses parents,

par exemple. Fréquemment, ces personnes perdent le fil du discours, divaguent, n'écoutent pas les questions ou ne laissent pas le temps à l'interlocuteur de les poser ; elles ne respectent donc pas non plus la règle de quantité. Les personnes avec un état d'esprit préoccupé se présentent comme manquant de confiance en elles-mêmes.

- ◆ L'état d'esprit « désorganisé » (U, unresolved-disorganized) lorsque la personne a souffert de traumatismes, d'abus ou de deuils restés « non résolus ». En d'autres termes, ces personnes ne sont pas parvenues à une élaboration mentale qui aurait permis de reprendre une certaine distance émotionnelle à l'égard de ces événements. Lorsqu'elles abordent ces événements, on observe une perturbation de la pensée ou de la logique du raisonnement (« je suis mort lorsque mon père avait 14 ans »). Le style du discours, rompant avec le style habituel de la personne, peut soudain se faire solennel, prendre le ton étrange d'un éloge funèbre. Cette catégorie elle n'entre en ligne de compte que lorsqu'il y a évidence d'un traumatisme dans l'histoire de la personne.

Ces catégories de représentation d'attachement correspondent ainsi terme à terme aux types d'attachement décrits (soit, respectivement, anxieux évitant, sécurisé, anxieux ambivalent et désorganisé ou désorienté).

En plus, dans les différentes études, les différents auteurs ont remarqué que leur distribution dans la population générale est très proche.

2. L'EXPLORATION DE L'ENVIRONNEMENT CHEZ L'ADULTE

Après différentes études sur le style d'attachement d'après un autoquestionnaire (1), ils ont trouvé que les personnes qui se présentent comme étant « sèches » ont une vie professionnelle plus satisfaisante et équilibrée que les personnes « insèches ».

Par rapport au sport est-ce que cette comparaison peut nous donner une piste comme quoi les sportifs « sèches » ont une carrière sportive plus satisfaisante et équilibrée que les sportifs « insèches » ?

Malgré une relative insatisfaction au niveau professionnel, les personnes classées « évitantes » se consacrent presque exclusivement à leur travail, au détriment de leur vie sociale à laquelle elles accordent très peu de place. Comme les enfants « évitants », dans la « Situation étrange » (1), les adultes « évitantes » se focalisent sur des questions non affectives, mais l'intérêt qu'ils leur portent semble servir principalement à détourner leur attention de leurs besoins d'attachement.

Les personnes ambivalents ont des difficultés à se concentrer sur le travail et ont tendance à divaguer en songeant à des préoccupations relationnelles. Leur désinvestissement dans le travail se traduit par exemple dans les sports au niveau de leurs résultats, qui sont inférieurs à ceux des autres.

Ainsi l'ambivalence à l'âge adulte ressemble-t-elle étroitement à celle qu'on observe chez les jeunes enfants : l'hyperactivation du système d'attachement accapare l'attention et empêche la personne de se focaliser sur un domaine autre que celui de la relation affective (l'exploration de l'environnement, chez le bébé, et le travail, notamment chez l'adulte, dans notre étude il serait le sport chez l'adolescent).

3. LES REACTIONS AU STRESS

L'importance de la détresse, dans l'activation du système d'attachement, a conduit plusieurs auteurs à étudier les réponses à des événements anxiogènes chez l'adulte. Ils ont notamment voulu observer si certains adultes avaient tendance à ne compter que sur eux-mêmes et si d'autres cherchaient en autrui une base sécurisante.

Mikulincer(1) et ses collègues (1993) se sont intéressés aux réponses au stress dans un milieu naturel. Ils ont demandé à des soldats, à leur retour de la guerre du Golfe, de rapporter leurs comportements vis-à-vis des autres durant les combats. Les hommes « sécures » disaient rechercher du soutien auprès des autres soldats. Par contre, les hommes « évitantes » et ambivalents rapportaient plutôt des attitudes hostiles. Ils étaient aussi plus enclins à somatiser leur anxiété. Les hommes ambivalents avaient tendance à être plus anxieux et déprimés que les autres et à « ruminer » à propos de la guerre. Les hommes « évitants », au contraire, tentaient de se distancier de la situation.

Ainsi, concernant la gestion de l'anxiété occasionnée par une condition stressante, on retrouve ici des mécanismes qu'on observe chez l'enfant au début de la vie : tel l'enfant qui, lorsqu'il se sent en danger, proteste pour que sa mère vienne le protéger, les soldats « sécures » se tournant vers les autres pour être soutenus et mieux faire face au combat. Les soldats « insécures », par contre, ne parviennent pas à utiliser les autres comme bases sécurisantes. La sécurité d'attachement favorise donc l'adoption de comportements constructifs, qui permettent de gérer ses émotions dans une situation éprouvante, alors qu'on note une tendance à hyperactiver le système d'attachement chez les soldats ambivalents (anxiété, rumination) et à le désactiver chez les soldats « évitants » (distanciation).

Ici il serait intéressant de pouvoir vérifier si les sportifs d'attachements « sécure » demandent de l'aide, comme les soldats de base « sécure ».

1- Psychologue d'Israël et spécialisé sur les modèles d'attachement dans l'âge adulte

On constate donc que, selon les personnes, différentes stratégies sont adoptées pour gérer l'anxiété. Chez certains, l'activation du système d'attachement mène à une recherche de réconfort auprès de la figure d'attachement, alors que chez d'autres, il y a une inhibition de ce système comportemental, qui a pour effet l'isolement ou l'évitement. Le degré d'activation du système d'attachement se reflète tant au niveau des comportements qu'au niveau psychologique.

C.L'ESTIME DE SOI

L'estime de soi c'est un regard-jugement que l'on porte sur soi et il est vital à notre équilibre psychologique. Lorsqu'il est positif, il permet d'agir efficacement, de se sentir bien dans sa peau, de faire face aux difficultés de l'existence, mais quand il est négatif, il engendre nombre de souffrances et de désagréments qui viennent perturber notre quotidien.

Selon Coopersmith (1967), l'estime de soi est « *l'évaluation que l'individu fait de lui-même, et qu'il entretient habituellement ; elle exprime une attitude d'approbation ou de désapprobation et indique le degré selon lequel un individu se croit capable, significatif, en pleine réussite, et digne. En bref, l'estime de soi est un jugement personnel de mérite qui s'exprime dans les attitudes que l'individu véhicule vers les autres par des communications verbales et par d'autres comportements expressifs* ».

Le sentiment de valeur de soi se construit dès l'enfance sur la qualité de la relation affective avec les parents et sur les propres réalisations du sujet. L'amour et le soutien des parents confèrent à l'enfant cette « sécurité de base » qui lui permet d'aborder le monde avec confiance. Ses réalisations, ses conquêtes lui permettent d'accomplir ses désirs, de maîtriser son environnement et d'obtenir l'approbation des autres.

Les modalités relationnelles changent à l'adolescence ; mais les parents n'en conservent pas moins une place primordiale parmi les sources de valorisation ou de dévalorisation du jeune, au côté de nouvelles personnes significatives, adultes ou pairs (Bariaud, 1997). Les groupes de référence évoluent selon les conditions données à l'adolescent (le collège, le club sportif, le groupe associatif) et selon les choix qu'il effectue (les ami(e)s, l'« ami(e) », les idoles, les substituts parentaux).

Les milieux dans lesquels il évolue lui procurent réussites et échecs qui s'avèrent essentiels dans sa progression vers la maturité.

Par exemple un adolescent en Sport Etude son auto-évaluation se basera à partir de sa réussite sportive. Si sportivement il est bon son estime de soi sera bonne.

Une dévalorisation particulièrement forte peut alors conduire certains adolescents à une attitude de résignation et de retrait et à l'émergence de conflits internes (Tyszkowa, 1990). Elle peut également induire des réactions émotionnelles pouvant obérer la démarche cognitive, mais aussi engendrer des conduites impulsives, parfois imprévisibles en matière de violence.

L'estime de soi intervient en effet dans les rapports d'un individu avec le monde extérieur. Forcée dès l'enfance, d'une relative stabilité, bien qu'affectée par des événements de vie, elle donne à l'identité personnelle sa tonalité affective (Oubrayrie, de Leonardis et Safont, 1994).

Elle s'élabore tant à travers les réussites et les échecs qu'à travers la considération et le jugement des autres et la comparaison à des idéaux. Elle doit être ainsi à la fois rapportée à *l'image propre* et à *l'image sociale* d'un individu.

L'image propre est la description de soi-même faite par le sujet de son propre point de vue. Cette notion renvoie à la conscience de soi pour soi et peut être opérationnalisée à partir de divers attributs que le sujet reconnaît comme le caractérisant.

L'image sociale est la description de soi-même donnée par le sujet lorsqu'il se place du point de vue d'un autrui spécifié. C'est une représentation de soi reconnue (ou anticipée) chez un partenaire réel ou virtuel (Rodriguez-Tomé, 1983).

Le soutien parental, l'affection témoignée par ses proches, l'approbation qu'ils lui manifestent dans ses actions, participent hautement à l'estime que se porte l'enfant. L'environnement social s'élargissant considérablement lors de l'adolescence, l'estime de soi trouve supports, non pas substitutifs mais complémentaires, chez ses pairs comme les membres de son équipe et chez d'autres adultes significatifs comme l'entraîneur.

b) Différences dans le concept de soi chez les pratiquants à haute ou basse estime de soi

De nombreuses recherches ont porté sur les différences dans la nature des concepts de soi de personnes ayant une haute ou une basse estime de soi. Celles ayant une haute estime de soi croient généralement qu'un grand nombre d'attributs positifs les caractérisent. Elles ne pensent pas être caractérisées par les attributs négatifs.

On observant les filles sur le terrain j'ai noté qu'il y avait des handballeuses qui se focalisaient sur ses qualités positives sportives durant un match, c'est-à-dire elles se concentraient à ce qu'elles savaient bien faire et donnaient moins d'importance à ses attributs négatifs.

Doit-on en conclure que les personnes ayant une basse estime de soi ont un jugement inverse concernant les attributs qui les caractérisent ? Ont-elles des conceptions négatives de soi ? Il n'est rien. Leurs conceptions de soi sont simplement moins positives que celles des personnes à haute estime de soi (Baumeister et al. ; 1989).

Elles ont aussi moins de certitude concernant les attributs que les décrivent et ceux qui ne les décrivent pas contrairement aux personnes ayant une haute estime de soi (Baumgardner, 1990 ; Campbell, 1990 ; Campbell et Lavalley, 1993). Ces dernières, enfin, s'attendent plus à réussir, autrement dit, elles ont plus confiance en elles, que celles à basse estime de soi (Brockner, 1983. Shrauger, 1972).

En résumé plus une personne aura une estime de soi élevés plus elle aura confiance en elle.

Les personnes à haute ou à basse estime de soi diffèrent donc dans leurs jugements concernant les traits positifs et négatifs qui les décrivent. Elles ne semblent cependant pas différer dans l'importance qu'elles accordent aux attributs positifs et négatifs (Harter, 1986). Autrement dit, les personnes à haute ou à basse estime de soi pensent de la même manière qu'il est important d'être compétents, intelligents, aimés par les autres, etc. Néanmoins, tandis que les individus à haute estime de soi tendent à penser que les attributs qui les caractérisent

sont importants et ceux qui ne les caractérisent pas ne le sont pas, ceux à basse estime de soi placent de l'importance sur des attributs qu'ils croient ne pas avoir (Harter, 1986 ; Marsh, 1986 ; Rosenberg, 1965, 1979).

c) Les conceptions de soi accompagnant une basse estime de soi

Les individus à haute estime de soi ont généralement un grand nombre de conceptions positives d'eux-mêmes. Qu'en est-il des individus à basse estime de soi ? Les psychologues ont beaucoup spéculé et avancé plusieurs hypothèses concernant ces individus. Se détestent-ils ? Cherchent-ils à déformer les choses dans une direction négative pessimiste. Sont-ils indifférents à la louange et à la popularité ? Manquent-ils d'une quelconque conduite clé pour réussir ou pour penser du bien d'eux-mêmes ? Sont-ils irrationnels et autodestructeurs ? Dans les deux dernières décennies, la recherche concernant les individus à basse estime de soi a permis aux psychologues de mieux comprendre les conceptions de soi.

Si, comme nous l'avons dit, l'essence de l'estime de soi est la manière dont une personne se considère elle-même, il est donc extrêmement désirable de comprendre les conceptions de soi des individus ayant une basse estime de soi.

Il y a deux approches principales qui se complètent et forment une base incontournable pour comprendre un pratiquant ayant une basse estime de soi.

a) Une approche cognitive

La première approche est proposée par un certain nombre d'auteurs parmi lesquels Baumgardner (1990), Campbell (1990), Campbell et Fehr (1990), Campbell et Lavallo (1993). Leurs études les plus récentes sur l'estime de soi ont souligné non pas son composant évaluatif mais plutôt son association avec la certitude et clarté des conceptions de soi (Pelham et Swann, 1989).

Par exemple, Baumgardner (1990) a démontré que les individus ayant une basse estime de soi étaient moins certains, quant à la possession d'une variété d'attributs, par rapport à ceux ayant une haute estime de soi. De même Campbell (1990) a trouvé que les individus ayant une basse estime de soi s'évaluaient de manière moins extrême, avec moins de confiance, moins rapidement et avec moins de stabilité temporelle que les individus à haute estime de soi. De plus, cette étude a montré que les concepts de soi d'individus à basse estime de soi, comparés à ceux ayant une haute estime de soi, étaient moins cohérents de manière interne, moins congruents avec les perceptions du comportement réel, et moins congruents avec la mémoire des événements passés (voir aussi Campbell et Fehr, 1990).

En fait, les individus à basse estime de soi semblent savoir moins de choses sur eux-mêmes que les individus à haute estime de soi. Campbell et Lavelle ont considéré ceci comme étant une confusion du concept de soi. Celle-ci pouvant prendre une variété de formes. Les conceptions de soi changent et fluctuent d'un jour à l'autre. Elles peuvent contenir des contradictions et des inconséquences. Ces sujets ont moins de croyances définies que les autres individus sur ce qu'ils sont. En bref, ce qu'ils savent d'eux-mêmes tend à être incertain, incohérent et changeant.

b) Une approche relative

La seconde approche concernant la basse estime de soi a été proposée par Baumeister, Tice et Hutton, (1989), Tice (1991). Selon ces auteurs, la basse estime de soi est seulement basse dans un sens relatif ; dans un sens absolu elle est moyenne.

Les individus à basse estime de soi ne se décrivent pas eux-mêmes de manière négative dans leurs réponses sur les échelles d'estime de soi ; ils sont essentiellement neutres dans leur description de soi, s'attribuant à eux-mêmes des traits ni fortement positifs ni fortement négatifs. Ils sont bas en estime de soi seulement dans un sens relatif, en comparaison aux façons très flatteuses dont les individus à haute estime de soi se décrivent eux-mêmes. Ainsi, une basse estime de soi ne semble pas être l'équivalent d'une haine de soi, mais plutôt être une manière générale de se regarder et de se présenter soi-même d'une façon neutre, non engagée et auto-protectrice.

Les individus possédant ce trait ne se décrivent pas comme étant sans valeur, des perdants, des incompetents. Ce sont plutôt des individus essentiellement neutres dans leur description de soi, ne s'attribuant des traits ni fortement positifs ni fortement négatifs.

La basse estime de soi est plus une absence de conceptions positives de soi qu'une présence de conceptions négatives. Dans cette logique, Blaine et Crocker (1993) ont discuté le manque relatif de valorisation de soi démontré par les individus à basse estime de soi. Tandis que beaucoup d'individus interprètent systématiquement les événements selon des façons qui les valorisent, les individus à basse estime de soi montrent une absence de tels biais s'auto-complaisance.

Les considérations ci-dessus permettent d'avancer une appréciation générale concernant les motivations associées à une haute et basse estime de soi. Les pratiquants ayant une haute estime de soi pensent qu'ils sont bons dans la plupart des domaines, ils veulent que les autres reconnaissent leurs bonnes qualités, et ils veulent atteindre des choses exceptionnelles.

Que dire des individus à basse estime de soi ? Apparemment, ils ne se haïssent pas. Ils ne sont pas non plus irréfléchis. Ce sont des personnes qui tout simplement ne mettent pas en valeur leur soi.

En vérité, ils sont prudents, incertains ; ils désirent le succès mais ont peur de l'échec et la peur souvent surpasse le désir, produisant une attitude de protection de soi. Chaque fois qu'ils rencontrent une situation nouvelle ou exigeante, apparemment leur première préoccupation est de prévenir le désastre, et de telle sorte qu'ils agissent de façon à se protéger des dangers d'échec, de rejet social, et d'autres humiliations.

L'ESTIME DE SOI ET LE SPORTIF

Dans notre étude c'est le sport qui est ainsi un terrain particulièrement propice à influencer sur l'estime de soi, dans la mesure où cette activité conduit l'adolescent à comparer ses performances à celles de ses camarades. L'évaluation formelle de l'entraîneur lui permet de se situer au sein de l'équipe et par rapport à tel ou tel de ses camarades. Gratifiante pour certaines, cette évaluation peut en mener d'autres à se sentir particulièrement dévalorisés, d'autant plus que les étiquetages scolaires tendent à renforcer ces sentiments par le jeu des encouragements et des félicitations, des avertissements et des blâmes.

Ainsi la réussite ou l'échec sportif vont jouer un rôle considérable dans l'estime de soi. Réussite et difficultés cumulées peuvent en effet conduire à des graves dérèglements du sentiment de la valeur personnelle, que ce soit dans le sens d'une dévalorisation profonde ou d'une exaltation de soi tout aussi désadaptant, dans la mesure où l'estime de soi ne se maintient que si elle est équilibrée par des mécanismes régulateurs (Perron, 1991).

L'estime de soi est très importante sur les scènes sportives. Elle peut être révélée à travers la manière dont le sportif parle de lui ou se regarde dans la glace, mais la dimension inconsciente de l'image du corps est toujours en arrière-plan. Le schéma corporel fait plus souvent partie du vocabulaire habituel en « psychopédagogie ». Il est particulièrement intéressant en ce qui concerne l'apprentissage et les corrections techniques car il est lié aux objets et à la spatio-temporelle, mais reste difficilement dissociable de l'affectivité.

D.LE STRESS

Le stress s'avère un concept à la mode dans notre vie quotidienne, où il est d'usage de penser que les nombreuses stimulations que nous génère l'environnement agressent l'organisme, la personnalité et nous causent des dommages. Un certain nombre d'antidépresseurs et de somnifères (Rösch et col., 1988) fonde l'hypothèse d'une augmentation du stress au cours des dernières décennies: Le mot trouve son origine dans le verbe latin « stringere » qui signifie tendre. Son sens est d'abord celui d'une force externe qui exerce une déformation (strain).

Hans Selye va populariser le terme. Il observe un syndrome général d'adaptation d'un organisme vivant à toute agression et décrit trois phases, une première de réaction d'alarme, une deuxième de résistance, une dernière d'épuisement. Pour l'auteur le stress est à la fois l'agent déclenchant et la réponse.

Lazarus et Folkman (1984) ont élaboré une mesure de l'état de stress en pensant que le stress psychologique est le résultat d'une interaction entre un individu et une exigence de l'environnement. Les particularités de cette interaction font que l'individu se sent mis au défi, se sent menacé, mal à l'aise.

Or le déclenchement de cet état psychologique résulterait de l'interprétation que fait le sujet de l'évènement ou de la situation. L'analyse interprétative de l'enjeu et du potentiel menaçant de la situation (stresseur) serait déterminante ainsi que l'évaluation par le sujet de sa capacité de prévenir ou de gérer les conséquences à venir. Ces analyses mettent en évidence que l'individu met en place des opérations cognitives qui s'influencent réciproquement. Actuellement, le stress comme l'anxiété sont analysés en relation avec les cognitions (double évaluation par le sujet).

Par exemple un joueur face à un match de compétition. Si le joueur interprète ce match comme quelque chose de positif et il investit toute son énergie et ses pensées en positif son stress sera moindre qu'un joueur qui investit le match nerveux et négativement.

Murrell distingue l'agent et l'état. " Afin d'éviter toute ambiguïté, écrit-il, le terme de pression sera utilisé comme synonyme de stress pour décrire les situations extérieures à l'individu, le terme de tension sera utilisé comme synonyme de stress pour décrire l'effet de la pression sur l'individu" (Stora B., 1991, p10).

