



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

Nicia Langlois-Pelletier

Université du Québec à Montréal
Montréal, QUÉBEC
CANADA

Claudia Verret

Université du Québec à Montréal
Montréal, QUÉBEC
CANADA

Line Massé

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

Biographies des auteurs

Nicia Langlois-Pelletier est une candidate au doctorat en éducation qui est spécialisée en psychologie du sport. Diplômée en kinésiologie, elle s'intéresse à l'intervention sportive dans l'objectif d'améliorer les pratiques mises en place afin de soutenir la santé mentale des athlètes. Elle est aussi entraîneuse de natation et de mise en forme aquatique.

Claudia Verret est professeure au département au Département des sciences de l'activité physique de l'Université du Québec à Montréal. Elle détient un doctorat en Science de l'activité physique de l'Université de Montréal. Ses travaux de recherche s'intéressent particulièrement à l'inclusion scolaire en éducation physique à la santé afin de répondre aux besoins de tous les élèves.

Line Massé est professeure titulaire au Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle détient un doctorat en psychologie de l'éducation. Ses intérêts portent en partie sur le développement d'interventions multidimensionnelles auprès d'enfants présentant des troubles de comportements. Elle s'intéresse aussi à l'adaptation socioaffective des enfants et des adolescents doués.

Résumé

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

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

Abstract

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

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

Introduction

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

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

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

Facteurs de risque et de protection

L'anxiété de performance est influencée par une multitude de facteurs de protection et de risque (Auteur et al., 2020). Certains facteurs sont d'ordre physique comme le sexe de l'athlète (Rocha et Osório, 2018), l'expérience sportive (Guillén et Sanchez, 2009) ou le fait de vivre une période de stagnation qui réfère à une baisse inexplicée des performances qui persiste au-delà de la durée d'un cycle normal de compétition (Sarkar et Fletcher, 2014). Malgré des résultats mitigés concernant l'impact du sexe des athlètes, les écrits scientifiques tendent à montrer que les athlètes féminines vivent plus d'anxiété de performance que les athlètes masculins avant et pendant une compétition (Rocha et Osório, 2018). D'autres, comme le perfectionnisme inadapté (Donachie et al., 2018), la peur de l'échec (Freire et al., 2020) ou la perception négative de sa qualité de vie (Ledochowski et al., 2012) sont plutôt d'ordre psychologique. Bien que certains facteurs soient propres à l'individu lui-même, d'autres proviennent des milieux qu'il fréquente. À cet effet, l'élève athlète évolue dans différents environnements, notamment familial, sportif et scolaire (Duchesneau, 2017). Pour ces trois environnements, trois acteurs exercent une influence importante au regard de l'anxiété de performance ressentie par les élèves athlètes. Il s'agit de leurs parents

(Smoll et al., 2007), de leurs entraîneurs (Smoll et al., 2007) et de leurs enseignants (Nwosu et al., 2019). Ingrell et ses collègues (2016) reconnaissent l'influence des coéquipiers sur l'anxiété de performance des élèves athlètes. Toutefois, les écrits scientifiques pointent vers l'entraîneur comme étant un acteur ayant un impact majeur sur leur anxiété de performance. Pour cette raison, l'influence des coéquipiers ne sera pas traitée dans cet article.

Les parents ont le potentiel d'influencer les expériences sportives de leurs enfants (Smoll et al., 2007). Leurs attentes envers la performance de leur enfant et leur implication monétaire et temporelle sont susceptibles d'augmenter l'anxiété de performance ressentie par l'élève athlète (Wilding, 2014). En lien avec l'implication temporelle, Bois et al. (2009) soulèvent que la présence des deux parents à un événement sportif engendrerait de l'anxiété de performance chez les élèves athlètes. Cette augmentation serait expliquée par le fait que la présence d'une audience les active émotionnellement. De même, l'anxiété de performance vécue serait élevée lorsque les parents ne reconnaissent pas les efforts réalisés par leurs enfants et mettent peu d'accent sur la maîtrise de la tâche (O'Rourke et al., 2011 ; 2014). L'utilisation de comportements directifs, tels que le fait d'insister pour que son enfant s'entraîne plus fort, générerait aussi de l'anxiété de performance (Fink et al., 2013). Toutefois, le soutien offert par la famille semble avoir un impact mitigé selon le genre de l'élève athlète ou du parent (Wezyk, 2011). En effet, lorsque la famille offre un soutien de type informationnel, comme de conseiller et de suggérer des solutions à différentes problématiques, on constate une augmentation de l'anxiété de performance chez les athlètes masculins, tandis que cela semble aider les athlètes féminines (Wezyk, 2011). Il semblerait que les athlètes masculins se sentent surprotégés par les conseils de leur famille et ressentent le poids de leurs attentes sportives (Wezyk, 2011). Selon Chan et ses collègues (2012), plus la mère fait usage de renforcement positif, comme encourager son adolescent ou son adolescente lorsque ce dernier s'améliore, plus il ressentirait de l'anxiété. Selon ces auteurs, ce résultat contre-intuitif s'explique par une diminution de la qualité de la relation mère-enfant lors du passage à l'adolescence.

