

La pratique actuelle et les obstacles à la pratique de l'entraînement mental selon la perception d'entraîneurs et d'athlètes en natation

Mémoire

Élisabeth Martin

**Maîtrise en sciences cliniques et biomédicales - avec mémoire de l'Université
Laval
offert en extension à l'Université du Québec à Chicoutimi**

Maître ès sciences (M. Sc.)

Université du Québec à Chicoutimi
Chicoutimi, Canada

Médecine
Université Laval
Québec, Canada

**La pratique actuelle et les obstacles à la pratique de
l'entraînement mental selon la perception d'entraîneurs et
d'athlètes en natation**

Mémoire

Élisabeth Martin

Sous la direction de :

Jacques Plouffe, directeur de recherche

SOMMAIRE

La préparation d'un athlète à la performance sportive implique qu'il travaille de concert plusieurs aspects ; physique, mental, technique, tactique et social. Cependant, la préparation mentale dans le sport est une composante qui semble négligée par les athlètes et les entraîneurs, car elle est la dernière à être entraînée, lorsqu'elle l'est. Il y a une méconnaissance des effets de l'entraînement mental sur la performance sportive, un manque de ressources professionnelles et une sous-utilisation des ressources disponibles à ce sujet. Ainsi, le présent projet de recherche a pour objectifs d'identifier les effets de l'entraînement mental sur la performance sportive selon des entraîneurs et des athlètes en natation, d'identifier les stratégies d'entraînement mental les plus utilisées en natation, de démontrer comment l'entraînement mental est intégré à la pratique sportive et à la périodisation d'entraînement ainsi que d'identifier les obstacles à la pratique de l'entraînement mental. Pour ce faire, des entrevues semi-structurées ont été effectuées auprès de douze nageurs, ainsi que cinq entraîneurs de niveau provincial en natation. Les réponses de chacun des participants ont été analysées à l'aide d'une approche inductive générale d'analyse de données qualitatives. Il en résulte que les entraîneurs pratiquent l'entraînement mental avec leurs athlètes, mais se disent limités dans leurs compétences à ce sujet, ce qui les rend parfois inconfortables. En ce qui concerne les athlètes, ils ont entièrement confiance en leur entraîneur en ce qui a trait à la préparation mentale. Ils mentionnent ne pas pratiquer l'entraînement mental durant leurs entraînements, mais tout de même avoir développé certaines techniques. Enfin, cette étude permet de démystifier la vision des entraîneurs et des athlètes concernant la préparation mentale. Cette prise de conscience facilitera le développement et l'atteinte du plein potentiel autant chez l'entraîneur que chez l'athlète, car il est possible de s'entraîner mentalement sur une base quotidienne au même titre que l'entraînement physique, technique, tactique et social.

SUMMARY

An athlete's preparation to performance requires working on many aspects such as physical, mental, technical, tactical, and social. However, mental preparation in sport is one of the aspects that seems to be neglected by athletes and coaches because it is the last to be trained, when it is. Swimming athletes and coaches have a lack of knowledge about mental training effects on sports performance. There is also a lack of resources and a disuse of available resources about mental training. Therefore, the goals of this study were to identify the effects of mental training on performance based on swimmers and swimming coaches' perception, to know the most used mental training strategies and how they are included to the annual periodization and to understand the obstacles encountered by swimming athletes and coaches when introducing and practising mental training. Semi-structured interviews were conducted with twelve swimmers and five swimming coaches from a provincial level. Each answer was analyzed with a general inductive approach for qualitative data. The outcome of this study was that coaches are practising mental training with their athletes, but they are limited by their lack of knowledge, and they are sometimes uncomfortable with it. Concerning the athletes, they are confident about their coaches' skills on mental training, and they know that if they are experiencing any problems, they can talk to them. On the other hand, swimmers also mentioned that they are not practising mental training during their swimming training. They rather developed mental training techniques on their own, according to their needs. Thus, this study allowed understanding athletes' and coaches' perception about mental training. This awareness will facilitate the development and the attainment of the athletes and coaches' full potential because it is possible to practice mental training daily such as physical, technical, tactical, and social training.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	ii
SUMMARY	iii
LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES FIGURES	ix
REMERCIEMENTS	x
Introduction	1
Chapitre 1 Problématique.....	6
1.1 Historique de l'étude de la psychologie sportive	6
1.1.1 La recherche en natation.....	9
1.2 Contexte de recherche	11
1.2.1 Pourquoi il est important d'étudier le sujet	13
1.3 Objet d'étude	16
1.3.1 Problématique de départ	16
1.3.2 Objectifs de recherche	16
1.3.3 Question de recherche	16
1.4 Retombées possibles de l'étude.....	19
1.4.1 Théoriques	19
1.4.2 Méthodologiques	19
1.4.3 Pratiques	19
Chapitre 2 Cadre théorique.....	21
2.1 La psychologie du sport et de l'exercice	21
2.2 L'entraînement mental	22
2.2.1 Caractéristiques psychologiques reliées à l'entraînement mental	24
2.2.2 Habiletés mentales	29
2.2.2.1 Motivation	29
2.2.2.2 Confiance	31
2.2.2.3 Concentration	34
2.2.2.4 Relaxation.....	35
2.2.3 Techniques d'entraînement mental.....	36
2.2.3.1 Discours positif et dialogue interne.....	37
2.2.3.2 Fixation de buts	38

2.2.3.3	Imagerie.....	40
2.2.3.4	Gestion de stress et d'anxiété.....	42
2.3	L'attitude gagnante.....	44
2.4	La force mentale.....	45
2.4.1	Caractéristiques psychologiques reliées à la force mentale.....	47
2.4.2	Facteurs influençant la force mentale.....	49
2.4.3	Développement de la force mentale.....	51
2.5	L'état de <i>flow</i>	55
2.6	La performance de pointe et l'expérience de pointe.....	58
2.7	Synthèse du cadre théorique.....	59
Chapitre 3	Méthodologie.....	62
3.1	L'angle d'approche.....	62
3.2	La méthodologie qualitative.....	63
3.3	L'entrevue semi-dirigée.....	66
3.3.1	Élaboration d'un guide d'entrevue.....	69
3.3.2	Le déroulement d'une entrevue.....	71
3.3.3	Le matériel utilisé et la maximisation de la qualité de l'entrevue.....	71
3.4	Participants.....	72
3.4.1	Sélection des participants.....	73
3.4.2	Critères de sélection des participants.....	74
3.4.3	Approche des participants.....	75
3.4.4	Choix du moment et du lieu de rencontre.....	75
3.4.5	Taille de l'échantillon.....	76
3.5	L'analyse inductive de données qualitatives.....	77
3.5.1	Outils utilisés pour l'analyse des données.....	81
3.5.2	Triangulation des données et de l'analyse.....	81
3.6	Le journal de bord.....	84
3.7	Validation de l'analyse des données.....	84
3.7.1	Critères de rigueur scientifique.....	85
3.8	Synthèse de la méthodologie.....	89
Chapitre 4	Présentation des résultats.....	92
4.1	Portrait des participants.....	92

4.1.1	Expérience sportive	93
4.1.2	Faits saillants	94
4.2	Perception de la pratique d'entraînement mental	96
4.2.1	Qualités mentales importantes à développer chez un athlète	96
4.2.2	Moment où il serait préférable de débiter l'entraînement mental.....	98
4.2.3	Implication de l'entraîneur dans le développement des habiletés mentales.	100
4.2.4	Influence de l'entraînement mental sur la performance sportive	101
4.2.5	Attitude gagnante.....	102
4.2.6	Force mentale	104
4.2.7	État de flow.....	106
4.2.8	Influence des facteurs de la pratique sportive sur les habiletés mentales.....	107
4.2.9	Caractéristiques psychologiques des athlètes de haut niveau.....	108
4.3	Pratique actuelle de l'entraînement mental	111
4.3.1	Intégration de l'entraînement mental à la routine d'un athlète.....	113
4.3.2	Influence de l'entraînement mental sur la performance sportive	115
4.3.2.1	État de flow	116
4.3.2.2	Performance de pointe.....	116
4.3.3	Habiletés mentales	118
4.3.3.1	Motivation	118
4.3.3.2	Concentration	120
4.3.3.3	Confiance	121
4.3.3.4	Relaxation.....	122
4.3.4	Techniques d'entraînement mental.....	124
4.3.4.1	Discours positif et dialogue interne.....	124
4.3.4.2	Fixation d'objectifs	126
4.3.4.3	Visualisation et imagerie.....	128
4.3.4.4	Gestion de stress et d'anxiété.....	130
4.4	Obstacles à la pratique d'entraînement mental	133
4.4.1	Du point de vue des nageurs.....	133
4.4.2	Du point de vue des entraîneurs	134
4.5	Synthèse des résultats.....	139
Chapitre 5	Discussion.....	141

5.1	Perception de la pratique de l'entraînement mental	142
5.1.1	Qualités mentales importantes à développer chez un athlète	143
5.1.2	Moment où il serait préférable de débiter l'entraînement mental.....	144
5.1.3	Implication de l'entraîneur dans le développement des habiletés mentales .	145
5.1.4	Influence de l'entraînement mental sur la performance sportive	148
5.1.5	Attitude gagnante.....	149
5.1.6	Force mentale	150
5.1.7	État de flow.....	151
5.1.8	Influence des facteurs de la pratique sportive sur les habiletés mentales.....	152
5.1.9	Caractéristiques psychologiques des athlètes de haut niveau.....	154
5.2	Pratique actuelle de l'entraînement mental	155
5.2.1	Intégration de l'entraînement mental à la routine d'un athlète.....	156
5.2.2	Influence de l'entraînement mental sur la performance sportive	158
5.2.2.1	État de flow	159
5.2.2.2	Performance de pointe.....	160
5.2.3	Habiletés mentales et techniques d'entraînement mental.....	161
5.3	Obstacles à la pratique d'entraînement mental	163
5.3.1	Du point de vue des nageurs.....	163
5.3.2	Du point de vue des entraîneurs	164
5.3.2.1	Développement des habiletés mentales.....	164
5.4	Synthèse de la discussion	165
5.5	Les forces et les limites de l'étude	167
	Conclusion.....	168
	Références	172
	Annexe 1 - Lettre d'explication pour les organisations	189
	Annexe 2 - Lettre de consentement au recrutement dans une organisation	191
	Annexe 3 - Formulaires d'information et de consentement à la participation (Nageurs et entraîneurs).....	192
	Annexe 4 - Guides d'entrevue (Nageurs et entraîneurs).....	204

LISTE DES TABLEAUX

Phases d'un programme d'entraînement mental (Gill et al., 2017).....	23
Caractéristiques psychologiques des athlètes d'élite (Gould et al., 2002)	25
Signification de chacune des lettres de l'acronyme SMART (Fielding, 1999; Weinberg & Gould, 2019).....	40
Résumé des caractéristiques reliées à la force mentale	48
Attributs développés en fonction du stade de développement selon les recherches de Connaughton et al. (2008)	54
Synthèse du cadre théorique	60
Étapes du processus d'analyse inductive de données qualitatives selon Blais et Martineau (2006) en lien avec la collecte de données	79
Les critères méthodologiques selon Savoie-Zajc (2018).....	88
Synthèse chronologique de la méthodologie employée	89
Portrait global des participants	93
Caractéristiques psychologiques importantes à développer selon les athlètes	96
Caractéristiques psychologiques importantes à développer selon les entraîneurs	97
Moment où l'entraînement mental est pratiqué selon les nageurs.....	113
Moment où les nageurs pratiquent la visualisation	129

LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1.1.</i> Un modèle interactif de recherche qualitative selon Maxwell (2005).....	17
<i>Figure 2.1.</i> Modèle de la confiance dans le sport de Vealey (1986) (Adapté et traduit de <i>Foundations of sport and exercise psychology</i> (Weinberg & Gould, 2019))	32
<i>Figure 2.2.</i> Schéma des sources de l'auto-efficacité de Bandura (2004) représentant la relation entre les sources d'efficacité, l'efficacité attendue et la performance athlétique....	33
(Adapté et traduit de de <i>Self-efficacy in Sport</i> de Feltz, Short et Sullivan (2008))	33
<i>Figure 2.3 :</i> Schéma basé sur les étapes du processus de fixation d'objectifs de Weinberg et Gould (2019)	39
<i>Figure 2.4.</i> Le niveau de performance en fonction du niveau de stress d'un athlète adapté de la théorie de Yerkes et Dodson (1908) (Diamond et al., 2007).....	43
<i>Figure 2.5.</i> Catégories du développement de la force mentale (Anthony et al., 2016).....	52
<i>Figure 2.6.</i> Représentation graphique de l'état de <i>flow</i>	57
<i>Figure 2.7.</i> Représentation de la préparation psychologique à la performance sportive (Adapté et traduit de <i>Understanding psychological preparation for sport – Theory and Practice of Elite Performers</i> (Hardy et al., 1996)).....	59

REMERCIEMENTS

J'ai adoré l'expérience de réalisation de ce mémoire. La première chose que mon directeur de recherche, M. Jacques Plouffe, m'a dite il y a déjà deux ans, c'est que la réalisation d'une maîtrise, c'est comparable à un athlète qui se prépare pour les Olympiques. Ce mémoire, ce sont mes Olympiques. J'y suis arrivée après plusieurs heures, semaines, mois et années de travail. De plus, sans l'appui et l'implication de plusieurs personnes, cette réalisation n'aurait pas été possible.

Mes remerciements vont d'abord aux participants de cette étude, entraîneurs comme athlètes. Sans vous, cette recherche n'aurait pas vu le jour. Vous m'avez tous fait apprendre à votre manière. Merci également à mon collègue, Félix, pour ton aide lors de la triangulation des données.

Ensuite, il est essentiel pour moi de remercier ma famille de m'avoir soutenue et encouragée à travers mes années d'études. Un merci spécial à mes parents, Sophie Chiasson et Dany Martin, d'avoir confiance en moi, puis de me le transmettre, jour après jour. Sandrine et Raphaël Martin, je ne vous oublie pas, merci d'être là.

Je conserve également un merci tout spécial à mon amoureux des sept dernières années, Cristoph Pelchat. Il n'y a pas de mots assez puissants pour te démontrer à quel point je suis reconnaissante de ton soutien et tes encouragements. Merci d'avoir été là, dans les meilleurs moments comme dans les plus difficiles. Merci d'avoir géré mes émotions, même quand moi je ne savais pas comment.

Marie-Ève et Éric, merci beaucoup pour les nombreuses heures passées à votre chalet. Elles m'ont été plus que bénéfiques dans la réalisation de ce mémoire, surtout au cours de la dernière année. J'ai pu m'y reposer, puis écrire en toute quiétude.

Je tiens également à remercier Micheline Dallaire pour sa lecture exhaustive de mon mémoire et ses commentaires plus que pertinents.

Je ne pourrais également passer sous silence l'accompagnement extraordinaire de mon directeur de recherche, Jacques Plouffe. Avant même la réalisation de cette maîtrise, vous m'avez transmis cet intérêt pour l'entraînement mental à travers votre enseignement passionné et vos cours tous aussi intéressants les uns que les autres. Si, un jour, j'arrive à transmettre de l'information comme vous savez le faire ne serait-ce qu'une seule fois, j'en serai comblée. Je vous remercie d'avoir cru en moi tout au long de cette aventure, de m'avoir permis de me dépasser et de démontrer des capacités dont je ne connaissais même pas l'existence. J'ai adoré travailler avec vous et j'espère en avoir encore l'occasion dans les prochaines années.

Enfin, merci à tous les nageurs, entraîneurs et parents que j'ai côtoyés durant mon passage à l'Université du Québec à Chicoutimi, vous avez contribué à mon développement personnel et professionnel et j'en garderai toujours des souvenirs extraordinaires.

À toutes ces personnes, vous m'avez permis de connaître ce que je veux et ce que je vau. Le meilleur est à venir.

Ce mémoire a été rédigé conformément aux normes de présentation de la sixième édition de l'American Psychological Association (APA) résumées dans l'ouvrage de Provost, Alain, Leroux et Lussier (2016). De plus, le masculin est principalement utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte. L'orthographe rectifiée est également respectée.

Introduction

Alors que la croyance populaire veut que l'entraînement mental ne concerne que les athlètes de haut niveau, je suis d'avis qu'il concerne plutôt l'ensemble des athlètes, les jeunes comme les moins jeunes. De plus, si un sportif n'a jamais pratiqué l'entraînement mental au cours de son développement athlétique, il ne peut pas espérer exceller dans cette sphère au moment de faire partie de l'Élite (Weinberg & Gould, 2019). Il en est de même pour les aspects physique, technique, tactique et social du sport, d'où la raison pour laquelle j'aime faire la comparaison entre l'entraînement mental et l'entraînement physique. Pour se rendre aux très connus Jeux olympiques, un athlète s'y entraîne durant presque toute sa vie. Dès son jeune âge, il apprend les rudiments de son sport, il améliore ses habiletés physiques, puis il se perfectionne en grandissant. Dans cet ordre d'idée, il serait impossible pour une personne qui débute dans un sport de penser atteindre le niveau olympique l'année suivante. Alors, il en est de même pour les habiletés mentales. L'acquisition et le développement de celles-ci nécessitent de l'entraînement mental et ce, à long terme (Le Scanff, 2005; Connaughton, Wadey, Hanton, & Jones, 2008; MacNamara, Button, & Collins, 2010b, 2010a; Gill, Williams, & Reifsteck, 2017; Weinberg & Gould, 2019). D'ailleurs, Orlick (1998) est parmi les premiers à parler des bénéfices de l'entraînement mental chez les enfants, puis à établir des stratégies d'entraînement mental leur étant adaptées. De plus, le développement de telles habiletés dès un jeune âge fait en sorte qu'un athlète sera en mesure de s'autoréguler psychologiquement afin d'effectuer une performance optimale, une fois plus vieux (Cleary & Zimmerman, 2001; Gill et al., 2017).

Pour ma part, au cours de ma jeune carrière d'entraîneuse en natation, j'ai constaté que l'entraînement mental ne semble pas avoir beaucoup de place dans la planification annuelle des entraîneurs que j'ai côtoyés. Également, après avoir assisté à de nombreuses conférences d'entraîneurs en natation chevronnés toutes aussi intéressantes les unes que les autres, j'ai remarqué que plusieurs d'entre eux sont conscients de l'importance de l'entraînement mental pour leurs athlètes, mais que cette partie est plutôt laissée à la discrétion de chacun ou qu'elle est travaillée sur une base irrégulière. Je m'intéresse donc à leur perception de ce sujet, à leur pratique actuelle et aux obstacles qu'ils rencontrent en ce qui concerne l'entraînement mental.

J'ai l'intention de connaître comment l'entraînement mental est réellement intégré à leur planification sportive. De même, si tel est le cas, j'aimerais connaître les outils qu'ils utilisent ou encore, qu'ils jugent nécessaires pour faire l'enseignement d'habiletés mentales à leurs athlètes.

De plus, parmi tous les gens que j'ai côtoyés jusqu'à présent dans le monde de la natation, je crois que ce sont les nageurs qui me font le plus réfléchir. J'entraîne principalement des jeunes de onze à quinze ans et certains d'entre eux m'épatent par leur détermination et leur désir ardent de réussir. Ils me poussent à me poser des questions, puis à vouloir trouver des réponses afin de comprendre pourquoi certains ont autant de motivation et pourquoi d'autres ont besoin d'aide pour trouver cette motivation ou encore, pour gagner confiance en eux. Je constate ainsi que, au-delà des aspects physique, technique, tactique et social de ce sport, il y a l'aspect mental qui se taille une place dans leur quotidien de jeunes athlètes. En effet, certains utilisent des techniques d'entraînement mental de façon sporadique et instinctive, possiblement à la manière de l'essai-erreur. Bien qu'ils n'en soient pas toujours conscients, je remarque la place, positive ou négative, que prennent certaines caractéristiques psychologiques liées à l'entraînement mental comme l'engagement, l'anxiété et le stress, la compétitivité, l'éthique de travail, le perfectionnisme, la confiance, la concentration ou la motivation. En revanche, les athlètes ne sont pas toujours en mesure de gérer ces éléments et d'en tirer profit au moment d'une performance sportive. C'est ce qui m'amène également à me questionner sur leur idée de l'entraînement mental et de ses effets ainsi que sur leur mise en pratique de celui-ci.

Je crois également que cette tranche d'âge comporte son lot de défis puisque l'adolescence en fait partie intégrante. Étant une période cruciale dans le développement de l'être humain, elle apporte beaucoup de changements chez les jeunes sportifs (Douillard, 1994; Crocker & Isaak, 1997; Wilmore, Costill, & Kenney, 2017). En effet, les nageurs sont confrontés à la maturation de leur corps qui engendre des évolutions physiques, mentales, sociales et hormonales, entre autres (Wilmore et al., 2017). Au niveau physique, la différence

entre les garçons et les filles est de plus en plus présente, certains gagnent en force musculaire ou doivent composer avec la croissance de leurs membres, ce qui peut parfois modifier la technique de nage (Cloutier & Drapeau, 2015). De plus, de tels changements peuvent ébranler l'estime de soi des jeunes athlètes et, ainsi, brimer leur confiance en eux ou leurs relations sociales avec les pairs (Cloutier & Drapeau, 2015).