Cette distinction est intéressante dans le cadre du sport où souvent dans les disciplines d'opposition, tennis, volley-ball, handball, escrime par exemple, le compétiteur essaye de créer la pression pour mettre l'adversaire sous tension dans le but de le déstabiliser. Par exemple les présentations des boxeurs devant la presse avant un combat illustre parfaitement ce point. Attitudes, regards et mots, tout est fait pour mettre son adversaire sous pression et provoquer chez lui du stress et de la tension négative.

(b) Effets du stress

Le stress engendre des réactions psychologiques et physiologiques.

- Au plan psychologique les réactions résultant de cette évaluation cognitive peuvent alors générer une forte tension émotionnelle lorsque cette situation est perçue comme comportant des enjeux élevés et qu'elle s'accompagne d'un doute quant à la possibilité de la maîtriser.

Inversement, elle peut générer un « stress positif » si cette évaluation est favorable à l'accomplissement.

Dans ce processus, l'athlète n'est pas sans ressources. Il peut moduler les effets de son évaluation et développer des stratégies de coping (que nous allons vous en parler au point suivant) permettant de faire face à la situation.

Par exemple au moment de la compétition le stress peut agir comme une métaphore d'un conflit intérieur, qui se trouve donc réactualisé. Souvent, le sportif parle alors d'un manque de confiance. Ce stress empêche de lâcher prise, il inhibe. Cependant, ce manque de

confiance peut être dû soit à un conflit inconscient, soit à une absence de confiance basale qui remonte souvent aux premiers liens entre la mère et l'enfant.

- Au plan physiologique l'influence du stress se manifeste au niveau hormonal et au niveau de la formation réticulée, structure nerveuse qui conditionne l'activation du système nerveux laquelle entraîne une variation de la vigilance.

STRESS SPORTIF

Le stress est un mot souvent avancé par les sportifs pour expliquer leur échec. Il a généralement une connotation négative, mais les sportifs pensent également que le stress est nécessaire en compétition.

Chaque personne exprime leur stress d'une façon différente.

En effet, si nous observons une vingtaine d'athlètes avant d'un match, chacun fait face à la situation à sa manière. L'un, dans son coin, ferme les yeux et se concentre sur ses sensations pour se détendre; un autre discute avec ses copains; plus loin, un troisième sautille pour se dynamiser; un quatrième retourne aux toilettes pour la troisième fois; un cinquième transpire; un dernier imagine ce qui lui arrivera s'il ne réussit pas comme il le désire...

Dans le cadre sportif, Michel Jazy décrit les effets du stress précompétitif: *"c'est une main très lourde sur le ventre et une balle de caoutchouc qui fait du yo-yo dans l'arrière gorge. C'est aussi les mains et les pieds glacés, la bouche épaisse et l'envie constante de cracher sa salive qui ne passe plus. Pas marrant"* (L'équipe magazine, 15-16 juin 1991).

1) Modèle transactionnel du stress

Un modèle transactionnel du stress a donc été proposé. Il relate trois types de réactions déjà citées: physiologiques, psychologiques, comportementales. Ce modèle permet d'expliquer l'existence de deux types de réactions de stress: un stress activateur et un stress inhibiteur.

Le stress est alors considéré comme une réaction d'adaptation physiologique, psychologique et comportementale qui permet à l'individu de faire face et de s'adapter aux situations. Cette manière de faire face sera plus ou moins bien adaptée, inhibitrice ou activatrice, mais il est possible de travailler pour qu'elle soit activatrice et la mieux adaptée possible.

C'est pour cela qu'on va parler d'une théorie cognitive du stress qui s'intéresse aux stratégies d'ajustement ou coping.

E.COPING

Lazarus et Folkman (1984) définissent le coping comme *“l’ensemble des efforts cognitifs et comportementaux, constamment changeants, (déployés) pour gérer des exigences spécifiques internes et/ou externes qui sont évaluées (par la personne) comme consommant ou excédant ses ressources”*.

Il s’agit bien d’une conception transactionnelle du stress et du coping qui ne sont ni des caractéristiques de la situation, ni des caractéristiques des individus, mais des processus impliquant des actions réciproques entre sujet et environnement.

Il s’agit des stratégies élaborées pour tenter de maîtriser les situations aversives et/ou pour réduire la détresse induite par ces situations.

Les psychologues cognitivistes estiment qu’il faut s’intéresser à ce qu’est l’individu mais aussi à ce qu’il fait.

• Les stratégies générales de coping:

Selon Mazarus et ses collègues, le coping a deux fonctions principales: il peut permettre de modifier le problème qui est à l’origine du stress, il peut permettre de réguler les réponses émotionnelles associées à ce problème et donc de se modifier soi-même.

Mais nous trouvons aussi une troisième stratégie de coping qui est la recherche de soutien social.

En effet nous nous baserons sur ces trois grands types de coping utilisés dans la plupart des situations stressantes, dont les proportions varient: l’un est centré sur l’émotion, l’autre est centré sur le problème et la dernière est la recherche de soutien social.

Le coping centré sur le problème

La stratégie de « faire-face » centrée sur le problème à résoudre est davantage utilisée si la situation est susceptible de changer.

Cette stratégie vise à réduire les exigences de la situation et/ou à augmenter ses propres ressources pour mieux y faire face.

Il comprend deux dimensions plus spécifiques, la résolution du problème (recherche d'informations, élaboration de plans d'action) et l'affrontement de la situation (effort et actions directs pour modifier le problème).

Le coping centré sur l'émotion

Les stratégies centrées sur la diminution de la tendance émotionnelle sont utilisées préférentiellement si la situation ne peut être modifiée ou si elle est incontrôlable.

Il comprend les diverses tentatives de l'individu pour réguler les tensions émotionnelles induites par la situation. La gestion des émotions peut se faire de diverses façons (émotionnelle, physiologique, cognitive, comportementale). Il y a résolution du problème, un esprit combatif et une "acceptation confrontation". (*"Je me suis battu pour ce que je voulais"*).

Lazarus et Folkman avaient obtenu six petites dimensions se rattachant au coping centré sur l'émotion:

- la minimisation de la menace, avec prise de distance
- la réévaluation positive
- l'auto-accusation
- l'évitement-fuite
- la recherche de soutien émotionnel.

On peut bien entendu utiliser à la fois un coping centré sur le problème et centré sur l'émotion face au même événement.

Ce sont les sujets anxieux qui ont le plus tendance à utiliser un coping émotionnel

La recherche de soutien social

Le réseau de « soutien social », c'est-à-dire les relations interpersonnelles et amicales de l'athlète, l'entourage familial et sportif (l'entraîneur et les coéquipiers) a un effet tampon dans le processus de stress.

La recherche de soutien apparaît parfois comme troisième stratégie générale.

• Les déterminants du coping

Selon l'approche transactionnelle du stress et du coping, le coping est un ensemble de réponses à des situations stressantes spécifiques. C'est un processus dynamique qui change en fonction des situations et en fonction de la façon dont l'individu les évalue. Pour certains auteurs, les déterminants du coping sont dispositionnels.

❑ Les déterminantes dispositionnels du coping

Il a été montré que ce ne sont pas les caractéristiques "objectives" des événements qui affectent l'individu, mais la façon dont celui-ci les perçoit et les interprète, qui dépend des caractéristiques cognitives et conatives de chaque personne, ainsi que de son histoire (Cohen et al., 1983).

❑ Les déterminantes cognitifs

Parmi les déterminantes cognitifs de l'évaluation, il y a les croyances de l'individu (sur soi, le monde, ses ressources, ses capacités à résoudre les problèmes, etc.) et ses motivations générales (valeurs, buts, intérêts, etc.)

Un autre déterminant cognitif de l'évaluation et du coping est le lieu de contrôle (interne/externe). Les personnes croyant que ce qui leur arrive est déterminé par leurs capacités et leurs comportements (internalité) plutôt que par des causes externes, comme la chance, le hasard ou le destin (externalité) vont percevoir la situation comme contrôlable et leurs ressources comme adéquates.

Elles vont donc élaborer davantage de stratégies centrées sur le problème que les personnes ayant lieu de contrôle externe (Van Heck, 1997).

□ Les déterminantes conatifs

Certaines dispositions personnelles stables (traits de personnalité) pourraient déterminer, au moins en partie, les évaluations et les stratégies de coping élaborées face à une situation stressante. Ainsi, l'anxiété, le névrosisme, la dépression et l'hostilité prédiraient des évaluations particulières (stress perçu élevé, faible auto-efficacité perçue) et des stratégies de coping centrées sur l'émotion (Van Heck, 1997).

A contrario, la résilience, le lieu de contrôle, le sens de la cohérence, le fait d'être agréable, le fait d'être consciencieux sont associés à des évaluations plus favorables et à davantage de stratégie centrées sur le problème.

C'est aussi le cas de l'endurance, style décrit par Kobasa et al. (1982), qui consiste à la fois à s'impliquer dans les diverses activités quotidiennes (engagement), à croire que l'on maîtrise les situations (contrôle perçu) et que les problèmes qui se présentent sont des défis à relever (plutôt que des menaces).

□ Les déterminants situationnels du coping

Beaucoup d'auteurs pensent aujourd'hui que l'évaluation et le coping étant des processus transactionnels, ils dépendent à la fois des caractéristiques des individus et de celles des situations rencontrées. Ainsi, l'évaluation pourrait être influencée par diverses caractéristiques, réelles et perçues, de l'environnement: nature de la menace, imminence,

durée, ambiguïté, contrôlabilité du stressor, disponibilité et qualité du soutien social pouvant aider l'individu en cas de besoin.

Ainsi les évaluations et stratégies de coping peuvent-elles être influencées, en partie, par les caractéristiques de la situation. Face à un événement non contrôlable (objectivement et subjectivement), par exemple, l'individu tentera plutôt de gérer ses problèmes émotionnels, alors que si la situation est contrôlable, il utilisera plutôt des stratégies centrées sur le problème.

F.L'ANXIÉTÉ

L'anxiété normale ou pathologique est un ensemble de réactions émotionnelles qui se traduisent habituellement par des symptômes subjectifs somatiques ou psychiques, par des modifications comportementales et par des signes physiologiques objectifs (Guelfi, 1993).

Le « malaise anxieux » se caractérise par divers troubles : attitudes, représentations, pensées centrées sur des thèmes désagréables (échec, mort, peur, etc.) attente et sentiments de menace diffuse ou de danger ; souffrance comportementale (troubles psychomoteurs : pleurs, sursauts, etc.) ; troubles de l'humeur (irritabilité, plaintes, etc.) et enfin, souffrance somatique (troubles neurovégétatifs, troubles du sommeil, etc.).

La psychiatrie s'intéresse à l'anxiété d'un point de vue catégoriel et distingue l'anxiété normale de l'anxiété pathologique. Diverses échelles utilisées en psychopathologie quantitative permettent d'évaluer l'intensité et la nature du syndrome anxieux (critères opérationnalisés du DSM-IV, mais aussi échelles d'évaluation de Hamilton, de Covi, de Tyrer, etc. ; cf. Paulhan et al., 1995).

La psychologie clinique a plutôt recours à l'entretien et aux tests projectifs pour comprendre la nature de l'anxiété d'un sujet (névrotique, psychotique) et les mécanismes de défense de celui-ci (Rorschach, tests de dessin, etc.).

La psychologie différentielle considère l'anxiété comme une dimension continue des conduites qui décrit les différences interindividuelles dans la sensibilité à une gamme d'événements perçus comme menaçants. Selon les auteurs de ce courant, l'anxiété apparaît soit comme facteur de premier ordre, simple composante d'un facteur beaucoup plus large (le névrosisme), soit comme facteur très général de second ordre (chez Cattell par exemple).

En psychologie, on distingue « l'anxiété trait », et l'anxiété état. Nous allons nous intéresser à ces termes.

« L'anxiété trait » correspond à un trait de personnalité, acquis pendant l'enfance, dépendant de l'histoire personnelle de chacun et prédisposant l'individu à avoir une tendance stable et généralisée à percevoir les situations aversives comme dangereuses.

« L'anxiété-état » correspond à un sentiment d'appréhension, tension et activation autonome momentanées, liées à un événement spécifique (Spielberger et al., 1983).

L'ANXIETE SPORTIVE

En psychologie du sport, l'approche classique des émotions consiste à considérer que la compétition génère un état émotif particulier : l'anxiété compétitive

Celle-ci modulerait le niveau d'excitation du sujet, ce qui entraînerait en retour une altération du niveau de performance. Si l'anxiété compétitive peut être bénéfique à l'athlète afin de lui permettre de mobiliser des ressources pour répondre à la tâche, il est largement montré qu'au-delà d'un certain seuil, elle présente des aspects défavorables et pénalisantes vis-à-vis de la performance.

Deux formes d'anxiété compétitive :

L'anxiété compétitive est une réponse émotionnelle négative, non congruente avec les buts de l'athlète. Elle s'accompagne de pensées négatives, d'inquiétude, d'appréhension (anxiété cognitive) et de modification de l'activation physiologique ou de nervosité (anxiété somatique).

Selon les athlètes, la réponse d'anxiété est plus ou moins marquée. Il est distingué le « trait d'anxiété compétitive » qui correspond à une caractéristique durable et stabilisée de la personnalité du sujet et de l'« état d'anxiété compétitive » qui en est la traduction comportementale résultant des évaluations cognitives de la situation environnementale. Il s'agit d'un état transitoire de l'émotion, variable selon les situations.

Les joueurs présentant naturellement un trait d'anxiété plus élevé que d'autres auront tendance : à accentuer leur réaction en terme d'état d'anxiété dans l'épreuve et à essayer de réduire les effets de cette anxiété dans les situations compétitives et évaluatives.

Pourquoi les compétiteurs peu expérimentés manifestent-ils de l'anxiété compétitive ?

Martens, Vealey et Burton (1990) proposent une théorie cognitive de l'anxiété compétitive et montrent que celle-ci résulte de la perception d'une menace ressentie comme dangereuse psychologiquement ou physiquement.

La perception de la menace dépend de deux représentations cognitives nettement distinctes :

La perception de l'incertitude du résultat et la perception de l'importance du résultat.

La perception de l'incertitude du résultat est liée à la probabilité subjective de succès, c'est-à-dire aux chances que se donne le sujet d'atteindre le résultat escompté.

Cette évaluation cognitive prend en compte les exigences de la tâche et la perception par l'athlète de sa propre compétence à y répondre.

La perception de l'importance du résultat renvoie à différentes causes liées à l'attente personnelle de performance et à la signification du résultat pour l'athlète aux croyances qu'il développe vis-à-vis des conséquences objectives ou subjectives de l'échec ou de la réussite (estime de soi), à l'orientation et au climat motivationnel, à la perception des attentes des entraîneurs, à la motivation des parents quant à la participation de leurs enfants à la compétition, au genre, et à l'âge.

En fonction de ces paramètres, l'importance accordée à la compétition par un athlète est relative, difficile à apprécier et dans l'analyse de l'épreuve et de ses résultats, l'entraîneur devra être attentif aux attentes de ses athlètes.

Les techniques d'évaluation de l'anxiété sont assez nombreuses.

Le plus utilisé actuellement et le plus valide est le STAI (State-trait Anxiety Inventory) forme Y, de Spielberger et al. (1983) dont il existe une adaptation française (Bruchon-Schweitzert et Paulhan, 1993). Cet outil discrimine « l'anxiété trait » et « l'anxiété état ».

L'anxiété et le corps

D'après diverses études citées dans le manuel original du STAY-Y, « l'anxiété trait » est associée à diverses pathologies somatiques (asthme, insomnie, migraine, ulcère duodéal, mononucléose). Elle est significativement plus élevée chez les hypertendus que chez les sujets à tension artérielle basse.

Selon diverses sources, l'anxiété s'accompagne en effet de problèmes de santé. L'incidence de l'anxiété est plus importante chez les sujets ayant une maladie physique, une blessure et, inversement, la morbidité et la mortalité sont supérieures chez les sujets anxieux, toutes choses égales par ailleurs (Vandervoort, 1995).

D'après la méta-analyse de Friedman et Booth-Kewley (1987), l'anxiété est significativement liée à de nombreuses pathologies somatiques (asthme, ulcère, arthrite, migraines, maladie coronariennes).

Certains auteurs ont proposé une approche cognitive (Eysenck, 1992) ou cognitive-comportementale de l'anxiété (Cottraux, 1995). « L'anxiété trait » s'est révélée très fortement associée à un style perceptivo-cognitif décrit par Byrne (1964) sous le nom de « sensitization-repression ». Les « sensibles » ont une « anxiété trait » élevée et se caractérisent par une vigilance particulière vis-à-vis de stimuli pouvant générer des émotions désagréables. Quant aux « répresseurs », si leur anxiété est faible en apparence (d'après un auto-questionnaire), c'est en raison d'attitudes défensives qui permettent de ne pas reconnaître ses émotions ; ces sujets ne sont pas de vrais non-anxieux mais de faux non-anxieux. Des mesures indirectes, psychophysiologiques par exemple, révélant les perturbations émotionnelles des répresseurs, notamment dans les situations stressantes.

III.PARTIE PRATIQUE

II. ENONCE DES HYPOTHESES

A. HYPOTHESE GENERALE

1. 1^{ère} hypothèse générale:

Je postule que les adolescents sportifs après un an en Sport Etude auront une évolution par rapport à sa régulation émotionnelle et à l'attachement.

2. 2^{ème} hypothèse générale:

Je postule que le type d'attachement « sécuritaire » aura une influence sur la régulation émotionnelle, tel que la stratégie de coping, l'anxiété et l'estime de soi.

B. HYPOTHESE OPERATIONNELLE

1. 1^{ère} hypothèse opérationnelle :

Je postule que les adolescents sportifs handballeurs de 15 à 18 ans après 7 mois en Sport Etude auront un niveau d'anxiété moins élevé qu'au début de l'année.

2. 2^{ème} hypothèse opérationnelle :

Je postule que les adolescents sportifs handballeurs de 15 à 18 ans après 7 mois en Sport Etude auront une estime de soi plus importante qu'au début de l'année.

3. 3^{ème} hypothèse opérationnelle :

Je postule que les adolescents sportifs handballeurs de 15 à 18 ans après 7 mois en Sport Etude sa stratégie de coping sera plus basée sur le problème.

4. 4^{ème} hypothèse opérationnelle :

Je postule que les adolescents sportifs handballeurs de 15 à 18 ans après 7 mois en Sport Etude son type d'attachement sera plus « sécuritaire » qu'au début de l'année.

5. 5^{ème} hypothèse opérationnelle :

Je postule que le type d'attachement « sécuritaire » permettra d'avoir un niveau d'anxiété moins important que le type d'attachement « insécuritaire », il permettra aussi une stratégie de coping basée sur le problème et corrélée avec une meilleure estime de soi.

III.METHODOLOGIE

A. TERRAIN :

Le terrain de mon mémoire est la section d'un Sport Etude handball dans un Lycée.

B. POPULATION D'ETUDES

Population étudiée : Des sportifs et sportives

Il y a deux équipes de Handball un de garçons de 20 joueurs et un de filles de 20 joueuses.

Ils ont tous de 15 à 18 ans.

Ce sont des sportifs résidant de lundi à vendredi à l'Internat de la section Sport Etude et qui restent un maximum de 3 ans.

Ils s'entraînent min 16 heures par semaine, plus les matchs du week-end qui jouent avec leurs clubs respectifs.

Ils ont une scolarité normale.

Ils ont seulement le mercredi après-midi libre, les autres jours après l'école, ils s'entraînent et après ou avant étudient.

1. Echantillon(s) :

Nature et étendue :

2 Equipes de handballeurs de 20 filles et de 20 garçons

(1) Critères d'inclusion

- Sportifs handballeurs filles et garçons entre 15 et 18 ans et qui font parti de la section Sport Etude du même Lycée.
- Ils ont une scolarité normale
- Ils s'entraînent min 16 heures par semaine

(2) Critères d'exclusion

- Tout étudiant et sportif ne faisant pas partie de la section Sport Etude du Lycée

C. PRESENTATION DES OBJETS ET INSTRUMENTS DE MESURE

i) Outils de recueil de données :

(a) Echelle d'estime de soi

Ce questionnaire de dix questions est la traduction française de l'un des outils d'évaluation de l'estime de soi les plus utilisés par la recherche en psychologie et en psychiatrie : l'échelle de Rosenberg, traduite en français par Olivier Chambon.