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

Plusieurs études montrent que les enseignants sont des acteurs importants au regard de l'anxiété de performance vécue en milieu scolaire. Il est connu que l'anxiété de performance des élèves soit plus élevée dans les groupes où prévaut un climat de performance-évitement qui s'explique par le fait que les élèves veulent principalement éviter d'avoir une mauvaise performance ou avoir la moins bonne note (Elliot et McGregor, 2001). Au contraire, la mise en place d'un climat motivationnel axé sur la progression personnelle serait associée à une diminution de l'anxiété chez les élèves adolescents (Travers et al., 2013). Nwosu et ses collègues (2019) soulèvent aussi qu'un enseignant qui enseigne des stratégies de gestion de l'anxiété orientées vers la résolution de problème et la gestion des émotions aiderait à réduire l'anxiété liée aux examens. De plus, il semble que les relations conflictuelles (Kurdi et Archambault, 2017) ou de mauvaise qualité (Jellesma et al., 2015) entre l'enseignant et les élèves du primaire influenceraient négativement l'anxiété vécue. Néanmoins, leur influence sur l'anxiété de performance des élèves athlètes des programmes de Sport-études n'a pas encore été étudiée.

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

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

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

Cadre théorique

Le cadre théorique de cette recherche s'inscrit dans le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979, 1986). Les fondements de ce modèle ont été utilisés dans un contexte sportif (Domingues et Goncalves, 2014) et éducatif (Mian et al., 2016 ; Norton et Abbott, 2017). Le modèle écologique permet d'analyser les facteurs de risque et de protection qui ont un impact sur le développement et le fonctionnement individuel. Il stipule que l'humain se développe progressivement à la suite de différentes expériences et d'interactions régulières avec l'environnement qui l'entoure, et ce, sur une longue

période (1979). Le modèle de Bronfenbrenner (1986) est fondé, entre autres, sur le principe systémique qui divise l'environnement global en six sous-systèmes.

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

Méthode

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

Participants

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

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

critères des programmes Sport-études. Les entraîneurs sont des hommes âgés de 20 à 49 ans ayant cumulé entre 3 et 25 ans d'expérience en tant qu'entraîneur. Pour ce qui est des parents, trois sont des mères et deux sont des pères.

Tableau 1

Caractéristiques des participants

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

Procédure

Après avoir obtenu l'accord du comité d'éthique et de la recherche de son université, l'auteure principale a envoyé des invitations à différentes associations sportives par courrier électronique afin de recruter des entraîneurs. Ces derniers ont ensuite identifié quelques élèves athlètes qui présentaient des difficultés quant à la gestion de leur anxiété de performance sportive ou scolaire. Ils leur ont envoyé une invitation à participer à la recherche par courrier électronique. Les élèves athlètes volontaires ont transmis le formulaire d'information et de consentement à leur parent. Les deux directions ont été recrutées via les réseaux professionnels de la première et de la deuxième auteure. Tous les participants ont signé le formulaire de consentement.

Instrumentation

Chaque participant a rempli un questionnaire sociodémographique en ligne et réalisé une entrevue semi-structurée d'une durée approximative de 45 minutes via un logiciel de téléconférence. Les entrevues ont été pilotées par l'auteure principale, qui a été formée à la réalisation d'entrevues et qui a une grande expertise en entraînement d'élèves athlètes. Elle détient également une maîtrise en psychologie sportive dans laquelle elle a réalisé une autre recherche qualitative. Le guide d'entrevue a été développé en fonction des objectifs de recherche et du cadre théorique. Il a été testé au préalable avec deux élèves athlètes ne participant pas à l'étude. Il est composé de six sections. La première permet de relater et de décrire un événement pendant lequel les élèves athlètes ont vécu de l'anxiété de performance, de comprendre leurs manifestations et les stratégies qu'ils ont utilisées pour gérer cette anxiété. La deuxième permet de documenter l'ontosystème, plus