D'ailleurs, j'ai remarqué l'influence de cette période sur les nageurs que j'ai entraînés au cours des dernières années. En effet, pour certains jeunes, le sport représente un exutoire lors de cette période tourmentée de leur vie alors que d'autres ont besoin de plus de soutien. Ils ont parfois besoin d'une oreille attentive et de conseils leur permettant d'appivoiser les situations auxquelles ils font face. Alors, le travail mental accompagné d'une personne qualifiée leur permet d'acquérir les habiletés mentales nécessaires à leur pratique sportive qu'ils pourront, éventuellement, transférer dans leur vie personnelle (Bandura, 1977; Orlick & Partington, 1988; Plouffe, 2010; Plouffe, Spallanzani, & Brunelle, 2011; Macnamara & Collins, 2013; Trottier, Migneron, & Robitaille, 2017). Ainsi, en étant mieux outillés pour gérer les distractions, relaxer, se motiver ou se concentrer, ils sont davantage en mesure d'effectuer une performance optimale (Vealey, 2007; Holland, Woodcock, Cumming, & Duda, 2010).

Alors que j'étais étudiante au baccalauréat en kinésiologie, j'ai suivi plusieurs cours concernant la psychologie sportive et ceux-ci m'ont permis de constater l'importance de l'entraînement mental dans le sport. J'ai développé un intérêt particulier pour cet aspect de la pratique sportive, puis j'ai réalisé que cela pouvait avoir un réel impact sur les nageurs, comme je le remarquais dans mon travail d'entraîneuse, au même moment. À ce propos, lors d'une saison de natation, j'ai développé une relation de confiance avec une nageuse. Alors qu'elle me faisait part de ses inquiétudes par rapport à son sport, je pouvais la conseiller et lui donner des trucs pour améliorer sa confiance en elle, se relaxer et se motiver. Je transférais la théorie vue en classe au sujet de la psychologie du sport directement sur le bord de la piscine. De ce fait, j'ai observé que ce type d'intervention était efficace puisqu'elle a connu

une de ses meilleures saisons jusqu'à présent en termes de blessures et d'amélioration de performances. J'aimerais donc vérifier ces observations au cours de la présente étude en questionnant d'autres nageurs, de même que des entraîneurs à ce sujet.

Néanmoins, bien souvent, la composante mentale est la dernière à être développée, lorsqu'elle l'est (Weinberg & Gould, 2019). Les athlètes et les entraîneurs semblent la tenir pour acquise puisque le travail s'effectue dans leur tête. Il n'est pas question d'un travail systématique visible comme l'entraînement physique, alors c'est ce qui, selon moi, rend le travail des habiletés mentales plus abstrait. De plus, il s'agit d'un travail qui nécessite d'être effectué sur une base quotidienne (Le Scanff, 2005; MacNamara et al., 2010b). Les nageurs doivent apprendre des techniques d'entraînement mental pour pouvoir les mettre en pratique, et ce, au même titre que des techniques de nage et des tactiques de course. En revanche, il s'agit d'un défi de taille pour les entraîneurs puisqu'ils risquent de se retrouver dans une position inconfortable vis-à-vis leurs athlètes en raison d'un possible manque d'informations ou de ressources pour enseigner l'entraînement mental (Holland et al., 2010). En effet, beaucoup d'entraîneurs mentionnent ne pas avoir les connaissances nécessaires à ce sujet pour intervenir auprès de leurs athlètes, malgré les formations qui sont disponibles (Gould, Medbery, Damarjian, & Lauer, 1999). Ainsi, s'ils devaient le faire, je suis d'avis que plusieurs entraîneurs auraient peur de perdre de la crédibilité auprès de leurs athlètes en raison de dudit manque. Alors, ils devraient faire face à une situation de stress en raison du faible contrôle possible, de l'imprévisibilité et de la nouveauté de la situation et des concepts, en plus d'une menace à leur égo (Lupien, 2016). De ce fait, ils se retrouveraient dans une situation où eux-mêmes doivent apprendre à gérer leur stress.

Par conséquent, une telle situation laisse place à une certaine problématique au niveau de l'entraînement des habiletés mentales chez les athlètes. En effet, cela témoigne d'une méconnaissance des effets de l'entraînement mental sur la performance sportive chez les nageurs et les entraîneurs en natation, de même qu'une lacune au niveau de la formation professionnelle et une sous-exploitation des ressources disponibles à ce sujet. Ces éléments seront donc abordés dans le chapitre 1 qui expose la problématique du sujet à l'étude.

CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE

D'abord, l'interrogation est la base de toute problématique de recherche (Van Der Maren, 2003). Ainsi, dans la présente étude, il importe d'étudier les effets de l'entraînement mental sur la performance sportive du point de vue d'athlètes et d'entraîneurs en natation. De plus, une attention particulière doit être portée à la façon dont cet aspect est intégré à la pratique sportive. Bref, dans ce chapitre, un historique de ce qui a été fait concernant l'étude de l'entraînement mental sera dressé, puis le contexte de recherche sera élaboré. Par la suite, le but de l'étude, de même que les questions et les objectifs de recherche seront présentés. Enfin, il sera question de la pertinence de celle-ci, par le biais des retombées théoriques, méthodologiques et pratiques.

1.1 Historique de l'étude de la psychologie sportive

Bien évidemment, les lacunes présentes au niveau de l'aspect mental dans le sport ne sont pas un problème datant d'hier. En effet, Norman Triplett est le premier chercheur à étudier la psychologie du sport en Amérique du Nord dans les années 1890 (Weinberg & Gould, 2019). Il s'est penché sur la variation de performance d'un athlète lorsqu'il est seul, versus, lorsqu'il est entouré de ses pairs, puis il en a conclu qu'un athlète arrivait à mieux performer lorsque celui-ci était entouré de ses pairs (Khatoon, 2012; Weinberg & Gould, 2019). Plusieurs années plus tard, soit en 1925, le chercheur Coleman Griffith a exploré, à son tour, la psychologie sportive et on le qualifie de père de la psychologie du sport en Amérique du Nord (Weinberg & Gould, 2019). Dans un article datant de 1925, il témoigne du fait que les entraîneurs ne considèrent généralement pas cet aspect quand ils entraînent leurs athlètes et que ceux-ci se préoccupent uniquement de l'entraînement physique (Griffith, 1925). Selon Griffith (1925), il importe de faire une place à l'entraînement mental puisque, lorsqu'un joueur se dirige sur le terrain pour jouer une partie, il ne le fait pas en laissant sa conscience dans son casier avec ses souliers, sa montre et son chapeau (Griffith, 1925). Celle-ci le suit sur le terrain et c'est la raison pour laquelle elle doit être prise en compte et entraînée (Griffith, 1925). Par la suite, des années 1939 à 1965, la psychologie du sport s'est développée principalement grâce aux avancées scientifiques du chercheur Franklin Henry (Weinberg & Gould, 2019). En effet, il a contribué au développement scientifique de la psychologie du sport en étudiant plusieurs facteurs reliés à celle-ci, puis en formant plusieurs

éducateurs physiques (Weinberg & Gould, 2019). Par la suite, le chercheur Bruce Ogilvie, père de la psychologie du sport appliquée en Amérique du Nord, a intégré la notion académique dans la psychologie sportive en l'isolant de la composante motrice à laquelle elle était associée (Weinberg & Gould, 2019). C'est donc seulement dans les années 1966 que des consultants en psychologie sportive appliquée ont débuté leur travail auprès d'athlètes et d'équipes sportives (Weinberg & Gould, 2019). Quelques années plus tard, dans une étude de Gould, Hodge, Peterson et Petlichkoff (1987), 82 % des entraîneurs questionnés mentionnent qu'ils considèrent la force mentale comme étant un élément très important au niveau de la psychologie sportive d'un athlète, mais seulement 9 % d'entre eux se sentent confiants dans le développement de celle-ci auprès de leurs athlètes.

De plus, sans compter les quelques études de cas isolées, il n'existe pas beaucoup d'informations concernant l'entraînement mental effectué par les entraîneurs auprès de leurs athlètes, d'où l'importance d'étudier ce sujet (Meggs & Chen, 2019). Gould, Medbery, et al. (1999) se sont penchés sur le sujet puis ont questionné plus d'une centaine d'entraîneurs de tennis de niveau junior afin de connaître leur avis concernant l'importance de l'entraînement mental et ce qui s'y rattache. Ils ont alors constaté que 80 % des athlètes travaillant avec ces entraîneurs font face à des difficultés au niveau mental, ce qui les empêche de déployer leur plein potentiel au jeu. De plus, 60 % des parents des athlètes interfèrent, volontairement ou involontairement, dans la partie mentale de la pratique sportive de leur enfant. Ainsi, force est d'admettre qu'il y a un besoin criant d'éducation au sujet de l'entraînement des habiletés mentales relativement à la performance sportive (Gould, Medbery, et al., 1999; Wrisberg, Loberg, Simpson, Withycombe, & Reed, 2010; Wrisberg, Withycombe, Simpson, Loberg, & Reed, 2012; Meggs & Chen, 2019).

Encore au 21^{ème} siècle, l'entraînement mental est un concept qui est largement mentionné dans le domaine de la psychologie sportive, mais il reste celui étant le moins compris de tous (Jones, Hanton, & Connaughton, 2002). Par conséquent, il s'avère que l'entraînement mental est encore très négligé par les entraîneurs, et ce, pour diverses raisons, comme le manque de temps et de ressources informatives ou financières (Jones et al., 2002;

Wrisberg et al., 2010; Wrisberg et al., 2012; Zakrajsek, Martin, & Wrisberg, 2016). Dans des études datant de 2010 à 2016, les entraîneurs et les administrateurs de divers clubs sportifs collégiaux mentionnent accorder de l'importance à l'entraînement mental (Wrisberg et al., 2010; Wrisberg et al., 2012; Zakrajsek et al., 2016). Ils sont d'avis que celui-ci est bénéfique lorsque leurs athlètes rencontrent des problématiques liées à la performance (Wrisberg et al., 2010; Wrisberg et al., 2012; Zakrajsek et al., 2016). En revanche, certains croient que l'entraînement mental est moins utile s'il s'agit d'un problème personnel (Wrisberg et al., 2010; Wrisberg et al., 2012). De plus, certaines lacunes sont relevées par les entraîneurs collégiaux, entre autres, les coûts que les services d'un consultant en entraînement mental peuvent engendrer ou encore, le fait de vouloir trouver la bonne personne sans savoir comment s'y prendre (Zakrajsek, Steinfeldt, Bodey, Martin, & Zizzi, 2013).

Par le fait même, il est possible de constater que plusieurs mythes concernant l'entraînement mental sont toujours présents dans le domaine sportif (Weinberg & Gould, 2019). D'abord, la majorité des gens croient que l'entraînement mental est seulement pour les athlètes ayant des problèmes cliniques ou psychologiques (Weinberg & Gould, 2019). Ensuite, une autre croyance très populaire est celle voulant que l'entraînement mental soit réservé seulement aux athlètes d'élite (Weinberg & Gould, 2019). Cette conviction provient, entre autres, du fait que les médias mettent de l'avant principalement les athlètes de très hauts niveaux, comme les Olympiens, mentionnant qu'ils collaborent avec des consultants en psychologie du sport (Weinberg & Gould, 2019). Ainsi, les sportifs des niveaux inférieurs sont laissés de côté par la presse, ce qui rend leurs pratiques plus invraisemblables. Certaines personnes croient également, à tort, que l'entraînement mental est une solution à court terme (Weinberg & Gould, 2019). Cependant, l'acquisition d'habiletés mentales s'effectue à long terme, puis les bienfaits ne sont pas directement perceptibles (Le Scanff, 2005; Meggs & Chen, 2019; Weinberg & Gould, 2019). Par conséquent, l'étude de l'entraînement mental est primordiale puisque les lacunes entourant cette pratique sont présentes depuis de très nombreuses années et, jusqu'à présent, encore plusieurs entraîneurs et athlètes se retrouvent dans l'ignorance quant à cet aspect de leur sport. Ainsi, la présente étude tentera de réduire l'incompréhension associée à l'entraînement mental en donnant la parole à des entraîneurs et des athlètes en natation afin de connaître leur réalité à ce sujet. Dans le paragraphe suivant,

une revue des recherches effectuées en entraînement mental continuera d'être faite, mais, plus précisément, concernant celles en lien avec la natation.

1.1.1 La recherche en natation

Plusieurs études (Sheard & Golby, 2006; Simões, Vasconcelos-Raposo, Silva, & Fernandes, 2012; Hatzigeorgiadis, Galanis, Zourbanos, & Theodorakis, 2014; Meggs & Chen, 2019) ont déjà été effectuées concernant la participation à un programme d'entraînement mental. En effet, Sheard et Golby (2006) ont démontré une amélioration de la performance dans trois nages de 200 m suite à la mise en place d'un programme d'entraînement mental d'une durée de sept semaines. Celui-ci comportait cinq habiletés mentales, soit la fixation de buts, la visualisation, la relaxation, la concentration ainsi que l'arrêt des pensées négatives. Ces habiletés ont été évaluées auprès des nageurs en début d'expérimentation, mais également à la fin de celle-ci. En bref, ils ont constaté que les épreuves de style libre étaient celles où il y avait la plus grande amélioration, toutes distances confondues (Sheard & Golby, 2006). Ils attribuent ceci au fait que ce style de nage ne comporte pas beaucoup d'éléments techniques complexes demandant un travail cognitif (Sheard & Golby, 2006). Ainsi, les nageurs peuvent se concentrer davantage sur les techniques mentales apprises (Sheard & Golby, 2006). Cette augmentation de la performance a été largement rapportée par les nageurs à la suite de l'expérimentation, dans un rapport de validation sociale qu'ils devaient compléter (Sheard & Golby, 2006). En revanche, ils expliquent l'absence d'une amélioration significative des performances par le fait que les nageurs sont des athlètes de haut niveau qui effectuaient déjà de très bonnes performances (Sheard & Golby, 2006). De ce fait, il est difficile d'obtenir une différence remarquable entre les résultats pré et postexpérimentation. Il leur a tout de même été possible de remarquer l'efficacité d'un programme d'entraînement mental en constatant l'amélioration de plusieurs composantes de la force mentale comme la confiance en soi, le contrôle de l'énergie négative, le contrôle de l'attention, la visualisation et le contrôle de l'imagerie (Sheard & Golby, 2006). En effet, les athlètes ont mentionné qu'ils avaient constaté certaines différences à la suite de l'implantation du programme, puis les questionnaires ont pu confirmer ces améliorations (Sheard & Golby, 2006). En comparant les réponses des athlètes avant et après le programme

d'entraînement mental, les chercheurs ont constaté des améliorations dans les réponses des participants (Sheard & Golby, 2006).

Ensuite, Simões et al. (2012) ont également étudié le sujet en implantant un programme d'entraînement mental chez neuf nageurs. Celui-ci s'est avéré efficace puisque les nageurs ont amélioré leurs temps de nage (Simões et al., 2012). Par contre, plusieurs aspects de la performance sportive peuvent avoir un impact sur une telle amélioration comme, entre autres, le sommeil, l'alimentation, la forme physique, etc. Une autre étude a été effectuée par Hatzigeorgiadis et al. (2014) où implantait un programme d'entraînement mental d'une durée de 10 semaines. Un groupe de jeunes pratiquait le discours intérieur positif, l'autre n'avait pas de programme. Une plus grande amélioration des performances a été constatée dans le groupe ayant pratiqué le discours interne positif (Hatzigeorgiadis et al., 2014).

Meggs et Chen (2019) se sont intéressés à l'effet combiné de la fixation de buts et du discours positif. À cet effet, ils ont d'abord fait état des besoins psychologiques des adolescents dans le sport, mentionnant que ceux-ci sont similaires à ceux des adultes, soit la motivation, la gestion de l'anxiété ainsi que la concentration. Ensuite, un programme d'entraînement mental d'une durée de cinq semaines a été mis sur pied, et la performance des participants à un 200 m de nage libre a été mesurée et comparée avant et après le programme. Il ont donc pu constater une augmentation de la performance pour la majorité des nageurs ayant travaillé une habileté mentale (Meggs & Chen, 2019).

En revanche, malgré ces quelques études, aucune d'entre elles ne donne complètement la parole aux réels acteurs du milieu, soit les athlètes et les entraîneurs en natation. La majorité de la méthodologie de ces études s'avère quantitative. Pourtant, il est important de tenir compte de l'avis de ces personnes qui sont au premier plan dans la pratique sportive. En effet, ce sont les entraîneurs qui effectuent la planification d'entraînement annuelle pour les nageurs. Ainsi, il est essentiel de connaître la place qu'ils réservent à

l'entraînement mental dans celle-ci, encore faut-il qu'il y en ait une. Ensuite, bien évidemment, les athlètes sont également d'une grande importance puisqu'ils en subissent directement les conséquences, qu'elles soient positives ou négatives. Néanmoins, certaines études ont tenu compte de l'avis d'entraîneurs et d'administrateurs concernant la place de l'entraînement mental dans leur sport, mais celles-ci étaient effectuées dans le cadre d'une pratique sportive universitaire (Wrisberg et al., 2010; Wrisberg et al., 2012; Zakrajsek et al., 2016). Alors, en plus de laisser de côté les athlètes, les entraîneurs ayant participé à ces études entraînaient des sportifs de niveau universitaire, ce qui rend la comparaison plus difficile. La présente étude comblera ainsi ce manque en permettant aux entraîneurs de s'exprimer sur le sujet, mais également aux athlètes qui sont âgés de quatorze à dix-huit ans. D'ailleurs, le contexte autour duquel s'articulera cette recherche sera décrit dans le paragraphe subséquent.

1.2 Contexte de recherche

De façon générale, chez les jeunes sportifs, le succès est principalement attribuable à la dominance physique ainsi qu'au niveau de maturité, aux avantages apportés par l'entraîneur ou à la disponibilité des ressources (Macnamara & Collins, 2013). Cependant, à des niveaux plus élevés, il est possible de constater que ce ne sont pas ces facteurs qui favorisent la performance (Macnamara & Collins, 2013). En effet, ce sont les sportifs ayant persévéré depuis leur jeune âge, sans nécessairement exceller, qui s'illustrent davantage (Macnamara & Collins, 2013). De ce fait, il est important de mettre l'accent sur le développement des habiletés nécessaires à long terme en dépit du développement d'habiletés dans le moment présent qui seront d'usage seulement à court terme (Le Scanff, 2005; Macnamara & Collins, 2013). Conséquemment, les athlètes seront en mesure d'évoluer et de transférer les connaissances acquises dans diverses situations comme dans leur vie quotidienne (Bandura, 1977; Orlick & Partington, 1988; Camiré, 2015; Trottier et al., 2017). En revanche, d'ordre général, les habiletés psychologiques sont très peu mentionnées dans les modèles de développement des athlètes alors que celles-ci devraient grandement être prises en compte, et ce, dans le but de mieux adapter les interventions psychologiques aux besoins des athlètes (Taylor, 1995; Greenleaf, Gould, & Dieffenbach, 2001; Gould, Dieffenbach, & Moffett, 2002). La situation d'un athlète doit également être prise en compte lorsqu'il s'agit du développement des caractéristiques mentales (Macnamara & Collins,

2013). En effet, le développement varie en fonction de l'âge, du niveau de concentration, du stade de développement ainsi que du niveau de maturité tout en suivant un continuum d'application (Macnamara & Collins, 2013). En outre, au fil de l'évolution d'un athlète, ses besoins psychologiques sont modifiés (Macnamara & Collins, 2013). De ce fait, dans le cadre de la présente étude, la parole est donnée à des nageurs de quatorze à dix-huit ans. Cela permet ainsi de mieux comprendre la réalité du développement athlétique de cette tranche d'âge, de même que la perception de ceux qui les accompagnent, soit les entraîneurs.

Cependant, une des limites majeures dans le développement de l'excellence concerne le manque d'insistance face au développement d'habiletés psychocomportementales chez les athlètes (Macnamara & Collins, 2013). En effet, les instructions et l'orientation de l'entraîneur sont des éléments importants dans la transformation d'habiletés en compétences, puis de compétences en expertise (Subotnik & Jarvin, 2005). L'apprentissage d'habiletés psychologiques dépend ainsi de la connaissance et de la maîtrise de celles-ci par l'entraîneur, mais également des ressources que celui-ci dispose quant à l'enseignement d'habiletés mentales à ses athlètes (Subotnik & Jarvin, 2005; Connaughton et al., 2008). De ce fait, l'intégration d'habiletés psychologiques dans le développement de l'excellence se doit d'inclure un soutien de même que des outils d'aide à l'apprentissage et à l'enseignement de techniques d'entraînement mental (Macnamara & Collins, 2013). Ainsi, l'augmentation de la disponibilité des ressources et des outils est une solution proposée par un bon nombre d'entraîneurs, tout comme l'amélioration des modèles disponibles dans l'enseignement d'habiletés mentales (Holland et al., 2010). Il est donc intéressant de voir si les entraîneurs questionnés dans le présent cas ont la même préoccupation. De plus, dans une étude de Gould, Medbery, et al. (1999), les entraîneurs considérant avoir les connaissances nécessaires au sujet de l'entraînement mental rapportent que leur apprentissage provient principalement d'expériences personnelles et cliniques plutôt que de livres ou de formations. De ce fait, qu'en est-il de la perception d'entraîneurs, mais également d'athlètes en natation concernant les effets de l'entraînement mental sur la performance sportive ? Comment l'intègrent-ils à leur planification annuelle ou à leur pratique sportive ? Quels obstacles rencontrent-ils quant à la pratique de l'entraînement mental ? En outre, ce sont à ces questions que répondra la présente étude. La cause sera abordée dans la sous-section suivante.