Ce test nous permettra de mesurer l'image et l'estime que chaque joueur a de soi-même et de pouvoir la mettre en lien avec les différents variables psychologiques et physiques.

PORQUOI L'ESTIME DE SOI ?

Comme nous l'avons dit antérieurement l'estime de soi est essentielle à notre équilibre psychologique. Ainsi, lorsqu'il est positif il permet d'agir efficacement et d'aller vers l'avant malgré les difficultés. Par contre lorsqu'il est négatif il peut être bloquant et hésiter dans l'action de la personne.

Nous voulons voir si elle a cet effet sur les sportifs.

Nous voulons aussi savoir si l'estime de soi a un impact après un an en Sport Etude et s'il y a, éventuellement, des liens avec les autres variables psychologiques.

(b) Echelle de coping

La version française de la W.C.C présente une bonne validité de construit et de critère. Sa structure factorielle est stable d'un sexe à l'autre, ce qui, n'avait jamais été établi auparavant.

Les résultats obtenus permettent donc de proposer une échelle de coping à vingt-sept items en français valide et fidèle, qui permet d'évaluer trois stratégies de coping (cités dans la partie de coping).

Il a été demandé aux joueurs lors de la passation de la W.C.C de penser à une situation sportive et d'indiquer pour chacune des 27 stratégies proposées s'ils les avaient utilisées pour faire face à cet événement.

POURQUOI LE COPING ?

Cela nous permettra de savoir si les différentes stratégies de coping jouent un rôle sur les différents variables psychologiques comme par exemple l'estime de soi et s'il y a une influence sur les résultats physiques.

Ce qui serait intéressant c'est d'abord de faire passer encore cette échelle à différents domaines professionnels et les comparer avec leurs résultats. Ensuite vérifier s'il y a une stratégie coping qui permet d'avoir meilleurs résultats tant professionnels que sportifs. Et si cela existe pourquoi pas former les personnes vers cette stratégie en priorité ?

(c) L'inventaire d'anxiété état-trait Forme Y

Ce questionnaire est le STAI (State-trait Anxiety Inventory) forme Y, de Spielberger et al. (1983) dont il existe une adaptation française (Bruchon-Schweitzert et Paulhan, 1993).

Cet outil discrimine l'anxiété trait et « l'anxiété état » et il est actuellement le plus utilisé et le plus valide.

L'inventaire d'anxiété « état trait » Forme Y comprend des échelles distinctes pour évaluer l'état (STAI – forme Y-A) et le trait (STAI-forme Y-B).

L'échelle d'Anxiété-E comprend vingt propositions qui permettent de savoir ce que les sujets ressentent « à l'instant, juste en ce moment ».

(Dans notre étude nous avons donc fait passer les tests la nuit avant de passer les tests physiques pour évaluer l'anxiété avant ces tests.)

L'échelle d'Anxiété-T comprend vingt propositions permettant de saisir ce que les sujets ressentent « généralement ».

Le STAI est destiné à l'auto-administration, le temps n'est pas limité.

POURQUOI L'INVENTAIRE D'ANXIÉTÉ ?

Cet inventaire permettra de savoir si avant de passer les tests physiques leur anxiété était plus élevée que l'anxiété trait ou s'il n'y a pas d'impact.

Selon le niveau d'anxiété nous pourrons le comparer avec les autres variables.

(d) Echelle de l'Attachement

L'échelle de l'attachement a été développée par Bartholomew en 1990 et traduite et adaptée par Yvan Lussier, en 1992.

Il est basé sur les quatre formes d'attachement que nous avons vu dans la partie précédente : « sécuritaire », « détaché », « préoccupé » et « désorganisé ».

En effet, chaque sportif doit choisir une des quatre types d'attachement que nous verrons à continuation.

La consigne est la suivante :

« Laquelle des quatre descriptions suivantes vous décrit le mieux. Nous vous demandons de choisir une seule description. »

- I. Il est facile pour moi de me rapprocher de gens sur le plan affectif. Je sens que je peux compter sur les gens de mon entourage et que ceux-ci peuvent compter sur moi. Je ne m'inquiète pas du fait d'être seul(e) ou du fait que les autres puissent ne pas m'accepter. (Ici correspond l'attachement sécuritaire).*
- II. Je me sens à l'aise dans les relations qui n'impliquent pas de rapprochement sur le plan affectif. C'est très important pour moi de me sentir indépendant(e) et autonome. Je préfère ne pas compter sur les autres et que les autres ne comptent pas sur moi. (Celui-là correspond l'attachement détaché)*
- III. Je veux être près des gens sur le plan affectif, mais je sens que ceux-ci sont réticents à se rapprocher de moi comme je le voudrais. Je me sens mal à l'aise sans relation intime, mais je suis souvent préoccupé(e) par le fait que les gens ne m'apprécient pas autant que je les apprécie. (Préoccupé)*

IV. *Je me sens embrassé(e) lorsque je suis près des gens. Je désire établir des liens affectifs avec les autres, mais il m'est difficile soit de leur faire totalement confiance, soit de devoir compter sur eux. J'ai peur de souffrir si je me laisse devenir avec les autres. (Attachement désorganisé)*

Ensuite il y a un deuxième questionnaire avec les mêmes énoncés que nous venons de voir sur les 4 types d'attachement mais avec une numérotation et avec une consigne différent :

« Répondez à chacun des énoncés en indiquant à quel point vous êtes en accord ou en désaccord. Entourez le chiffre correspondant le mieux à votre choix » :

Par exemple :

1- *Il est facile pour moi de me rapprocher de gens sur le plan affectif. Je sens que je peux compter sur les gens de mon entourage et que ceux-ci peuvent compter sur moi. Je ne m'inquiète pas du fait d'être seul(e) ou du fait que les autres puissent ne pas m'accepter.*

Fortement en désaccord			Neutre			Fortement d'accord
1	2	3	4	5	6	7

Ce questionnaire nous permettra de voir à quel niveau se situe dans les quatre catégories d'attachement.

POURQUOI L'ECHELLE DE L'ATTACHEMENT ?

Les théoriciens de l'attachement disent que les différents types de ceux-ci nous influencent sur notre vie relationnelle et professionnelle.

Alors je me suis posé la question si l'attachement aurait un impact sur les différents variables psychologiques dont je travaille et sur ses résultats physiques des sportifs.

ii) Test physiques

*« La préparation physique est à la performance ce que la grammaire est à la poésie... »
Alain Quintallet –préparateur du handball-*

La préparation physique est la somme des registres d'intervention qui, autour de la dimension technico-tactique, contribuent au développement de la capacité de performance du sportif en traitant les moyens physiques nécessaires à la discipline, pour ce qui nous concerne ici : le handball.

Toute technique sportive est dépendante des moyens physiques qu'elle engage.

Il est nécessaire d'effectuer l'analyse de la tâche sportive liée à l'activité handball avant d'élaborer les contenus de la préparation physique. Il sera alors important de mettre en adéquation le profil évalué du sportif et les exigences de sa discipline et mieux encore de son poste.

Pour résumer, les contenus de la préparation physique (travail de renforcement musculaire, aérobie, vitesse, etc....) n'ont de significations que dans la mesure où ils correspondent, prennent en compte la spécificité de l'activité (ici le handball).

L'activité handball se caractérise comme une pratique physique mettant en jeu des capacités de vitesse et de puissance sous un mode d'intervalles courts.

C'est-à-dire les qualités les plus importantes pour un handballeur sont courir vite, lancer fort et sauter haut.

Nous nous sommes concentrés sur les sauts et les lancers de différentes façons comme nous allons voir.

Pour les filles :

Sauts : Il faut sauter le plus loin possible de différentes manières :

- Avec les pieds joints. Pour voir la puissance des deux jambes.
- Départ avec la jambe gauche. Pour voir la puissance et la coordination de la jambe gauche.
- Départ avec la jambe droite. Pour voir la puissance et la coordination de la jambe droite

Si les trois tests sont corrects le joueur aura une bonne puissance et une bonne coordination.

Lancements d'une balle d'1kg le plus loin possible de différentes manières :

- Couché par terre. Pour mesurer la force des bras.
- Avec les genoux décalés. Pour mesurer la force de bras et des genoux.
- Avec les genoux serrés. Pour mesurer la force des bras et des abdominaux.
- Debout. Pour mesure la force de tout son corps.

Tant les tests de sautes comme les tests du lancement de balle, plus les résultats sont hauts plus c'est mieux.

iii) Outils d'analyse et traitements proposés :

« Test statistique : outil d'aide à la décision qui permet d'être sûr d'une chose qu'on est sûr de rien »

Nicolas Guéguen –Statistiques pour psychologues-

Pour connaître s'il a eu une évaluation des premiers tests (passez en novembre 2002) et les dernières (passez en juin 2003) :

J'ai utilisé le modèle test-retest. Et je vais faire des comparaisons et des corrélations.

Corrélation : d'un point de vue théorique, un test de corrélation mesure la force d'une liaison unissant deux séries de données. Si la relation est parfaite, toutes les variations numériques observées pour une variable doivent se traduire par une variation parallèle (certains appellent cela « l'évolution simultanée ») et proportionnelle des données de la seconde variable. Dans ce cas, connaître la valeur d'une des variables permet de prédire absolument la valeur associée de l'autre variable. Par exemple, si je sais que, dans une équipe, il y a une relation linéaire absolue entre les résultats de coping et l'anxiété, je peux prédire le résultat de l'anxiété d'un joueur en connaissant que son résultat de coping et inversement. Lorsque la relation unissant deux variables est nulle, alors je ne peux absolument pas prédire la valeur associée d'une variable en ayant connaissance de l'autre.

La corrélation mesure le « degré » de relation qui existe entre deux séries de données mais permet également de donner le sens de celle-ci. Si la relation est positive, l'augmentation des valeurs d'une variable est négative, l'augmentation des valeurs d'une variable se traduit par une baisse parallèle des valeurs de l'autre variable.

Comparaison : comparer et noter les ressemblances et les dissemblances entre 2 ou plusieurs variables.

Avec les résultats des tests psychologiques et les tests physiques nous allons donc faire une comparaison et une corrélation entre le premier temps et le second temps et voir s'il y a une influence entre les variables psychologiques et l'endurance sportive.

D'abord nous allons faire une comparaison en fonction de la variable de l'attachement dans le groupe homogène, c'est-à-dire indépendamment du sexe. Après en différenciant du sexe, et ensuite avec les autres variables.

Nous allons poursuivre avec une comparaison dans le temps en fonction du groupe et en isolant le sexe.

Et finalement nous ferons une corrélation entre les différentes variables avec l'ensemble du groupe totale, en fonction du sexe et dans les deux temps.

Si, effectivement, il existe une corrélation, il y aura une régression positive ou négative qui nous permettra de faire une analyse plus approfondie sur les résultats.

D. Déroulement de l'enquête

J'ai débuté mon stage en septembre. J'ai fait passer les tests psychologiques et physiques aux mois de novembre et de juin.

Avant de faire passer les tests, j'ai écrit une lettre aux parents pour qu'ils me donnent leur permission de faire passer les questionnaires psychologiques dans le cadre de mon mémoire et des entretiens individuels et collectifs dans le cadre de mon stage.

Une fois réunies toutes les lettres signées par les parents avec leur autorisation, j'ai pu commencer.

En effet, je me suis mis d'accord avec les deux entraîneurs pour trouver une semaine pour faire passer les tests physiques et les tests psychologiques.

Ainsi la nuit avant de faire les tests physiques les entraîneurs ont donné les questionnaires à leurs joueurs respectifs en leur disant que ils devaient répondre aux questions en pensant à des situations sportives et ils les ont récupéré après 15-20 min.

Les tests ont été passés dans la salle d'étude surveillée par l'entraîneur.

Le lendemain, les tests physiques ont été passés individuellement toujours avec l'entraîneur.

Ca a été la même procédure au mois de juin cependant, un entraîneur n'a pas pu faire passer les tests psychologiques à tous ses joueurs.

En effet, j'ai voulu passer tests physiques et tests psychologiques pour mesurer l'impact de l'un sur l'autre.

Pourquoi n'étais-je pas présent quand les sportifs ont passé les questionnaires psychologiques ?

Comme nous l'avons vu la population de mon mémoire était la même que celle de mon stage.

Au début de mon stage j'ai eu un moment de doute et le sentiment d'être perdue parce que je ne savais pas si je voulais porter la « casquette » de psychologue de recherche stagiaire ou la « casquette » de psychologue de soutien stagiaire.

Après quelques jours de réflexion et divers entretiens, j'ai décidé que ce qui m'intéressait le plus et où je me sentais mieux, était de suivre les adolescents qui en avaient besoin et qui voulait venir me voir et ne pas me baser sur la recherche uniquement.

En fait, lors les premiers entretiens je me sentais perdue car je ne savais où j'allais et ce que je cherchais. D'un côté je voulais aider et écouter la personne que j'avais en face de l'autre côté j'avais envie de poser des questions en relation avec ma recherche mais je savais que ce n'était pas le moment opportun. Alors je me sentais confuse.

Il fallait que je choisisse une casquette mais pas les deux.

Ainsi, j'ai choisi d'avoir un rôle de psychologue de soutien stagiaire. J'avais envie de suivre les adolescents qui venaient me voir pour me raconter leurs problèmes et ne pas me baser sur l'aspect sportif.

Effectivement, il y a eu beaucoup d'adolescents qui sont venus me voir pour parler de leurs problèmes parce qu'ils n'allaient pas bien et que j'ai revu plusieurs fois. En plus assez curieusement la plupart des adolescents sont venus pour des problèmes d'ordre personnelle et très peu pour l'aspect sportif.

En tant que psychologue de recherche stagiaire, je crois que je n'aurais pas pu travailler de la même façon.

E. DEONTOLOGIE

Comme je l'ai dit antérieurement, j'ai écrit une lettre aux parents en expliquant mon travail et ma recherche et je leur ai demandé l'autorisation de faire passer des tests psychologiques à leurs enfants. Je n'ai eu aucun refus.

Un point très important a été la confidentialité sur ce qui s'est passé et s'est dit avec l'adolescent en entretien. Dans le cas où une restitution à un tiers a été nécessaire (par exemple auprès du médecin sportif), son contenu a été déterminé avec l'accord express du sportif. Si la restitution se fait par écrit, elle lui est soumise pour approbation.

Avec le recul, une erreur possible que j'ai pu faire commettre, a été de faire passer les questionnaires psychologiques par les entraîneurs à leur équipe. J'ai bien expliqué aux entraîneurs la procédure et j'ai bien précisé que c'était confidentiel. Je leur ai donné une grande enveloppe à chacun pour qu'une fois les questionnaires passés ils les mettent dedans.

Je n'ai pas voulu participer à la réalisation des questionnaires parce que je ne voulais pas qu'il y ait une influence sur les questionnaires de mon mémoire et sur les entretiens de mon stage.

IV.RESULTATS

Nous allons commencer par comparer les différentes variables psychologiques dans le groupe homogène au 1er et au 2ème temps. Cela nous permettra de voir s'il existe des évolutions par rapport à nos variables.

Pour chacune des variables, nous avons donc utilisé un test t bilatéral sur échantillons appariés pour comparer les moyennes dans le deuxième temps, en novembre et en juin.

Nous avons constaté qu'ils avaient quelques différences significatives des certaines variables du 1^{er} temps au 2^{ème} temps, mais moins que ce que nous pouvions attendre.

A.STATISTIQUES POUR ECHANTILLONS APPARIES

Comparaison de moyennes :

a) Attachement

Nous allons commencer par les quatre types d'attachement et nous allons les comparer avec les deux temps (novembre et juin) et voir s'il existe de corrélations entre le 1^{er} temps et le 2^{ème} temps.

Séure :

S1 N=28	S2 N=28	T	P
4,68 (1,54)	4,89 (1,75)	-,691	,495

Nous remarquons que la moyenne « séure » du 1^{er} temps et la moyenne « séure » du 2^{ème} temps ne sont pas significativement différentes.

Détachement :

D1 N=28	D2 N=28	T	P
2,93 (1,84)	2,96 (1,75)	-,089	,930

La moyenne « détaché » du 1^{er} temps et la moyenne « détaché » du 2^{ème} temps ne sont pas significativement différentes.

Il n'y a pas d'évolution du mois novembre au mois de juin sur le type d'attachement « détaché ».

Préoccupé :

P1 N=28	P2 N=28	T	P
4,07 (1,70)	4,36 (1,59)	-,694	,506

La moyenne du 2^{ème} temps « préoccupé » est légèrement plus élevée que la moyenne du 1^{er} temps. Mais ce n'est pas significatif.

Désorganisé :

DO1 N=28	DO2 N=28	T	P
2,93 (1,76)	3,00 (1,47)	-,235	,816

La moyenne de l'attachement « désorganisé » au 2^{ème} temps est aussi légèrement plus élevée qu'au 1^{er} temps.

Mais nous ne pouvons parler d'une différence significativement importante.

Conclusion :

Sur les quatre types d'attachement nous ne remarquons pas de différence significative entre le mois de novembre et le mois de juin.

b) Stai état et Stai trait

Maintenant nous allons voir l'« anxiété état » et l'« anxiété trait »:

Anxiété-état :

Anxiété-état1 N=28	Anxiété-état2 N=28	T	P
37,71 (9,14)	34,93 (1,47)	1,412	,169

Nous remarquons que la moyenne de l'« anxiété état » du 2^{ème} temps est moins élevée que la moyenne de l'« anxiété état » du 1^{er} temps. Mais nous ne voyons pas de différence significative.

Anxiété trait :

Anxiété-trait1 N=28	Anxiété-trait2 N=28	P	P
44,39 (9,61)	43,75 (9,31)	,538	,595

Il n'y a pas de différence significative entre « l'anxiété trait » du novembre et « l'anxiété trait » de juin.

Conclusion :

Nous n'observons pas que les moyennes de « l'anxiété trait » et état soient significativement importantes du mois de novembre au mois de juin.

c) Test de coping

Nous allons continuer par les test de Coping, nous commencerons par l'émotion (WCCE) puis nous poursuivrons continuant par le problème (WCCP) et enfin nous terminerons par le soutien (WCCS).

WCCE :

WCCE1 N=28	WCCE2 N=28	T	P
24,61 (5,24)	24,82 (5,91)	-,181	,858

La moyenne du coping émotion est un peu plus élevée au 2^{ème} temps qu'au 1^{er} temps. Mais cette différence n'est pas significativement importante.

WCCP :

WCCP1 N=28	WCCP2 N=28	T	P
27,57 (5,20)	28,11 (4,86)	-,486	,631

La moyenne du coping basée sur le problème au 2^{ème} temps est plus élevée qu'au 1^{er} temps. Mais cette évolution n'est pas significativement différente du 1^{er} temps au 2^{ème} temps.

WCCS1 N=28	WCCS2 N=28	T	P
20,64 (5,61)	20,64 (6,21)	,000	1,000

La moyenne du coping centré sur le soutien n'est pas significative du 1^{er} temps au 2^{ème} temps.

Conclusion :

Aucune des trois stratégies de coping n'est significatives importantes entre le mois novembre et le mois juin.

d) Estime de soi

Estime de soi :

ESTI1 N=28	ESTI2 N=28	T	P
24,18 (1,66)	23,93 (1,61)	,624	,538

La moyenne de l'estime de soi est légèrement plus élevée entre le 1^{er} temps et le 2^{ème} temps, mais elle n'est pas significativement importante.

Comme nous avons observé aux autres variables, l'estime de soi ne change pas avec un intervalle de temps de 7 mois.

CORRELATIONS POUR ECHANTILLONS APPARIES

Nous allons observer si entre le premier temps et le deuxième temps ils existent des dépendances par rapport aux mêmes variables psychologiques.

Attachement « sécuritaire » :

Variabes	Corrélation	P
S1&S2 (n=28)	,509	,006

Nous observons que le niveau initial de l'attachement « sécuritaire » a une incidence sur son niveau final.

Nous pouvons alors en déduire qu'au mois de juin les sportifs sont plus « sécuritaires » qu'au de mois novembre.

Attachement « détaché » :

Variabes	Corrélation	P
D1&D2 (n=28)	,308	,110

Il n'y a pas d'incidence entre l'attachement « détaché » du mois novembre au niveau « détaché » du mois juin.

Attachement « préoccupé » :

Variabes	Corrélation	P
P1&P2 (n=28)	,072	,006

Le niveau « préoccupé » du mois novembre dépend du niveau « préoccupé » du mois juin.