particulièrement les caractéristiques biologiques, psychologiques et comportementales des élèves athlètes (p. ex. : Selon vous, quelles sont les caractéristiques de cet athlète qui influencent positivement ou négativement l'anxiété de performance qu'il vit ?) et le chronosystème (p. ex. : Comment a évolué l'anxiété de performance de votre enfant au cours de sa vie ?). Les trois suivantes permettent d'obtenir une meilleure compréhension des micro-, méso- et exosystèmes sportifs, scolaires et familiaux entourant les élèves athlètes (p. ex. : Comment la famille de cet élève athlète influence-t-elle positivement ou négativement l'anxiété de performance qu'il vit ?). La dernière section renseigne sur les influences de la société sur l'anxiété de performance des élèves athlètes (macrosystème). Puisque l'élève athlète, l'entraîneur et le parent forment un trio, le guide d'entrevue a été composé de manière à obtenir trois points de vue différents concernant le même élève athlète (p. ex. : Comment vos caractéristiques en tant qu'entraîneur ou parents influencent-elles positivement ou négativement l'anxiété de performance de cet élève athlète ?). Ainsi, trois entrevues individuelles pour chaque élève athlète ont été menées. Les guides d'entrevue de la direction sportive et scolaire sont quant à eux composés des mêmes questions liées aux différents systèmes, mais documentent l'anxiété de performance des élèves athlètes dans une plus large perspective (p. ex. : Comment les entraîneurs, les enseignants ou les parents influencent-ils positivement ou négativement l'anxiété de performance des élèves athlètes ?).

Analyse des données

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

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

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

Résultats

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

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

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

Microsystème familial : Les parents

Soixante-dix-neuf énoncés sont catégorisés quant à l'influence des parents sur l'anxiété de performance des élèves athlètes. Les participants ont majoritairement associé les facteurs de protection et de risque liés aux savoir-être des parents (voir Tableau 2). De ces savoir-être, le facteur de protection le plus discuté est le fait de pratiquer un sport pour le plaisir. Les parents mentionnent que tant que leur enfant est content, pratique un sport pour lui-même ou pour garder un équilibre de vie, ils sont heureux. Les élèves athlètes reconnaissent d'ailleurs l'importance du plaisir dans le discours parental. « Si je suis content, ils vont être contents. Ils ne s'attendent pas à ce que je fasse des podiums puis tout. Ils veulent juste que je finisse la compétition. » (Jonathan). La direction sportive reconnaît aussi l'importance d'un discours parental axé sur le plaisir et relève que la première question après une compétition devrait être « as-tu eu du plaisir ? ». Dans cette perspective, bien que la récurrence de ces thématiques soit moins grande, plusieurs acteurs sont d'accord sur l'effet protecteur qu'apporte le fait de respecter son enfant autant en ce qui a trait à ses choix personnels qu'à ses désirs de performance.

D'un autre côté, le tableau 2 montre que les parents et les élèves athlètes reconnaissent que le fait d'avoir des attentes de performance, particulièrement sur le plan scolaire, engendre de l'anxiété de performance. L'inscription à un programme de Sport-études est un privilège réservé aux élèves athlètes qui obtiennent de bons résultats scolaires. Sans ces bonnes notes, les élèves athlètes ont peur d'être retirés de ce

programme. C'est ce qu'explique Élise en citant ses parents : « Bien là, c'est trop pour toi, on va t'enlever du sport-études si tu n'augmentes pas tes notes. Alors ça, ça m'avait fait beaucoup de stress parce que moi je voulais rester au sport-études. » La direction scolaire soulève que les parents investissent beaucoup monétairement parlant dans le programme de Sport-études et s'attendent en retour à des résultats sportifs et à une progression de leur enfant. Certains parents adoptent des comportements directifs, tels que chronométrer les

Tableau 2*Facteurs de protection et de risque liés aux parents*

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

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

performances ou faire des signes pour que l'élève athlète accélère le mouvement, qui démontrent leurs exigences élevées sur le plan sportif et qui peuvent engendrer de l'anxiété de performance. Nathanaël relate justement que son père le « décourage un peu parce que quand [il] le regarde dans les estrades et qu'il [lui] fait un signe de la main 'allez, patine, patine', ça [le] stresse plus. »

Bien que les savoir-être liés aux comportements soient relativement peu abordés, les élèves athlètes et les entraîneurs rapportent que le fait que le parent envahisse la vie de son enfant, par exemple en s'impliquant de manière trop importante dans le sport pratiqué, engendre de l'anxiété de performance. Toutefois, Maëlle, la mère d'Aurélië, n'identifie pas son implication comme étant une source d'anxiété de performance pour son enfant et ne « pense pas que ça fasse stresser sa fille ». En contrepartie, l'importance de fournir un appui parental positif est relevée comme étant un facteur de protection. Ce dernier se caractérise par la réponse aux besoins de base du jeune tel que de fournir le transport et d'être « juste assez » impliqué pour que son enfant puisse discuter « de ce qui va et de ce qui ne va pas » (Mireille). Un élève athlète soulève aussi l'effet protecteur de l'humeur de ses parents qui se déguisent pour l'encourager en compétition.