1.2.1 Pourquoi il est important d'étudier le sujet

Les effets de l'entraînement mental sont très importants à considérer dans l'exécution d'une performance. Ainsi, il importe d'étudier ceux qui s'en trouvent au premier plan : les athlètes. Cependant, il est à noter que l'entraînement des habiletés mentales ne se limite pas seulement aux athlètes d'élite, mais qu'il peut également être bénéfique auprès de jeunes sportifs (Hanrahan & Andersen, 2010; Gill et al., 2017; Weinberg & Gould, 2019). En ce sens, tous les athlètes doivent apprendre à s'autoréguler dans leur pratique sportive. Autrement dit, ils doivent être en mesure de maîtriser leurs pensées¹, leurs sentiments²(émotions³), leurs sensations⁴ et leurs comportements⁵ (Cleary & Zimmerman, 2001; Petlichkoff, 2004; MacNamara et al., 2010b; Gill et al., 2017). Cela passe également par l'acquisition et la maîtrise d'habiletés mentales comme la confiance, la concentration, la motivation et la relaxation (Le Scanff, 2005; Weinberg & Gould, 2019). De ce fait, les ressources nécessaires à l'apprentissage de la préparation mentale doivent être fournies autant aux athlètes qu'aux entraîneurs, puis le travail avec un préparateur mental doit débuter tôt dans la pratique sportive (Connaughton et al., 2008). En effet, Orlick et Partington (1988) sont parmi les premiers à étudier de façon qualitative l'entraînement mental et ses effets, puis ils constatent que les athlètes, une fois plus vieux, mentionnent avoir beaucoup appris au cours de leur carrière sportive. Ils soulignent avoir appris à s'entraîner optimalement, à simuler, à imaginer, à se fixer des objectifs quotidiens, à planifier la compétition, à focaliser leur attention et à éliminer les distractions (Orlick & Partington, 1988). Certains athlètes font également remarquer qu'ils auraient pu atteindre le sommet de leur performance beaucoup plus tôt s'ils avaient débuté l'entraînement mental plus rapidement dans leur carrière (Orlick & Partington, 1988; Hanrahan & Andersen, 2010; Weinberg & Gould, 2019).

¹ Pensées : [Pensée humaine] Phénomène mental dans lequel des opérations cognitives et métacognitives produisent différents niveaux de connaissance, selon certaines conditions et dispositions (Legendre, 2005).

² Sentiments : État affectif complexe durable, causé par une réaction à une représentation que l'on se fait des choses (Antidote, 2021).

³ Émotions : Réaction affective intense qui s'accompagne souvent de manifestations d'ordre végétatif (joie, chagrin, peur, colère, amour, dégoût, etc.) (Legendre, 2005).

⁴ Sensations : [Sens] Idée, image mentale ou représentation que contient un signe ou un ensemble de signes (en particulier ceux du langage) [...] [Sensation] [...] Du domaine perceptuel (Legendre, 2005).

⁵ Comportements : Manière plus ou moins volontaire d'agir, de vivre. [...] En psychologie humaniste, activité d'une personne composée d'un aspect externe observable et mesurable et d'un aspect interne accessible par introspection (Legendre, 2005).

De plus, comme la finalité ultime de l'entraînement mental concerne l'autorégulation de l'athlète, il est important que celui-ci soit habile mentalement pour y arriver (Cleary & Zimmerman, 2001; Gill et al., 2017). Pour ce faire, il doit contrôler ses pensées, ses sentiments (émotions), ses comportements et ses sensations (Cleary & Zimmerman, 2001; Gill et al., 2017). Le contrôle de ces quatre éléments s'acquiert par l'entraînement des habiletés psychologiques, et ce, en lien avec le niveau de développement qui, tel que mentionné précédemment, est propre à chaque athlète (Macnamara & Collins, 2013). Ainsi, les qualités psychologiques développées doivent avantager l'interaction de l'athlète avec l'environnement dans lequel il performe et, ainsi, lui permettre de développer son plein potentiel (Greenleaf et al., 2001; MacNamara et al., 2010b; Macnamara & Collins, 2013).

En revanche, l'absence d'assiduité quant au développement de l'excellence et des habiletés mentales constitue un frein important dans le développement d'un athlète (Macnamara et al., 2010a). L'acquisition d'habiletés mentales est un processus graduel qui se doit d'être intégré à la structure d'entraînements (Le Scanff, 2005; Weinberg & Gould, 2019). De ce fait, cela permet aux athlètes d'acquérir les habiletés, puis atteindre un meilleur niveau de performance (Orlick & Partington, 1988; Orlick, 2016).

Par conséquent, lorsque la préparation mentale d'un athlète est négligée, certains éléments négatifs peuvent survenir au moment d'une performance (Gould, Guinan, Greenleaf, Medbery, & Peterson, 1999). Effectivement, une routine n'étant pas mise en place comme il se doit ou encore, n'étant pas effectuée comme à l'habitude est un élément pouvant nuire à la performance d'un athlète (Greenleaf et al., 2001). Plusieurs autres facteurs sont également associés à une piètre performance, comme une mauvaise préparation au contrôle des distractions qui entraîne une difficulté de reprise de concentration à la suite d'une perturbation, un changement apporté dans une routine pourtant fonctionnelle ou une sélection tardive pour prendre part à un événement compétitif d'envergure (Gould, Guinan, et al., 1999). De plus, lorsqu'un athlète est dans un état émotionnel négatif ou qu'il a des pensées négatives, qu'il n'adhère pas à une routine de préparation ou encore que plusieurs éléments de stress comme les relations, l'organisation, les habiletés et l'environnement sont présents,

les risques d'effectuer une performance déplorable sont d'autant plus grands (Gould, Guinan, et al., 1999). Par conséquent, de telles performances rendent l'atteinte de l'état de *flow* ou encore de la performance de pointe encore plus difficile (Csikszentmihalyi, 1990; Jackson & Roberts, 1992; Jackson & Csikszentmihalyi, 1999; Demontrond & Gaudreau, 2008). Ces concepts seront abordés plus en profondeur dans la section 2.5 du chapitre 2, soit le cadre théorique.

De plus, la natation, comme la majorité des sports de compétition, demande beaucoup d'heures d'entraînement et un travail rigoureux pour atteindre l'endurance et la force nécessaire pour exceller, les athlètes sont constamment défiés (Kalinowski, 1985). Ces défis sont d'autant plus nombreux lors de la période de l'adolescence, comme les athlètes doivent composer également avec les défis liés à l'adolescence. Il est donc difficile pour eux de maintenir un niveau d'entraînement et de compétition aussi élevé (Douillard, 1994; Crocker & Isaak, 1997; Wilmore et al., 2017). En effet, lors de ce passage obligatoire, les jeunes font face à plusieurs changements hormonaux et corporels avec lesquels il n'est pas toujours facile de concilier le sport (Wilmore et al., 2017). Il s'agit d'une grande période d'adaptations (Wilmore et al., 2017). En revanche, l'implantation d'un programme d'entraînement mental comporte plusieurs bienfaits chez les jeunes, dont un grand effet positif au niveau du développement personnel d'un athlète (Tremayne & Tremayne, 2004). Il y a également une possibilité de transfert de connaissances dans la vie quotidienne facilitant ainsi la croissance et le développement du jeune (Bandura, 1977; Orlick & Partington, 1988; Plouffe, 2010; Plouffe et al., 2011; Macnamara & Collins, 2013; Camiré, 2015; Holt et al., 2017; Trottier et al., 2017). Aussi, la participation sportive, lorsque l'environnement est favorable, apporte plusieurs sources de satisfaction chez les jeunes comme l'amusement et le plaisir, l'apprentissage de nouvelles techniques et l'amélioration de compétences acquises, l'amélioration de la condition physique et la santé, la passion et les défis à relever, puis l'ambiance, l'esprit d'équipe et la compagnie des autres (Cox, Billon, & Lecoq, 2013). Pour toutes ces raisons, cette étude est nécessaire afin d'en savoir plus sur la réalité des nageurs et des entraîneurs en natation.

1.3 Objet d'étude

La présente étude vise à étudier la compréhension des bienfaits de l'entraînement mental et de son utilisation pour améliorer la performance sportive. Plus précisément, celle-ci vise l'élucidation de la perception, de la pratique actuelle et des obstacles à la pratique de l'entraînement mental, du point de vue d'entraîneurs et d'athlètes en natation.

1.3.1 Problématique de départ

Il y a une méconnaissance des effets de l'entraînement mental sur la performance sportive chez les nageurs et les entraîneurs en natation. De plus, il y a un manque de formation professionnelle et une sous-utilisation des ressources disponibles concernant les stratégies et la pratique de l'entraînement mental.

1.3.2 Objectifs de recherche

- Identifier les effets de l'entraînement mental sur la performance sportive du point de vue d'entraîneurs et d'athlètes en natation.
- Identifier les stratégies d'entraînement mental les plus utilisées par les entraîneurs et les athlètes.
- Comprendre les obstacles rencontrés par les entraîneurs en natation et les nageurs lors de la mise en place de techniques d'entraînement mental.

1.3.3 Question de recherche

Le modèle Maxwell (2005) permet de démontrer le processus de recherche qualitative, qu'il considère comme étant interactif. Cette structure comporte cinq composantes, puis démontre que celles-ci sont toutes interreliées, en plus d'être flexibles dans leur intégration à une recherche qualitative (Maxwell, 2005). La figure 1.1 démontre le modèle de Maxwell (2005) concernant la recherche qualitative en lien avec cette étude.

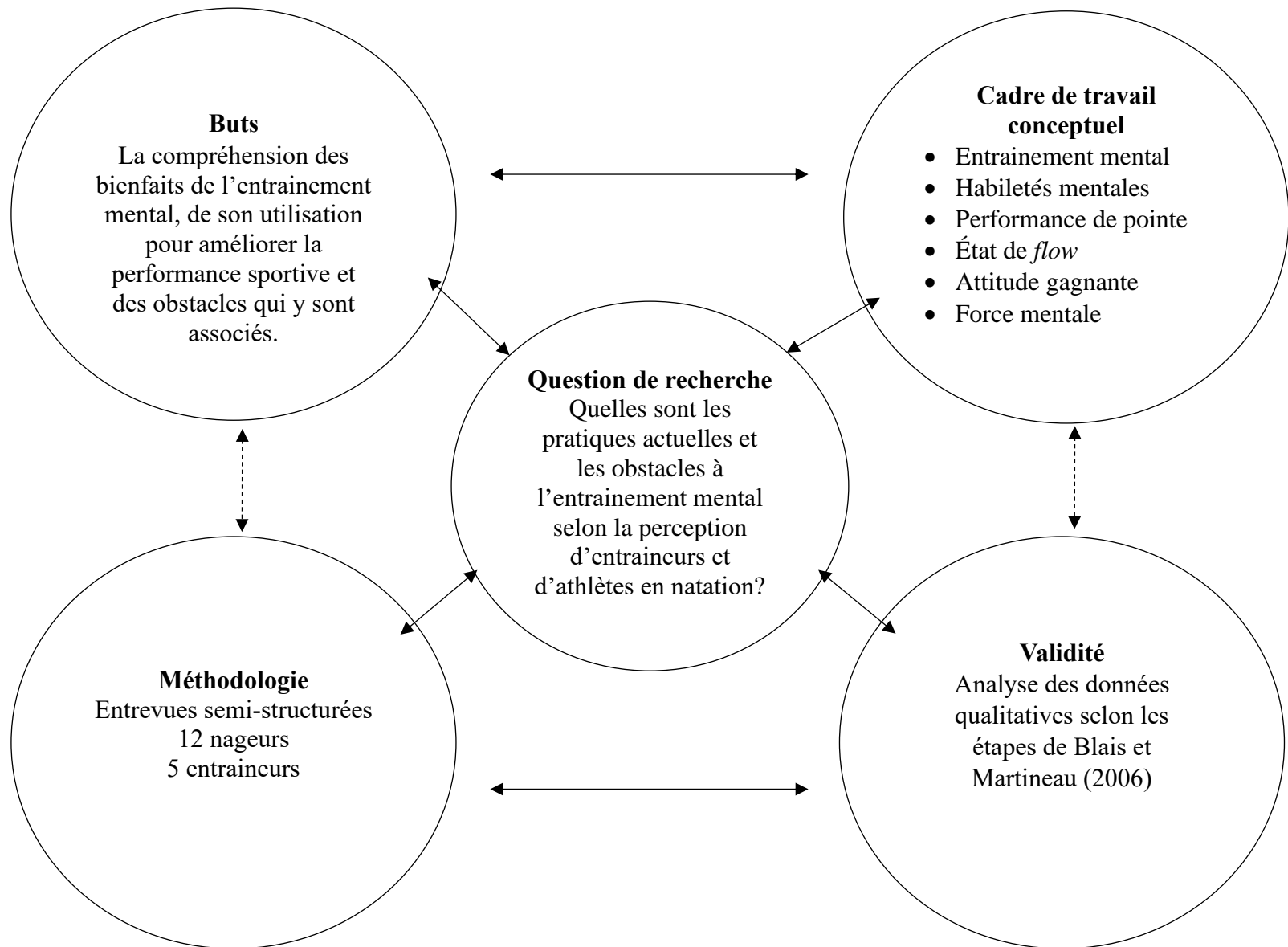


Figure 1.1. Un modèle interactif de recherche qualitative selon Maxwell (2005).

Dans ce modèle, les buts constituent la finalité de l'étude et il importe qu'un chercheur se questionne sur ce que son étude apportera ainsi que sur ce qui la rendra intéressante à consulter (Maxwell, 2005). Ici, il s'agit de comprendre les bienfaits de l'entraînement mental et de son utilisation pour améliorer la performance sportive, de même que les obstacles à la mise en place de technique d'entraînement mental. Ensuite, le cadre de travail conceptuel sert à déterminer ce qui a été fait, jusqu'à présent, sur le sujet (Maxwell, 2005). Il permet de déterminer quels sont les théories, les croyances, les résultats d'autres études sur le sujet. Dans le cadre de la présente étude, celui-ci concerne certains thèmes en particulier comme l'entraînement mental, les techniques d'entraînement mental, la performance de pointe, l'état de *flow*, l'attitude gagnante et la force mentale. Ceux-ci seront tous abordés plus amplement au chapitre 2, soit dans le cadre théorique. La question de recherche s'en suit, laquelle vise à spécifier les interrogations du chercheur ainsi qu'à déterminer ce qu'il désire savoir à propos d'un phénomène en particulier (Maxwell, 2005). Ainsi, dans le cadre de la présente étude, la question principale de recherche est la suivante :

Quelles sont les pratiques actuelles et les obstacles à l'entraînement mental selon la perception d'entraîneurs et d'athlètes en natation?

Alors, de celle-ci en découlent trois sous questions, soit :

Quels sont les effets de l'entraînement mental sur la performance sportive du point de vue d'entraîneurs et d'athlètes en natation?

Quelles sont les stratégies d'entraînement mental les plus utilisées pour les entraîneurs en natation et les nageurs?

Quels sont les obstacles rencontrés par les entraîneurs et les athlètes en natation lors de la mise en place de techniques d'entraînement mental ?

Ces éléments seront vérifiés par le biais d'une méthodologie qualitative, soit des entrevues semi-structurées, puis validés via les étapes d'analyse qualitative de Blais et

Martineau (2006). Bref, cette étude comporte des répercussions positives en lien avec le domaine de l'entraînement mental et celles-ci seront élaborées dans la prochaine section.

1.4 Retombées possibles de l'étude

1.4.1 Théoriques

La présente étude permet la réalisation d'une revue de littérature sur ce qui a été fait, reliant l'entraînement mental à la performance sportive et, plus précisément à la natation ou encore aux jeunes sportifs. Plusieurs concepts en lien avec la psychologie du sport sont également considérés comme les techniques d'entraînement mental, la force mentale, la performance de pointe, l'attitude gagnante et l'état de *flow*.

1.4.2 Méthodologiques

Ensuite, il est possible de donner la parole aux entraîneurs ainsi qu'aux athlètes afin qu'ils s'expriment sur le sujet, ce qui n'arrive pas fréquemment, car la majorité des études à ce sujet sont d'ordre quantitatif. En effet, à la suite de plusieurs recherches dans la littérature, aucune recherche uniquement qualitative n'a été trouvée. C'est ce qui explique l'importance de la présente étude. Certes, il est possible de voir plusieurs études comme celles de Sheard et Golby (2006) ainsi que de Meggs et Chen (2019), où l'efficacité d'un programme d'entraînement mental est mesurée quantitativement par la performance d'un nageur sur une distance de nage déterminée. De plus, les nageurs de la tranche d'âge quatorze à dix-huit ans ainsi que de niveau régional et provincial sont rarement ceux à qui on donne la parole. Il est donc intéressant d'avoir leur avis.

1.4.3 Pratiques

Au niveau pratique, il est possible de mieux cibler les besoins des entraîneurs et des athlètes en ce qui concerne l'entraînement mental et son intégration à la pratique sportive. Cela permet de pallier une lacune souvent relevée par des entraîneurs dans de précédentes études, soit le besoin ou la méconnaissance de ressources reliées à l'entraînement des

habiletés mentales ou encore, le manque d'expérience ou de connaissances sur le sujet (Gould et al., 1987; Orlick & Partington, 1988; Gould, Guinan, et al., 1999; Holland et al., 2010; Cowden, 2016). De ce fait, il est possible d'établir des outils permettant de faciliter le développement d'habiletés mentales, et ce, autant pour les entraîneurs que pour les athlètes.

CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE

La psychologie du sport, tel que mentionné précédemment, est un concept encore peu connu ou exploité dans le monde du sport (Richard & Halliwell, 2014). Pour cette raison, il est nécessaire, dans le présent cadre théorique, de démarrer à la base en élucidant le concept de psychologie du sport et de l'exercice. Bien qu'il semble mésestimé, celui-ci comporte beaucoup d'éléments dont il est important de tenir compte. Ainsi, l'entraînement mental sera abordé en premier par la définition de ses caractéristiques, puis des techniques employées dans l'espoir d'améliorer une performance. Dans le cheminement vers l'excellence, il y a également l'attitude gagnante qui est à prendre en considération. Elle sera donc définie subséquemment, de même que les éléments qui la caractérisent. La force mentale se retrouve également parmi les composantes importantes du cheminement vers l'excellence, nécessitant ainsi une définition plus détaillée, laquelle sera suivie par une clarification de l'état de *flow*, de la performance de pointe et de l'expérience de pointe.

2.1 La psychologie du sport et de l'exercice

Le concept de la psychologie du sport et de l'exercice englobe de façon générale l'étude scientifique des individus et de leurs comportements dans un contexte sportif ou d'exercice physique permettant, par le fait même, la progression de la connaissance et de la compréhension du mouvement humain (Gill et al., 2017). En revanche, cette pratique tire sa complexité dans la différence interindividuelle (Gill et al., 2017). En effet, malgré certaines similitudes, les êtres humains ont tous des besoins qui diffèrent. De plus, la psychologie du sport et de l'exercice est mise en pratique dans un programme d'entraînement, et ce, autant pour les athlètes de sports d'équipe que de sports individuels (Gill et al., 2017).

Tel que mentionné précédemment, le chercheur Coleman Griffith est le premier en Amérique du Nord à aborder la notion de psychologie en lien avec la pratique sportive (Kroll & Lewis, 1970; Weinberg & Gould, 2019). À la suite de ses publications, plusieurs autres auteurs se sont intéressés à la psychologie du sport et à ce qui s'y rattache (Csikszentmihalyi, 1975; Loehr, 1982; Orlick & Partington, 1988; Weinberg, Butt, & Knight, 2001; Thelwell, Weston, & Greenlees, 2005; Macnamara et al., 2010a; Meggs & Chen, 2019). Il est possible

de remarquer que l'étude de la psychologie du sport et de l'exercice comporte deux objectifs. En effet, la finalité première de cette discipline est la compréhension des facteurs psychologiques qui affectent la performance physique d'un individu (Weinberg & Gould, 2019). La seconde finalité repose sur la compréhension de l'effet de la participation sportive sur le développement psychologique, la santé et le bien-être d'une personne (Weinberg & Gould, 2019). De ce fait, dans la prochaine section, l'entraînement mental sera abordé afin de comprendre le développement des habiletés mentales par le biais de l'enseignement de techniques d'entraînement mental.

2.2 L'entraînement mental

L'entraînement des habiletés mentales concerne l'apprentissage et l'implantation de techniques cognitives comportementales traditionnelles permettant au sportif de développer des habiletés mentales dans le but d'atteindre la performance optimale et le bien-être personnel (Vealey, 2007; Holland et al., 2010). Tout comme pour le développement d'aptitudes physiques, l'entraînement et la répétition sont les clés lors de la mise en pratique d'un programme d'entraînement des habiletés mentales (Le Scanff, 2005; Gill et al., 2017). De plus, les perspectives éducatives et préventives sont à privilégier lors du développement des caractéristiques psychologiques aidant à la performance comme la confiance en soi, la motivation ainsi que le contrôle de l'attention, de l'activation et de l'anxiété (Le Scanff, 2005). Ainsi, l'apprentissage s'effectue par des techniques mettant l'accent sur une, deux ou plusieurs habiletés à la fois (Gill et al., 2017).