Attachement « désorganisé » :

Variables	Corrélation	P
DO1&DO2 (n=28)	,516	,005

Nous remarquons une incidence entre le niveau « désorganisé » du mois de novembre et le niveau « désorganisé » du mois de juin.

Les résultats du 1^{er} temps dépend du 2^{ème} temps.

Nous allons continuer par l'anxiété :

Anxiété-état :

Variables	Corrélation	P
Stai état1&Stai état 2 (n=28)	,524	,004

Nous observons que le niveau « d'anxiété état » du mois de novembre a une incidence sur le niveau « d'anxiété état » du mois de juin.

Si nous regardons les moyennes nous pouvons constater que les sportifs sont moins anxieux au mois de juin qu'au mois de novembre.

Anxiété-trait :

Variables	Corrélation	P
Stai-trait1&Stai-trait2 (n=28)	,777	,000

Nous pouvons dire que le niveau d'anxiété avant l'année scolaire est dépendant du niveau « d'anxiété trait » après l'année scolaire.

En observant les deux moyennes d'après et avant l'année scolaire nous pouvons déduire que le sportif aura moins d'anxiété à la fin de l'année scolaire.

Nous allons continuer par les différentes stratégies du coping :

WCCE :

Variabes	Corrélation	P
WCCE1&WCCE2 (n=28)	,374	,050

Nous n'observons pas d'incidence entre le niveau du coping émotionnelle du mois de novembre et du niveau du coping émotionnelle de juin.

WCCP :

Variabes	Corrélation	P
WCCP1&WCCP2 (n=28)	,331	,085

Nous ne remarquons pas de dépendance entre le coping centré sur le problème initial et le coping centré sur le problème final.

WCCS :

Variabes	Corrélation	P
WCCS1&WCCS2 (n=28)	,420	,026

Il n'y a pas d'incidence entre le coping centré sur le soutien du 1^{er} temps et le coping centré sur le soutien du 2^{ème} temps.

B.CORRELATIONS

Nous allons suivre les corrélations de différentes variables que nous avons analysées à partir de 001 (**) et 005 (*) entre les différentes variables.

Nous avons choisi de travailler avec des variables psychologiques et variables physiques. Les résultats montrent qu'il y a beaucoup de liens entre les variables psychologiques, ainsi qu'entre les variables physiques.

Mais il y a très rarement de liens entre les variables psychologiques et les variables physiques. Cependant, nous avons trouvé deux variables physiques qui avaient une corrélation avec l'âge

Nous n'allons pas étudier les variables physiques.

Nous allons surtout nous concentrer sur les variables psychologiques et les liens que nous avons trouvés entre elles.

Cela nous permettra d'observer les différents liens qui existent entre elles et ainsi, peut être, mieux comprendre le fonctionnement entre ces variables chez les adolescents sportifs.

Nous allons commencer par les liens entre les différents types d'attachement et les autres variables (estime de soi, « anxiété trait » et « anxiété état », et coping)

ATTACHEMENT

Variabes	Corrélation de Pearson	Sig.(bilatérale)
S1&D2 (n=28)	-,402*	,034

Plus les sujets ont été « sécurés » en novembre, moins détachés ils ont été en juin.

Nous allons examiner la S1 et S2 avec le « Anxiété trait » et « Anxiété état » :

Variabes	Corrélation de Pearson	Sig.(bilatérale)
S1&Anxiété-état1 (n=40)	-,391*	,013

Plus le sportif a un attachement « sécurés » au mois de novembre, moins d'« anxiété état » il va ressentir.

Variabes	Corrélation de Pearson	Sig.(bilatérale)
S1&Anxiété-trait1 (n=40)	-,435**	,005

Plus la personne est « sécurés » en novembre, moins d'« anxiété trait » elle va ressentir.

Variabes	Corrélation de Pearson	Sig.(bilatérale)
S1&Anxiété-trait2 (n=40)	-,409*	,031

Au mois novembre, plus l'attachement « sécurés » est élevé, et moins l'« anxiété trait » sera élevé en juin.

Variabes	Corrélation de Pearson	Sig.(bilatérale)
S2&Anxiété-état2 (n=28)	-,475*	,011

Les sportifs qui ont ressenti moins d'« anxiété état » au mois novembre, ont eu un attachement plus « sécure » au mois de juin.

Variabes	Corrélation de Pearson	Sig.(bilatérale)
S2&anxiété-trait2 (n=28)	-,522**	,004

En juin :

Plus les adolescents ont un attachement « sécure » moins d' « anxiété trait » ils ont ressenti.

Au mois de juin ce pourcentage a été plus important que celui du 1er temps, c'est-à-dire que les adolescents ont été plus « sécures » au mois juin.

Avec ces corrélations nous pouvons supposer que les adolescents qui ont eu un attachement « sécure » élevé, au mois novembre, moins d'anxiété *trait* et *état* ont ressenti.

Comme nous allons aussi le voir par la suite au deuxième temps,

Variabes	Corrélation de Pearson	Sig.(bilatérale)
S1&S2 (n=28)	,509**	,006

Plus les sujets sont « sécures » au mois de novembre, plus ils le sont au mois de juin.

Variabes	Corrélation de Pearson	Sig.(bilatérale)
S1&WCCP1 (n=40)	,418**	,006

Au mois novembre :

Plus les sujets sont « sécurés », plus ils vont utiliser la stratégie de coping basée sur le problème.

Cela peut nous paraître logique parce que ceux qui utilisent le WCCP sont moins anxieux et se centrent sur ce qu'ils doivent faire et ne se laissent pas envahir par leurs émotions.

Variabes	Corrélation de Pearson	Sig.(bilatérale)
S1&WCCP2 (n=28)	,568**	,002

Plus les sujets sont « sécurés » au 1^{er} temps plus ils vont utiliser la stratégie de coping basée sur le problème au 2^{ème} temps.

A S2 nous avons trouvé aussi :

Variabes	Corrélation de Pearson	Sig.(bilatérale)
S2&WCCP1 (n=28)	,393*	,038

Plus les sujets ont utilisé la stratégie de coping basé sur le problème au 1^{er} temps, plus ils vont être « sécurés » au 2^{ème} temps.

Et finalement sur le S2 :

Variabes	Corrélation de Pearson	Sig.(bilatérale)
S2&P2 (n=28)	-,385*	,043

Au mois juin plus les sportifs ont été « sécurés », moins ils ont été « préoccupés ».

Variables	Corrélation de Pearson	Sig.(bilatérale)
S2&DO2 (n=28)	,592**	,026

Plus la personne a un attachement « sécuritaire » moins elle aura un attachement « désorganisé ».

Nous poursuivons par le 2ème type d'attachement, détaché.

Nous avons trouver une corrélation au 1er temps et une corrélation au 2ème temps.

Variabes	Corrélation de Pearson	Sig.(bilatérale)
D1&P1 (n=40)	-,344*	,030

Au mois de novembre, plus la personne aura un attachement « préoccupé » moins elle aura un attachement « détaché ».

Cela est confirmé par la même situation au deuxième temps :

Variabes	Corrélation de Pearson	Sig.(bilatérale)
P2&D2 (n=28)	-,393*	,038

Au mois de juin, plus un sportif sera « préoccupé », moins il sera « détaché ».

Nous allons continuer par l'attachement « désorganisé » où nous avons trouvé beaucoup de corrélations.

Variabes	Corrélation de Pearson	Sig.(bilatérale)
DO1&DO2 (n=28)	,516**	,005

Plus le sportif a un type d'attachement « désorganisé » élevé au mois de novembre, plus il sera « désorganisé » au mois de juin.

Variabes	Corrélation de Pearson	Sig.(bilatérale)
DO1&ESTI1 (n=40)	-,323*	,042

Au mois de novembre, plus le sportif a un attachement « désorganisé » élevé moins il va avoir une estime de soi élevée.

Nous pouvons donc supposer que les personnes qui s'identifient au 4^{ème} type de d'attachement ont un manque d'estime de soi.

Variabes	Corrélation de Pearson	Sig.(bilatérale)
DO1&P1 (n=40)	,421**	,007

Au mois novembre, plus l'adolescent est « désorganisé » plus il sera « préoccupé ».

Variabes	Corrélation de Pearson	Sig.(bilatérale)
DO1&Anxiété-état1 (n=40)	,517*	,001

En novembre, plus les adolescents sont « désorganisés » plus ils seront anxieux (*état*) au moment de passer les épreuves physiques.

Variabes	Corrélation de Pearson	Sig.(bilatérale)
DO1&Anxiété-trait1 (n=40)	,351*	,020

En novembre, plus les sportifs ont un attachement « désorganisé » élevé plus ils vont avoir de l'« anxiété trait ».

Concentrons-nous sur l'attachement « désorganisé » au 2^{ème} temps (juin) :

Variabes	Corrélation de Pearson	Sig.(bilatérale)
DO2&P1 (n=28)	,402*	,034

Plus ils ont d'attachement « préoccupé » en novembre plus ils vont être « désorganisés » en juin.

Variables	Corrélation de Pearson	Sig.(bilatérale)
DO2&Anxiété-état1 (n=28)	,420*	,026

Plus le sujet a été « anxieux état »t au 1^{er} temps plus « désorganisé » il est au 2^{ème} temps.

Variables	Corrélation de Pearson	Sig.(bilatérale)
DO2&Anxiété-trait1 (n=28)	,405*	,033

Plus le sujet a été « anxieux trait » au 1^{er} temps plus « désorganisé » il est au 2^{ème} temps.

Variables	Corrélation de Pearson	Sig.(bilatérale)
DO2&P2 (n=28)	,429*	,023

Au mois de juin, plus le sportif est « désorganisé » plus « préoccupé » il sera.

Variables	Corrélation de Pearson	Sig.(bilatérale)
DO2&Anxiété-trait2 (n=28)	,396*	,037

Au mois de juin, plus le sujet a un attachement « désorganisé » plus d'« anxiété-trait » il va ressentir.

Est-ce que l'attachement et surtout le désorganisé a une influence significatif sur l'anxiété ?

Variabes	Corrélation de Pearson	Sig.(bilatérale)
Anxiété-état1&Anxiété-trait1 (n=40)	,658**	,000

En novembre :

Plus la personne est « anxieuse trait », plus la personne a d'« anxiété état ».

Variabes	Corrélation de Pearson	Sig.(bilatérale)
Anxiété-état1&Anxiété-état2 (n=28)	,524**	,004

En novembre, plus l'« anxiété état » est élevée plus l'« anxiété état », en juin, le sera.

Variabes	Corrélation de Pearson	Sig.(bilatérale)
Anxiété-état1Anxiété-trait2 (n=28)	,552**	,002

Plus l'« anxiété état » est élevée au mois de novembre, plus l'« anxiété trait » le sera aussi élevée au mois de juin.

Variabes	Corrélation de Pearson	Sig.(bilatérale)
Anxiété-état1&WCCE1 (n=40)	,512**	,001

En novembre, plus l'« anxiété état » est élevée plus le sportif va utiliser la stratégie basé sur l'émotion.

Variabes	Corrélation de Pearson	Sig.(bilatérale)
Anxiété-trait1&Anxiété-état2 (n=28)	,580*	,001

Plus l'« anxiété trait » est élevée au 1er temps plus « anxiété état » sera élevée en juin.

Variabes	Corrélation de Pearson	Sig.(bilatérale)
Anxiété-trait1&WCCE1 (n=28)	,349*	,001

En novembre, plus l'« anxiété trait » est élevée plus il va utiliser la stratégie du coping basé sur l'émotion.

Variabes	Corrélation de Pearson	Sig.(bilatérale)
Anxiété-trait1&Anxiété-trait2 (n=28)	,777**	,000

Plus l'« anxiété trait » sera élevée au mois de novembre, plus il sera élevé au mois juin.

Variabes	Corrélation de Pearson	Sig.(bilatérale)
Stai état2&Stai trait2 (n=28)	,816**	,000

En juin :

Plus l'« anxiété état » est élevée plus l'« anxiété trait » est élevée.

Variabes	Corrélation de Pearson	Sig.(bilatérale)
ESTI1&Anxiété-trait1 (n=40)	-,364*	,021

Plus l'« anxiété trait » est élevée moins l'estime de soi le sera.

Par rapport au Sexe et à l'âge :

Variabes	Corrélation de Pearson	Sig.(bilatérale)
Sexe&Anxiété-trait1 (n=40)	,344*	,030

Les filles sont plus « anxieuses trait » que les garçons.

Variabes	Corrélation de Pearson	Sig.(bilatérale)
Âge&Anxiété-Etat1 (n=40)	,364*	,024

Plus les sportifs sont âgés, plus il ont d'« anxiété état ».

Nous pouvons l'expliquer parce qu'ils arrivent à la fin du cycle sport étude et ils doivent avoir de très bons résultats pour espérer être sélectionnés par des bons clubs.

Variabes	Corrélation de Pearson	Sig.(bilatérale)
Age&Anxiété-trait1 (n=40)	,366*	,020

Plus les joueurs sont âgés plus d'« anxiété trait » ils ressentent.

C'est intéressant, parce que nous aurions pu penser qu'avec l'âge et donc l'expérience l'anxiété irait en diminuant.

Nous avons trouvé par rapport à l'âge une corrélation avec des variables physiques.

Variabes	Corrélation de Pearson	Sig.(bilatérale)
Âge&COU (n=20)	,520*	,010

Plus les filles sont âgées plus elles sont fortes pour jeter une balle couché.

Variables	Corrélation de Pearson	Sig.(bilatérale)
Âge&J.D2 (n=17)	,491*	,045

En juin :

Plus les filles sont âgées plus elles lancent la balle loin avec l'impulsion de la jambe droite au 2^{ème} temps.

V.DISCUSSION

Je vais reprendre les différentes hypothèses :

1. 1^{ère} hypothèse générale:

Je postule que les adolescents sportifs après un an en Sport Etude auront une évolution par rapport à leur régulation émotionnelle et à l'attachement.

2. 1^{ère} hypothèse opérationnelle :

Je postule que les adolescents sportifs handballeurs de 15 à 18 ans après 7 mois en Sport Etude auront un niveau d'anxiété va être moindre qu'avant les 7 mois.

Effectivement nous observons une différence des moyennes du mois de novembre au mois de juin de « l'anxiété trait » et surtout de « l'anxiété état ». Malgré le fait que ces moyennes ne sont pas significatives statistiquement parlant, nous pouvons dire qu'il y a une influence par rapport à l'anxiété de début de l'année scolaire et de l'anxiété de la fin de l'année scolaire.

En résumé les adolescents sportifs sont moins anxieux au mois de juin qu'au mois de novembre. Nous pouvons donc constater qu'après un an en Sport Etude et malgré toutes les perturbations de l'adolescence ils arrivent à mieux gérer leur anxiété.

Mais nous avons remarqué une différence plus significative sur « l'anxiété état », au moment de passer des épreuves physiques, les sportifs étaient moins anxieux au mois de juin qu'au mois de novembre.

3. 2^{ème} hypothèse opérationnelle :

Je postule que les adolescents sportifs handballeurs de 15 à 18 ans après 7 mois en Sport Etude ont une estime de soi sera plus élevée qu'avant les 7 mois.

Nous n'avons pas constaté de différence de l'estime de soi, la moyenne est stable du mois novembre au mois juin.

4. 3^{ème} hypothèse opérationnelle :

Je postule que les adolescents sportifs handballeurs de 15 à 18 ans après 7 mois en Sport Etude ont une stratégie de coping sera basé plus sur le problème que sur la stratégie basée sur l'émotion et la stratégie basé sur le soutien.

Le coping centré sur le problème est celui le plus adéquat dans les situations de stress, c'est pour cette raison que j'ai voulu voir s'il y avait une progression du mois de novembre au mois de juin.

Nous ne trouvons pas de différence entre les stratégies de coping du 1^{er} temps et du 2^{ème} temps. La seule qui ait une légère différence, est la stratégie du coping basé sur l'émotion et légèrement sur le problème.

Ils sont un peu plus élevés au 2^{ème} temps qu'au 1^{er} temps.

Effectivement nous trouvons une légère augmentation. Mais cette augmentation ne nous permet pas de conclure que les adolescents peuvent augmenter leurs ressources pour faire face aux problèmes sans se laisser déborder par les émotions et sans voir la situation comme incontrôlable.

5. 4^{ème} hypothèse opérationnelle :

Je postule que le type d'attachement des adolescents sportifs handballeurs de 15 à 18 ans après 7 mois en Sport Etude son sera plus« sécuritaire » qu'au début de l'année.

Nous avons observé que le niveau d'attachement « sécuritaire » avant les 7mois est dépendant du résultat d'après les 7mois, par contre il n'y a pas de différence nette entre le mois de novembre et le mois de juin.

Nous pouvons donc constater que les adolescents sportifs sont plus « sécuritaires » à la fin de l'année scolaire qu'au début.

Cela veut dire qu'ils se sont améliorés au niveau de l'attachement et qu'ils se sentent plus « sécuritaires » après un an en internat.

Mais il nous semble important aussi de signaler que l'attachement « désorganisé » a un lien par rapport au 1^{er} temps et au 2^{ème} temps. Alors nous pouvons constater, à l'inverse de l'attachement « sécure », que pour certains sportifs, le fait d'être en Internat Sport Etude devoir subir autant de contraintes sportives et scolaires (comme nous avons vu dans la partie de l'adolescent sportif) est plutôt angoissant et « désorganisant ».

CONCLUSION

Par rapport à la 1^{ère} hypothèse générale nous pouvons supposer qu'il y a aussi une légère amélioration par rapport à la régulation émotionnelle. Nous pouvons constater que les sujets sont moins anxieux, plus « sécures », mais nous ne pouvons pas observer une augmentation de l'utilisation du coping centré sur le problème, ni une augmentation de l'estime de soi.

Nous pouvons quand même déduire que curieusement le fait de partir de chez soi et d'aller en internat Sport Etude et être subit à de fortes pressions scolaires et sportives n'empêchent pas de s'améliorer au niveau de l'attachement et de devenir plus « sécure » et de ressentir moins d'anxiété.

Il est intéressant de constater que les adolescents arrivent à faire face à certaines émotions et à peuvent améliorer la gestion de ces dernières.

Nous nous rendons compte, alors, que les adolescents sportifs malgré leurs profondes modifications physiologiques et les grandes bouleversements psychologiques entraînant une fragilité physique et psychique ne les empêchent pas de progresser au niveau de leur régulation émotionnelle.

Cela nous permet d'affirmer qu'il y a une évolution de l'anxiété et de l'attachement « sécure ».

Par contre là où nous pouvons infirmer l'hypothèse opérationnelle c'est par rapport à l'estime de soi, et à la progression du coping centré sur le problème, nous n'observons donc pas une différence significative au 2^{ème} temps.

Nous pouvons donc supposer que ni l'attachement « sécure », ni l'anxiété état et trait, n'ont d'influence sur l'estime de soi et la stratégie du coping.

Nous aurions pu penser qu'un sportif qui a moins d'anxiété a donc plus confiance en lui et a donc une meilleure estime de soi.

Idem pour l'attachement « sécure » qui nous permettrait de penser que la personne qui a un attachement plus « sécure » aurait plus confiance en elle et aurait alors une meilleure estime de soi.

Nous pouvons alors constater que l'estime de soi fonctionne autrement et indépendamment de l'anxiété *trait* et *état*, de l'attachement « sécure ».

Effectivement nous avons vu que le seul lien de l'estime de soi est sur l'attachement « désorganisé ».

Il serait intéressant de faire une étude sur l'estime de soi et la performance sportive de l'adolescent. C'est surtout la performance sportive qui va avoir un impact sur l'estime de soi et nous pourrions attendre des résultats plus pertinents.

Comme nous avons vu dans la partie théorique que c'est surtout l'échec ou la réussite sportive qui vont jouer un rôle considérable dans l'estime de l'adolescent sportif.

6. 2^{ème} hypothèse générale:

Je postule que le type d'attachement « sécure » aura une influence sur la régulation émotionnelle, tel que la stratégie de coping, l'anxiété et l'estime de soi.

7. 5^{ème} hypothèse opérationnelle :

Je postule le type d'attachement « sécure » permettra d'avoir un niveau d'anxiété moindre, une stratégie de coping basé sur le problème et une meilleur estime de soi, que les autres types d'attachement (« détaché », « préoccupé », « désorganisé »).

Avec les corrélations que nous avons vu, nous pouvons donc supposer :

Un adolescent sportif avec un attachement « sécure » élevé ressentira moins d'anxiété trait et état et ainsi plus utilisera le coping centré sur le problème.