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

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

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

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

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

Microsystème sportif : les entraîneurs

Cent onze énoncés analysés concernent l'influence des entraîneurs sur l'anxiété de performance des élèves athlètes. Les facteurs de protection et de risque associés aux

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

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

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

Tableau 3*Facteurs de protection et de risques liés à l'entraîneur*

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

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

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

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

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

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

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

Microsystème scolaire : les enseignants

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

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

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

Tableau 4*Facteurs de protection et de risque liés à l'enseignant*

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

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

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

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

Discussion

Cette étude avait pour objectif de caractériser les facteurs de protection et de risque associés aux parents, aux entraîneurs et aux enseignants qui influencent l'anxiété de performance vécue par les élèves athlètes des programmes de Sport-études. La triangulation des points de vue des participants offre une opportunité inédite de comprendre comment ces facteurs influencent l'anxiété de performance vécue par l'élève athlète. À la suite de l'analyse thématique et de la mise en commun des différents discours, trois catégories de facteurs, les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire, ont émergé.

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

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

Savoirs : Enseignants et anxiété de performance

Bien que le point de vue des enseignants n'ait pas été collecté dans le cadre de cette étude, la direction scolaire soulève le manque de savoirs et de savoir-être qu'elle perçoit chez les enseignants face à l'anxiété de performance. À cet égard, le programme Funambule a été développé afin d'aider les élèves du secondaire à améliorer la gestion de

leur stress lors de situations de la vie courante (Dumont et al., 2012). Appuyé sur la théorie psychologique du stress de Lazarus et Folkman (1984) et inspiré de la théorie cognitive comportementale (Clark et Beck, 2010), ce programme outille les enseignants et les parents à mieux aider l'adolescent. Toutefois, ce programme n'a pas été conçu directement pour améliorer les savoirs, savoir-être et savoir-faire des enseignants. Or, la présente étude démontre l'importance de ces éléments et fait la démonstration d'une lacune des savoirs enseignants face à l'anxiété de performance des élèves athlètes. Cela met de l'avant la nécessité de mieux outiller les enseignants. De plus, une revue de la littérature menée par Anderson et ses collègues (2018) présente huit programmes ayant pour objectif d'améliorer les connaissances en santé mentale, les attitudes et les comportements des enseignants afin d'aider les adolescents vivant avec une dépression ou de l'anxiété. Les résultats post-intervention montrent une amélioration des savoirs et des attitudes des enseignants envers les troubles de santé mentale. Ces programmes permettent d'en apprendre plus sur l'épidémiologie des troubles mentaux, les troubles mentaux en tant que tels, sur la manière de les encadrer en classe et sur les ressources disponibles. Toutefois, aucun résultat ne démontre un changement significatif en ce qui a trait aux pratiques les plus efficaces pour aider les élèves. De plus, les impacts sur la santé mentale des élèves ne sont pas connus. Malgré le manque de données concluantes sur l'impact de ces programmes, il n'est resté pas moins qu'ils sont reconnus pour améliorer les connaissances et les savoirs des enseignants en matière de santé mentale. Dans la présente étude, les élèves athlètes soulignent particulièrement que la flexibilité des enseignants leur permet de faire face à l'anxiété ressentie. En ce sens, un programme de formation continue qui viserait à présenter les signes et symptômes de l'anxiété de performance, les stigmas à propos de la santé mentale et axé sur les pratiques de gestion de l'anxiété de performance pourrait avoir le potentiel d'améliorer les savoirs et les savoir-être des enseignants d'élèves athlètes fréquentant les programmes de Sport-études.

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

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

enseignants, une pression à exceller à l'école. Il semble donc y avoir une clarification des attentes à faire de la part des acteurs des programmes de Sport-études. Il serait nécessaire de définir si la réussite scolaire signifie obtenir la note de passage ou une moyenne précise. Les enseignants pourraient donc ajuster en conséquence leurs attentes de performance envers les élèves athlètes comme il a été relevé par les facteurs de risque associés aux savoir-être liés aux attitudes des enseignants. Malgré tout, les élèves athlètes et leur entourage apprécient la flexibilité des enseignants quant à leurs savoir-faire. Il serait intéressant de transposer cette flexibilité aux savoir-être liés aux attitudes.