D'ordre général, un programme d'entraînement mental comporte trois phases (Gill et al., 2017). La première phase constitue l'éducation où on s'attend à ce que l'athlète soit en mesure de fixer ses attentes, puis d'augmenter sa vigilance et sa compréhension des concepts reliés à l'entraînement mental. La seconde phase concerne l'acquisition, soit l'apprentissage, la pratique et le raffinement des techniques d'entraînement mental. Quant à la troisième phase, elle constitue la pratique et la performance. À ce moment, l'athlète utilise les habiletés acquises afin de réaliser une performance (Gill et al., 2017). Au final, l'athlète doit pouvoir

s'autoréguler, puis atteindre une performance optimale (Gill et al., 2017). Pour ce faire, il doit contrôler ses pensées, ses sentiments, ses émotions ainsi que ses comportements (Gill et al., 2017). Les phases d'un programme d'entraînement mental sont représentées dans le tableau 2.1.

Tableau 2.1

Phases d'un programme d'entraînement mental (Gill et al., 2017)

Phases		Objectif
1	Éducation	<ul style="list-style-type: none"> • Fixation des attentes • Augmentation de la vigilance • Plus grande compréhension des concepts d'entraînement mental
2	Acquisition	<ul style="list-style-type: none"> • Pratique et raffinement des techniques d'entraînement mental
3	Pratique et performance	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation des habiletés acquises dans le but de réaliser une performance

Il est important de différencier certains termes liés au domaine de l'entraînement mental afin de bien les aborder. À ce propos, Holland et al. (2010) mentionnent qu'une différence doit être faite entre les qualités, les habiletés et les techniques mentales. Ainsi, les qualités mentales sont décrites comme étant les caractéristiques de l'athlète lui permettant d'effectuer une performance optimale (Holland et al., 2010). Ensuite, les habiletés mentales contribuent à la régulation de ces qualités mentales comme la capacité à reprendre le contrôle, à se concentrer, à relaxer et à maintenir sa confiance en soi (Le Scanff, 2005; Holland et al., 2010). Celles-ci sont développées par la mise en place de techniques d'entraînement mental comme le discours interne, la technique de relaxation de Jacobson, la visualisation ou encore la fixation d'objectifs SMART (Le Scanff, 2005; Holland et al., 2010). Holland et ses collègues (2010) affirment que le développement de ces éléments permet d'améliorer les capacités de l'athlète, le rapprochant, par le fait même, de la performance de pointe. De ce fait, les caractéristiques psychologiques reliées à l'entraînement mental seront développées subséquemment.

2.2.1 Caractéristiques psychologiques reliées à l'entraînement mental

Bon nombre de recherches (Orlick & Partington, 1988; Gould et al., 2002; MacNamara et al., 2010b; Macnamara & Collins, 2013; Orlick, 2016; Dohme, Piggott, Backhouse, & Morgan, 2019b, 2019a) ont été effectuées dans le domaine de l'entraînement mental permettant ainsi de relever plusieurs attributs relatifs aux habiletés mentales chez les athlètes d'élite. Les caractéristiques de la performance sportive relevées par les auteurs incluent principalement : un haut niveau d'engagement (Orlick & Partington, 1988; Gould et al., 2002; Macnamara et al., 2010a; Dohme et al., 2019a) ; des buts à long et à court terme (Orlick & Partington, 1988; Macnamara et al., 2010a) ; l'imagerie (Orlick & Partington, 1988; Durand-Bush & Salmela, 2002; Macnamara et al., 2010a; Dohme et al., 2019a) ; la concentration (Orlick & Partington, 1988; Gould, Guinan, et al., 1999; Gould et al., 2002; Macnamara et al., 2010a) ; des plans avant et pendant la compétition (Orlick & Partington, 1988; Macnamara et al., 2010a; Dohme et al., 2019a) ; du plaisir (Gould, Guinan, et al., 1999; Holland et al., 2010) ; la confiance en soi (Gould, Guinan, et al., 1999; Durand-Bush & Salmela, 2002; Le Scanff, 2005; Holland et al., 2010; Dohme et al., 2019a) ; le contrôle émotionnel (Gould, Guinan, et al., 1999; MacNamara et al., 2010b; Dohme et al., 2019a), l'honnêteté/l'intégrité (Gould, Guinan, et al., 1999) ; la motivation/la passion (Gould, Guinan, et al., 1999; Durand-Bush & Salmela, 2002; Le Scanff, 2005; Macnamara et al., 2010a; Verner-Filion & Vallerand, 2018; Dohme et al., 2019a) ; l'intensité dans la pratique (Gould, Guinan, et al., 1999) ; la pensée et le discours positifs (Gould, Guinan, et al., 1999; Durand-Bush & Salmela, 2002; Le Scanff, 2005; Dohme et al., 2019a). Ces caractéristiques psychologiques sont d'une importance capitale dans le développement d'un athlète puisqu'elles permettent de développer les habiletés mentales, les émotions ainsi que les attitudes nécessaires afin de faire face aux défis rencontrés (Macnamara & Collins, 2013). De plus, en lien avec celles précédemment énoncées et suite à leurs recherches, Gould et ses collègues (2002) ont établi douze caractéristiques psychologiques étant présentes chez les athlètes d'élite. Le tableau 2.2 en fait la représentation.

Tableau 2.2

Caractéristiques psychologiques des athlètes d'élite (Gould et al., 2002)

Caractéristiques psychologiques des athlètes d'élite
<ul style="list-style-type: none">• L'habileté à s'adapter et à contrôler l'anxiété• La confiance• La force mentale/résilience• L'intelligence sportive• L'habileté à se concentrer et à bloquer les distractions• La compétitivité• L'éthique de travail• L'habileté à se fixer des objectifs et à les atteindre• La capacité à se faire entraîner• Le niveau d'espoir• L'optimisme• Le perfectionnisme adapté

Afin qu'un athlète forme son plein potentiel, il est nécessaire que celui-ci possède et développe systématiquement les qualités psychologiques utiles à son interaction avec l'environnement dans lequel il performe (MacNamara et al., 2010b). D'ailleurs, les habiletés nécessaires diffèrent en fonction du stade de développement auquel se retrouve l'athlète, de même qu'en fonction de la personnalité de celui-ci ou de l'activité qu'il pratique. De ce fait, les chercheurs, MacNamara et al. (2010b), ont divisé les caractéristiques psychologiques permettant le développement de l'excellence en fonction du stade de développement physiologique de l'athlète. Ils ont pu conclure que l'âge, le niveau de concentration, le niveau de maturation et le domaine de performance d'un athlète influencent le développement des caractéristiques psychologiques, puis au fil de l'évolution de l'athlète, ses besoins psychologiques sont modifiés (MacNamara et al., 2010b). C'est, par ailleurs, ce dont il sera question dans les prochaines lignes.

Par conséquent, à un plus jeune âge, la motivation d'un athlète provient beaucoup de l'image projetée par des modèles externes alors qu'en vieillissant, sa motivation et son engagement sont beaucoup plus intrinsèques et moins influencés par l'entourage comme les pairs, la famille et l'entraîneur (MacNamara et al., 2010b). Ainsi, il est possible de constater une évolution du besoin d'autrui vers un comportement autonome et autodéterminé au fil des

années d'évolution d'un athlète. Il y a également une différence entre les athlètes de sports d'équipe et ceux de sports individuels. Les sportifs individuels, comme les nageurs et les gymnastes, développent leur capacité d'autonomie plus rapidement que les athlètes pratiquant des sports d'équipe (Macnamara & Collins, 2013). Bien que certains facteurs psychologiques du développement de l'excellence diffèrent en fonction du type de sport, la différence majeure dans l'évolution des caractéristiques psychologiques du développement de l'excellence est en lien avec la perception de l'autorégulation (Karoly, 1993; MacNamara et al., 2010b). Ce concept permet à un athlète de contrôler son développement et sa progression, de gérer ses émotions, de se concentrer sur son amélioration personnelle, puis de chercher de l'aide au besoin (Petlichkoff, 2004; MacNamara et al., 2010b). À l'inverse, un athlète n'ayant pas cette capacité se retrouve en constante recherche d'approbation et de soutien des autres, puis il attribue ses échecs à des raisons indépendantes de lui-même. De plus, l'athlète autorégulé a plus de facilité à faire face aux facteurs de stress reliés à son développement et il peut mieux s'adapter aux défis qui se présentent à lui (MacNamara et al., 2010b).

Par ailleurs, il importe de tenir compte que, pour y arriver, le développement de chaque caractéristique psychologique ne s'effectue pas concomitamment chez un athlète (Durand-Bush & Salmela, 2002; Holland et al., 2010). Plusieurs chercheurs ont établi différents modèles afin d'expliquer le développement des athlètes. À ce sujet, les chercheurs Balyi et Hamilton (2004) établissent deux modèles de développement à long terme des athlètes, soit en fonction de la spécialisation qui est hâtive ou tardive, selon le sport. Ces modèles comportent des stades de développement basés sur la mesure de la condition physique de l'athlète ainsi que sa participation à l'entraînement et aux compétitions. D'autres chercheurs comme Côté et Fraser-Thomas (2007) ont proposé le modèle développemental de la participation sportive, intégrant la théorie de la pratique délibérée de Ericsson (1993). Ce modèle démontre trois trajectoires développementales précises, en fonction du développement de l'athlète, allant de la pratique sportive récréative à la performance élite (Côté & Fraser-Thomas, 2007; Gulbin, Croser, Morley, & Weissensteiner, 2013). Gulbin et al. (2013) ont également abordé le développement des athlètes en proposant une structure

comportant quatre éléments; la fondation, le talent, l'élite et la maîtrise. Cette structure intègre des phases générales et spécifiques du développement athlétique, allant d'un mode de vie actif à la performance sportive (Gulbin et al., 2013).

Dans le cadre de la présente étude, il s'agit du modèle élaboré par le chercheur Bloom (1985) qui a été priorisé. Ce modèle représente le développement de l'athlète à travers quatre stades de développement ; l'échantillonnage (5 à 12 ans), la spécialisation (13 à 15 ans), l'investissement (16 ans et plus) ainsi que le maintien (Plus de 16 ans) (Bloom, 1985; Côté, 1999). Les deux premiers stades de développement concernent principalement un moment où l'athlète découvre ses habiletés sportives. En effet, dans le premier stade, soit l'échantillonnage, l'athlète est beaucoup plus en recherche de relations sociales et de plaisir à travers les différentes activités sportives qu'il pratique (Durand-Bush & Salmela, 2002). Dans le second stade, soit la spécialisation, il investit plus de temps et d'effort dans sa pratique sportive, développe certaines habiletés dans seulement quelques sports et la structure est d'autant plus présente en ce qui concerne les entraînements et les compétitions (Durand-Bush & Salmela, 2002). Par conséquent, dans les deux dernières phases, soit l'investissement et le maintien, l'accent est mis sur un seul sport, dans lequel les athlètes se spécialisent. Ils ont davantage confiance en leurs capacités et sont motivés à s'entraîner dans le but d'exceller. À ce moment, ils utilisent principalement le discours interne ainsi que la fixation d'objectifs comme techniques d'entraînement mental (Durand-Bush & Salmela, 2002).

Une étude qualitative menée par Macnamara et al. (2010a) a permis d'établir les attributs psychologiques ayant contribué au développement d'athlètes et qui, au fil des années, les ont menés à un niveau d'élite. La pratique sportive familiale est le premier élément à être mentionnée en ce sens, et ce, principalement par les parents d'athlètes d'élite (Macnamara et al., 2010a) (Plouffe, 2010). Notamment, pour plusieurs athlètes, le sport a fait partie intégrante de leur vie familiale tout au long de leur jeunesse, ce qui a influencé positivement leur développement moteur, en plus d'augmenter leur nature compétitive (Macnamara et al., 2010a; Richard & Halliwell, 2014). Ainsi, les athlètes ont développé cette

compétitivité en raison de la rivalité entre frères et sœurs qui pouvait s'installer lors des activités familiales. De plus, l'influence des expériences positives à un très jeune âge est apparente sur leur persistance dans la pratique sportive (Macnamara et al., 2010a; Richard & Halliwell, 2014). Une majorité des athlètes questionnés par les chercheurs Macnamara et al. (2010a) minimisent l'effet des caractéristiques physiques sur le fait d'atteindre l'excellence. Par conséquent, plusieurs d'entre eux mentionnent plutôt certains éléments psychologiques leur ayant permis de mieux progresser dans leur sport comme le fait que, dès un jeune âge, ils étaient poussés à donner le meilleur d'eux-mêmes et ils étaient engagés à réaliser leur plein potentiel (Macnamara et al., 2010a). Ensuite, certains athlètes mettent l'accent sur le fait de prendre conscience de ce qui est nécessaire afin d'atteindre l'excellence. En effet, la perception de sa propre compétence ainsi qu'une bonne confiance en soi sont d'une importance majeure dans l'augmentation et le maintien d'habiletés sportives (Macnamara et al., 2010a). Un autre élément clé est le développement et la régulation du niveau d'éveil sous la pression (Macnamara et al., 2010a). C'est ce qui permet de faire face aux défis présents dans le sport de façon plus efficace (Macnamara et al., 2010a; Lupien, 2016). De plus, la progression des athlètes est également possible grâce à leur désir de démontrer leurs habiletés, leur capacité à travailler leurs faiblesses, leur confiance, leur détermination, l'utilisation d'imagerie mentale et leur dévouement vers l'excellence (Macnamara et al., 2010a; Plouffe, 2010; Richard & Halliwell, 2014). Ainsi, dans le but de conserver un niveau de performance optimal, les athlètes démontrent certaines caractéristiques, dont, entre autres, la capacité à gérer la pression, la fixation d'objectifs réalistes et la capacité à sortir de la zone de confort (Macnamara et al., 2010a; Plouffe, 2010; Richard & Halliwell, 2014). L'imagerie s'avère également être une habileté mentale très importante au niveau du développement d'un athlète ainsi que dans la simulation d'un environnement de compétition (Morris, Spittle, & Watt, 2005). Cette technique permet de faire une rétroaction sur la performance (Macnamara et al., 2010a).

Par ailleurs, dans la phase de maîtrise, soit lorsque l'athlète est âgé de plus de 16 ans, plusieurs caractéristiques psychologiques sont également mises de l'avant. En effet, bon nombre d'athlètes mentionnent que l'habileté à faire face à la poursuite, le fait d'avoir des

perceptions réalistes ainsi que le fait de sortir de sa zone de confort étaient nécessaires afin de continuer à exceller (Macnamara et al., 2010a; Plouffe, 2010) . Il est donc possible de constater la concordance entre la perception de plusieurs athlètes quant à la place de la psychologie du sport à travers les étapes de leur développement athlétique ainsi que ce qui est mentionné dans la littérature (Macnamara et al., 2010a). De ce fait, les habiletés mentales et les techniques d'entraînement mental seront abordées dans la prochaine section.

2.2.2 Habiletés mentales

2.2.2.1 Motivation

D'une manière très simple, la motivation se décrit comme étant l'intensité de l'effort, la direction et la persévérance d'une personne (Vallerand & Thill, 1993; Weinberg & Gould, 2019). Ainsi, la direction indique si une personne recherche, approche ou est attirée par certaines situations (Vallerand & Thill, 1993; Weinberg & Gould, 2019). L'intensité de l'effort correspond plutôt à la quantité d'effort qu'une personne met dans une situation ou une tâche en particulier, alors que la persévérance fait référence à la capacité à faire preuve de ténacité et à maintenir un effort dans le temps (Vallerand & Thill, 1993; Weinberg & Gould, 2019).

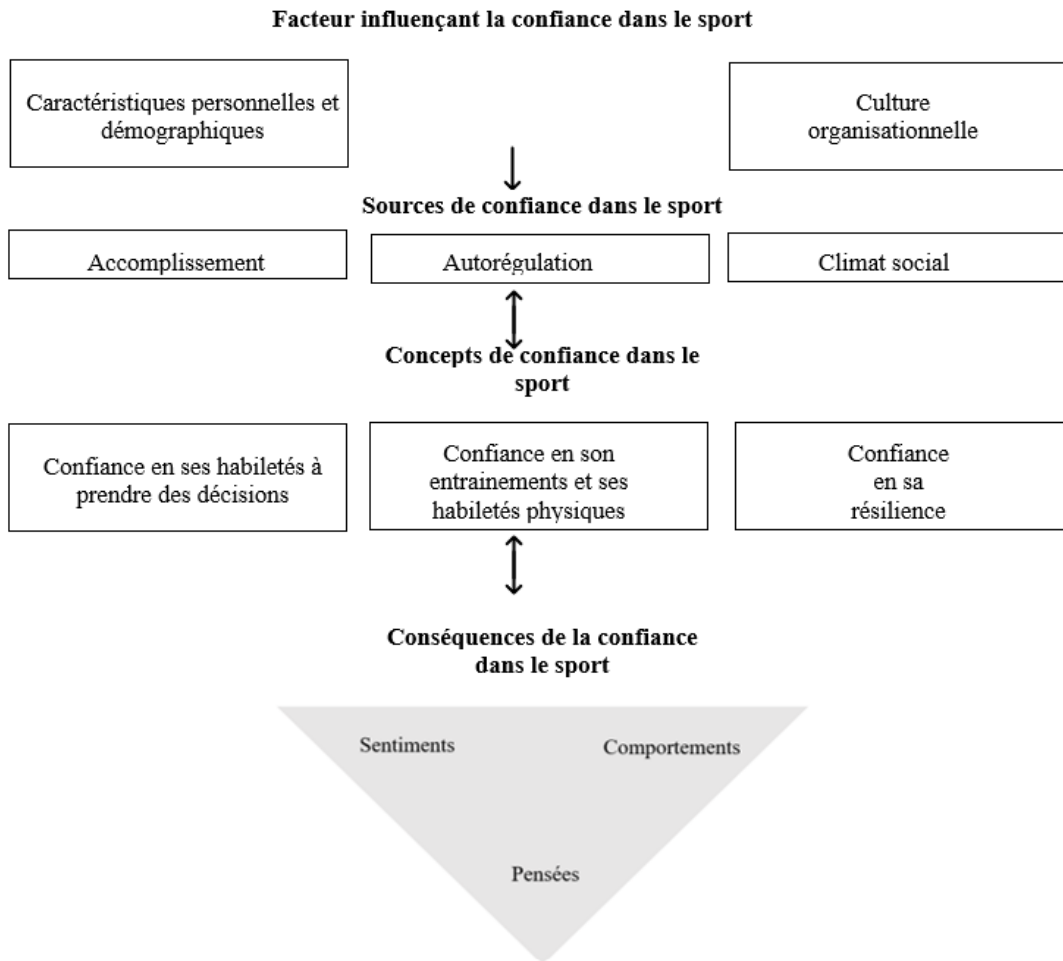
La motivation provient à la fois de la personne elle-même, soit sa personnalité, ses besoins, ses intérêts et ses buts, mais également de facteurs situationnels, soit le style de l'entraîneur ou encore la victoire versus la défaite d'une équipe (Deci & Ryan, 2000, 2018; Weinberg & Gould, 2019). Il est alors possible d'expliquer la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) par ces concepts, soit le fait que la motivation résulte de l'interaction entre la personne et son environnement (Gillet, Rosnet, & Vallerand, 2008). Par conséquent, Deci et Ryan (1985), distinguent trois types de motivation : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. Il s'agit de motivation intrinsèque quand une personne décide par elle-même de s'investir dans un sport ou une activité quelconque, et ce, dans son propre intérêt, puis dans le but d'en retirer du plaisir et de la satisfaction (Deci & Ryan, 1985; Rosnet, 2005; Deci & Ryan, 2018). En outre, selon la théorie de

l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2000, 2008, 2018), lorsqu'un athlète possède ce type de motivation, celui-ci est constamment en quête de satisfaction de trois besoins psychologiques de base : l'autonomie, l'appartenance sociale et la compétence (Deci & Ryan, 1985; Gillet et al., 2008). À l'opposé, il s'agit de motivation extrinsèque lorsque la personne effectue un sport ou une activité dans le but d'en tirer un profit, d'obtenir une récompense ou encore d'éviter des représailles ou des conséquences (Deci & Ryan, 1985; Gillet et al., 2008). Quant à l'amotivation, il s'agit plutôt d'une absence de motivation. Autrement dit, l'athlète n'arrive pas à relier ses gestes et leurs conséquences, puis n'a pas confiance en ses capacités de réussite et de contrôle (Deci & Ryan, 1985; Gillet et al., 2008).

Le développement de la motivation se constitue de plusieurs éléments dont il est également nécessaire de tenir compte. D'abord, il importe d'analyser autant la personne elle-même que la situation, et ce, en raison de la possibilité de modification de la motivation au fil du temps (Weinberg & Gould, 2019). Ensuite, il est primordial de comprendre les motifs qui encouragent un athlète, puis modifier l'environnement en conséquence des besoins de celui-ci (Weinberg & Gould, 2019). De plus, l'entraîneur se doit d'agir à titre de meneur positif et d'exemple pour ses athlètes afin d'influencer leur motivation. Il peut également recourir à des techniques de changement de comportements comme le discours interne afin d'améliorer la motivation de ceux-ci (Weinberg & Gould, 2019). Ainsi, l'athlète doit convoiter la motivation d'accomplissement, ce qui lui permet de maîtriser une tâche, d'atteindre l'excellence, de surmonter les obstacles, de performer mieux que les autres et d'être fier de son talent (Murray, 1938; Weinberg & Gould, 2019). Chez les enfants, la motivation d'accomplissement est influencée autant par les parents, les entraîneurs et les enseignants et l'impact de ces différents acteurs peut apparaître de différentes manières. En effet, ils peuvent avoir un effet positif en reconnaissant l'influence des interactions sur la motivation, en mettant l'accent sur les buts individuels de tâche et en diminuant les buts d'égo, en surveillant les rétroactions faites par les autres, en fournissant les rétroactions appropriées ainsi qu'en apprenant aux participants à faire les rétroactions appropriées (Weinberg & Gould, 2019).