Ils sont aussi moins détachés et moins préoccupés que les sportifs qui ont un attachement « sécure » pas élevé.

Cela nous fait penser qu'un attachement « sécure » est plutôt positif et fera avancer la personne,

CONCLUSION

Comme nous avons vu dans la partie théorique, le type d'attachement « sécure » favorise l'adoption de comportements constructifs qui permettent de gérer ses émotions dans une situation éprouvante.

Nous pouvons le confirmer à partir nos résultats qui montrent que plus un adolescent sportif a un attachement « sécure » plus il va utiliser la stratégie du coping centré sur le problème, moins d'anxiété il ressentira par rapport à l'attachement « insécure », et moins « insécure » il sera.

Nous aurions pu supposer, comme nous en avons parlé antérieurement, que l'attachement aurait pu avoir un lien sur l'estime de soi, mais nous n'avons trouvé aucune relation.

Nous aurions pu le penser parce qu'il existe des liens entre l'attachement « insécure » et l'estime de soi. Plus la personne aura un attachement « insécure » (désorganisé), moins la personne aura une estime de soi.

En continuant sur l'attachement « insécure » nous avons trouvé d'autres liens très significatifs :

Plus un adolescent sportif est « insécure », plus il ressent d'anxiété et plus il utilise la stratégie de coping centré sur l'émotion. C'est-à-dire que l'adolescent va percevoir la situation stressante comme incontrôlable et impossible à modifier et par conséquent il va être débordé par les émotions. Sa stratégie devant le stress sera la prise de distance, la réévaluation positive, l'évitement entre d'autres comme Lazarus et Folkman l'ont constaté.

La partie théorique nous souligne aussi que se sont les personnes les plus anxieuses qui vont utiliser le coping émotionnel. Nous pouvons le confirmer aussi par nos résultats. Nous voyons que les sportifs les plus anxieux sont ceux qui utilisent plus le coping centré sur l'émotion.

Il est assez significatif que les liens entre l'attachement « sécuritaire » et l'attachement « insécure » soient aussi différents.

Ce qui est important pour le coping, c'est comment l'adolescent sportif va percevoir la situation stressante.

Nous pouvons remarquer, à partir de nos résultats que plus un adolescent est « sécuritaire », moins d'anxiété il ressent. Il voit la situation beaucoup plus contrôlable. Cela lui permettra d'utiliser ses capacités d'une façon plus efficace, il va donc plus se baser sur le coping centré sur le problème qu'un sportif avec un attachement « insécure ».

Plus un sportif a un attachement « insécure », plus d'anxiété il ressentira et il percevra la situation stressante d'une façon incontrôlable et dû à des situations externes comme le hasard ou le destin. Par conséquent, il lui semblera impossible de changer la situation par lui-même, et basé sur le coping émotionnelle.

Nous pouvons donc supposer comme nous avons vu dans la partie théorique que les personnes avec un attachement « sécuritaire » ont une vie plus équilibrée que les personnes qui ont un attachement « insécure ».

B.LES LIMITES DE LA RECHERCHE

1. Les problèmes méthodologiques

Le problème plus important que j'ai rencontré pour ma méthodologie a été le fait que je n'ai pas fait passer les tests.

Je n'ai pas voulu participer parce que je n'ai pas voulu les influencer, avec le recul, et avec les problèmes que j'ai rencontrés à cause de cela, je me suis rendu compte, que je ne pouvais pas alléger cette action.

Au début de l'année j'ai demandé aux entraîneurs s'ils étaient d'accord pour faire passer les tests physiques et les questionnaires psychologiques. Pour les tests physiques cela ne leur a posé aucun problème car ils sont obligés d'en faire tous les trimestres pour voir l'évolution des joueurs.

Pour les questionnaires psychologiques, il n'y a pas eu de réticence ils étaient même très intéressés pour le faire.

Les tests physiques, comme les questionnaires ont été faits comme prévu.

Par contre au mois de juin, je me suis retrouvé avec un entraîneur qui n'a pas voulu ou n'a pas eu le temps, n'a pas pu... faire passer les tests à toute son équipe.

Je lui avais pourtant donné les tests un mois et demi à l'avance...

Je dois préciser qu'il passait une mauvaise période sur le plan personnel.

Mais malgré mes coups de fils quotidiens, mes messages, je n'ai pas réussi à récupérer les tests physiques, il a seulement fait passer les questionnaires de 8 joueurs au lieu des 20 prévus.

En effet, il les a fait passer après la fin de l'école aux joueurs qui faisaient un stage.

Par conséquent, j'ai dû changer l'objectif de ma recherche.

D'abord je voulais mesurer l'impact entre les variables psychologiques sur la performance physiques. Je voulais vérifier si avec les variables psychologiques avec lesquelles j'ai travaillé, ils avaient une influence sur les résultats physiques.

Mais comme je n'ai pas eu les résultats physiques des garçons, et avec les filles je n'avait assez de population pour pouvoir les mesurer, après une longue et difficile réflexion je suis arriver a changer d'objectif.

2. L'utilisation d'autres tests

Il aurait été intéressant de faire passer d'autres tests par exemple sur la confiance en soi, qui est si important dans le sport, et voir aussi si elle a des liens avec l'attachement, le coping.

Mais aussi d'autres tests spécialisés dans psychologie du sport.

3. Le manque d'information

J'ai eu vraiment des difficultés à trouver des écrits sur mon thème, sur les adolescents sportifs et sa régulation émotionnelle, ou simplement comment les adolescents vivent l'anxiété, les stress et les coping.

J'ai aussi eu des problèmes pour trouver des documents qui traitent des Sport Etudes.

Cela ne m'a pas permis d'aller très loin sur le vécu de l'adolescent en Sport Etude et en Internat.

Précisément il serait intéressant de suivre des adolescents en Sport Etude et faire une étude beaucoup plus affinée sur leur psychologie et sur leur vécu.

4. Manque d'expérience

La manque d'expérience a fait que j'ai vécu cette recherche avec un grand stress et que je pense avait fait des erreurs.

Si je devais refaire un mémoire, je le ferais autrement, par exemple après avoir choisi le thème et la population je m'occuperais avant tout de recueillir de données, pour pouvoir après avancer tranquillement.

Il y a eu des moments difficiles où je me suis senti perdue, avec une mauvaise gestion de mon mémoire, sans savoir comme avancer. Cependant, je pense que cette phase est nécessaire est normale. Elle permet de se poser les bonnes questions, oblige à voir le problème d'un autre angle et donc permet d'avancer.

Cela a été des moments difficiles et avec pleins des doutes, mais qui finalement m'ont permis de prendre de recul et avancer sur mon mémoire.

C.LES FORCES DE LA RECHERCHE

1. Apport personnelle

Cette recherche m'a permis d'apprendre à travailler différemment.

D'abord j'ai fait un travail que j'avais envie de faire et cela m'a permis de faire un stage très intéressant.

Malgré les moments de doutes, de stress, de blocage...j'ai fait ce travail comme j'avais envie de le faire et de le présenter et c'est pour cela que j'ai finalement pris du plaisir.

Cette recherche m'a permis de connaître et de m'introduire dans un autre monde que je connaissais à peine : celui des sportifs de haut niveau.

Ils m'ont montré que malgré toutes les difficultés qu'ils peuvent vivre dû à l'adolescence, ils sont capables de se mettre des objectifs et d'y arriver.

Parfois les personnes oublient le travail que les grands sportifs ont fait avant d'arriver au sommet, ils voient que l'iceberg et pas tout le travail sacrifice qu'ils ont fait avant.

D.LA PERSPECTIVE DE LA RECHERCHE

1. Réaliser des études comparatives

Il serait intéressant de faire des études comparatives avec des adolescents non sportifs pour mesurer la régulation émotionnelle et faire un re-test pour observer l'évolution et voir s'il existe des différences entre le sportif et le non-sportif.

Faire des études comparatives de la régulation émotionnelle des adolescents avec d'autres domaines sportifs, et pouvoir observer si les résultats dépendent de la discipline sportive ou s'il y a des variations.

Il serait aussi intéressant de faire noter aux entraîneurs une grille sur les compétences du joueur et son implication. Et pouvoir le comparer après avec d'autres résultats, et voir s'ils existent des liens entre les variables psychologiques et variables physiques.

2. Améliorer la méthodologie

Il serait intéressant, comme je l'ai dit, de faire passer des tests plus pointus sur la psychologie de sport, sur la confiance en soi, la motivation sportive...

3. Mieux cerner la personnalité de l'adolescent sportif en Sport Etude

Une recherche très intéressante à faire, serait d'étudier la personnalité des sportifs en Sport Etude. Il serait intéressant de savoir comment ils gèrent toute une année scolaire, la pression subie par le sport, l'école, l'entraîneur, les parents, comment ils vivent leur adolescence, les amis, le copain ou la copine, de savoir quelles sont leurs objectifs, leur implication .

Quelles ressources utilisent, comme ils s'investissent, quels mécanismes mettent en place pour pouvoir supporter toute la problématique de l'adolescence et du Sport Etude...

Et à long terme il serait aussi intéressant de prendre les mêmes sujets et voir ceux qui ont réussi sportivement et voir ce qu'ils ont en commun, pour savoir qui sera le champion de demain

CONCLUSION

VI. CONCLUSION

Mon étude c'est attaché à mettre en lumière les difficultés rencontrées par les adolescents de haut niveau évoluant en internat et plus précisément leurs capacités à gérer leurs régulations émotionnelles sur la période de l'année scolaire.

Avant de parler de l'adolescent sportif, nous nous sommes intéressés à l'adolescent normal, pour mieux connaître ce processus et ainsi mieux appréhender l'adolescent sportif.

Nous avons ainsi pu constater que l'adolescent sportif suivait une évolution différente de celle d'un adolescent « normal ». Le sportif va mettre toute son énergie, et sa concentration sur le sport, alors tous les changements corporels et même psychologiques vont être focalisés autour sa passion.

Au niveau corporel, il va se concentrer sur sa musculature pour être performant. Ce changement physique sera vécu d'une façon moins traumatisante qu'un adolescent normal qui voit son corps change sans rien faire.

Au niveau psychologique et social, tout l'univers de l'adolescent tourne autour du monde sportif, tout est calculé, préparé, pour que le sportif trouve une stabilité et ne se sente pas perdu.

Par exemple, en internat, tout est fait pour que l'adolescent ne se pose pas de questions, il y a une rigueur, des horaires à accomplir, toute sa vie est pensée, le sportif doit suivre toutes ces indications, et seulement penser à l'école et à son sport.

Au niveau social, tout tourne aussi autour de ses camarades sportifs de l'internat et de l'école.

Après nous nous sommes intéressés à certaines variables psychologiques de la régulation émotionnelle. J'ai choisi de parler de l'attachement, l'estime de soi, le stress, le coping et l'anxiété, parce que j'ai trouvé que c'étaient des points essentiels de l'adolescent sportif. Ce sont des variables qui permettent de comprendre mieux le vécu de l'adolescent.

Comme nous l'avons observé grâce aux tests de certaines de ces variables, le fait d'être un adolescent sportif de haut niveau en internat, n'empêche pas de devenir plus « sécure », et de réussir en fin d'année d'avoir moins d'anxiété et de progresser au niveau de la régulation émotionnelle.

A l'inverse, nous avons pu observer que certaines personnes avec l'attachement « désorganise » n'arrivaient pas à progresser, et l'année passée en Sport Etude les rendait plus « désorganisées ».

Il est certain que mon étude ne fera pas avancer le monde du sport de haut niveau, mais elle peut ouvrir des portes à des nouvelles recherches, à des études plus approfondies sur ce sujet : L'accompagnement de l'adolescent sportif en sport étude par un coach permet-il d'optimiser ses performances ?

Comme j'ai dit l'accès à la haute performance en sport suppose une adaptation maximale aux contraintes des situations sportives. Ce processus d'adaptation conduit au développement de capacités particulières tant au plan physiologique et anatomique, qu'aux plans psychologique et cognitif.

Si les sportifs de haut niveau confirmés bénéficient de l'aide d'un préparateur mental, ce n'est pas le cas pour nos jeunes espoirs. Je pense pourtant, que la présence d'un spécialiste de la psychologie du sport et/ou dans la préparation mentale permettrait à nos adolescents sportifs de progresser plus vite et plus durablement.

La performance optimale se construit en différentes étapes qui nécessitent un grand nombre d'heures de travail et la focalisation d'une partie de sa vie sur cet objectif. La famille, les entraîneurs, les dirigeants doivent adapter leurs comportements aux exigences de cette vie spécifique.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

VII.BIBLIOGRAPHIE

Beaud M (2001). L'art de la thèse, PARIS, La découverte.

Beaufils B (1996). Statistiques appliquées à la psychologie, PARIS, Bréal.

Bénony H (2002). L'examen psychologique et clinique de l'adolescent, Nathan.

Bertsch J, Le Scanff C (1996). « La blessure : comment rebondir ? » Le Journal des psychologues. 139. Pp42-45

Birouste J, Moragues J (1996). « L'exploit : un état « hors-sujet » ? » Le Journal des psychologues, 139. Pp32-37

Birraux A (2002). Parce qu'il faut quitter l'enfance..., PARIS, La Martinière.

Birraux A. (1990). L'adolescent face à son corps. Paris : Editions universitaires.

Bouet M. (1969). Les motivations des sportifs. Paris : Editions universitaires.

Bui-Xuan K (2000). Introduction à la psychologie du sport, PARIS, Chiron.

Carrier C, (1992). L'adolescent champion contrainte ou liberté, PARIS, PUF.

Carrier C (2002). Le champion, sa vie, sa mort, PARIS, Bayard.

Coslin P (2002). Psychologie de l'adolescent, PARIS, Armand Colin

Deutsch H. (1967). Problèmes de l'adolescence. Payot : Paris. 1991.

Dolto F (1984).L'image inconscient du corps, PARIS : Seuil.

Dolto F (1989). Paroles pour adolescents, le complexe du homard. PARIS, Hatier.

Famose, (2001). La motivation en éducation physique et en sport, PARIS, Armand colin.

Fua D (1997). Le métier de psychologue clinicien, PARIS, Nathan.

Garcia Rodriguez J (2000). *Psicologie aplicada a la actividad fisico-deportiva*, MADRID, Piramide.

Goleman D (1997). *L'intelligence émotionnelle*, PARIS, Rober Laffont.

Guéguen N (2001). *Statistique pour psychologues*, PARIS, Dunod.

Lelord F, André C (2002). *L'estime de soi*, PARIS, Odile Jacob.

Marceli D, Braconnier A (2000). *Adolescence et psychopathologie*, PARIS, Masson.

Msika E (2002). *Une théorie de l'attachement*, PARIS, P.O.L.

Mucchielli A (1981). *Les motivations*, PARIS, PUF.

Pierrehumbert B (2003). *Le premier lien, Théorie de l'attachement*, PARIS, Odile Jacob.

Schmidt R (1993). *Apprentissage et performance*, PARIS, Vigot.

Thill E, Fleurance Ph, (1998). *Guide pratique de la préparation psychologique du sportif*, PARIS, VIGOT.

Vanek A. et Cratty J.B. (1972). *Psychologie sportive et compétition*. Paris : Editions universitaires.

Magazine : *L'approche du handball*, n :73,74 et 75.

ANNEXES

VIII.ANNEXES

FIXER DES BUTS POUR L'ENTRAÎNEMENT ET POUR LA COMPETITION

1. Qu'est-ce qu'un but en sport ?

Les buts correspondent en quelque sorte aux intentions que dirigeants, athlètes, entraîneurs vont nourrir à l'égard de ces « rendez-vous » et des moyens à mettre en œuvre pour les réaliser.

Un but ou un objectif correspond donc à ce QU'UN individu tente consciemment de réaliser. Ils revêtent certaines caractéristiques et peuvent être déterminés par le sportif lui-même et :ou par d'autres personnes.

2. A quoi servent les buts ?

2. Des buts spécifiques pour orienter les efforts

« Il n'est de vent favorable pour qui ne sait où il va »

Il est préférable d'adopter des buts spécifiques plutôt que d'essayer de « faire de son mieux ». La précision du but a pour effet de réguler l'action dans une direction particulière et permet de faciliter l'évaluation concernant l'atteinte de l'objectif.

Les buts spécifiques possèdent donc la propriété de motiver le sportif et de diriger l'attention du celui-ci, mobilisant ainsi ses efforts vers l'atteinte de l'objectif fixé.

3. Des buts difficiles comme challenges stimulants

« A vaincre sans péril, on triomphe sans gloire »

Les buts les plus difficiles à atteindre engendrent les meilleures performances. Les challenges élevés mettent à contribution la valeur personnelle d'un sportif, l'estime que celui-ci a de lui-même. C'est pourquoi celui-ci sera davantage motivé par les buts difficiles que par les buts aisément accessibles, l'atteinte des premiers contribuant à rehausser sa valeur personnelle.

Lorsque la tâche est simple techniquement, mais requiert essentiellement de la force, de la résistance ou de l'endurance, ou bien encore lorsque l'athlète possède les habilités requises pour la réussir, la performance sera d'autant plus élevée que le but sera difficile voire même irréaliste. La difficulté joue dans ce cas le rôle d'un stimulant au plan énergétique. En revanche, dans les tâches plus complexes, il est préférable que le niveau de difficulté n'excède par un certain seuil au-delà duquel le découragement s'installerait.

Semble-t-il plus logique de considérer que des buts difficiles mais réalistes seront plus susceptibles de produire des effets motivationnels chez un sportif.

4. Des buts à court terme pour jalonner la route vers le but ultime

Les buts à court terme constituent des incitateurs encourageant directement l'action et fournissent l'occasion de recevoir des informations immédiates quant à la pertinence de cette action. De plus un but à court terme, indicatrices de maîtrise et de progrès contribuent à augmenter la confiance du sportif envers ses possibilités d'atteindre le but ultime visé.

Pour être efficaces, les buts à court terme doivent être finalisés par des buts à long terme.

La combinaison de buts à court et à long terme s'avère donc nécessaire au déclenchement et à l'entretien de la motivation au cours d'une saison voir d'une carrière sportive.

5. Des buts librement acceptés pour favoriser l'engagement

« Parents, enseignants, managers, médecins entraîneurs et politiciens se demandent toujours :
« comment puis-je motiver les gens pour qu'ils se comportent bien, soient performants et agissent en responsables ? »

Mais ce n'est pas la bonne question car elle part du mauvais principe.

Ils devraient plutôt se poser une question fondamentalement différente :

« Comment puis-je créer les conditions à l'intérieur desquelles chaque personne se motivera elle-même ? »

L'obligation d'adhérer à des objectifs imposés par une tierce personne risque d'affecter l'aspect spontané et libre de l'engagement du sportif et, à long terme, la motivation de celui-ci. En revanche les individus se montrent plus persévérants et ressentent davantage de plaisir lorsqu'ils se perçoivent comme étant à l'origine des décisions qui les concernent.

6. Des buts de maîtrise pour réduire l'anxiété et planifier les actions

« quand je skie, je ne m'occupe pas trop de la victoire, je fais attention à bien skier. »

Des buts de maîtrise (en orientant l'attention vers ce qui est utile à l'action) peuvent être développés dans un contexte qui sollicite pourtant naturellement les buts de résultat. Ils présentent le double intérêt de contribuer à réduire l'anxiété compétitive et à améliorer la réalisation des actions prévues.

En ce sens, les buts de maîtrise peuvent être considérés comme des moyens d'accès aux buts ultimes que sont les buts de résultat.

(1)Buts en individuel et buts en équipe= aspect important par la motivation d'équipe

b) En résumé...

En sport, les buts :

-spécifiques,

-difficiles mais réalistes,

-à court terme mais combinés avec des buts à long terme,

-partagés de plein gré ou déterminés par l'athlète,

-dirigés vers la maîtrise une fois les buts de résultat fixés,

permettent d'orienter les efforts, d'augmenter la motivation, de réduire l'anxiété et d'aider l'athlète à se concentrer sur les actions à accomplir.

La détermination optimale des buts en sport ne dépend pas seulement de la connaissance de leurs caractéristiques les plus pertinentes, elle repose également sur de la méthode et de l'habileté.

Au niveau méthodologique ; il est utile d'écrire, de consulter et d'évaluer régulièrement, pour éventuellement les modifier, les buts ainsi que les stratégies choisies pour les atteindre. Les efforts du sportif pour atteindre ses buts, et en particulier les buts de maîtrise, doivent faire l'objet d'encouragements de la part de l'entraîneur et de l'entourage.