Savoir-faire : Modifier positivement les schémas de pensées

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

La restructuration cognitive a été intégrée avec succès au programme « Performer... sans anxiété » (Cocullo, 2014) destiné aux élèves du secondaire. À la suite de dix séances, une diminution notable des distorsions cognitives et de l'anxiété de performance post test a été notée chez les cinq participantes. Dans le domaine sportif, un seul programme ayant pour visée la diminution de l'anxiété de performance sportive chez les athlètes est destiné aux parents d'athlètes et aux entraîneurs. Il s'agit du « Mastery Approach to Coaching » (Smoll et al., 2007). Bien que ce programme mette de l'avant l'importance de tenir un discours axé sur le plaisir et la reconnaissance de l'effort, ce dernier n'inclut pas d'atelier permettant aux entraîneurs et aux parents d'approfondir leurs connaissances en lien avec la restructuration cognitive ni la façon de la mettre en place. Étant donné l'importance accordée à ce facteur de protection soulevé dans la présente étude, il serait pertinent d'inclure cet élément dans les programmes destinés aux acteurs ayant une influence sur l'anxiété de performance des élèves athlètes.

Savoir-faire : Promouvoir l'apprentissage par erreur

La capacité à percevoir les erreurs comme étant des situations d'apprentissage est reconnue comme une stratégie qui réduit l'anxiété de performance en milieu scolaire (Smith et Capuzzi, 2019) et sportif (Smoll et al., 2007). Le perfectionnisme inadapté et la peur de l'échec sont d'ailleurs identifiés comme étant des facteurs de risque liés aux caractéristiques de l'élève athlète (Freire et al., 2020). Les résultats de l'étude consolident l'importance d'amener les élèves athlètes à percevoir différemment leurs erreurs. Or, selon les témoignages, un seul entraîneur a reconnu l'importance de ce facteur de protection. Toutefois, il l'a identifié pour les parents et non pour lui-même. Ce constat

invite d'abord donc à se questionner sur la manière dont les participants de l'étude définissent les erreurs. Ensuite, il serait pertinent de sensibiliser les membres de l'entourage de l'élève athlète à l'impact que peut avoir le fait de percevoir les erreurs comme étant des échecs ou comme des situations d'apprentissage (Conroy et al., 2010).

Perspectives et limites de l'étude

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

Aussi, les élèves athlètes provenaient d'écoles, de commissions scolaires et de clubs sportifs différents. Afin d'approfondir l'impact du microsysteme scolaire ou sportif sur l'anxiété de performance des élèves athlètes, il serait pertinent de répliquer cette étude avec des élèves athlètes issus du même milieu. Il serait donc possible d'évaluer si les mesures instaurées par les enseignants, les entraîneurs ou les directions aident les élèves athlètes dans la gestion de leur anxiété de performance.

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

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

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

Conclusion

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

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

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

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

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

Toute correspondance devrait être acheminée à la deuxième auteure :
Claudia Verret, Département des sciences de l'activité physique, téléphone : (514) 987-3000 poste 7033, verret.claudia@uqam.ca

Références

- American College Health Association. (2013). *American College Health Association-National College Health Assessment II: Canadian Reference Group Executive Summary Spring 2013*. American College Health Association.
- Anderson, M., Werner-Seidler, A., King, C., Gayed, A., Harvey, S. B. et O'Dea, B. (2018). Mental health training programs for secondary school teachers: A systematic review. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 11(3), 489-508. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9291-2>
- Arnold, R. et Fletcher, D. (2012). A research synthesis and taxonomic classification of the organizational stressors encountered by sport performers. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(3), 397-429. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.3.397>
- Auteur et al. (2020). Facteurs de risque et de protection de l'anxiété de performance des élèves athlètes adolescents : une revue narrative. *Revue de psychoéducation*, 49(2), 235-255. <https://doi.org/10.7202/1073995>
- Bernier, V. (2021). *Perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Sofia. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/67961/1/36758.pdf>
- Bluteau, J. et Dumont, M. (2014). L'anxiété et le stress de performance. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 33-46). Gaëtan Morin éditeur.
- Bois, J. E., Lalanne, J. et Delforge, C. (2009). The influence of parenting practices and parental presence on children's and adolescents' precompetitive anxiety. *Journal of Sports Sciences*, 27(10), 995-1005. <https://doi.org/10.1080/02640410903062001>
- Borkoles, E., Kaiseler, M., Evans, A., Ski, C. F., Thompson, D. R. et Polman, R. C. J. (2018). Type D personality, stress, coping and performance on a novel sport task. *Plos One*, 13(4), e0196692. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0196692>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Carpentier, J. et Mageau, G. A. (2013). When change-oriented feedback enhances motivation, well-being and performance: A look at autonomy-supportive feedback in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(3), 423-435. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.01.003>
- Castro-Sánchez, M., Lara-Sánchez, A. J., Zurita-Ortega, F. et Chacón-Cuberos, R. (2019). Motivation, anxiety, and emotional intelligence are associated with the practice of contact and non-contact sports: An explanatory model. *Sustainability*, 11(16), 4256-4273. <https://doi.org/10.3390/su11164256>
- Chan, D.K., Lonsdale, C. et Fung, H. H. (2012). Influences of coaches, parents, and peers on the motivational patterns of child and adolescents athletes. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 22(4), 558-568. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2010.01277.x>