2.2.2.2 *Confiance*

La confiance est définie par les psychologues sportifs comme étant la croyance de réussir avec succès un comportement spécifique (Weinberg & Gould, 2019). Autrement dit, cela consiste à performer dans l'exécution d'un comportement en particulier et posséder un désir élevé d'avoir du succès. Il peut s'agir d'un état de confiance, qui varie d'une journée ou d'une situation à une autre, ou encore, il peut s'agir d'une caractéristique, où le niveau de confiance est en fonction de la personnalité et il reste stable (Weinberg & Gould, 2019). De plus, la confiance peut susciter des émotions positives, faciliter la concentration, améliorer l'établissement d'objectifs, augmenter l'effort, permettre de mettre l'accent sur les stratégies ainsi que permettre le maintien du *momentum* (Weinberg & Gould, 2019). De ce fait, le modèle de Vealey (1986) présenté dans la figure 2.1 démontre les quatre composantes associées à la confiance dans le sport.



*Figure 2.1. Modèle de la confiance dans le sport de Vealey (1986) (Adapté et traduit de *Foundations of sport and exercise psychology* (Weinberg & Gould, 2019))*

De plus, l'auteur Albert Bandura (Bandura, 1977, 1982, 1986, 1997) relie le concept d'auto-efficacité à la confiance en soi. En effet, il définit l'auto-efficacité comme étant une forme de confiance en soi spécifique à la situation ou encore comme la croyance d'une personne envers ses propres compétences et son habileté à réaliser ce qu'elle souhaite afin d'atteindre ses buts (Bandura, 1977, 1982, 1986, 1997; Gill et al., 2017; Bandura, Carré, & Lecomte, 2019). Ainsi, comparativement à la confiance en soi qui est plutôt une caractéristique personnelle globale et stable, l'auto-efficacité peut fluctuer grandement (Bandura, 1977, 1982, 1986, 1997; Gill et al., 2017). La figure 2.2 représente les sources de l'auto-efficacité selon le chercheur Bandura (1977, 1982, 1986, 1997).

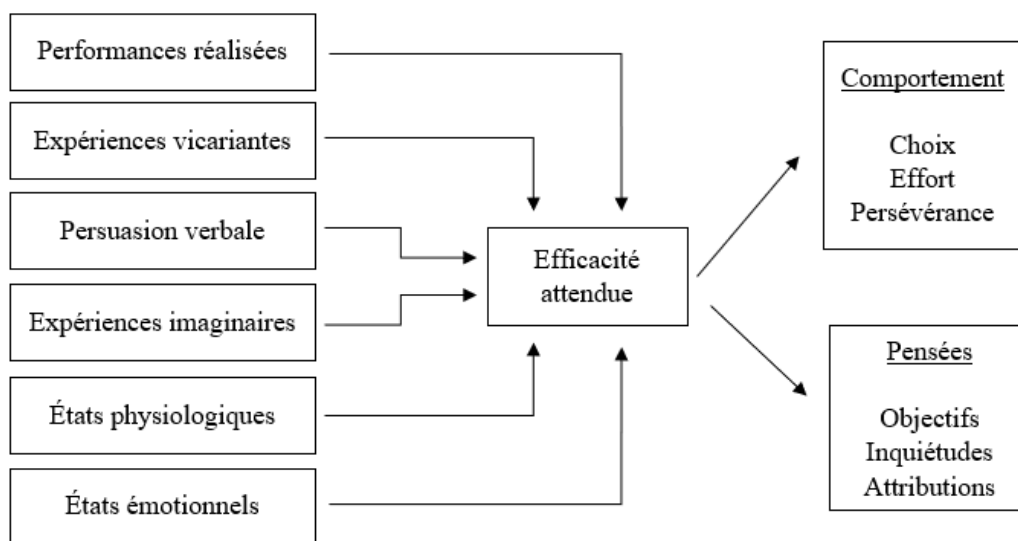


Figure 2.2. Schéma des sources de l'auto-efficacité de Bandura (2004) représentant la relation entre les sources d'efficacité, l'efficacité attendue et la performance athlétique (Adapté et traduit de de *Self-efficacy in Sport* de Feltz, Short et Sullivan (2008))

Ainsi, dans le schéma présenté ci-haut, les sources d'efficacité constituent les facteurs ayant une influence sur la confiance d'un athlète. D'abord, les performances réalisées concernent le succès ou l'échec d'une performance. Un athlète qui cumule le succès risque d'avoir une meilleure auto-efficacité, puis une augmentation de sa confiance (Weinberg & Gould, 2019). À l'inverse, un athlète qui cumule les échecs risque de voir diminuer sa

confiance en lui et en ses capacités. Ensuite, les expériences vicariantes constituent le fait de voir un pair réussir un élément technique. Ainsi, les athlètes sont plus en confiance de réussir un nouveau mouvement, sachant qu'un modèle peut réussir (Weinberg & Gould, 2019). Pour ce faire, ils doivent être attentifs à ce qui est exécuté, puis être en mesure de retenir l'information qui leur est transmise. Ils doivent également posséder les capacités motrices pour réaliser le mouvement et être motivés à essayer (Weinberg & Gould, 2019). Quant à la persuasion verbale, il s'agit d'une technique utilisée par les entraîneurs, les pairs ou les enseignants dans le but d'influencer un comportement. Ainsi, cette personne peut encourager le comportement d'un athlète en lui laissant savoir qu'il a confiance en ses capacités (Weinberg & Gould, 2019). L'expérience imaginaire peut également s'avérer être une source d'efficacité. Dans le but d'obtenir un effet positif, l'athlète peut s'imaginer réussir l'exécution d'un mouvement en particulier. Alors, au moment d'exécuter physiquement ledit mouvement, il aura davantage confiance en ses capacités puisqu'il l'aura déjà expérimenté psychologiquement (Weinberg & Gould, 2019). Effectivement, il s'agit d'une technique d'imagerie, telle que décrite précédemment. Les états physiologiques influencent également l'auto-efficacité (Weinberg & Gould, 2019). L'athlète doit être en mesure de considérer l'état dans lequel il se trouve, puis de l'associer à une bonne expérience et une bonne performance, plutôt que l'inverse. Il en est de même pour les états émotionnels. En effet, l'athlète doit associer des émotions positives, comme la joie ou l'euphorie, à l'exécution d'une performance. De cette façon, sa confiance en lui ainsi que son auto-efficacité seront renforcées (Weinberg & Gould, 2019).

2.2.2.3 Concentration

D'abord, la concentration demande une focalisation de l'attention (Cox et al., 2013). De plus, celle-ci n'est pas une habileté innée, elle se développe avec l'entraînement et la pratique (Gill et al., 2017). En effet, son amélioration s'effectue par l'entraînement du contrôle attentionnel (Gill et al., 2017). Ce type d'entraînement est élaboré en fonction de plusieurs éléments soit les forces et les faiblesses de l'athlète, la demande attentionnelle du sport, les caractéristiques situationnelles et personnelles qui affectent le niveau d'éveil ainsi que le comportement de l'athlète lorsqu'il se retrouve sous pression (Gill et al., 2017). En

lien avec l'augmentation de l'attention, il y a également la minimisation des distractions. L'athlète doit inclure à sa routine de préparation mentale des stratégies afin de diminuer les éléments qui pourraient le distraire et donc, perturber sa performance (Gill et al., 2017). Parmi les stratégies à mettre en place, l'athlète peut pratiquer la répétition de compétition afin de reproduire les conditions de celle-ci. Ainsi, sa confiance et sa concentration pourraient être augmentées le moment venu puisque celui-ci se retrouve en contrôle de la situation, l'ayant déjà expérimentée. L'imagerie peut également être utilisée dans le but de garder le contrôle de l'attention, puis de maintenir celle-ci sur la tâche à effectuer, ce qui évite les distractions (Gill et al., 2017).

2.2.2.4 *Relaxation*

Les techniques de relaxation dans la pratique sportive comportent plusieurs bienfaits. Notamment, celles-ci permettent d'augmenter la confiance en soi, d'améliorer la concentration, d'augmenter la performance, de diminuer l'anxiété et le stress, puis de diminuer la pression sanguine tout comme les tensions musculaires (Parnabas, Mahamood, Parnabas, & Abdullah, 2014). Il existe plusieurs techniques de relaxation dont l'efficacité est relative au mécanisme physiologique déclenché par l'anxiété (Le Scanff, 2005). Par exemple, pour une action par le biais du tonus musculaire, la technique de relaxation progressive de Jacobson est la meilleure option, puis pour une action par le biais du tonus vasculaire, le *training* autogène de Schültz serait de meilleure efficacité (Le Scanff, 2005). Ensuite, le contrôle de la respiration permet à l'athlète de respirer profondément, puis de calmer son anxiété, selon divers processus respiratoires (Parnabas et al., 2014).

De plus, au terme d'une recherche concernant la corrélation entre l'efficacité des techniques de relaxation ainsi que la performance sportive, les chercheurs Parnabas et al. (2014) ont découvert qu'il existe une interaction positive entre les deux éléments, soit la performance sportive et plusieurs techniques d'entraînement mental et de relaxation comme l'imagerie, la méditation, la relaxation musculaire progressive et les techniques de respiration. Les chercheurs ont alors convenu que ces techniques devraient davantage être

mises en place par les entraîneurs ainsi que les consultants en entraînement mental afin de réduire la consommation de médicaments dans la gestion du stress et de l'anxiété chez les athlètes (Parnabas et al., 2014).

2.2.3 Techniques d'entraînement mental

D'abord, il est nécessaire que l'entraîneur et son athlète aient une relation positive lors de l'enseignement de techniques d'entraînement mental (Gould, Medbery, et al., 1999). D'ordre général, l'enseignement des techniques d'entraînement mental s'effectue principalement par un préparateur mental, un consultant en psychologie sportive ou encore par l'entraîneur lui-même. Tel que mentionné précédemment, l'objectif premier est d'améliorer la performance (Weinberg & Gould, 2019). Cependant, comme chaque personne est différente, l'enseignement de ces techniques d'entraînement mental diffère d'une personne à l'autre (Gill et al., 2017; Weinberg & Gould, 2019). En effet, le spécialiste prenant en charge la préparation mentale d'un athlète se doit d'adapter les techniques utilisées en fonction de ses besoins et de sa personnalité (Gill et al., 2017; Weinberg & Gould, 2019). Dans le cadre d'une étude de Holland et al. (2010), des entraîneurs de tennis ont affirmé avoir plus de facilité à enseigner certaines techniques d'entraînement mental plutôt que d'autres. Parmi celles-ci, ils comptaient le rituel de retour de service, le plaisir ainsi que la fixation d'objectifs. En revanche, la gestion de la pression, la gestion de crise, la confiance en soi et le contrôle émotionnel étaient plus difficiles à inculquer aux athlètes (Holland et al., 2010). Ces difficultés sont principalement justifiées par le manque de temps, le manque d'intérêt des athlètes, la difficulté d'évaluer le succès de l'entraînement mental ainsi que le manque de modèles et d'exemples dans le domaine (Holland et al., 2010). Il est donc important de prendre en compte ces éléments dans l'implantation de techniques d'entraînement mental (Gill et al., 2017; Weinberg & Gould, 2019). Bref, certaines techniques d'entraînement seront abordées dans les prochaines sous-sections.

2.2.3.1 *Discours positif et dialogue interne*

Dans le cadre de cette technique d'entraînement mental, l'athlète s'adresse à lui-même dans le but d'interpréter ses propres sentiments et ses perceptions (Le Scanff, 2005). Il régule et modifie ses convictions ainsi que ses autoévaluations, puis il se donne des instructions et des renforcements. De ce fait, comme le fait de penser est intégré à l'action, ce discours avec lui-même peut engendrer une modification de son comportement (Le Scanff, 2005).

Le contenu de la pensée et le dialogue interne sont des prédicteurs importants de la réussite sportive (Hardy, Jones, & Gould, 1996; Le Scanff, 2005). De manière générale, le dialogue interne négatif est associé à de mauvaises performances alors que le dialogue positif est associé à de meilleures performances (Hardy et al., 1996; Le Scanff, 2005; Hatzigeorgiadis et al., 2014). Autrement dit, si, lors de l'exécution d'une tâche, un athlète se répète constamment qu'il n'est pas bon et qu'il échouera, cela risque de diminuer sa confiance en lui-même et, effectivement, de le mener à l'échec. À l'inverse, si l'athlète a un discours interne positif, alors il croit en ses capacités et se répète qu'il réussira la tâche à effectuer, il sera davantage en mesure de réussir celle-ci.

Le discours interne peut également prendre plusieurs formes et chacune d'elles a un effet spécifique. D'abord, il y a le discours interne positif, celui-ci a un impact sur le comportement et sur la motivation de l'athlète ; un discours interne positif provoquera une augmentation de la motivation (Weinberg & Gould, 2019). Il induit également une augmentation de l'énergie et de l'effort, mais ne concerne pas l'exécution d'une tâche en particulier (Weinberg & Gould, 2019). Ensuite, il y a le discours interne instructif qui permet à l'athlète de mettre l'accent sur la tâche qu'il doit effectuer et sur la technique à adopter pour y arriver (Weinberg et al., 2001). Il y a aussi le discours interne négatif où l'athlète se critique et s'humilie lui-même sans cesse (Weinberg & Gould, 2019). Dans ce cas, le discours est généralement contreproductif et générateur d'anxiété (Weinberg & Gould, 2019). Autrement dit, tel que mentionné précédemment, il est possible de constater une baisse de la performance plutôt qu'une amélioration de celle-ci.

2.2.3.2 *Fixation de buts*

Selon Gill et al. (2017), la fixation de buts est chose commune dans la vie de tous les jours. Dans le monde sportif, si un athlète ne se fixe pas d'objectifs par lui-même, ses proches s'en chargeront pour lui (Gill et al., 2017). Tel que l'ont mentionné Orlick et Partington (1988), la fixation d'objectifs est également un élément qui distingue les athlètes ayant du succès des autres. De manière simpliste, un but est ce qu'une personne tente d'accomplir (Durand-Bush & Salmela, 2002; Gill et al., 2017). En revanche, il est plus difficile d'atteindre un but que d'en fixer un, malgré le fait que la fixation d'objectifs comporte plusieurs bienfaits pour un athlète (Roberts & Kristiansen, 2012; Gill et al., 2017). En effet, les buts affectent la performance en dirigeant l'attention, en mobilisant l'effort et en augmentant la persistance et le développement de stratégies (Locke, Shaw, Saari, & Latham, 1981; Weinberg et al., 2001; Weinberg & Gould, 2019). De plus, ceux-ci sont plus susceptibles d'augmenter la performance lorsqu'ils sont spécifiques à l'athlète et à ses habiletés (Locke et al., 1981; Weinberg et al., 2001; Weinberg & Gould, 2019).

Le type de but fixé influence également l'accomplissement de celui-ci. Effectivement, lorsqu'un athlète se fixe un but de performance, il se concentre sur la façon dont il effectue la performance en guise d'évaluation de celle-ci, alors que lorsqu'il se fixe un but de résultat, il se concentre plutôt sur le résultat de sa performance afin de déterminer si elle était bonne ou mauvaise (Burton, 1989). Les buts de performance possèdent des caractéristiques positives comme le dépassement de soi, la diminution du stress et l'amélioration de la performance. Ils permettent également le contrôle et la flexibilité qu'il est impossible de retrouver avec les buts de résultat (Burton, 1989). Cependant, un obstacle majeur est présent avec les buts de performance ; la difficulté d'évaluation de ceux-ci. D'ordre général, les athlètes n'autoévaluent pas leurs compétences (Burton, 1989). Il est donc difficile pour eux d'évaluer leur performance et de déterminer si celle-ci satisfait l'objectif fixé ou non, ce qui est différent d'un objectif de résultat qui vise l'atteinte d'un résultat en particulier. Ainsi, le fait de se baser sur un résultat pour déterminer si un but est atteint est une pratique beaucoup plus concrète pour un athlète. Par exemple, il est beaucoup plus facile pour un athlète d'évaluer sa performance en fonction du résultat qu'il a obtenu, comme le temps effectué lors d'une performance de 50 mètres de nage libre plutôt que de la technique

qu'il a employé pour y arriver. Il est donc jugé important de former les athlètes concernant l'importance de baser leurs compétences sur des objectifs de performance ainsi que leur donner les outils nécessaires à l'acquisition et la pratique de cette habileté, soit l'autoévaluation de leurs performances (Burton, 1989). Par conséquent, dans une étude de Burton (1989), il est possible de constater que les nageurs ayant suivi une formation concernant la fixation d'objectifs arrivent à fixer des buts plus spécifiques que ceux n'ayant pas suivi de formation. De plus, les objectifs de ceux ayant été formés sont de plus en plus précis avec la pratique (Burton, 1989).

L'établissement de buts est généralement décrit comme un processus comportant trois grandes étapes. La première étape concerne la préparation et la planification, l'athlète doit penser aux objectifs qu'il veut établir, quels sont ses besoins, ce qu'il veut accomplir et quels sont ses engagements et ses opportunités (Weinberg & Gould, 2019). La deuxième étape correspond à l'éducation et l'acquisition. À ce moment, l'entraîneur ou le préparateur mental doit fournir à l'athlète tous les outils nécessaires à la fixation d'objectifs (Weinberg & Gould, 2019). Il doit apprendre comment établir efficacement ses objectifs, puis doit s'en tenir à un but à la fois, pour débiter (Weinberg & Gould, 2019). La troisième étape concerne la mise en œuvre et le suivi des objectifs. Dans cette étape, l'athlète doit lister les objectifs ayant été établis afin de les mettre en place, mais il doit également prévoir certains moments afin d'évaluer l'efficacité de ceux-ci, un élément qui est souvent négligé dans le processus de fixation d'objectifs (Weinberg & Gould, 2019). Les étapes de ce processus sont représentées dans la figure 2.1 ci-dessous.

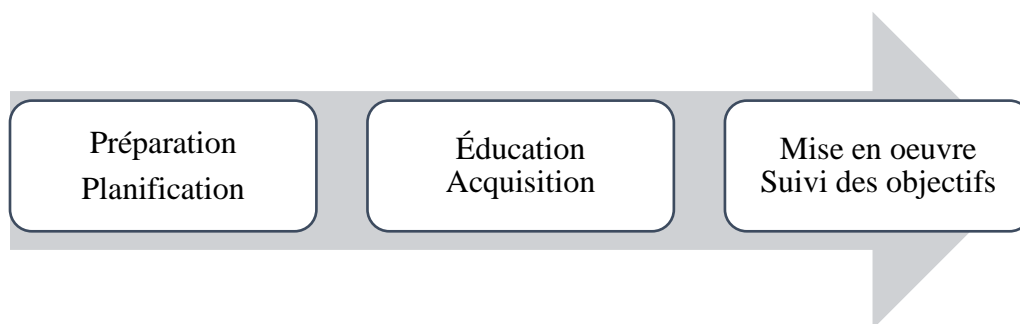


Figure 2.3 : Schéma basé sur les étapes du processus de fixation d'objectifs de Weinberg et Gould (2019)

Tel que mentionné précédemment, le fait de mettre en place des objectifs correctement établis fait également partie du processus d'apprentissage. Ainsi, il importe que l'athlète adopte certaines techniques lui permettant d'établir des buts clairement définis. Pour ce faire, il peut se référer à l'acronyme SMART, pour lequel chaque lettre rappelle un élément clé dans la fixation d'objectifs (Fielding, 1999; Meggs & Chen, 2019; Weinberg & Gould, 2019). Il est possible de voir, dans le tableau 2.3, la signification de chacune des lettres de l'acronyme ainsi que leur définition.

Tableau 2.3

Signification de chacune des lettres de l'acronyme SMART (Fielding, 1999; Weinberg & Gould, 2019)

Acronyme	Signification	Définition
S	Spécifique	L'objectif doit être défini le plus spécifiquement possible.
M	Mesurable	L'athlète doit être en mesure de mesurer l'objectif fixé.
A	Atteignable	L'objectif doit être atteignable dans la mesure du possible.
R	Réalisable	L'objectif doit être réalisable selon les conditions.
T	Temps	Le tout doit pouvoir être fait dans un temps donné.

2.2.3.3 Imagerie

D'ordre général, l'imagerie est la technique d'entraînement mental la plus connue et la plus utilisée par les athlètes (Le Scanff, 2005). Cette technique très versatile peut s'appliquer dans un très large éventail de situations et ne se limite qu'à l'imagination de la personne qui la pratique, d'où sa grande popularité (Morris et al., 2005). Scientifiquement, celle-ci est définie comme étant une pratique cognitive suscitant les caractéristiques d'un objet, d'un événement ou d'un processus absent du champ perceptif actuel et qui peut appartenir au passé, au présent ou encore au futur (Le Scanff, 2005). Par exemple, plusieurs

parents d'athlètes témoignent que leur enfant, plus jeune, était toujours en mesure de raconter sa performance dans les moindres détails une fois que celle-ci était terminée (Macnamara & Collins, 2013). Ainsi, dans le contexte sportif, l'imagerie est considérée comme étant le fait de créer ou de recréer une situation ou une expérience à partir d'informations de la mémoire impliquant ainsi des caractéristiques sensorielles, perceptives et affectives (Morris et al., 2005). De plus, les images reproduites peuvent provenir d'un ou de plusieurs types de registres sensoriels soit visuel, kinesthésique, auditif, olfactif, tactile ou gustatif (Le Scanff, 2005; Weinberg & Gould, 2019). Il est également possible que l'imagerie soit effectuée selon une perspective interne ou une perspective externe (Le Scanff, 2005). Dans la perspective interne, l'athlète se voit en train de réaliser une habileté ou un acte donné. Autrement dit, l'athlète est dans son propre rôle, il s'imagine effectuer la performance dont il est question. Dans la perspective externe, l'athlète voit l'action dans son ensemble, comme s'il en était spectateur. Intégrée à la routine des sportifs, l'imagerie peut être très efficace en combinaison avec d'autres habiletés mentales comme la gestion des objectifs, et ce, dans le but d'aider à la planification de stratégies (Le Scanff, 2005).