ELABOREZ VOTRE PROGRAMME DES BUTS

7. Modèle de programme de buts (adapté de Taylor, 199)

b) Buts à long terme, buts saisonniers et buts compétitifs

Instructions : dans l'espace ci-dessus, indiquez vos buts à long terme, saisonniers et compétitifs.

Buts à long terme (rêve ultime) :

Buts saisonniers (pour l'année) :

Buts compétitifs (pour des compétitions spécifiques) :

c) Buts d'entraînement et de style de vie

Instructions : dans l'espace ci-dessous, fixez les buts d'entraînement et de style de vie qui vous permettront d'atteindre vos buts compétitifs, saisonniers et à long terme. De plus, sous « méthode », indiquez spécifiquement comment vous atteindrez ces buts d'entraînement et de style de vie.

Buts d'entraînement :

Technique (attitude, position du corps, alignement) :

- 1) méthode :
- 2) méthode :
- 3) méthode :

Physique (force, résistance, souplesse) :

- 1) méthode :

- 2) méthode :
- 3) méthode :

Mental (motivation, confiance, énergie attention) :

- 1) méthode :
- 2) méthode :
- 3) méthode :

Buts de style de vie (sommeil, alimentation, social) :

- 1) méthode :
- 2) méthode :
- 3) méthode :

AMELIORER LA CONFIANCE EN SOI

« Personne ne peut vous faire ressentir que vous êtes inférieur sans votre approbation »
Eleanor Roosevelt

La confiance en soi que possède ou manifeste un athlète constitue un élément déterminant, sinon essentiel, à la réalisation d'une performance optimale voire à la réussite sportive en général.

1) A quoi correspond la confiance en soi ?

a) Les quatre aspects de la confiance en soi

La confiance correspond à la croyance, à la conviction que l'on est capable d'accomplir une certaine tâche, ou d'atteindre un certain objectif. Être confiant c'est penser que l'engagement de ses propres capacités va permettre l'atteinte du but que l'on s'est fixé. A l'opposé, le doute serait l'expectation (l'attente) de l'échec ou, pour le moins, une incertitude quant à l'accomplissement d'une tâche ou à l'atteinte d'un objectif fixé.

On distingue quatre aspects pouvant caractériser la confiance :

➤ La confiance globale

Elle est considérée comme un trait de personnalité. On peut imaginer ce type de confiance sur un continuum, avec d'un côté les athlètes d'un naturel plutôt optimiste et confiant dans la plupart des situations, alors qu'à l'autre extrémité se trouveraient les athlètes ayant une tendance à douter, à s'inquiéter, et à ne jamais vraiment croire en leurs compétences, leurs habilités. Ils sont plutôt pessimistes. Entre ces deux extrémités se trouvent les sportifs ayant plus ou moins confiance en eux d'une manière générale.

➤ La confiance spécifique

Elle se réfère à la confiance qu'un athlète peut avoir vis-à-vis de son habilité à résoudre une tâche particulière. *Par exemple une équipe peut être certaine de sa capacité à bien défendre.* La confiance spécifique se réfère ici au concept d'auto-efficacité qui est l'expectation d'un individu à réussir une certaine tâche. L'auto-efficacité peut être considéré comme une forme très spécifique de la confiance en soi.

➤ La confiance momentanée

Elle va fluctuer en fonction d'un score, de situations, de circonstances, ou de comportements bien précis. Elle peut apparaître ou bien laisser la place au doute – momentanée- *après par exemple une bonne ou une mauvaise semaine d'entraînement.*

La confiance momentanée peut aussi fluctuer en fonction de la qualité de la relation avec les partenaires et avec l'entraîneur. *Par exemple, le comportement et le contenu des remarques de celui-ci influent sur la perception que les athlètes peuvent avoir de leur capacité à résoudre un problème particulier.*

➤ La confiance collective

La confiance collective réfère à la confiance d'un groupe d'athlètes ou d'une équipe. Cette confiance peut aussi être spécifique ou même momentanée. De la même manière que la force d'une équipe n'est pas égale à la somme des qualités de chacun, la confiance collective d'une équipe n'est pas égale à l'addition de la confiance de chaque joueur ou joueuse. La confiance collective peut être influencée, comme par l'individu, par les circonstances (l'équipe est mise en confiance après un **but marqué**) ou par un état d'esprit bien précis (cohésion ou non de l'équipe). Bien sûr, à l'opposé nous retrouvons aussi le doute collectif qui peut être lui aussi spécifique et momentané.

En conclusion il est important de préciser que ces quatre types de confiance ne sont pas indépendants les uns des autres, et qu'une interaction existe entre eux.

b) Facteurs influençant négativement la confiance en soi

Facteurs intrinsèques :

Les facteurs intrinsèques dépendent de l'individu lui-même, de sa personnalité, de sa manière de penser ou de sa façon d'être. Le doute, la perte de confiance donc, peut venir principalement :

1. d'une approche ou d'une conception incertaine et négative de la compétition (l'athlète appréhende la compétition) ;
2. d'une dialogue interne (tout ce que l'on dit et pense pour soi) et de croyances à propos de ses propres qualités (« *je suis trop nul* ») et de ses compétences (« *je ne suis pas capable* ») ;
3. de la peur de mal faire et des erreurs qui en découleraient ;
4. de perceptions et d'évaluations négatives de certaines situations ou circonstances sportives (*participer à la finale d'une compétition*)
5. et d'une mauvaise concentration ou de la difficulté à se concentrer.

Ces facteurs sont souvent interdépendants. Par exemple, une approche négative de la compétition peut déclencher la peur de mal faire qui, à son tour, nuira à la concentration, au dialogue interne.

Malgré l'extrême importance des facteurs intrinsèques, ceux-ci sont malheureusement rarement évalués et pris en compte par les entraîneurs et les sportifs dans leur préparation à la compétition.

d) Facteurs extrinsèques

Ces facteurs ne dépendent pas de l'individu. Le doute, la perte de confiance, vont dépendre :

1. des fluctuations du score pendant la compétition ;
2. de la cohésion du groupe, du discours et des comportements des entraîneurs, des dirigeants et des partenaires ;

3. des conditions et situations de jeu (comme jouer à l'extérieur), du déroulement de la semaine d'entraînement, des conditions atmosphériques pour certains sports, de la position au classement dans un championnat, de la valeur de l'adversaire, des juges etc. ;
4. et du facteur extrinsèque sûrement le plus important : la performance précédente. Une bonne performance aura tendance à donner confiance à l'athlète, et inversement une mauvaise performance aura tendance à le faire douter.

Les enquêtes montrent que les athlètes citent généralement ces facteurs extrinsèques comme étant des éléments importants de mise en confiance. La difficulté avec cette façon de concevoir la confiance en soi, tient à ce que l'athlète des doutes, quant à ses capacités de maintenir ou d'améliorer sa confiance, basés sur des facteurs qu'il ne contrôle pas. Ne serait-il pas plus judicieux de se sentir contrôler sa confiance, quoi qu'il arrive ?

c) Les aspects positifs de la confiance en soi

Se sentir confiant avant et pendant une compétition ne peut qu'aider le sportif, l'incitant à rester calme et détendu, même avec la pression compétitive. Cet état de l'esprit et du corps permet d'avoir une agressivité contrôlée et d'être plus volontaire aux moments importants. La confiance va permettre de se focaliser plus facilement sur ce qui est à faire.

Les sportifs confiants :

se donnent des objectifs plutôt difficiles à atteindre,
leur confiance va permettre de redoubler leurs efforts et de persister pour atteindre l'objectif désiré,
ils ne vont pas hésiter sur ce qu'ils ont à faire ; ils vont aussi oser prendre des risques
ils se focalisent sur la réussite plutôt que sur l'échec
ils prennent beaucoup plus de plaisir à pratiquer leur activité

e) Les sportifs peu confiants :

Se donnent des objectifs plutôt faciles.
auront tendance à baisser les bras.

d) Quelques exemples de perte de confiance

Quand le doute s'installe ; Les sportifs ont même leurs propres expressions pour exprimer cet état : « on se pose des questions », « on perd ses moyens ». La concentration n'est plus ce qu'elle était : « je n'étais plus dedans ». Les gestes ne sont plus relâchés, ni fluides, mais deviennent hésitants, sans tempo : on joue « petit bras » ; L'athlète « n'y croit plus », il perd de sa motivation. La peur de mal faire peut s'installer. Ainsi, à propos de sa finale perdue à Roland Garros Bruguera disait : « *j'avais peur de faire des fautes* » (L'Equipe du 9 juin 1997). La lucidité de détériore et le sportif se met à « faire n'importe quoi ». L'attention peut se focaliser sur ce qu'il ne faut pas faire, ou sur un tas de choses qui ne sont pas du toute pertinentes ; quand elles le sont, le sportif agit souvent à contretemps : il est « à côté de la plaque ».

Par contre, Heinz Weis (médaillé d'or au lancer du marteau) déclara pour sa part (L'Equipe du 4 août 1997) : « *Avec mon entraîneur, j'ai appris à prendre tous les risques, tout en réussissent le lancer techniquement parfait. C'est le secret de ma réussite. J'ai toujours cru dans mes capacités. Cela m'a aidé à surmonter mentalement mon mauvais départ dans le concours.* »

e) La confiance en soi est contrôlable

La confiance devrait venir de « l'intérieur », même s'il est vrai qu'elle peut, en partie, être aussi déclenchée de l'extérieur, à travers le discours d'un autre ou d'une expérience de nature à catalyser un état d'esprit. La confiance devrait être un facteur contrôlé par l'individu. Elle devrait correspondre à un état d'esprit, à une attitude, à une décision que l'on prendrait à propos de soi : une évaluation positive, réaliste et enthousiaste de son potentiel de moment (et celui de ses partenaires s'il y a lieu). Cette décision qui est prise ne peut être remise en cause par des circonstances ou par des facteurs extérieurs à l'individu lui-même. Bien sûr, il faut être conscient de la présence et de l'importance des facteurs extérieurs, mais il est aussi important de leur montrer une « indifférence relative », surtout vis-à-vis de ceux qui seraient négatifs, tout simplement parce qu'ils pourraient « rentrer et rester dans nos têtes ».

Bien sûr , avoir une totale confiance en soi ne veut pas nécessairement dire que l'on va gagner car il est possible d'être au départ superconfiant, perdre et ne pas très bien « performer », et pourtant continuer à croire à 100% dans ses chances, dans la prochaine action, les prochaines minutes, au prochain match, à la prochaine course ou compétition.

Nous mettons souvent des limites psychologiques à nos actions à venir et souvent la seule réalité qui va limiter l'athlète est l'idée qu'il va s'en faire. S'attendre à ce que quelque chose de négatif puisse arriver, finit par arriver. Et quand cela survient, l'événement confirme ce qui était pressenti. En retour, la confiance et l'estime que l'athlète peut avoir de lui-même vont se dégrader.

Voici ce qui disait par exemple **Jimmy Connors** avant de rencontrer **Bjorn Borg** en final d'un **US Open** : « le plus important est de ne jamais être négatif à propos de soi-même. Bien sûr, c'est possible que le gars en face soit solide et qu'il vous ait battu la dernière fois que vous l'aviez joué », et que, **okay**, peut-être que vous n'avez pas bien joué non plus. Mais, à la minute où vous commencez à penser à tout cela, vous êtes mort. Je vais à chaque match convaincu que je vais gagner. Il n'a rien d'autre à faire » (Tarshis, 1977).

Les sportifs , comme Connors et bien d'autres encore, deviennent d'une certaine façon responsables de leur niveau de confiance. Ils veulent la contrôler et sentent pouvoir le faire. Il ne tient qu'à eux de se forger un état d'esprit leur permettant de croire en leurs capacités, d'affronter la compétition sereinement, de vouloir s'investir à fond dans ce qu'ils entreprennent, et de ne jamais se créer de barrière psychologique. Bien sûr cet état d'esprit ne doit pas être artificiel. Se dire que tout va bien, ou que tout ira bien, trente six fois n'est pas suffisant. La confiance doit se reposer sur des fondations solides.

2) Améliorer la confiance en soi

La confiance s'apprend, s'améliore, comme toute autre caractéristique psychologique liée à la performance, telle la concentration, la motivation, l'activation, le dialogue interne, etc.

Il est difficile de faire une hiérarchie des facteurs pouvant améliorer la confiance, car ils participent tous, à leur manière, à la construction et à l'amélioration de la confiance, ainsi qu'au bien-être de l'athlète.

Cependant pour ce qui concerne les **facteur intrinsèques**, une approche « saine » de la compétition, ainsi qu'un « certain état d'esprit », des attitudes et des comportements appropriés, une concentration adéquate, une motivation et un « dialogue interne » pertinents, une visualisation positive, semblent être des éléments essentiels pouvant renforcer la confiance du sportif.

Du côté des, la performance précédente, la condition physique, les comportements et le discours de l'entraîneur, les routines précompétitives et compétitives, les entraînements de qualités, sont autant de sources d'amélioration et de renforcement de la confiance en soi.

Une très bonne condition physique, par exemple, peut augmenter la motivation du sportif aussi bien que l'estime qu'il a de lui-même. De la même manière, un entraînement de qualité peut améliorer la capacité de l'athlète à se concentrer et à garder un état d'esprit optimiste. La performance précédente (quand elle est bonne), constitue un des facteurs les plus puissants de renforcement de la confiance du sportif.

La confiance en soi correspond à un état d'esprit, à une attitude vis-à-vis de soi qu'il faut entretenir et développer.

L'athlète fort dans sa tête sera celui qui saura faire face à l'adversité et qui se sera préparé à celle-ci. Comment se préparer ?

(a) Assurer une prise de conscience :

A travers la prise de conscience, ils comprennent que la confiance dépendra pour beaucoup de l'idée qu'ils auront d'eux-mêmes, de ce qu'ils savent faire, et non pas de facteurs aléatoires sur lesquels ils n'auront aucun contrôle.

(b) Identifier les situations qui génèrent la confiance et/ou le doute

La deuxième chose est de vous rendre compte par vous-même des situations dans lesquelles votre confiance, et/ou le doute qui a pu s'installer, se présentent. (**Questionnaire**).

(c) Reconnaître ses points forts et ses points faibles

(d) Se forger une personnalité hardie

Beaucoup d'individus ont tendance à percevoir le stress, l'anxiété, d'une manière positive. Trois caractéristiques générales sont considérées comme typiques de ces personnes :

1. l'habilité à s'investir complètement dans leurs activités et dans leur vie. Si le sportif veut progresser, s'améliorer et atteindre son potentiel, il devra s'investir complètement. On doit savoir ce que l'on va y chercher et ce que l'on va y donner. Le sportif se prépare pour la compétition et non pour le prochain entraînement.

2. il se forgera un état d'esprit (il croira en ses capacités du moment peu importe les situations). Il se sentira complètement responsable et complètement en mesure de contrôler les situations sportives qu'il rencontrera car il s'y sera préparé, confiant de ses capacités du moment.

3. la compétition constituera un challenge. Ce défi propose une occasion unique de vivre une expérience unique aux émotions uniques. De plus le sportif ne craindra absolument pas l'échec, limitant ses appréhensions à la seule pression compétitive.

En considérant le stress comme un challenge salutaire et utile, Kobasa a employé le terme « hardiness » (que l'on peut traduire par « vigueur », « hardiesse ») pour caractériser les personnes ayant un sentiment de contrôle sur une situation.

(e) Se familiariser avec son état d'anxiété

- fera confiance aux réponses naturelles de son corps (tension musculaire, ventre noué, fièvre, etc.)

- aura une perception de la compétition qui lui permettra d'y voir un challenge plutôt qu'une menace ;

- s'apercevra qu'il est tout à fait normal d'être tendu avant une compétition. Ce qui ne l'empêchera pas d'être serein quant à sa performance à venir.

(f) Focaliser son attention

Pour être efficace un athlète doit apprendre à focaliser son esprit et son attention même si son corps est nerveux, tendu, activé. Sinon, le feedback de l'activation ou de la sensation de tension, contribuera à un processus négatif d'évaluation et de réévaluation de la situation.

En somme, si l'on considère la confiance comme un état d'esprit que l'athlète peut contrôler, tout le reste (problèmes de concentration, d'appréhension, d'activation, de prise de décision, de stratégie, de motivation, de dialogue interne, de relationnels) semblera beaucoup plus facile à maîtriser.

(g) Travailler sa condition physique

En raison d'une trop grande fatigue, par exemple, ou d'un manque de condition physique, la qualité technique d'une prestation se détériore. Du coup, ce qu'on appelle familièrement le « mental » se détériore également : la lucidité, la concentration, le niveau d'éveil, la motivation ou la confiance baissent. Attribuer au « mental » ce qui ressort ou résulte de problèmes de condition physique est donc une erreur souvent faite, autant par les entraîneurs que par les athlètes. Le sportif perd confiance (il remet en cause ses compétences, il doute), alors qu'une mauvaise préparation à la compétition explique le plus souvent ses mauvaises performances. Être et se sentir prêt physiquement et techniquement ne peut que renforcer la confiance et le sentiment de compétence. Le message ici est simple, évident, sans surprise : faites tout pour être prêt physiquement (le faites-vous réellement ?)

S'ADAPTER ET FAIRE FACE : CONTRÔLER LE STRESS, LES EMOTIONS ET L'ACTIVATION EMOTIONNELLE

« le seul moyen de ne pas penser qu'elle est dangereuse, c'est d'être au top physiquement et mentalement pour se mettre en situation de domination mentale. »

Denis Rey, la descente de Kitzbühel, Le Monde du 16 janvier 1996

« Face à Pete je n'avais rien à perdre et après trois jeux un peu tendus au début, je me suis dit qu'il fallait surtout que je prenne du plaisir.

C'est grâce à ça que j'ai tenu le coup jusqu'au bout.

Et je me suis toujours refusé à penser que je pouvais gagner »

L'Equipe du 23 octobre 1995 (W. Ferreira gagne contre P.Sampras).

« J'ai toujours eu peur de tirer les penalties. Ça paraît facile, mais quand il y a égalité au score, la pression est terrible.

Parfois un penalty est si important qu'on devrait le faire tirer par le président du club. »

Pelé, L'Equipe Magazine du 11 octobre 1997.

1. S'adapter et faire face aux exigences de la compétition

Une des caractéristiques de l'expertise du champion est souvent décrite comme la capacité à gérer de manière adéquate le stress compétitif.

Dans ses conduites d'ajustement, il cherche à préserver un état idéal d'équilibre qui est caractérisé au plan psychologique par un sentiment de bien-être personnel. L'adaptation suppose donc une harmonie entre la vie intérieure (les pensées, les émotions, les intérêts) et les événements du monde extérieur (les sollicitations, les contraintes).

Ce qu'on appelle aujourd'hui *l'intelligence émotionnelle*, pour la différencier de l'intelligence rationnelle (Goleman, 1997), recouvre les capacités de se motiver pour réaliser quelque chose d'important pour soi et de persister dans ses projets en dépit de frustrations, de contenir ses impulsions et de retarder les gratifications, de comprendre ses humeurs et de conserver la maîtrise de soi dans les situations difficiles. Elle suppose le développement de différentes connaissances et habilités qui nous semblent nécessaires au sportif accompli :

- ❑ Le discernement de ses émotions, c'est-à-dire la conscience de soi et la capacité à identifier ses émotions ;
- ❑ La maîtrise de ses émotions, c'est-à-dire la capacité d'adapter ses émotions à chaque situation ;
- ❑ L'auto-motivation, c'est-à-dire la capacité à canaliser ses émotions pour se concentrer, se maîtriser et se donner des buts ;
- ❑ La perception des émotions d'autrui et,
- ❑ La maîtrise des relations interpersonnelles.

2. Le processus de stress

(FAIRE FOTOCO PAG 79 DE GUIDE PRATIQUE...)

Pour Lazarus et Folkman le stress est une transaction particulière entre la personne et l'environnement qui conduit celle-ci à percevoir une discordance réelle ou imaginée entre les demandes d'une situation et les ressources de ses propres systèmes biologiques, psychologiques et sociologiques.

Les pensées résultant de cette évaluation cognitive peuvent alors générer une forte tension émotionnelle lorsque cette situation est perçue comme comportant des enjeux élevés est qu'elle s'accompagne d'un doute quant à la possibilité de la maîtriser. Inversement, elle peut générer un « stress positif » si cette évaluation est favorable à l'accomplissement.