- Clark, D. A. et Beck, A. T. (2010). *Cognitive Therapy of Anxiety Disorders: Science and practice*. Guilford Press.
- Cocullo, M. (2014). *Performer... sans anxiété : programme d'intervention pour réduire l'anxiété de performance en milieu scolaire*. [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus.
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/11282>
- Conroy, D. E., Willow, J. P. et Metzler, J. N. (2010). Multidimensional fear of failure measurement: The performance failure appraisal inventory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(2), 76-90. <https://doi.org/10.1080/10413200252907752>
- Deslauriers, J-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, L. Groulx, J. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.173-209). Gaëtan Morin Éditeur.
- Domingues, M. et Goncalves, C. E. B. (2014). Systematic review of the bioecological theory in sport sciences. *Baltic Journal of Health and Physical Activity*, 6(2), 142-153. <https://doi.org/10.2478/bjha-2014-0014>
- Donachie, T. C., Hill, A. P. et Hall, H. K. (2018). The relationship between multidimensional perfectionism and pre-competition emotions of youth footballers. *Psychology of Sport and Exercise*, 37(1), 33-42.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.04.002>
- Drapeau, S. (2008). L'approche bioécologique du développement humain. Dans G. M. Tarabulsy, M. A. Provost, S. Drapeau, et E. Rochette (dir.), *L'évaluation psychosociale auprès des familles vulnérables* (p. 13-31). Presses de l'Université du Québec.
- Drew, B. et Matthews, J. (2019). The prevalence of depressive and anxiety symptoms in student- athletes and the relationship with resilience and help-seeking behavior. *Journal of Clinicat Sport Psychology*, 13(3), 421-439.
<https://doi.org/10.1123/jcsp.2017-0043>
- Duchesneau, M. (2017). *Sport et développement : les effets de la participation au programme Sport-études sur le développement des élèves athlètes* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/20063?locale-attribute=fr>
- Dumont, M., Massé, L., Potvin, P. et Leclerc, D. (2012). *Funambule. Pour une gestion équilibrée du stress. Guide d'animation*. Septembre.
- Dumont, M. et Leclerc, D. (2007). Chronicité du stress, adaptation sociale et résultats scolaires des adolescents. *Revue francophone du stress et du trauma*, 7(3), 173-182.
- Dumont, M., Leclerc, D. et Deslandes, R. (2003). Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 35(4), 254-267. <https://doi.org/10.1037/h0087206>
- Elliot, A. J. et McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>