L'imagerie peut également être utilisée dans plusieurs situations et dans le but de réaliser différents objectifs (Morris et al., 2005). Un athlète pourrait pratiquer l'imagerie durant une pratique dans le but d'acquérir une habileté, d'apprendre un élément technique ou de corriger quelque chose (Morris et al., 2005). Il pourrait aussi utiliser l'imagerie dans le but d'améliorer ses compétences tactiques en développant, en apprenant ou en pratiquant des stratégies et en résolvant des problèmes (Morris et al., 2005). L'imagerie pourrait également servir dans un contexte de compétition afin que l'athlète se familiarise avec le site de compétition, s'échauffe mentalement, mette en place une routine préperformance, révise une compétition ou encore fasse un retour sur celle-ci (Morris et al., 2005). De plus, le fait de visualiser pourrait apporter de l'aide à l'athlète au niveau de certaines habiletés mentales comme la gestion de l'anxiété, le niveau d'éveil et le stress, l'amélioration de la concentration et de l'attention, l'amélioration de la connaissance de soi, l'amélioration de la motivation, le contrôle de la réponse psychophysiologique ainsi que le développement d'habiletés interpersonnelles (Morris et al., 2005). Dans un contexte de blessure, la visualisation pourrait

également être efficace afin de permettre à l'athlète de faire face à la situation, d'accepter le fait que la blessure et la récupération soient à long terme (Morris et al., 2005). Ainsi, un athlète blessé peut profiter des périodes d'entraînement où il lui est impossible de prendre part à l'entraînement physique pour s'entraîner mentalement. Il peut visualiser sa récupération, les entraînements et les compétitions à venir.

2.2.3.4 Gestion de stress et d'anxiété

Dans la performance sportive comme dans la vie de tous les jours, l'anxiété et le stress sont présents chez l'être humain. Une réaction biologique au stress est caractérisée par la présence d'une ou plusieurs caractéristiques parmi les suivantes, soit le contrôle faible, l'imprévisibilité, la nouveauté et l'égo menacé (Lupien, 2020). Autrement dit, dans le sport, un athlète peut vivre du stress lors d'une situation où il n'a pas ou peu de contrôle sur ce qui survient, lorsque des éléments qui n'étaient pas planifiés se produisent, lorsqu'une situation est nouvelle ou encore, lorsque sa personnalité est menacée par la situation (Lupien, 2020). Le stress est également défini comme étant un déséquilibre entre la demande (physique et psychologique) et la réponse, et ce, sous la pression, dans des conditions où l'échec aurait des conséquences importantes (Weinberg & Gould, 2019). Afin d'en avoir le meilleur contrôle possible, les techniques de relaxation et de gestion de l'anxiété sont les clés (Gill et al., 2017). Par le fait même, dans la littérature, la relaxation est définie comme étant la capacité à contrôler l'anxiété générée par la performance sportive, puis de l'utiliser à bon escient (Le Scanff, 2005). Elle permet également de déterminer le niveau d'activation optimal d'un athlète avant une performance puisque celui-ci est propre à chacun (Le Scanff, 2005). De plus, la capacité à être relâché pendant la performance est une caractéristique de la performance de pointe, dont il sera question dans la section 2.5 (Le Scanff, 2005).

Afin d'effectuer une bonne performance, un athlète se doit d'atteindre un niveau d'activation optimal. Pour ce faire, il ne doit pas avoir un niveau de stress trop élevé, ni trop bas. Selon la courbe de Yerkes et Dodson (1908), un athlète ayant un niveau de stress trop bas risque de se retrouver dans un état d'apathie, puis il ressentira de la fatigue et de l'ennui

ce qui lui nuira lors de l'exécution de sa performance (Yerkes & Dodson, 1908; Diamond, Campbell, Park, Halonen, & Zoladz, 2007). À l'opposé, un athlète ayant un niveau de stress trop élevé se retrouvera dans un état anxieux, il ressentira de la pression, de l'épuisement et se retrouvera, entre autres, dans un état de panique (Yerkes & Dodson, 1908; Diamond et al., 2007). La performance qu'il effectuera dans cet état ne sera donc pas optimale. Ainsi, afin d'effectuer la meilleure performance possible, l'athlète doit se retrouver entre ces deux états, soit à un niveau de stress convenable, le rendant satisfait et confiant de sa performance (Yerkes & Dodson, 1908; Diamond et al., 2007). Bref, la figure 2.4 démontre la relation entre le niveau de stress ainsi que le niveau de performance.

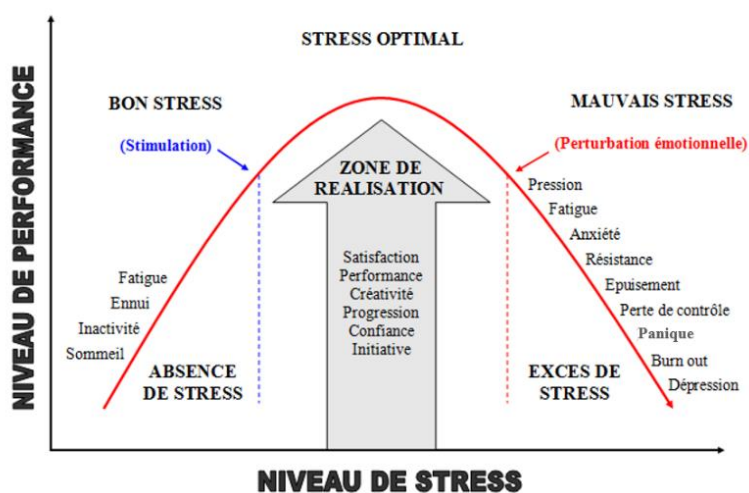


Figure 2.4. Le niveau de performance en fonction du niveau de stress d'un athlète adapté de la théorie de Yerkes et Dodson (1908) (Diamond et al., 2007)

Comme mentionné plus tôt, cette zone optimale de stress est nécessaire à la réalisation d'une performance et elle diffère d'un athlète à un autre (Le Scanff, 2005). L'atteinte d'un niveau d'activation optimal varie selon la nature de la tâche, la personnalité et l'expérience de l'athlète (Diamond et al., 2007). Ainsi, lors de son développement, l'athlète doit apprendre à se connaître, puis il doit découvrir son propre niveau d'activation, dans le but de se retrouver dans les meilleures conditions possibles lui permettant d'effectuer une performance optimale. Étant également en lien avec la réalisation d'une performance optimale, l'attitude gagnante sera abordée subséquemment.

2.3 L'attitude gagnante

L'attitude gagnante est un concept rarement élaboré dans le domaine du sport, mais faisant partie intégrante de la pratique sportive. Manifestement, beaucoup de gens l'utilisent à titre de qualificatif pour un athlète qui réussit bien dans son domaine (Plouffe, 2010; Plouffe et al., 2011). En revanche, l'attitude gagnante désigne beaucoup plus que le comportement exemplaire ou l'excellente performance d'un athlète (Plouffe, 2010; Plouffe et al., 2011). En effet, elle se définit par la combinaison entre les habiletés mentales, soit la concentration, la confiance, la motivation ainsi que la relaxation et les agents socialisant, soit les parents, les enseignants et les entraîneurs, entre autres (Plouffe, 2010; Plouffe et al., 2011). Plus précisément, Plouffe (2010); Plouffe et al. (2011) définit l'attitude gagnante comme étant un processus psychosociologique où le développement d'un état d'esprit est favorisé et celui-ci tend vers l'épanouissement du plein potentiel de l'athlète, le tout s'échelonnant sur cinq phases, soit l'initiation, l'intérêt, l'engagement, la transition et le transfert.

De ce fait, l'attitude gagnante d'un athlète se développe continuellement au cours de sa carrière en raison de l'évolution de son expérience et de sa maturité (Plouffe, 2010; Plouffe et al., 2011). De plus, celle-ci s'acquiert par le développement d'une force mentale et de plusieurs caractéristiques y étant reliées au cours d'une carrière sportive ou scolaire (Plouffe, 2010; Plouffe et al., 2011). Néanmoins, elle rejoint les athlètes ayant du succès en raison de la force mentale développée par ceux-ci dans leur cheminement vers l'excellence (Gould et al., 2002). Par conséquent, le développement des caractéristiques reliées à l'attitude gagnante relève d'un processus développemental de socialisation, d'éducation, d'encouragements et d'entraînement mental (Bloom, 1985; Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen, 1993; Orlick & Lee-Gartner, 1993; Gould et al., 2002; Plouffe et al., 2011).

De plus, comme présenté à plusieurs reprises dans la littérature, la performance sportive est augmentée par l'entraînement mental, avec, entre autres, le développement de quatre habiletés mentales ; la confiance, la concentration, la motivation et la relaxation (Orlick & Partington, 1988; Gould et al., 2002; MacNamara et al., 2010b, 2010a; Macnamara

& Collins, 2013; Meggs & Chen, 2019; Weinberg & Gould, 2019). Ces caractéristiques jouent également un rôle dans le développement d'une attitude gagnante en plus de plusieurs autres comme la gestion et le contrôle de l'anxiété, la résilience, l'intelligence sportive, la gestion des distractions, l'état d'esprit compétitif, l'éthique de travail, l'habileté à se fixer des objectifs, la capacité d'apprentissage, la prédisposition à l'espoir, l'optimisme et le perfectionnisme (Plouffe et al., 2011). De plus, les agents socialisants comme les parents, les enseignants, les entraîneurs, les écoles et les organismes sportifs sont d'une importance capitale dans le développement de l'attitude gagnante (Plouffe et al., 2011). En effet, ceux-ci jouent un rôle dans l'éducation de l'athlète, de même que dans la transmission de valeurs importantes comme la quête de la victoire, le goût de relever des défis et l'acceptation de la défaite (Bloom, 1985; Csikszentmihalyi et al., 1993; Gould et al., 2002; Plouffe, 2010; Plouffe et al., 2011). En somme, il est possible de remarquer un rapprochement entre les caractéristiques de celle-ci et celles de la force mentale dont il sera question subséquemment. En effet, les deux concepts se rejoignent dans leur finalité, soit l'atteinte de l'excellence.

2.4 La force mentale

D'abord, la force mentale constitue le fait d'avoir un côté psychologique, naturel ou développé permettant, généralement, d'avoir plus de facilité que son adversaire à faire face à la demande du sport et, spécifiquement, être plus cohérent et meilleur que ses adversaires quant au fait de rester déterminé, concentré, confiant et en contrôle sous la pression (Jones et al., 2002). Cette définition concorde avec celles émises précédemment dans la littérature à ce sujet (Loehr, 1982, 1986, 1995; Jones et al., 2002; Gucciardi, Hanton, Gordon, Mallett, & Temby, 2015; Liew, Kuan, Chin, & Hashim, 2019). Un athlète fort mentalement possède également certaines caractéristiques spécifiques. En effet, ce sont douze attributs qui ont été identifiés par les chercheurs, et ce, en ordre décroissant d'importance (Loehr, 1982, 1986, 1995; Jones et al., 2002) ; 1 — une croyance inébranlable en son habileté à accomplir ses buts, 2 — une croyance inébranlable qu'il possède des qualités uniques et des habiletés le rendant meilleur que ses adversaires, 3 — un désir insatiable et une motivation intrinsèque d'avoir du succès, 4 — une détermination accrue à réussir permettant ainsi de rebondir après une baisse de performance, 5 — s'épanouir sous la pression des adversaires, 6 — accepter la

nécessité de l'anxiété reliée à la compétition et y faire face, 7 — ne pas se laisser affecter par les bonnes et les moins bonnes performances des adversaires, 8 — rester concentré face aux distractions, 9 — activer/désactiver la concentration sportive selon la nécessité, 10 — rester pleinement concentré sur la tâche face aux distractions de la compétition, 11 — repousser les limites de la douleur physique et émotionnelle tout en maintenant la technique et l'effort en situation de détresse, 12 — reprendre le contrôle psychologique à la suite d'évènements imprévus et incontrôlables (Loehr, 1982, 1986, 1995; Jones et al., 2002). Ces attributs reviennent à plusieurs reprises dans la littérature. Cependant, les attributs élaborés par les athlètes ayant participé à une recherche de Jones et al. (2002) et ceux émis auparavant diffèrent par leur ordre d'apparition. En effet, certaines caractéristiques jugées importantes selon plusieurs auteurs se retrouvaient en fin de liste dans celles émises par les participants (Jones et al., 2002). Ainsi, il est possible de constater que les athlètes n'accordent pas nécessairement la même importance à certaines caractéristiques de la force mentale comparativement à ce qui se retrouve dans la littérature. De plus, il est possible de dire d'un athlète fort mentalement qu'il a une forte confiance en lui et une croyance inébranlable qu'il peut contrôler son propre destin (Clough, Earle, & Sewell, 2002). Il peut rester relativement insensible à la concurrence et l'adversité.

Quelques années plus tard, la définition de la force mentale est abordée par les chercheurs Anthony, Gucciardi et Gordon (2016) qui la définissent comme étant la capacité personnelle à livrer une haute performance sur une base régulière, et ce, malgré les variations de la demande d'une situation. Ainsi, le développement de la force mentale est un effort complexe qui implique plusieurs mécanismes et sources d'influence (Anthony et al., 2016).

Cette composante du développement psychologique d'un athlète qu'est la force mentale est considérée comme étant une des plus importantes pour celui qui vise l'excellence sportive (Gould et al., 1987; Goldberg, 1998; Anthony et al., 2016). Ainsi, celle-ci s'établit comme un côté psychologique naturel ou développé qui permet à l'athlète de devancer ses rivaux lorsqu'il est temps de faire face aux demandes de son sport ainsi qu'à la pression

engendrée par celui-ci (Connaughton et al., 2008). De plus, il est possible de relier la force mentale à un niveau d'accomplissement plus élevé (Sheard, 2012), une plus grande capacité à faire face aux défis (Kaiseler, Polman, & Nicholls, 2009) ainsi qu'une tolérance à la douleur plus élevée (Crust & Clough, 2005).

En revanche, plusieurs débats sont toujours présents quant à la définition concrète de la force mentale. D'un côté, certains chercheurs la voient comme un état d'esprit, alors que d'autres la voient plutôt comme un trait de personnalité ou encore, certains disent qu'elle diffère en fonction du sport pratiqué (Crust & Clough, 2011). De ce fait, plusieurs définitions émanent des recherches. D'une part, certains mentionnent que la force mentale est l'habileté à faire face à la pression, l'anxiété et l'adversité (Gould et al., 1987; Williams, 1988; Goldberg, 1998). D'autre part, ils la définissent comme l'habileté à rebondir des échecs ou à les surmonter (Tutko & Richards, 1976; Dennis, 1981; Gould et al., 1987; Taylor, 1989; Woods, Hocton, & Desmond, 1995; Goldberg, 1998). De plus, il est difficile d'identifier, à travers les écrits, si la force mentale appartient aux traits de personnalité (Werner, 1960; Werner & Gottheil, 1966; Kroll, 1967) ou encore si elle est un état d'esprit (Gibson, 1998; Jones et al., 2002). Néanmoins, quelle que soit la définition associée à la force mentale, le développement de celle-ci par l'entremise de l'entraînement mental reste d'une importance capitale dans le cheminement d'un athlète. Ces éléments seront abordés davantage dans la section 2.4.3 concernant le développement de la force mentale.

2.4.1 Caractéristiques psychologiques reliées à la force mentale

Les recherches au sujet de la force mentale ont permis d'élaborer plusieurs composantes de celle-ci. Ainsi, bon nombre d'auteurs se sont penchés sur les caractéristiques permettant de décrire les athlètes forts mentalement, celles-ci sont dressées dans le tableau 2.4.

Tableau 2.4

Résumé des caractéristiques reliées à la force mentale

Auteurs	Caractéristiques
Gucciardi, Gordon et Dimmock (2008);Sheard (2012);Weinberg, Butt et Culp (2011)	Compétitivité, capacité à faire face aux défis, habileté à persister quand la situation devient plus difficile, résilience (rebondir des revers et gérer la performance sous pression) (Weinberg)
Bull, Albinson et Shambrook (1996);Favret et Benzel (1997);Graham et Yocom (1990);Goldberg (1998);Gould et al. (1987);Gucciardi et al. (2008);Hodge (1994);Loehr (1982, 1995);Luszki (1982);Pankey (1993);Sheard (2012) Taylor (1989);Weinberg et al. (2011);Woods et al. (1995)	Haut niveau de confiance, haut niveau d'optimisme, croyance en soi, estime de soi
Graham et Yocom (1990);Gould et al. (1987);Loehr (1982);Williams (1988)	Atteinte de la cohérence
Bull et al. (1996);Goldberg (1998);Gucciardi et al. (2008);Hodge (1994);Loehr (1982);Luszki (1982);Sheard (2012);Tunney (1987);Williams (1988)	Désir, détermination, engagement
Graham et Yocom (1990);Goldberg (1998);Gucciardi et al. (2008);Loehr (1982);Jones (1982);Luszki (1982);Sheard (2012);Tunney (1987);Weinberg et al. (2011)	Concentration
Bull et al. (1996);Favret et Benzel (1997) Graham et Yocom (1990);Gould et al. (1987);Gucciardi et al. (2008);Hodge (1994);Loehr (1982);Sheard (2012);Tunney (1987);Tutko et Richards (1976);Weinberg et al. (2011);Woods et al. (1995)	Volonté, contrôle, motivation, courage
Weinberg et al. (2011)	Résilience

2.4.2 Facteurs influençant la force mentale

Le développement de la force mentale est caractérisé par un processus complexe et à long terme (Connaughton et al., 2008; MacNamara et al., 2010b, 2010a). Au moment où l'entraîneur amorce son travail avec un jeune athlète (de moins de dix ans), les processus développementaux ont déjà un impact sur celui-ci (Crust & Clough, 2011). De ce fait, deux facteurs environnementaux très importants dans le développement d'un athlète sont présents soit l'influence parentale et l'enfance (Bull, Shambrook, James, & Brooks, 2005). En effet, les parents ont un grand impact sur le développement de leur enfant, et ce, autant dans le soutien qu'ils leur offrent que dans les valeurs qu'ils leur inculquent, comme le fait d'avoir une bonne éthique de travail (Crust & Clough, 2011). De plus, les épreuves ayant été vécues lors de l'enfance peuvent jouer un rôle sur la force mentale (Crust & Clough, 2011). Ainsi, les athlètes ayant atteint un haut niveau sportif ont fréquemment plus de frères et sœurs, ce qui augmente la rivalité et leurs parents sont souvent divorcés, ce qui augmente leur capacité à faire face aux défis et à évaluer les priorités (Van Yperen, 2009). Les défis et le soutien sont également des éléments faisant partie du développement de la force mentale. L'influence de l'entourage a aussi été abordée par les chercheurs (Connaughton et al., 2008; Thelwell, Such, Weston, Such, & Greenlees, 2010), démontrant ainsi que les entraîneurs avaient un impact sur les athlètes en créant des situations de défis, puis en leur faisant part d'attentes élevées. Les pairs ont aussi un rôle à jouer par leur soutien et leur rivalité, puis les athlètes seniors apparaissent comme des modèles pour les plus jeunes (Connaughton et al., 2008; Thelwell et al., 2010).

La meilleure façon dont les entraîneurs peuvent agir dans le développement de la force mentale est durant l'entraînement (Crust & Clough, 2011). En effet, les athlètes forts mentalement sont très compétitifs et toujours en recherche d'amélioration (Bull et al., 2005). Ils ont un désir d'être meilleurs que leurs rivaux (Bull et al., 2005). C'est donc le travail de leur entraîneur de les stimuler et de les mettre au défi à travers les entraînements afin de développer leur force mentale (Crust & Clough, 2011). Une sollicitation psychologique doit donc être présente dans l'entraînement pour permettre à l'athlète d'apprendre à travailler sous la pression. Afin que le tout soit efficace, les deux parties doivent travailler ; les entraîneurs

doivent faire preuve de créativité et les athlètes doivent arriver à résoudre les problèmes de façon indépendante (Crust & Clough, 2011). En ce sens, les athlètes doivent s'investir dans leur propre développement ; ils doivent prendre des décisions et avoir des responsabilités (Crust & Clough, 2011).

De plus, la possession d'un réseau de soutien social est essentielle au bon développement d'un athlète (Connaughton et al., 2008; Nicholls, Polman, Levy, & Backhouse, 2008; Thelwell et al., 2010). Celui-ci comporte quatre composantes ; le soutien émotionnel, soit d'être présent au bon moment pour prendre soin d'une personne, le soutien de l'estime personnelle alors de renforcer le sentiment de compétence d'une personne, le soutien informationnel, soit de fournir des conseils et guider une personne et le soutien tangible afin de fournir une assistance personnelle concrète (Rees & Hardy, 2000). En revanche, il ne doit pas être constamment présent, au risque de créer une dépendance chez l'athlète, ce qui irait à l'encontre de ce qui est recherché chez un athlète ; l'indépendance (Crust & Clough, 2011). Cependant, un appui de l'entourage est nécessaire pour certaines périodes plus cruciales de la carrière d'un athlète comme une blessure ou encore lors d'une transition importante vers un plus haut niveau de performance (Crust & Clough, 2011).