Dans ce processus, l'athlète n'est pas sans ressources. Il peut moduler les effets de son évaluation et développer des stratégies d'ajustement permettant de faire face à la situation.

Le premier modérateur de stress concerne la *perception de la situation*. On parle ainsi de « *stress perçu* » pour désigner la façon dont un individu perçoit les exigences de la situation :

- **Percevoir une situation spécifique comme contrôlable est une appréciation subjective qui consiste à penser que l'on peut décider et agir face à cette situation de façon à en modifier favorablement l'issue.**

Cette perception de contrôle dépend de la personnalité (la tendance à l'anxiété ou à l'optimisme, par exemple) et des habilités élaborées face à cette situation particulière, lors des expériences précédents.

Il est important de noter que la façon de percevoir les événements peut être aussi important que leur importance objective.

Il en résulte qu'un travail sur les perceptions et croyances de l'athlète est souvent une des premières stratégies de réduction du stress.

A. Les stratégies de « faire-face »

Ce « faire-face » est interposé entre l'individu et l'« agression » pour maîtriser ou diminuer l'impact de celle-ci sur son équilibre.

Elles se concrétisent tout autant par :

*des *stratégies de résolution de problèmes* qui sont utilisés davantage si la situation est susceptible de changer.

*des *stratégies centrés sur la diminution de la tendance émotionnelles* sont utilisées préférentiellement si la situation ne peut être modifiée (comme c'est souvent le cas en sport) ou si elle incontrôlable.

Le réseau de « soutien social » (relations interpersonnelles et amicales de l'athlète , l'entourage familial et sportif) a un effet tampon dans le processus de stress.

Un haut niveau de soutien social **perçu** augmentant la contrôlabilité sociale, émousse les effets du stress et rend le sujet plus capable de « faire-face ». De ce point de vue, les partenaires, les amis, l'entraîneur peuvent jouer un rôle efficace de soutien émotionnel ou de soutien informatif et permettent ainsi d'aborder plus aisément les difficultés rencontrées.

Nous retiendrons de cette présentation que le stress n'est pas bon ou mauvaise en soi mais qu'il y a de plus ou moins bonnes manières de s'adapter et qu'il s'agit d'un phénomène très individuel.

B. Comment intervenir à un moment ou à un autre du processus pour prévenir ou réduire le stress

Deux perspectives complémentaires apparaissent :

- L'une est centrée sur le niveau organisationnel, c'est-à-dire sur l'univers des relations dans le contexte de vie et d'entraînement de l'athlète. Cette approche s'intéresse à des groupes d'individus organisés comme c'est le cas dans un club ou dans un groupe d'entraînement constitué.

Il arrive, par exemple, que des athlètes ou des entraîneurs décrivent des ambiances comme étant « stressantes » et pénalisantes pour leur objectifs. Dans ce cas, la stratégie consiste à demander aux partenaires d'identifier et de transformer les relations qui sont problématiques et génératrices de stress. Ceci est mené, en règle générale, par un consultant extérieur au groupe.

- L'autre est centrée sur le développement du « faire-face » individuel. De nombreux outils et stratégies de management du stress sont proposés. En revanche, l'athlète et l'entraîneur pourront porter leur attention sur :
 - les méthodes environnementales qui consistent à réduire l'importance et la fréquence des événements potentiellement stressants, à en réduire l'incertitude en essayant de contrôler tout ce qui est contrôlable et à augmenter le soutien social autour de l'athlète ;
 - les techniques physiques et comportementales qui concernent la relaxation musculaire, le contrôle respiratoire, la musique relaxant l'exercice aérobie ;
 - les techniques mentales : l'imagerie, la fixation de buts, la conscience de ses pensées, l'arrêt des pensées automatiques et le développement des pensées positives et/ou rationnelles, la remémoration des états psychologiques associés aux performances, l'autosuggestion et le dialogue interne positif.

De manière plus large, l'athlète et l'entraîneur devront veiller à l'hygiène et au style de vie afin de réduire l'excitation somatique : activités adéquates pour la récupération, rythmes de travail et de sommeil adaptés, excitants et alcool consommés avec modération, alimentation équilibrée.

3. L'anxiété compétitive

L'anxiété compétitive est une réponse émotionnelle négative, non congruente avec les buts de l'athlète. Elle s'accompagne :

- des pensées négatives
- d'inquiétudes d'appréhension (anxiété cognitive)
- et de modification de l'activation physiologique ou de nervosité (anxiété somatique).

Il est distingué :

*le « **trait d'anxiété compétitive** » qui correspond à une caractéristique durable et stabilisée de la personnalité du sujet et

*l' « **état d'anxiété compétitive** » il s'agit d'un état transitoire de l'émotion, variable selon les situations.

Test du questionnaire d'anxiété-état/trait (pàg 83 exem)

8. Pourquoi les sportifs et plus particulièrement les compétiteurs peu expérimentés manifestent-ils de l'anxiété compétitive ?

La perception de la menace dépend de deux représentations cognitives nettement distinctes : *La perception de l'incertitude du résultat* est liée à la probabilité subjective de succès, c'est-à-dire aux chances que se donne le sujet d'atteindre le résultat escompté.

La perception de l'importance du résultat renvoie à différentes causes liées à l'attente personnelle de performance et à la signification du résultat pour l'athlète, aux croyances qu'il développe vis-à-vis des conséquences objectives ou subjectives de l'échec ou de la réussite (estime de soi), à l'orientation et au climat motivationnel.

4. L'optimisme et les émotions facilitatrices en sport

L'optimisme ou la confiance amène les sportifs à être confiants dans leurs capacités personnelles et à ne pas se résigner devant les inévitables difficultés.

Des psychologues (par exemple Csikszentmihalyi ; 1993) étudiant les performances exceptionnelles des sportifs, ont identifié un état de fluidité (flow) qui caractérise le fait que l'individu s'absorbe totalement dans la tâche, y consacre toute son attention, que sa conscience se confond avec l'action. Ces sportifs décrivent ainsi un sentiment de joie spontané, un plaisir intrinsèque et en même temps bien que maîtrisant totalement ce qu'ils font, affirment se sentir complètement détachés des contingences environnementales.

Cet état de fluidité apparaît dans une zone où la tâche à accomplir exige que l'athlète mobilise ses capacités au maximum.

Ainsi, le contrôle et la canalisation des émotions vers un but donné représentent une habilité importante de la réussite en sport. Certains entraîneurs en ont bien conscience en donnant comme seule consigne avant la compétition « *fais-toi plaisir !* ».

(a) Voir tableau VI 3 edjec émotionsplaisantes...

5. Comment contrôler le stress, les émotions et ajuster l'activation émotionnelle à la zone optimale de fonctionnement ?

Identifier votre stress à l'entraînement et en compétition

L'évaluation personnelle est la première étape du contrôle du stress et des émotions.

Nous vous proposons le *thermomètre de stress de Kelley (1995) (figure VI 2)*.

Apprenez à évaluer vos émotions en fonction de vos buts

L'autoévaluation consiste à prendre conscience des pensées et des émotions qui apparaissent pendant les différents événements de l'entraînement et de la compétition.

Conseiller d'utiliser la démarche proposée par Hanin (1989)= visualisez la compétition le plus nettement possible et rappelez-vous vos émotions et vos pensées lorsque vous étiez dans les moments de fluidité. Notez-les ! De manière générale, nous vous incitons à tenir un journal personnel afin de noter toutes ces sensations. Ceci vous permettra de faire le point régulièrement. Bien se connaître pour bien piloter sa vie de compétiteur est vraiment le point de départ pour apprendre à retrouver de manière la plus régulière possible cette fameuse zone optimale de fonctionnement.

Maîtriser vos pensées négatives et dysfonctionnelles

Les mots que l'on emploie et le discours interne que l'on se tient ont une influence sur les états d'esprit et le comportement que l'on adopte finalement.

A force de se dénigrer « je suis nul », « je n'y arriverai jamais », on risque fort de voir son comportement correspondre à la logique de ces affirmations !

Nous préconisons donc d'utiliser la « pensée positive » en sport. Cette technique consiste à se répéter des pensées positives « *je peux y arriver* », « *je peux gagner* » ! dans le but de créer un état psychologique optimal et de la confiance en soi. En cours d'épreuve, parlez-vous ! : utilisez des mots qui ont trait à votre humeur et à des énoncés positifs vis-à-vis de votre comportement.

Diminuez votre excitation

Les formes de relaxation sont diverses (ch3) et visent toutes à réduire les tensions musculaires afin de provoquer en réaction, une diminution des tensions mentales. Le contrôle de la respiration, voire un apprentissage des mécanismes respiratoires, constituent de bons renforçateurs de la relaxation.

Augmentez votre excitation

En début ou en fin de compétition, lorsque celle-ci se déroule sur la journée, il faut parfois s'exciter pour rester dans la zone optimale. Il faut donc apprendre à déclencher un niveau d'activation jugé optimum pour la réalisation de la performance souhaitée. *Par exemple , agissez de façon énergique (sauter sur la place), écoutez de la musique dynamique pendant les temps de repos, utilisez des images mentales stimulantes et un dialogue interne positif « Vite ! », « Fonce ! ».*

STIMULER LES APPRENTISSAGES ET LES PERFORMANCES PAR LA REPETITION MENTALE

(99% des sportifs utilisèrent au moins une fois par jour, et quatre fois par semaine. La durée de chacune s'établit en moyenne à 12 minutes.

La répétition mentale consiste à réaliser une activité motrice de façon symbolique, c'est-à-dire en l'absence de mouvements musculaires réels. Il s'agit d'une activité psychologique qui permet d'évoquer mentalement l'apparence physique ou la transformation des objets (tout ou partie du corps propre, des objets ou des événements extérieurs) tels qu'ils ont pu perçus par le passé ou tels qu'ils peuvent être anticipés dans l'avenir.

1. Caractéristiques générales de la répétition mentale

La répétition mentale peut se faire à l'aide de diverses modalités sensorielles : visuelles, kinesthésique, auditive, tactile, voire olfactive.

9. Imagerie visuelle et kinesthésique

Les images sont aussi vivaces que celles qui peuvent apparaître sur un écran de cinéma. S'ils répètent mentalement des actions motrices de cette façon, on dit qu'ils se situent dans la perspective d'un observateur et qu'ils mettent en œuvre une forme d'imagerie externe. La possibilité de visualiser avec de nombreux détails une action motrice peut être très bénéfique dans des sports comme le basket-ball, le golf..., lorsqu'il s'agit pour les sportifs de répéter mentalement un geste particulier ou une action de jeu.

Par opposition, d'autres sportifs s'engagent dans des programmes de répétition mentale en ressentant et en éprouvant toutes les sensations physiques et kinesthésiques qui sont habituellement associées à des mouvements particuliers. Comme les sensations kinesthésiques sont les mêmes que celles ressenties lors d'une pratique réelle de l'activité, on dit que les sportifs se situent dans la perspective d'un acteur et qu'ils privilégient une modalité d'imagerie interne. Cela peut être très utile lorsqu'on veut développer des habiletés lors d'un apprentissage moteur...

L'imagerie mentale sera d'une meilleure efficacité si les sportifs font appel à diverses modalités sensorielles, aussi bien visuelles que kinesthésiques.

10. Caractéristiques des images mentales

Les images mentales doivent d'abord être vivaces c'est à dire nettes tout en présentant nombreux détails.

Les i.m. doivent également être utilisables pendant une certaine durée afin que les sujets puissent les utiliser, les combiner, voire les transformer à des fins d'entraînement mental dans une activité spécifique.

Les images mentales doivent être exactes, c'est-à-dire refléter avec une grande précision la dimension des objets représentés, leur localisation, la distance qui les sépare.

11. La mesure des capacités d'imagerie

Les sujets à bonnes capacités d'imagerie forment rapidement des images mentales (leur temps de latence est court) et les maintiennent plus durablement en mémoire (leur temps de persistance est long). Plus généralement, on demande aux sujets d'évaluer eux-mêmes la vivacité et le degré de contrôlabilité de leurs images. A cette fin, on leur propose de répondre à des questionnaires d'autoévaluation.

(exercice : évaluer vos capacités d'imagerie pag 32 guide)

2. Quand peut-on utiliser la répétition mentale

Pour améliorer ses habilités techniques, se familiariser avec une stratégie, résoudre un problème, assister la guérison de blessures (par exemple retrouver patience et confiance en effectuant une pratique mentale de l'activité), améliorer d'autres habilités mentales. Toutes ces modalités d'utilisation de l'imagerie peuvent se dérouler soit avant, soit après un entraînement ou une compétition.

12. Avant une épreuve

La répétition mentale est utilisée juste avant l'accomplissement d'une action motrice que le sportif effectue à son propre rythme.

L'imagerie permet également d'améliorer les habilités sportives. Une fois que les sportifs ont appris par observation ou suivi les instructions des entraîneurs, et qu'ils ont enregistré un certain nombre de sensations liées à l'exécution des gestes, ils sont en mesure d'améliorer, de coordonner et d'automatiser ceux-ci grâce à l'imagerie motrice.

L'imagerie peut être utilisée avec profit avant une compétition. L'un de ses objectifs est d'éliminer les doutes de l'athlète lorsqu'il affronte des situations nouvelles ou différentes de celles de l'entraînement. Le contrôle d'éléments distrayeurs, préalablement identifiés, peut constituer un second objectif. C'est pourquoi, la répétition mentale devra toujours se faire dans des conditions proches de celles de la compétition, grâce à l'utilisation de stimuli auditifs et visuels.

13. Après une épreuve

Une autre application consiste à répéter mentalement un geste immédiatement après son exécution réelle, à l'entraînement comme en compétition si les conditions de pratique le permettent. Cela peut avoir plusieurs conséquences : Elle permet de mieux mémoriser un geste réussi, de s'auto-récompenser en cas d'une telle réussite et, d'une manière générale, d'évaluer ses propres productions.

Ainsi, l'évaluation diagnostique d'une action motrice grâce à la répétition mentale permet de détecter ses propres erreurs en cas de problèmes rencontrés.

L'imagerie mentale peut donc s'utiliser dans de nombreuses circonstances : aussi bien à domicile, qu'à l'entraînement et en compétition.

3. Un programme d'entraînement à la répétition mentale

Les six premières étapes de formation doivent permettre de se familiariser avec la répétition mentale et d'acquérir des habilités de base. Les quatre dernières étapes visent ensuite à développer des compétences particulières et correspondent à un niveau « avancé » de pratique mentale.

a) Etape 1. Se familiariser avec une technique simple et courte de relaxation

14. Pourquoi faut-il se relaxer ?

Il y a trois à cela :

- facilite la formation des images mentales
- constitue un moyen de concentration parce qu'elle centre l'attention du sujet sur lui-même.
- et détermine un niveau stable de tension et concentration avant chaque répétition physique et/ou mentale.

15. Comment peut-on se relaxer ?

Se mettre en position debout, les jambes écartées à largeur d'épaules et à peine fléchies, l'une légèrement devant l'autre, afin de trouver une position stable et confortable. Les yeux sont ouverts de préférence et les bras tombent naturellement le long du corps.

Maintenant inspirez profondément. A l'inspiration, détendre les membres inférieurs. Vous devez vous sentir plus lourd et ressentir le contact de votre corps avec le sol. A l'expiration, relaxer les muscles du visage et du front, du cou, de la nuque et des membres supérieurs. Recommencez plusieurs fois. . Vous devez sentir que vos muscles se relâchent de plus en plus, et que la sensation de pesanteur (lourdeur) devient plus forte dans vos membres.

Une fois cette procédure bien acquise, portez votre attention lors de chaque cycle de respiration juste derrière votre nombril, c'est-à-dire au niveau de votre centre de gravité. A l'inspiration profonde, vous devez vous sentir grandir légèrement, tout en maintenant votre nombril stable et immobile : vous inhalez par votre abdomen et non pas à l'aide de votre poitrine. A l'expiration, et sans bouger votre nombril, relâchez les muscles des membres inférieurs (fessiers, cuisses et mollets), essayez de sentir comment se renforce l'ancrage au sol par la plante des pieds et comment vous devenez plus lourd par l'action de la pesanteur.

Par la suite, enchaînez à chaque fois trois cycles de respiration en essayant de vous sentir progressivement plus relâché, plus lourd et plus concentré. Appliquez cette procédure à diverses situations sportives vécues. Vous vous rappelez des situations de succès et vous notez combien vous étiez relâché tout en étant concentré sur vous-même. Imaginez ensuite des situations d'échec générant malaise et crispation, et mentalement essayez de réajuster votre niveau de respiration, de tension musculaire et de concentration.

a) Etape 2. Répétition en position d'observateur. Rappel d'un mouvement.

Il est préférable d'entamer ces programmes d'entraînement en utilisant des procédures de visualisation.

En effet, le fait de se voir de l'extérieur, comme si on observait une séquence vidéo ou en écran, suscite une moindre anxiété et stress.

Il est également préférable de commencer la répétition mentale *après* l'exécution réelle action motrice. A ce stade de l'apprentissage, la répétition mentale a pour objectif de reproduire mentalement le geste ou le mouvement que l'on vient d'exécuter, en le visualisant. Cette reproduction mentale sera meilleure si l'exécution réelle préalable a été guidée par des consignes précises de l'entraîneur, ou si vous avez eu la possibilité de regarder une démonstration. Néanmoins cette situation pourra sembler étrange à certains sujets. Pour éviter de se décourager, ils pourront essayer de former des images mentales d'une partie de mouvement, avant de s'engager dans une reproduction mentale de l'ensemble de l'action motrice.

(exem pag 37)

Dès que vous serez en mesure de vous visualiser de dos, vous pourrez adopter des perspectives de visualisation différentes : vous voir des $\frac{3}{4}$ arrières, de profil, de face, de dessus, ou de différents endroits de la tribune.

Il conviendra de faciliter la répétition mentale en se relaxant préalablement, en enchaînant un ou plusieurs cycles respiratoires dans les conditions indiquées plus haut

b) Etape 3. Répétition mentale en position d'observateur. Anticipation d'un mouvement.

RM consistera à visualiser un mouvement ou un geste avant son exécution réelle. Dans la mesure où vous aurez préalablement appris à former des images vivaces, contrôlées et exactes au cours de l'étape 2, vous serez en mesure d'anticiper une action physique.

Avant d'exécuter à nouveau ces exercices ou figures à l'entraînement, dans la salle ou dans le bassin, les sportives ou les sportifs effectueront une répétition mentale de ceux-ci en position d'observateur. En multipliant les perspectives d'observation, les sportifs seront progressivement en mesure de contrôler leurs images mentales tout en les rendant plus riches en détails.

Contrairement à l'étape 2, cette visualisation effectuée avant le mouvement effectif, se fera dans la perspective dans laquelle le sujet se sent le plus à l'aise pour former des images vivaces, contrôlables et exactes. Ainsi toutes les répétitions mentales préparatoires aux exercices physiques se feront dans les conditions les plus favorables.

c) Etape 4. Répétition mentale en position d'acteur. Rappel d'un mouvement.

Le sportif s'engagera à présent dans une phase de répétition mentale en mobilisant des sensations kinesthésiques (imagerie interne). En adaptant une telle perspective de travail mental, le sportif doit s'efforcer de ressentir toutes les sensations internes (musculaires, articulaires, vestibulaires...) qui avaient été éprouvés lors de la réalisation affective ou physique d'un mouvement.

Le sportif se place dans une position d'acteur et non plus d'observateur. Il peut aussi bien réaliser cet entraînement à domicile après avoir visionné une action motrice grâce à un magnétoscope, que sur un terrain de sport, sur une patinoire, dans un bassin de natation, sur un tatami ou sur un appareil de gymnastique, par exemple.

d) Etape 5. Répétition mentale en position d'acteur. Anticipation d'un mouvement.

Phase d'entraînement mental de type kinesthésique *avant* l'exécution physique d'un mouvement.

Toutes ces actions virtuelles ne peuvent simuler avec efficacité une action réelle que si elles reposent sur un vécu sportif. Aussi, la RM ne peut-elle s'avérer efficace au départ, que si elle est consécutive à un accomplissement physique. De même, un exercice physique devrait toujours donner lieu à une répétition mentale afin de consolider sa trace en mémoire si cet exercice est réussi. *Ainsi, toute répétition mentale devrait à la fois, préparer une action motrice et reproduire celle-ci aux fins d'enrichissements mutuels.*

e) Etape 6. Le choix d'une perspective de répétition mentale

Une fois que vous avez acquis une bonne maîtrise de la répétition mentale en position d'observateur et d'acteur, vous pouvez utiliser de façon préférentielle l'une d'entre elles, ou les utiliser conjointement.