- Fink, A., Fischler, K., Raschner, C., Hildebrandt, C., Ledochowski, L. et Kopp, M. (2013). Association between parenting practices and competitive trait anxiety in female gymnasts. *International Journal of Sport Psychology*, 44(6), 515-530. <https://doi.org/10.7352/IJSP2013.44.515>
- Fréchette-Simard, C., Plante, I. et Bluteau, J. (2018). Strategies included in cognitive behavioral therapy programs to treat internalized disorders: A systematic review. *Cognitive Behaviour Therapy*, 7(4), 263-285. <https://doi.org/10.1080/16506073.2017.1388275>
- Freire, G. L. M., Sousa, V. C., Mornes, J. F. V. N., Alves, J. F. N., Oliveira, D.V. et Nascimento Junior, J. R. A. (2020). Are the traits of perfectionism associated with pre-competitive anxiety in young athletes? *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 20(1), 37-46.
- Gómez-López, M., Borrego, C. C., Marques da Silva, C., Granero-Gallegos, A. et González-Hernández, J. (2020). Effects of motivational climate on fear of failure and anxiety in teen handball players. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020592>
- Goodger, K., Gorely, T., Lavallee, D. et Harwood, C. (2007). Burnout in sport: A systematic review. *The Sport Psychologist*, 21(2), 127-151. <https://doi.org/10.1123/tsp.21.2.127>
- Guillén, F. et Sanchez, R. (2009). Competitive anxiety in expert female athletes: Sources and intensity of anxiety in national team and first division Spanish basketball players. *Perceptual and Motor Skills*, 109(2), 407-419. <https://doi.org/10.2466/pms.109.2.407-419>
- Harenberg, S., Rottensteiner, V., Kopp, M., Wolf, S. A. et Riemer, H. A. (2018). Competent to compete: Performance satisfaction and motivational climate predict competitive anxiety in adolescent skiers. *Applied Research in Coaching & Athletics Annual*, 33(1), 38-64.
- Hatcher, L. (2018). *Case study: Changes in elementary student mindset after mathematics anxiety and growth mindset teacher training* (publication n° 10838898). [Thèse de doctorat, Concordia University (Oregon)]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Houari, Y. (2019). *Perceptions d'enseignants quant à la motivation d'élèves inscrits à un programme sport-études* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel <https://archipel.uqam.ca/12829/>
- Ingrell, J., Johnson, U. et Ivarsson, A. (2016). Relationships between ego-oriented peer climate, perceived competence and worry about sport performance: A longitudinal study of student-athletes. *Sport Science Review*, 25(3-4), 225-242. <https://doi.org/10.1515/ssr-2016-0012>
- Jellesma, F., Zee, M. et Koomen, H. M. Y. (2015). Children's perceptions of the relationship with the teacher: Associations with appraisals and internalizing problems in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36 (Janvier-février), 30-38. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.09.002>
- Kolt, G. S. et Kirkby, R. J. (1996). Injury in Australian female competitive gymnasts: A psychological perspective. *Australian Journal of Physiotherapy*, 42(2), 121-126. [https://doi.org/10.1016/S0004-9514\(14\)60444-X](https://doi.org/10.1016/S0004-9514(14)60444-X)

- Kumar Das, S., Kumar Halder, U. et Mishra, B. (2014). A study on academic anxiety and academic achievement of secondary level school students. *Indian Streams Research Journal*, 4(6), 1-5. <https://doi.org/10.9780/22307850>
- Kurdi, V. et Archambault, I. (2017). Student-teacher relationships and student anxiety: Moderating effects of sex and academic achievement. *Canadian Journal of School Psychology*, 33(3), 212-226. <https://doi.org/10.1177/0829573517707906>
- Larivée, S., Sénéchal, C., St-Onge, Z. et Sauvé, M. (2021). Le biais de confirmation en recherche. *Revue de psychoéducation*, 48(1), 245-263. <https://doi.org/10.7202/1060013ar>
- Lazarus, R.S. et Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Ledochowski, L., Unterrainer, C., Ruedl, G., Schnitzer, M. et Kopp, M. (2012). Quality of life, coach behaviour and competitive anxiety in winter Youth Olympic Games participants. *British Journal of Sports Medicine*, 46(15), 1044-1047. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2012-091539>
- Letarte, M.-J. et Lapalme, M. (2018). Introduction aux différentes approches théoriques en psychoéducation. Dans G. Paquette, M. Laventure et R. Pauzé (dir.), *Approche systémique appliquée à la psychoéducation : l'adaptation des individus dans leur environnement* (p. 21-43). Béliveau Éditeur.
- Markati, A., Psychountaki, M., Kingston, K., Karterollotis, K. et Apostolidis, N. (2019). Psychological and situational determinants of burnout in adolescent athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(5), 1-16. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2017.1421680>
- Massé, L., Bluteau, J., Verret, C. et Dumont, M. (2020). Les interventions cognitivo-comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (3^e éd., p. 289-318). Chenelière Éducation.
- Meeûs, M. S. P., Serpa, S. et De Cuyper, B. (2010). The effects of video feedback on coaches' behavior and the coach-athlete relationship. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 4(4), 434-340. <https://doi.org/10.123/jcsp.4.4.323>
- Mian, N. D., Wainwright, L., Briggs-Gowan, M. J. et Carter, A. S. (2016). An ecological risk model for early childhood anxiety: The importance of early child symptoms and temperament. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(4), 501-512. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9476-0>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook and the coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications.
- Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ercycle2.pdf
- Ministère de l'Éducation. (2021). *Programmes Sport-études au Québec*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/organismes-de-loisir-et-de-sport/programmes-sport-etudes-au-quebec/#:~:text=Ces%20programmes%20visent%20%C3%A0%20soutenir,priorit%C3%A9%20leur%20r%C3%A9ussite%20scolaire.>