Enfin, la réflexion est un processus qui n'est également pas à négliger dans le développement d'un athlète (Crust & Clough, 2011). Cette habileté nécessite un accompagnement et de la pratique (Crust & Clough, 2011). Elle peut aider l'athlète à améliorer la communication entre lui et son entraîneur, avoir une meilleure capacité d'autoévaluation et d'analyse, puis avoir une meilleure compréhension de la relation de cause à effet (Applegate, Burke, Burlinson, Delia, & Kline, 1985). La disposition d'un athlète à identifier et à travailler ses faiblesses est un élément essentiel dans le développement de l'excellence (Macnamara et al., 2010a). Ainsi, il importe qu'un athlète inclue ces éléments dans le développement de sa force mentale, un sujet qui sera abordé subséquentment.

2.4.3 Développement de la force mentale

D'abord, la force mentale n'est pas uniquement une caractéristique innée. Elle est également une composante pouvant être développée (Jones et al., 2002; Thelwell et al., 2005; Jones & Moorehouse, 2007). Cela rejoint les observations de Bull et al. (2005) ainsi que Gould et al. (2002) qui témoignent du développement temporel des caractéristiques psychologiques des athlètes ayant du succès ainsi que de l'influence de plusieurs facteurs environnementaux et des gens significatifs sur celles-ci. Les entraîneurs sont également d'une grande importance puisqu'ils ont un rôle de mentorat et d'assistance envers leurs athlètes (Gould et al., 2002; Bull et al., 2005).

De fait, six études sur les dix ayant été retenues par les chercheurs Anthony, Gucciardi et Gordon (2016) définissaient la force mentale comme étant un concept multidimensionnel, alors que les quatre autres définissaient plutôt celle-ci comme un concept unidimensionnel. En revanche, un élément était similaire dans les deux définitions ; la force mentale est un processus débutant à l'adolescence et qui évolue au cours de la vie (Anthony et al., 2016). Ainsi, les chercheurs ont établi un modèle concernant le développement de la force mentale comprenant quatre catégories. D'abord, la première catégorie concerne les caractéristiques personnelles qui sont les compétences et les ressources dont l'athlète peut user dans différents contextes et provenant majoritairement d'expériences passées (Anthony et al., 2016). Ainsi, il est principalement question d'un fort caractère, d'une forte attitude et de fortes pensées (Bull et al., 2005), puis d'une prise de conscience accrue (Mahoney, Ntoumanis, Mallett, & Gucciardi, 2014), de stratégies cognitives (Driska, Kamphoff, & Armentrout, 2012) et d'une pratique réflexive (Connaughton, Hanton, & Jones, 2010). La seconde catégorie concerne les interactions avec l'environnement. Il s'agit alors de l'interrelation entre l'athlète et ce qui l'entoure ; comment différents facteurs environnementaux peuvent faciliter ou entraver une performance (Anthony et al., 2016). Ensuite, la troisième concerne le développement progressif qui est plutôt en lien avec l'importance des possibilités de croissance et de développement dans l'environnement, et ce tout au long de la carrière d'un athlète (Anthony et al., 2016). Enfin, la quatrième catégorie est en lien avec la grandeur de l'expérience, soit les événements marquants et critiques de la carrière d'un athlète qui lui permettent de grandir

(Anthony et al., 2016). À la suite de l'établissement de ces quatre catégories, il est possible de tirer certaines conclusions quant à l'interaction entre celles-ci et le développement de la force mentale. Ainsi, l'importance de comprendre la façon dont les individus interagissent avec leur environnement est la clé, puis les athlètes sont les agents actifs du développement de leur force mentale (Anthony et al., 2016). Également, les processus développementaux peuvent favoriser l'évolution de la force mentale alors que d'autres peuvent empêcher son développement et il existe une variabilité interindividuelle considérable relativement à la force mentale d'une personne (Anthony et al., 2016). Celle-ci peut également varier en fonction de la demande, qu'elle soit interne ou externe (Anthony et al., 2016). La figure 2.5 représente graphiquement les catégories du développement de la force mentale élaborées par Anthony et al. (2016).

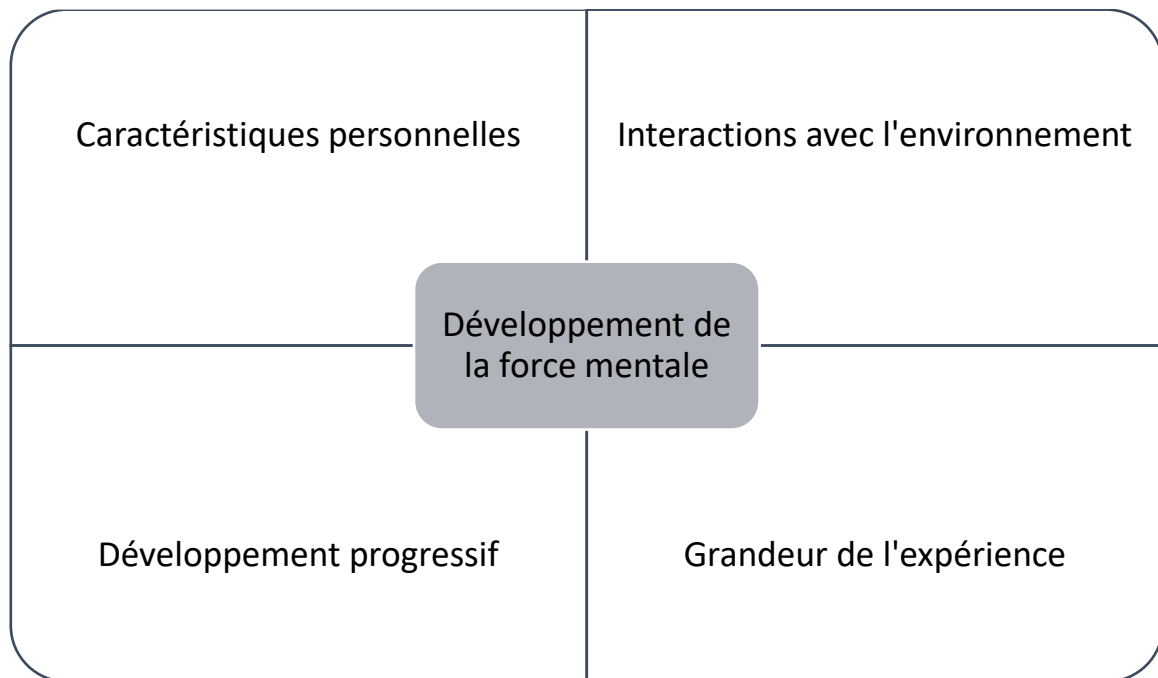


Figure 2.5. Catégories du développement de la force mentale (Anthony et al., 2016)

De plus, Weinberg et al. (2011) ont questionné des entraîneurs quant aux stratégies mises en place pour développer la force mentale de leurs athlètes. Par la suite, les réponses obtenues ont été divisées en thèmes principaux, puis en sous-thèmes. Le premier thème est l'environnement de travail difficile qui comprend les entraînements compétitifs et intenses ainsi que l'entraînement physique difficile (Weinberg et al., 2011). Le second thème est l'environnement mental positif où l'entraîneur crée une atmosphère de confiance et positive, puis démontre une croyance positive en ses athlètes (Weinberg et al., 2011). Le troisième thème concerne les opportunités d'apprentissage où l'entraîneur permet à ses athlètes d'apprendre par l'observation et la visualisation, en plus de les aider à mettre en évidence les qualités de la force mentale (Weinberg et al., 2011). Par la suite, Connaughton et al. (2008) ont pu mettre en lien les douze attributs de la force mentale établis par Jones et al. (2002) ainsi que les trois stades de développement ayant été établis par Bloom (1985), soit l'initiation, le développement et le perfectionnement. Il a également établi que chacun des attributs développés revient au stade suivant dans le but d'être maintenu (Connaughton et al., 2008). Le Tableau 2.5 ci-dessous expose les attributs développés en fonction du stade de développement, de même que les éléments relatifs à l'évolution de la force mentale.

Tableau 2.5

Attributs développés en fonction du stade de développement selon les recherches de Connaughton et al. (2008)

Stade de développement	Attributs développés	Développement de la force mentale
Initiation	<p>1 : Avoir une croyance inébranlable en son habileté à accomplir ses buts de compétition.</p> <p>2 : Avoir une croyance inébranlable qu'il possède des qualités uniques et des habiletés lui permettant de se démarquer de ses adversaires.</p> <p>3 : Avoir un désir insatiable et une motivation intrinsèque à atteindre du succès.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Encouragement par des personnes significatives (Parents, athlètes de plus haut niveau, entraîneurs, etc.) • Expérience d'incidents critiques
Développement	<p>4 : Rebondir des échecs de performance avec un désir augmenté d'atteindre le succès</p> <p>5 : Repousser les limites de la douleur physique et émotionnelle tout en maintenant un niveau technique et d'effort adéquat, et ce, autant en entraînement qu'en compétition.</p> <p>6 : Accepter le fait que l'anxiété de compétition est inévitable et savoir qu'il est possible d'y faire face.</p> <p>7 : Bien performer, même sous la pression de la compétition.</p> <p>8 : Être en mesure de regagner psychologiquement le contrôle, même après des événements incontrôlables ou inattendus.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apprentissage de gens plus expérimentés • Augmentation du désir d'avoir du succès
Perfectionnement	<p>9 : Être prêt à déclencher et enclencher le <i>focus</i> dans le sport à tout moment.</p> <p>10 : Rester parfaitement concentré sur la tâche à accomplir, malgré les distractions de la concurrence.</p> <p>11 : Ne pas se laisser affecter, positivement ou négativement, par les bonnes ou les mauvaises performances des autres.</p> <p>12 : Rester totalement concentré face aux distractions de la vie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expérience de compétition acquise

Bloom (1985) a également abordé le stade de maintien qui se retrouve après le stade de perfectionnement. Celui-ci concerne la conservation des attributs pleinement développés au stade précédent. Ainsi, les athlètes de plus haut niveau sont davantage en mesure d'identifier les attributs qui définissent la force mentale en raison de leur expérience (Connaughton et al., 2008). De plus, trois éléments sont également importants quant au maintien de la force mentale ; un désir ardent, une motivation à performer ainsi qu'un fort réseau de soutien autant dans le sport qu'à l'extérieur de celui-ci (Connaughton et al., 2008). Le maintien d'une bonne force mentale favorise également l'atteinte du *flow* et de la performance de pointe, deux thèmes dont il sera question dans les prochaines sections.

2.5 L'état de *flow*

D'abord, ce concept a été discuté par Csikszentmihalyi (1990). Il décrit le *flow* comme « *un état psychologique optimal pouvant être ressenti dans divers domaines tels l'art, l'enseignement et le sport* » (Csikszentmihalyi, 1990). Il établit également cinq indicateurs de l'apparition du *flow*, soit la perception d'un équilibre entre les compétences et le défi à relever (1), l'attention centrée sur l'action à effectuer (2), les rétroactions limpides (3), la sensation de contrôle (4) ainsi que l'absence de stress et d'anxiété (5) (Csikszentmihalyi, 1990). De plus, il mentionne que le *flow* est ressenti lorsque les compétences et le défi à relever sont en équilibre, puis qu'ils sont présents au même moment (Csikszentmihalyi, 1990). Par la suite, neuf dimensions appartenant au *flow* ont été établies par Jackson et Csikszentmihalyi (1999) ; 1- la sensation d'équilibre entre la demande de la tâche et les compétences personnelles, 2- la clarté des buts, 3 - l'union de l'action et de la conscience, 4- la perception de la transformation du temps, 5 - la perte de conscience de soi, 6- les rétroactions claires et précises, 7 - la concentration sur la tâche, 8- le sens du contrôle et 9 - l'expérience autotélique. Ensuite, Csikszentmihalyi (2000) ainsi que Voelkl et Ellis (2002) ont publié un modèle divisant les éléments associés au *flow* en deux catégories. La première concerne les caractéristiques du *flow*, soit les sensations ressenties par l'athlète lors d'un tel état (Csikszentmihalyi, 2000; Voelkl & Ellis, 2002). La deuxième concerne les conditions d'apparition du *flow*, soit les circonstances et le milieu qui permettent cet état (Csikszentmihalyi, 2000; Voelkl & Ellis, 2002). De ces faits, Demontrond et Gaudreau

(2008) font état de l'importance de différencier les deux catégories dans la recherche du *flow* chez un athlète afin d'améliorer l'orientation de l'intervention ou les actions posées, et ce dans le but d'avantager l'apparition du *flow* (Demontrond & Gaudreau, 2008). De plus, Demontrond et Gaudreau (2008) témoignent de l'importance de faire un lien entre l'état de *flow* et l'orientation de l'attention vers les éléments favorables d'une situation, afin de faciliter le développement, la maîtrise et l'utilisation à bon escient des éléments en question. En revanche, l'apparition du *flow* dans la pratique sportive comporte certains enjeux (Demontrond & Gaudreau, 2008). D'abord, le *flow* est présent lorsque la pratique sportive est volontaire (Jackson & Roberts, 1992; Stein, Kimiecik, Daniels, & Jackson, 1995; Jackson, Kimiecik, Ford, & Marsh, 1998; Jones, Hollenhorst, Perna, & Selin, 2000). Ensuite, le concept de *flow* est un élément central de la pratique sportive puisque celui-ci laisse une meilleure compréhension des événements positifs vécus par les athlètes (Jackson & Roberts, 1992). Le fait de mieux comprendre cet élément de la psychologie du sport permet aux chercheurs et aux praticiens d'améliorer leur encadrement des athlètes afin qu'ils vivent le *flow* de manière volontaire et plus précise (Demontrond & Gaudreau, 2008). En revanche, il est important de considérer la variation interindividuelle du *flow* puisque la fréquence et la qualité de celui-ci diffèrent d'une personne à une autre (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). De plus, la présence du *flow* est perceptible à travers trois situations (Demontrond & Gaudreau, 2008). En premier, lorsque l'athlète perçoit un équilibre entre ses compétences et le défi à relever et que ces deux conditions sont suffisamment élevées au même moment pour lui donner la motivation nécessaire à la performance, l'état de *flow* peut être présent (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999). En deuxième, lorsque l'athlète est totalement plongé dans sa performance et que ce qui l'entoure n'a plus d'importance, il peut ressentir le *flow* (Jackson & Roberts, 1992). En troisième, les chances d'éprouver l'état de *flow* sont augmentées lorsque l'athlète effectue les mouvements de manière inconsciente et que ceux-ci sont d'un très haut niveau de qualité (Ericsson, 1996). La théorie de l'état de *flow* a également été représentée par (Csikszentmihalyi, 1975, 1982) selon un modèle orthogonal. Celui-ci comporte quatre états ; la relaxation, l'anxiété, l'état de *flow* et l'apathie. L'athlète est dans un état de relaxation lorsque ses capacités dépassent largement le défi à relever (Csikszentmihalyi, 1975, 1982). L'état d'anxiété est présent lorsque, à l'inverse, le défi est plus grand que les capacités de l'athlète (Csikszentmihalyi, 1975, 1982). Quant à l'état

d'apathie, il est présent lorsque le défi ainsi que les capacités de l'athlète sont moyens, puis l'état de *flow* est présent lorsque les capacités de l'athlète ainsi que le défi sont de même niveau (Csikszentmihalyi, 1975, 1982). La figure 2.6 représente graphiquement l'état de *flow* de même que les états de relaxation, d'apathie et d'anxiété.

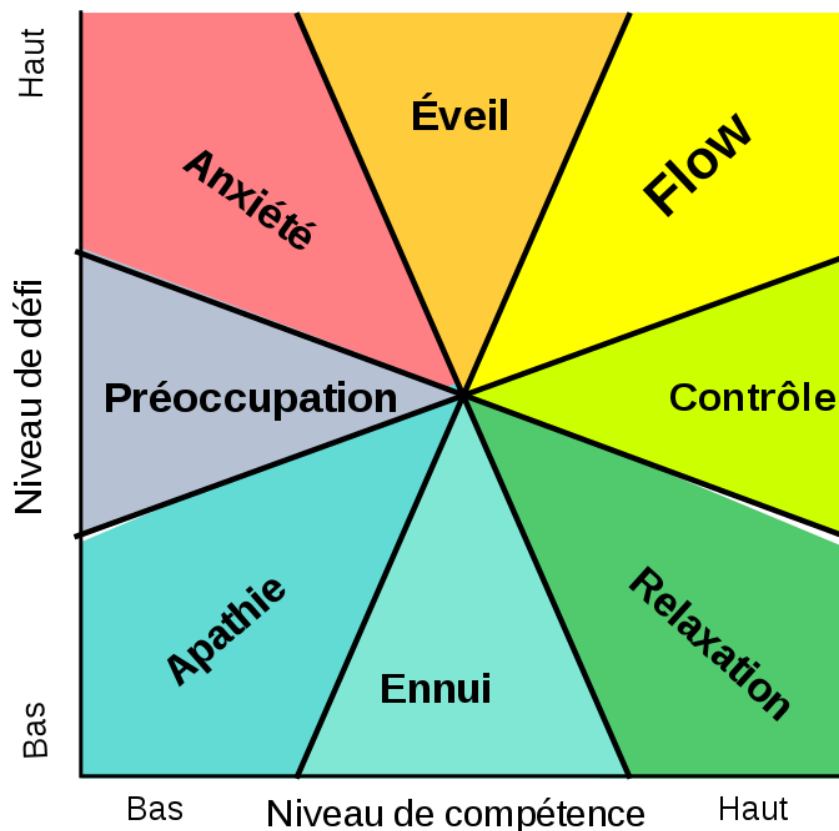


Figure 2.6. Représentation graphique de l'état de *flow*

Par conséquent, les athlètes ayant un haut niveau de maîtrise dans le sport obtiennent un résultat plus élevé dans l'évaluation du *flow* (Jackson & Roberts, 1992). De plus, ceux ayant une perception de leurs habiletés plus élevée vivent plus d'expériences de *flow* (Jackson & Roberts, 1992). Ainsi, lorsque les athlètes effectuent une performance de pointe, il y a présence du *flow* (Jackson & Roberts, 1992). La performance de pointe ainsi que l'expérience de pointe seront abordées davantage en profondeur dans les prochaines lignes.

2.6 La performance de pointe et l'expérience de pointe

D'abord, il est important de ne pas confondre la performance de pointe avec l'expérience de pointe, malgré le fait que les deux concepts se rapprochent l'un de l'autre et qu'ils sont souvent traités communément dans le domaine de la psychologie sportive (Jackson & Roberts, 1992). En effet, l'expérience de pointe correspond aux limites supérieures de la joie et du positivisme dans une pratique sportive, alors que la performance de pointe est décrite comme un état de fonctionnement supérieur qui caractérise les performances sportives optimales desquelles en résultent des records personnels et des accomplissements exceptionnels (Jackson & Roberts, 1992).

De plus, un total de douze sensations caractérise cette atteinte de la performance optimale, soit 1- être physiquement détendu, 2- être mentalement calme, 3- peu d'anxiété, 4- être vigilant, 5- porter son attention sur la tâche, 6- être en contrôle, 7- être alerte, 8- être optimiste, 9- être dans un état de pilote automatique, 10- être confiant, 11- la tâche est sans effort et 12- avoir du plaisir (Loehr, 1986; Csikszentmihalyi, 1990; Harmison, 2006; Hartley, 2012). Il est également nécessaire de rassembler plusieurs composantes lors de la préparation à l'atteinte de la performance de pointe (Hardy et al., 1996). En effet, l'utilisation de stratégies ainsi que la présence de certains attributs fondamentaux comme la personnalité, la motivation et la philosophie sont d'une importance capitale lorsqu'il est question de la réalisation d'une performance de pointe (Hardy et al., 1996). De plus, des stratégies d'entraînement mental telles que le plan de compétition, l'imagerie, le contrôle des distractions ainsi que la gestion de stress et d'anxiété, entre autres, peuvent être mises en place afin de favoriser la réalisation d'une performance de pointe (Harmison, 2006). Ainsi, lors de la réalisation d'une performance de pointe, l'athlète doit être en mesure d'utiliser ces stratégies afin de faire face à l'adversité, de même qu'être dans un état de performance idéal, puis spécifique à lui-même et à la tâche qu'il doit réaliser (Hardy et al., 1996; Harmison, 2006). Le chercheur Hartley (2012) précise également que, lorsqu'un athlète vit une performance de pointe, tout ce qu'il essaie lui réussit. Autrement dit, la performance qu'il réalise est plus efficace et meilleure que celles réalisées précédemment. De plus, les émotions, les sensations et les pensées de l'athlète sont positives lors de celle-ci (Horn, 2008).

La figure 2.7 représente la préparation psychologique à la performance de pointe, incluant les éléments mentionnés précédemment.