En effet, la plupart des pratiques sportives impliquent la mise en œuvre de la visualisation et de l'imagerie kinesthésique.

f) Etape 7. Répétition mentale de séquences complètes de mouvements.

Une fois acquis la possibilité de répéter mentalement un geste technique, il y a lieu d'ajouter d'autres mouvements ou actions motrices à celui-ci, de manière à répéter des séquences motrices plus complètes et plus complexes.

Une fois qu'ils seront capables de répéter mentalement une séquence de plusieurs mouvements, les sportifs devront reproduire ceux-ci en situation réelle d'entraînement. Aux fins de mémorisation, ils devront repérer le maximum de détails caractéristiques de la situation concrète dans laquelle ils se trouvent.

Ils pourront ainsi augmenter la qualité de leurs entraînements et automatiser l'alternance de répétition physiques et mentales.

g) Etape 8 Répétition mentale chronométrée

Chaque sportif doit connaître son temps moyen de répétition physique d'un mouvement ou d'une séquence de mouvements. Il devra donc travailler en couple, avec un camarade d'entraînement, son entraîneur, ou un psychologue du sport. Ces durées de répétition physique et mentale devront être équivalentes.

L'objectif du sportif sera donc de réduire cet écart et de stabiliser celui-ci dans le temps. Pour améliorer encore la qualité des répétitions mentales, chaque sportif devra mettre l'accent sur la fluidité des enchaînements, calibrer finement ses rythmes et changements de rythme, synchroniser ses déplacements avec celui de ses partenaires, etc. Dans certains sports comme la gymnastique, la natation synchronisée, le patinage artistique, il devra en outre veiller à la beauté des mouvements puisque celle-ci constitue un critère important de performance.

h) Etape 9. Répétition mentale au ralenti

Le sportif pourra à présent améliorer ses habiletés d'imagerie en répétant mentalement des mouvements *au ralenti*.

La RM au ralenti permet d'identifier les raisons d'une difficulté d'exécution particulière et d'améliorer ainsi la qualité des prestations.

Il faut essayer d'agrandir l'image formée dans l'espace mental comme si on se voyait sur un écran en plan rapproché. L'objectif des séances de RM sera de réaliser progressivement les mouvements *sans saccade*.

i) Etape 10. Répétition mentale d'une compétition

Une façon de maintenir la confiance en soi consiste à simuler mentalement toutes les conditions qui prévalent dans les compétitions nationales et internationales. Une attention particulière doit être portée à l'identification et au contrôle mental préventif des distracteurs auxquels les sujets se montrent sensibles (le tableau d'affichage, les modifications d'horaires,

le déroulement d'une cérémonie protocolaire). On peut ainsi revoir mentalement une compétition passée afin :

1. de relever les bons accomplissements et raffermir la confiance en soi et
2. de noter les mauvaises circonstances et réalisations délicates afin de trouver des solutions qui permettent d'y remédier.

Lors de la préparation à la compétition, la RM peut également se faire dans des conditions proches de la réalité en utilisant des dispositifs divers. Aussi bien en cours de préparation que la veille des épreuves, un moyen efficace de préparation consiste à visionner des enregistrements vidéo et de répéter mentalement les actions propres ou celles de modèles prégnants qui y sont rapportées.

3) Comment améliorer l'efficacité de l'entraînement mental ?

(a) Rechercher un état psychologique favorable

Le sportif doit se placer dans des conditions optimales d'activation physiologique. Les techniques de relaxation et de centration répondent à cet objectif.

(b) Utiliser des moyens mnémotechniques

Nombreux sont les sujets qui éprouvent de grandes difficultés à former des images visuelles ou kinesthésiques de leurs mouvements. Pour surmonter ces difficultés, ils peuvent se servir de traces et de souvenirs laissés par des accomplissements antérieurs.

Pour générer l'image et la sensation d'un mouvement, il convient en premier lieu d'opérer des petits mouvements réels du corps qui correspondent à l'action motrice qu'il s'agit d'imaginer. Les yeux fermés, ces mouvements devront d'abord se limiter à une partie du geste à acquérir. A ce stade devront surtout reproduire des séquences de changements de direction d'un membre ou d'une partie du corps. Ultérieurement, ces exercices se feront les yeux ouverts. Les mouvements deviendront de plus en plus imperceptibles à mesure que l'on s'efforcera de former une image mentale non saccadée des mouvements que l'on vient d'exécuter.

On pourra ensuite reconduire sur le terrain ces appariements entre les mouvements réels et imaginés. Il s'agira de prélever le maximum d'informations dans le milieu dans lequel on se trouve, et d'utiliser celles-ci pour former des images multisensorielles de l'action que l'on veut simuler.

On sera ainsi en mesure de former non seulement des images visuelles du mouvement, mais des images kinesthésiques.

Un moyen particulièrement efficace pour former des images mentales consiste à reproduire des actions améliorées par un *modèle*. Le fait de se voir sur un écran effectuer une bonne prise d'élan, ou de voir d'autres sportifs réussir un mouvement, facilite la formation des images du mouvement parce que ces modèles (réels ou symboliques) sont concrets. Pour cela, les psychologues du sport peuvent élaborer avec les entraîneurs des films qui reproduisent des séquences motrices parfaitement exécutées. Ces films seront projetés en boucle de façon à ce que les sportifs puissent reproduire et s'imprégner des images vidéo du succès. Ces processus de « modelage » s'avèrent généralement très efficaces. Ils permettent en outre d'augmenter la confiance en soi.

Enfin, on pourra utiliser des morceaux variés de musique afin d'associer images et sons. En veillant à ne pas utiliser des airs trop stimulants ou excitants, l'accompagnement musical peut constituer un bon moyen pour lier un mouvement et lui conférer une structure d'ensemble.

(c) Utiliser des exercices généraux d'amélioration des capacités d'imagerie

- **Premier exercice.** Le sujet doit visualiser un cube en bois de couleur jaune, par exemple. Il doit imaginer ce cube lorsqu'il est successivement coupé verticalement en deux ou plusieurs tranches, puis horizontalement de la même façon. Le sujet doit indiquer à chaque fois : quel est le nombre de cubes ainsi formé et quelle couleur (blanche ou jaune) correspond à chaque face.
- **Deuxième exercice.** Le sujet doit imaginer qu'il écrit sur un tableau noir les lettres de l'alphabet en majuscules, à raison de six lettres par ligne. Une personne lui demande ensuite d'identifier la lettre qui se trouve à un endroit quelconque du tableau : la troisième lettre de la première ligne, la dernière lettre de la seconde ligne, le second de la quatrième ligne, etc.

B. Résumé

1. De nombreux sportifs étrangers de haut niveau utilisent quotidiennement des techniques de répétition mentale.
2. L'imagerie mentale correspond à une expérience analogue à une expérience perceptive, mais qui survient en l'absence d'objets ou de mouvements réels. Elle implique différentes modalités sensorielles : les sensations visuelles, kinesthésiques, auditives et tactiles.
3. La première forme d'imagerie consiste à se voir de l'extérieur comme si on se voyait sur un écran ; la seconde forme consiste à ressentir toutes les sensations comme si on effectuait réellement l'activité.
4. La répétition mentale peut s'utiliser afin, d'une part, de consolider une bonne performance ou pour faire des évaluations diagnostiques et, d'autre part, pour préparer l'exécution d'une action motrice aussi bien à l'entraînement, à domicile, qu'en compétition. Elle est plus efficace si elle intervient dans un état de relaxation et de concentration.
5. La répétition mentale est particulièrement efficace si elle est utilisée quotidiennement et si elle est consécutive à l'observation d'un modèle réel ou symbolique. Elle offre des possibilités d'entraînement alternatif en cas de blessure, de fatigue, ou lorsque l'aire d'entraînement est inaccessible. Faites en sorte de l'inclure systématiquement dans votre régime de travail.

CREER UN CLIMAT MOTIVATIONNEL : LA MOTIVATION INTRINSEQUE ET EXTRINSEQUE DANS LE SPORT

1) Qu'est-ce que la motivation ?

La motivation n'est pas directement observable. C'est à partir du comportement que l'on peut en venir à dire si une personne est motivée ou non.

La motivation influence aussi le déclenchement (elle dynamise le comportement d'un athlète), la direction (elle oriente l'athlète vers le comportement approprié) et la persévérance (elle pousse l'athlète à rester ou non dans son sport) du comportement.

La théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985, 1991) : elle postule que les différentes motivations observables dans le sport peuvent être distinguées par le degré d'autodétermination qui sous-tend le comportement sportif. Selon cette théorie, plus un athlète choisit volontairement de faire une activité, plus la motivation de cet athlète est autodéterminée.

A l'encontre, plus un athlète se sent obligé de faire une activité, plus la motivation de cet athlète est non-autodéterminée.

Du niveau le plus élevés d'autodétermination au plus bas : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation.

A. La motivation intrinsèque

Elle réfère au fait de **pratiquer une activité pour le plaisir ressenti** durant son exercice (Deci 1975), sans aucune contrainte externe.

Vallerand et ses collègues (1989, 1992, 1993,) ont proposé l'existence de trois types de motivation intrinsèque, soit :

-*la motivation intrinsèque à la connaissance* (le joueur de football pratique son dribble pour le plaisir d'apprendre de nouvelles techniques),

-*la motivation intrinsèque à l'accomplissement* (le joueur de football pratique son dribble pour le plaisir de se surpasser) et

-*la motivation intrinsèque à la stimulation* (le joueur de football pratique son dribble pour le plaisir de ressentir des stimulations plaisantes)

B. La motivation extrinsèque

Elle regroupe un ensemble de comportements effectués pour des raisons instrumentales.

Lorsqu'un athlète est extrinsèquement motivé, il ne fait pas l'activité pour l'activité mais plutôt pour en retirer quelque chose de plaisant ou éviter quelque chose de déplaisant par la suite (Deci, 1975).

Il existe trois types de motivation extrinsèque que l'on peut situer sur un continuum d'autodétermination, de plus faible au plus élevé niveau d'autodétermination :

***la régulation externe :** Pour ce type de motivation extrinsèque, une source de contrôle complètement externe à l'individu pousse celui-ci à agir. (par exemple son entraîneur l'y oblige ou parce qu'il tient à obtenir un trophée).

***l'introjection :** consiste en une représentation interne des contingences externes qui ont agi sur un athlète antérieurement. Elle fait appel à des sources de contrôle intériorisées qu'un athlète s'impose à lui-même (il ira à son entraînement parce qu'il se sentirait coupable de ne pas y aller).

***l'amotivation** : se définir comme l'absence relative de motivation, qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque. L'individu qui est dans un état d'amotivation ne perçoit pas de relation entre ses actions et les résultats obtenus, il ne retire plus de plaisir ni de récompense. Il va pratiquer son sport avec des attentes d'incontrôlabilité vis-à-vis des résultats escomptés. De plus, un athlète amotivé se perçoit souvent comme peu compétent et autodéterminé.

Ainsi, l'**amotivation** est généralement présente lorsqu'un **athlète est surentraîné et que celui-ci est non loin de vivre un épuisement émotionnel.**

2) UN MODELE MOTIVATIONNEL DE LA RELATION ENTRAÎNEUR/ATHLETE

L'**entraîneur** produit un impact sur la motivation de ses athlètes dans la mesure où il **influence** leurs **perceptions de compétence, d'autonomie, et d'appartenance**. Ces dernières perceptions agissent alors sur la motivation. Une augmentation (ou une diminution) de ces trois perceptions chez un athlète résulte en une augmentation (ou une diminution) de sa motivation autodéterminée.

A.L'entraîneur et les médiateurs de la motivation

L'entraîneur joue un rôle déterminant dans la vie d'un athlète.

Selon la théorie de l'évaluation cognitive de Deci et Ryan (1985, 1991), trois besoins influencent la motivation d'un athlète : les besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale.

Selon cette théorie, lorsque les besoins d'un athlète sont respectés c'est-à-dire qu'il se sent compétent (ou efficace), autonome (l'athlète se sent libre de faire des choix dans son sport) et attaché aux autres (l'athlète a le sentiment d'être accepté et écouté par les personnes qui sont significatives pour lui), sa motivation est alors autodéterminée.

En revanche lorsque l'un de ces besoins est brimé, la motivation de l'athlète devient non-autodéterminée.

B.Augmentation des sentiments de compétence

Vallerand et Reid (1984) ont démontré que la rétroaction de performance positive, suite à la réalisation d'une tâche, a pour effet d'augmenter les sentiments de compétence de jeunes adultes tandis que la rétroaction négative a pour effet de diminuer les sentiments de compétence.

« Pour motiver, l'entraîneur doit encourager (ou présenter de la rétroaction positive à) ses athlètes ».

Que faut-il dire à un athlète pour le motiver ? Selon la théorie de l'évaluation cognitive, la rétroaction d'un entraîneur doit avoir pour but de rehausser les sentiments de compétence et d'autonomie de ses athlètes. Par exemple, un entraîneur pourrait dire à un joueur de football : « Bravo...belle feinte ». Cette forme de rétroaction, bien que positive, n'est pas assez précise. Il est important que l'entraîneur fasse ressortir l'aspect de compétence de cette action. Par exemple, l'entraîneur aurait pu dire « Bravo...belle feinte...Ton changement de vitesse était excellent ». Ce type de rétroaction positive informationnelle devrait augmenter la motivation autodéterminée d'un athlète parce que celle-ci explique à l'athlète pourquoi sa feinte était bonne en soulignant la compétence de l'action. A l'encontre, si un joueur de football se fait dire : « Mauvaise...Tu me dis que tu as feinté...Quelle feinte ! Ton changement de vitesse ne te permettrait pas de dépasser une tortue... » Nous exagérons à dessein mais ce type de rétroaction négative informationnelle aurait sûrement un effet négatif sur la motivation d'un athlète. En plus d'être négative, cette forme de rétroaction remet en question la compétence du joueur de football.

La rétroaction de l'entraîneur peut aussi influencer les sentiments d'autonomie d'un athlète. Par exemple, imaginez-vous un entraîneur qui dit à l'un de ses athlètes : « Bravo ; tu as déjoué le joueur exactement comme je t'avais dit de le faire ». Cette rétroaction est positive mais contrôlant L'athlète a bien fait mais il ne sent pas qu'il est à l'origine de ses actions. Ce type de rétroaction peut avoir un effet négatif sur les perceptions d'autonomie d'un athlète. En retour, une diminution des perceptions d'autonomie a pour effet d'agir négativement sur la motivation autodéterminée d'un athlète. Un entraîneur devrait plutôt dire à un athlète : « Bravo, j'ai bien aimé comment tu as choisi de déjouer l'adversaire par la gauche ». Cette forme de rétroaction positive est non-contrôlante. C'est précisément ce type de rétroaction qui peut augmenter les sentiments d'autonomie et la motivation autodéterminée de l'athlète. En somme, lorsqu'un entraîneur émet de la rétroaction positive, il doit s'assurer qu'il influence positivement les sentiments de compétence et d'autonomie de ses athlètes.

C. Augmentation des perceptions d'autonomie et d'appartenance sociale

Certains entraîneurs laissent à leurs athlètes la possibilité de faire des choix et une certaine liberté d'action lorsqu'ils participent à une compétition ? Ce type d'entraîneurs favorise l'autonomie de ses athlètes. De plus, il semble qu'un tel comportement favorise aussi des sentiments d'appartenance sociale vis-à-vis de l'équipe. Par conséquent, la motivation autodéterminée des athlètes est augmentée.

En résumé, il est important de noter que la théorie de l'évaluation cognitive postule que les perceptions de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale sont des médiateurs entre le comportement de l'entraîneur et la motivation.

4. Intervention auprès des entraîneurs

2.

3. Pelletier, Blais et Vallerand (1986^o) effectuèrent une intervention auprès de nageurs afin de favoriser une plus grande motivation autodéterminée et de diminuer le taux d'abandon des nageurs. Afin d'atteindre cet objectif, Pelletier et al. (1986) sont intervenus de la façon suivante. Des rencontres furent organisées avec les entraîneurs les parents et les nageurs. Lors de ces rencontres, on discuta de la perception de la situation de chacun des groupes impliqués. Les rencontres, on discuta avec les parents et les entraîneurs avaient pour but : 1) d'expliquer l'importance d'avoir une approche informationnelle envers les nageurs (c'est à dire une approche soutenant l'autonomie et la compétence de l'athlète) et 2) de rappeler aux parents et aux entraîneurs que les nageurs étaient là pour avoir du plaisir. En revanche, les rencontres avec les nageurs avaient pour but de les encourager à exercer leur autonomie pendant les entraînements.

Pelletier et al amenèrent donc les entraîneurs à être plus à l'écoute de leurs athlètes et à soutenir leur autonomie. De plus, on renforça l'idée que les entraîneurs devaient fournir de la rétroaction positive informationnelle et non contrôlant.

Un an après le début de l'intervention , les nageurs percevaient leur entraîneur comme soutenant beaucoup plus leur autonomie. De plus, se sentaient plus compétents et étaient plus motivés intrinsèquement comparativement à l'année précédente et par rapport aux nageurs du groupe témoin.

Ce programme d'intervention répond à l'une des questions classiques que plusieurs entraîneurs se posent souvent : « Comment fait-on pour augmenter la motivation de nos athlètes ? » En réponse à cette question nous suggérons que l'entraîneur devrait favoriser l'autonomie de ses athlètes et de renforcer leurs perceptions de compétence à l'aide de la rétroaction positive. Nous comprenons qu'il est parfois difficile pour certains entraîneurs d'appliquer ces recommandations mais nous croyons qu'ils possible d'y arriver avec un peu d'effort et d'imagination. Par exemple, beaucoup d'entraîneurs fixent unilatéralement des objectifs d'entraînements pour les athlètes. Pourtant, plusieurs études suggèrent que lorsqu'un athlète participe à la fixation d'objectifs, ceci augmente ses perceptions d'autonomie, ce qui a pour effet de favoriser sa motivation et l'atteinte des objectifs fixés. Cet exemple en représente un parmi tant d'autres permettant de démontrer avec quelle facilité un entraîneur peut supporter l'autonomie de ses athlètes. Nous pensons que si un entraîneur prend le temps de réfléchir à son mode de fonctionnement avec ses athlètes il identifiera certainement des situations où il peut favoriser l'autonomie de ceux-ci.

*Il y a plus de courage que de talent
dans la plupart des réussites."*

F. Leclerc

Mes remerciements vont :

*A Mr BENONY., Pour tout le temps qu'il m'a consacré,
Pour m'avoir si bien conseillée
Pour m'avoir appris de nouvelles choses*

A Mr VINCENT, pour son aide statistique et morale

*A tous les athlètes, entraîneurs de la Section Sport Etude du Lycée Jean Perrin, si
j'ai réussi, parfois, à accueillir leurs doutes et leurs conflits, merci de leur « foi en ce
projet » qui m'a donné toute l'énergie dont j'avais besoin.*

*A ma famille. A vosaltres Mami, Joan, Eva Dani, Marta, que encara que hi hagin molts
kilometres que ens separins sempre heu sapigut estar al meu costat en els millors i pitjors
moments. I si ara estic aquí és pel vostre amor. Gràcies per tot, us estimo molt*

Per tu, pare, que et porto sempre en el meu cor

*A toi, Eric, qui grâce à ton sourire de chaque matin, grâce à la confiance que tu as su me
donner, grâce à ton écoute, à ta compréhension de tous les jours et à tes efforts pour m'aider,
m'a permis d'atteindre mon objectif.*

Gracias por todo sin ti todo esto no hubiese sido posible

Sache que je serais toujours présente à tes côtés !

*A mon réunionnais, tu étais là dans des moments très difficiles et tu m'as aidé quand j'en
avais vraiment besoin. A notre amitié si spéciale qui nous unit.*

*A ma réunionnaise et ton pitoun par votre amour et votre compréhension A notre complicité
qui nous relie si forte.*

*A Sandra, no hi ha paraules per descriure la nostre amistat et tot el que m'has ajudat i
m'ajudaras
Gràcies pels teus ànims, per escoltar-me sempre que ho necessito, per sempre estar present
quant t'ho demano. Gràcies per aquesta infinita amistat*

*A Danièle, à Marion, à Karim vous avez su m'aider et m'encourager chaque fois que j'en
avais besoin.
Grâce à votre présence (entre d'autres) j'ai passé 5 ans inoubliables.*