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2021). *Éducation physique et à la santé*. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/domaine-du-developpement-de-la-personne/education-physique-et-a-la-sante/>
- Norton, A. R. et Abbott, M. J. (2017). The role of environmental factors in the aetiology of social anxiety disorder: A review of the theoretical and empirical literature. *Behaviour Change*, 34(2), 76-97. <https://doi.org/10.1017/bec.2017.7>
- Nwosu, K. C., Achukwu, C. B. et Anyanwu, A. N. (2019). Perceived teachers' coping skills instruction, self-efficacy and students' test anxiety: What relationships exist? *Journal Plus Education*, 22(1), 33-42.
- O'Rourke, D. J., Smith, R. E., Smoll, F. L. et Cumming, S. P. (2011). Trait anxiety in young athletes as a function of parental pressure and motivational climate: Is parental pressure always harmful? *Journal of Applied Sport Psychology*, 23(4), 398-412. <https://doi.org/10.1080/10413200.2011.552089>
- O'Rourke, D. J., Smith, R. E., Smoll, F. L. et Cumming, S. P. (2014). Relations of parent- and coach-initiated motivational climates to young athletes' self-esteem, performance anxiety, and autonomous motivation: Who is more influential? *Journal of Applied Sport Psychology*, 26(4), 395-408. <https://doi.org/10.1080/10413200.2014.907838>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin
- Rocha, V. V. S. et Osório, F. (2018). Associations between competitive anxiety, athlete characteristics and sport context: Evidence from a systematic review and meta-analysis. *Archives of Clinical Psychiatry*, 45(3), 67-74. <https://doi.org/10.1590/0101-60830000000160>
- Saether, S. A. et Aspvik, N. P. (2016). Norwegian junior football players - Player's perception of stress according to playing time. *Sport Science Review*, 25(1-2), 85-95. <https://doi.org/10.1515/ssr-2016-0005>
- Sarkar, M. et Fletcher, D. (2014). Psychological resilience in sport performers: A review of stressors and protective factors. *Journal of Sports Sciences*, 32(15), 1419-1434. <https://doi.org/10.1080/02640414.2014.901551>
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 123-147). Éditions du Renouveau Pédagogiques Inc.
- Shairi, H. R. et Momtaz, H. (2010). Place du Savoir-faire et du Savoir-être dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. *Plume*, 6(11), 87-107. <https://doi.org/10.22129/PLUME.2010.48827>
- Smith, B. et McGannon, K. R. (2018). Developing rigor in qualitative research: Problems and opportunities within sport and exercise psychology. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 11(1), 101– 121. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2017.1317357>
- Smith, T. et Capuzzi, G. (2019). Using a mindset intervention to reduce anxiety in the statistics classroom. *Psychology Learning & Teaching*, 18(3), 326-336. <https://doi.org/10.1177/1475725719836641>
- Smoll, F. L., Smith, R. E. et Cumming, S. (2007). Effects of coach and parent training on performance anxiety in young athletes: A systemic approach. *Journal of Youth Development*, 2(1), 19-36. <https://doi.org/10.5195/jyd.2007.358>

- Substance Abuse and Mental Health Services Administration (2010). *Results from the 2010 national survey on drug use and Health: Mental health findings*. U.S. Department of Health and Human Services. https://www.samhsa.gov/data/sites/default/files/2k10MH_Findings/2k10MH_Findings/2k10MHResults.htm#Fig2-1
- Thorne, S. E. (2008). *Interpretive description*. Left Coast Press.
- Travers, L. V., Bohnert, A. M. et Rendall, E. T. (2013). Brief report: Adolescent adjustment in affluent communities: The role of motivational climate and goal orientation. *Journal of Adolescence*, 36(2), 423-428. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.11.009>.
- Wezyk, A. (2011). Relationships between competitive anxiety, social support and self-handicapping in youth sport. *Biomedical Human Kinetics*, 3(1), 72-77. <https://doi.org/10.2478/v10101-011-0016-3>
- Wilding, A. (2014). An exploration of sources of stress in elite adolescent sport: A case study approach. *International Journal of Sport and Society*, 4(3), 69-82. <https://doi.org/10.18848/2152-7857/CGP/v04i03/53982>
- Woodman, T. I. M. et Hardy, L. E. W. (2003). The relative impact of cognitive anxiety and self-confidence upon sport performance: A meta-analysis. *Journal of Sports Sciences*, 21(6), 443-457. <https://doi.org/10.1080/0264041031000101809>