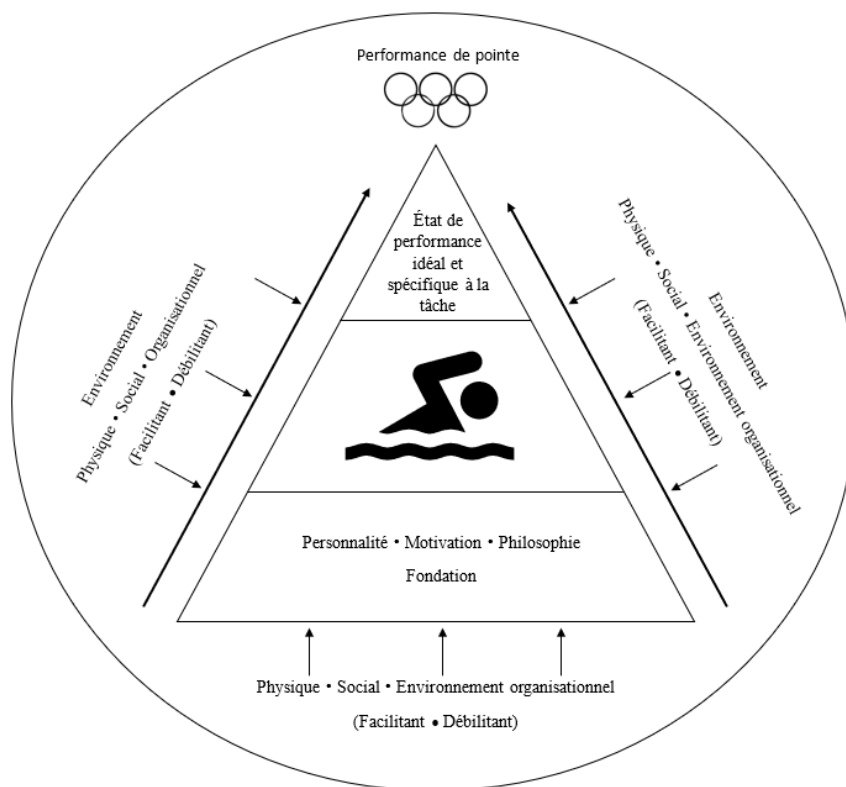


Figure 2.7. Représentation de la préparation psychologique à la performance sportive (Adapté et traduit de *Understanding psychological preparation for sport – Theory and Practice of Elite Performers* (Hardy et al., 1996))

2.7 Synthèse du cadre théorique

La présente section fait état des éléments importants dans le cadre théorique. Ceux-ci sont démontrés dans le tableau 2.6.

Tableau 2.6

Synthèse du cadre théorique

Thème	Éléments du cadre théorique
Psychologie du sport et de l'exercice	L'étude scientifique des individus et de leurs comportements dans un contexte sportif ou d'exercice physique permettant la progression de la connaissance et la compréhension du mouvement humain (Gill et al., 2017).
Entraînement mental	L'apprentissage et implantation de techniques cognitives comportementales traditionnelles permettant au sportif de développer des habiletés mentales dans le but d'atteindre la performance optimale et le bien-être personnel (Vealey, 2007; Holland et al., 2010).
Caractéristiques psychologiques reliées à l'entraînement mental	<p>Plusieurs caractéristiques de la performance sportive ont été relevées par un bon nombre de chercheurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un haut niveau d'engagement (Orlick & Partington, 1988; Gould et al., 2002; Macnamara et al., 2010a) • Des buts à court et à long terme (Orlick & Partington, 1988; Macnamara et al., 2010a) • L'imagerie (Orlick & Partington, 1988; Durand-Bush & Salmela, 2002; Macnamara et al., 2010a) • La concentration (Orlick & Partington, 1988; Gould, Guinan, et al., 1999; Gould et al., 2002) • Des plans avant et pendant la compétition (Orlick & Partington, 1988; Macnamara et al., 2010a) • Du plaisir (Gould, Guinan, et al., 1999; Holland et al., 2010) • La confiance en soi (Gould, Guinan, et al., 1999; Durand-Bush & Salmela, 2002; Le Scanff, 2005; Holland et al., 2010) • Le contrôle émotionnel (Gould, Medbery, et al., 1999) (Macnamara et al., 2010a) • L'honnêteté et l'intégrité (Gould, Medbery, et al., 1999) • La motivation et la passion (Gould, Medbery, et al., 1999; Durand-Bush & Salmela, 2002; Le Scanff, 2005; Macnamara et al., 2010a) • L'intensité dans la pratique (Gould, Guinan, et al., 1999) • La pensée et le discours positif (Gould, Medbery, et al., 1999; Durand-Bush & Salmela, 2002; Le Scanff, 2005)

Habiletés mentales	<p>Les habiletés mentales contribuent à la régulation des qualités mentales comme la capacité à reprendre le contrôle, à se concentrer, à relaxer et à maintenir sa confiance en soi (Le Scanff, 2005; Holland et al., 2010).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivation : Intensité de l'effort, direction et persévérance d'une personne (Vallerand & Thill, 1993; Weinberg & Gould, 2019). • Confiance : Croyance de réussir avec succès un comportement spécifique (Weinberg & Gould, 2019). • Concentration : Focalisation de l'attention (Cox et al., 2013). • Relaxation : Diminution de la pression sanguine et des tensions musculaires (Parnabas et al., 2014).
Techniques d'entraînement mental	<p>Les techniques d'entraînement mental sont mises en place dans le but de développer les habiletés mentales. Il existe plusieurs techniques comme, entre autres, la visualisation, le discours interne, la fixation d'objectifs, la technique de relaxation de Jacobson (Le Scanff, 2005; Holland et al., 2010).</p>
Attitude gagnante	<p>La combinaison entre les habiletés mentales, soit la concentration, la confiance, la motivation, ainsi que la relaxation et les agents socialisants, soit les parents, les enseignants et les entraîneurs, entre autres (Plouffe, 2010; Plouffe et al., 2011).</p>
Force mentale	<p>Le fait d'avoir un côté psychologique, naturel ou développé, permettant, généralement, d'avoir plus de facilité que son adversaire face à la demande du sport et, spécifiquement, être plus cohérent et meilleur que ses adversaires quant au fait de rester déterminé, concentré, confiant et en contrôle sous la pression (Loehr, 1982, 1986, 1995; Jones et al., 2002).</p>
État de <i>flow</i>	<p>Un état psychologique optimal pouvant être ressenti dans divers domaines tels que l'art, l'enseignement et le sport (Csikszentmihalyi, 1990).</p>
Performance de pointe et expérience de pointe	<p>L'expérience de pointe et la performance de pointe ne doivent pas être confondues. L'expérience de pointe concerne les limites supérieures de la joie et du positivisme dans une pratique sportive (Jackson & Roberts, 1992). La performance sportive concerne un état de fonctionnement supérieur caractérisant les performances sportives optimales desquelles résultent des records personnels et des accomplissements exceptionnels (Jackson & Roberts, 1992).</p>

CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE

3.1 L'angle d'approche

Tout d'abord, il est essentiel de rappeler brièvement la problématique ainsi que les objectifs émanant de cette étude. Comme les effets de l'entraînement mental du point de vue d'athlètes et d'entraîneurs reste un sujet peu exploité, il est nécessaire de comprendre les bienfaits de l'entraînement mental et de son utilisation pour améliorer la performance sportive, de savoir comment celui-ci est intégré à la pratique d'activité physique des athlètes, puis de connaître les obstacles à la mise en place de techniques d'entraînement mental. Il est donc pertinent, dans le cadre de la présente étude, d'étudier davantage ce sujet et d'en faire une exploration approfondie.

En ce sens, il existe trois conditions permettant de considérer une démarche comme étant scientifique (Lenoir, 1996; Karsenti & Savoie-Zajc, 2018). La première condition concerne la production de connaissances nouvelles, la deuxième vise l'application d'une démarche d'investigation rigoureuse, puis la troisième condition demande la communication des résultats (Lenoir, 1996; Karsenti & Savoie-Zajc, 2018). Ces modalités sont également de concordance avec ce qu'a émis Van Der Maren (2003) qui témoigne de la nécessité d'une question, d'une interrogation ainsi que d'un problème dans la naissance d'une recherche. Parallèlement, la réponse ne doit pas être connue d'emblée, elle doit faire partie de la quête du chercheur (Van Der Maren, 2003).

Ainsi, la présente recherche a été effectuée au moyen d'une méthodologie interprétative qualitative. D'un point de vue étymologique, le terme « qualitative » justifie le type de recherche effectuée ainsi que les données recueillies lors de celle-ci, soit des comportements, des mots ou des dessins, puis le terme « interprétative » désigne la motivation à comprendre les éléments mentionnés et à leur donner un sens. Il en découle ainsi les résultats de la recherche qualitative ou interprétative ; la compréhension de l'interaction d'un individu avec un autre individu ou avec son environnement, le tout encadré par un contexte, une temporalité et une culture (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018). Il est également possible de définir ce type de recherche comme étant l'opposante de la recherche

quantitative (Potter, 1996; Karsenti & Savoie-Zajc, 2018) ou encore par les procédures employées lors de celle-ci (Paillé, 2009; Karsenti & Savoie-Zajc, 2018). Bref, la méthodologie ayant été employée sera abordée plus amplement dans le paragraphe suivant.

3.2 La méthodologie qualitative

D'abord, la recherche qualitative connaît un essor grandissant depuis les dernières années (Smith & McGannon, 2018). Plusieurs grands journaux comme *Psychology of Sport and Exercise* et *International Journal of Sport and Exercise Psychology* ont publié des études qualitatives, puis la communauté scientifique semble démontrer un intérêt grandissant pour ce type de recherche, et ce, malgré le fait que celui-ci ait débuté il y a déjà quelques années (Smith & McGannon, 2018). En effet, un article des auteurs Biddle, Markland, Gilbourne, Chatzisarantis et Sparkes (2001) marque le début du gain en crédibilité de la méthodologie qualitative dans le domaine du sport et de l'exercice. Auparavant, une méthodologie d'ordre quantitative était davantage privilégiée dans ce secteur de recherche (Biddle et al., 2001). À ce sujet, dans une recherche de 1997, Biddle a analysé la méthodologie de 529 articles provenant de grands journaux de psychologie du sport (*Journal of Sport and Exercise Psychology*, *International Journal of Sport Psychology*) pour ne constater qu'une mince variation de celle-ci à travers les écrits. Moins de 6 % de tous les articles analysés par Biddle (1997) utilisaient une méthode qualitative. En revanche, d'autres domaines comme l'éducation ou la sociologie adoptaient déjà largement la méthodologie qualitative (Biddle, 1997; Biddle et al., 2001).

Malgré l'essor de la méthodologie qualitative dans les dernières décennies, celle-ci reste toutefois critiquée par certains chercheurs. En effet, la plupart des critiques concernent la validité interne et externe des résultats (Kim Turgeon & Halliwell, 2011; Gauthier, Bourgeois, Forget, & Turgeon, 2016; Roy, 2016). Autrement dit, l'aspect subjectif que peut avoir la recherche qualitative est remis en question. Cet argument est souvent appuyé par le fait que la méthodologie employée pourrait permettre aux chercheurs de modifier les résultats obtenus ou encore d'obtenir des résultats qui ne sont pas uniformes (Kim Turgeon &

Halliwell, 2011; Gauthier et al., 2016; Roy, 2016). La possible divergence des résultats en lien avec la population étudiée est également critiquée. En d'autres mots, cela concerne l'éventualité où les participants ne représentent pas nécessairement tout le groupe auquel ils appartiennent et que le fait de tenir cet élément pour acquis serait une généralisation.

Toutefois, cette méthodologie comporte plusieurs aspects favorables dans le cadre d'une étude. En effet, dans une recherche qualitative, ce sont les agents d'un milieu ainsi que leurs comportements qui sont étudiés. De plus, dans ce contexte, il importe de distinguer l'empathie de la démarche scientifique utilisée (Dumez, 2013). Ainsi, il ne s'agit pas de faire preuve d'empathie envers le participant, mais plutôt chercher à comprendre, analyser et critiquer le sujet à l'étude (Dumez, 2013). Ce type de recherche s'intéresse également davantage aux sentiments, aux émotions, aux comportements et aux pensées des gens qui sont des éléments qui sont difficilement quantifiables (Cleary & Zimmerman, 2001; Petlichkoff, 2004; Jones, 2014). Par conséquent, selon le chercheur Dumez (2013), une démarche de recherche qualitative est significative lorsqu'elle montre et analyse les intentions, les discours, les actions et les interactions des acteurs. Par ailleurs, un point positif de la recherche qualitative est le fait que les résultats soient exprimés majoritairement par des citations exprimant clairement les sentiments des participants sur un sujet (Martin, 2011). De ce fait, les émotions s'avèrent mieux représentées, puis ce type de recherche permet de faire le pont entre la recherche quantitative et l'expérience personnelle d'un chercheur (Martin, 2011). De plus, la collecte de données d'une recherche qualitative vise à favoriser l'échange et l'interaction entre le chercheur et le participant en usant de stratégies comme l'entrevue semi-dirigée (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018). La réalisation de ce type de collecte de données peut mener à la découverte et à la compréhension de divers phénomènes complexes qui sont nouveaux ou encore difficiles à mesurer (Gauthier et al., 2016). Dans le cas d'un élément nouveau, ce type d'étude est principalement justifié par le manque de données mesurables, par la rareté de celles-ci ou encore par le faible nombre de sujets (Gauthier et al., 2016). De plus, l'évolution apporte une certaine complexité à l'étude d'un phénomène dans le temps, puisque les théories qui le définissent sont archaïques. En d'autres mots, les théories sur lesquelles se base une étude peuvent évoluer et différer entre le début et la fin de celle-ci. Il

importe donc de consulter les acteurs du milieu afin d'actualiser ces définitions (Gauthier et al., 2016; Roy, 2016). Alors, la démarche de la recherche qualitative ou interprétative peut être qualifiée comme étant souple et émergente, ce qui permet d'orienter la collecte de données et la recherche selon les activités des individus et de leur milieu (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018).

Dans le présent cas, la méthodologie qualitative s'est imposée d'elle-même en raison des objectifs de recherche. En effet, il s'agissait de découvrir la perception de nageurs et d'entraîneurs en natation concernant les effets de l'entraînement mental sur la performance sportive, de même que la pratique actuelle et les obstacles à la pratique de l'entraînement mental. Ainsi, le but était d'identifier les effets de l'entraînement mental sur la performance sportive perçus par des entraîneurs ainsi que des athlètes en natation, d'identifier les stratégies d'entraînement mental utilisées par ces derniers, de même que de démontrer les méthodes mises en place dans le but d'intégrer celui-ci à la planification des entraînements et les obstacles rencontrés lors de l'intégration de techniques d'entraînement mental.

Il est à considérer qu'un processus de recherche débute par la mise en place d'une question de recherche, laquelle se précise au fil de la démarche. Celle-ci se développe en trois phases ; l'échantillonnage théorique, la collecte de données, puis l'analyse inductive des données. Ce cycle de trois étapes est répété alors jusqu'à l'obtention de la saturation des données (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018). Autrement dit, lorsque de nouvelles réponses n'apportent pas de nouvelles connaissances ou découvertes, puis qu'elles n'ajoutent rien aux catégories (Kerr, Nixon, & Wild, 2010). De plus, deux éléments sont d'une importance majeure dans ce type de collecte de données ; la pertinence et l'accessibilité des résultats et des connaissances produits par la recherche ainsi que le caractère essentiel de l'interactivité (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018). Enfin, l'entrevue semi-structurée, employée comme méthode de cueillette de données dans le cadre de la présente étude, sera abordée subséquemment.

3.3 L'entrevue semi-dirigée

Lorsqu'un chercheur désire obtenir des données dans un contexte se rapprochant de la réalité ou d'une situation naturelle, les entrevues font partie des techniques les plus utilisées en guise de collecte de données (Van Der Maren, 2003). De plus, l'entrevue de recherche est l'élément central d'une collecte de données qualitative interprétative et constructiviste (Gauthier et al., 2016; Savoie-Zajc, 2016). En effet, dans le cadre de ce type de collecte de données la proximité est un élément constituant majoritairement la qualité de celle-ci en raison du contact direct qui est établi avec les acteurs d'un milieu puisque ceux-ci se sentent écoutés, respectés et valorisés (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018). La réalité des participants est mise de l'avant afin d'être étudiée et mieux comprise, ce qui rend les résultats obtenus d'autant plus concrets et réalistes. De ce fait, les auteurs, Karsenti et Savoie-Zajc (2018) considèrent que la compréhension de la relation entre deux individus ou encore entre un individu et son environnement est également importante à tenir compte lors d'une étude qualitative (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018). Il importe donc de ne pas mettre l'accent uniquement sur l'individu, mais également sur les interactions qui l'entourent afin de mieux comprendre une situation.

De plus, lors d'une entrevue, les deux interlocuteurs sont invités à partager un point de vue concernant un sujet étudié (Gauthier et al., 2016; Savoie-Zajc, 2016). Ainsi, une dynamique de co-construction de sens entre le participant et le chercheur est établie, permettant alors une compréhension parfois différente du phénomène étudié (Gauthier et al., 2016; Savoie-Zajc, 2016). La finalité de l'entrevue consiste à recueillir des informations concernant les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions et les représentations des participants, et ce, selon leur propre expérience (Van Der Maren, 2003). De plus, ce type de récolte de données concerne une situation actuelle puisqu'il est effectué dans le moment présent (Van Der Maren, 2003). Ainsi, le chercheur doit user d'écoute plutôt que de stratégies de questionnement permettant de faire ressortir les contradictions, les tensions, les conflits, les cahots, la rupture et les circularités présents dans l'expérience racontée par le participant (Van Der Maren, 2003).

Trois conditions doivent être respectées dans le but d'assurer la pertinence des informations obtenues lors d'une entrevue. La première condition concerne la maîtrise des techniques d'entrevues en lien avec le style d'entrevue pratiquée par le chercheur (Van Der Maren, 2003). La deuxième condition concerne la sélection des participants (Van Der Maren, 2003). Ceux-ci doivent concorder avec l'information qui est recherchée et le sujet de la recherche. Ensuite, la troisième condition concerne l'aisance du chercheur dans le milieu de recherche (Van Der Maren, 2003). Il doit connaître l'endroit où il s'intègre, puis être en mesure de s'y familiariser. Par ailleurs, il est important que le chercheur utilise des questions ouvertes et ne suggérant pas de réponses au participant puisque celui-ci pourrait vouloir s'en servir, consciemment ou inconsciemment, voulant être un bon informateur (Van Der Maren, 2003). Ainsi, dans la présente étude, comme la chercheuse possède près de dix années d'expérience en natation, soit en tant que nageuse et entraîneuse, elle a été en mesure de remplir les trois conditions. De ce fait, ses connaissances lui ont permis de bonifier les questions posées aux participants, sans leur suggérer des réponses, mais plutôt des pistes de réflexion en lien avec le sujet discuté. En effet, la chercheuse maîtrisait le style d'entrevue semi-dirigée, comme elle a pu l'expérimenter à plusieurs reprises au cours de sa formation universitaire. Ainsi, elle posait des questions concrètes, tout en faisant des liens entre la natation et les dires des participants afin de tirer un maximum d'informations. Il a également été possible pour la chercheuse de tester le guide d'entrevue auprès d'un entraîneur afin de se familiariser avec celui-ci. De plus, la deuxième condition a été respectée en raison d'une lettre envoyée aux clubs de natation mentionnant les critères de sélection des participants ayant été établis en fonction des éléments recherchés. Enfin, la troisième condition est tout aussi respectée, puis comme mentionné précédemment, l'expérience en natation de la chercheuse lui a permis de cibler les bonnes interrogations afin d'aller chercher l'information nécessaire et pertinente auprès des participants.

L'entrevue comporte également plusieurs autres avantages dont il est nécessaire de mettre de l'avant. D'abord, celle-ci permet aux participants de discuter de leur expérience personnelle dans leurs propres mots, puis de diriger leurs explications selon ce qui est important pour eux, sur le sujet (Jones, 2014). La pertinence de ce type de collecte de données

relève également du fait que le participant n'agit pas seulement à titre d'informateur sur le sujet, mais qu'il est également un expert de sa propre perception dans le domaine, ce qui peut également mener à des découvertes inattendues (Jones, 2014). De plus, le fait de donner la parole aux acteurs directement impliqués dans le milieu est très utile et rarement fait dans le cadre de la recherche au sujet de l'entraînement mental puisqu'il s'agit généralement d'entrevues quantitatives, dans ce domaine (Sheard & Golby, 2006; Simões et al., 2012; Meggs & Chen, 2019). Ensuite, une entrevue en personne permet au chercheur de porter attention à la synergologie du participant durant la rencontre, mais également de créer un lien de confiance entre le chercheur et le participant qui est très important, principalement lorsque le sujet est d'ordre plus sensible (Jones, 2014). Il est également plus facile pour le chercheur de tenir compte du contexte dans la réponse d'un participant, ce qui est tout le contraire d'un recueillement de données par questionnaire (Jones, 2014). Malgré les avantages énoncés précédemment, certains inconvénients sont tout de même à considérer. En effet, ce type de collecte de données requiert la mobilisation de plus de ressources et est plus complexe à analyser qu'un questionnaire (Jones, 2014). De plus, certains biais pourraient être présents en lien avec la réaction, verbale ou non verbale, du chercheur durant les réponses données par le participant. De ce fait, il est possible que le participant ressente une certaine pression par rapport aux réponses qu'il doit donner souhaitant fournir des réponses convenables pour le chercheur (Jones, 2014). En revanche, il est également plausible que le participant se retrouve meneur de l'entrevue par la longueur des réponses qu'il donne et, éventuellement, l'éparpillement de celles-ci (Jones, 2014). C'est alors le travail du chercheur d'être bien préparé, puis de rediriger l'entrevue selon le guide préétabli. Celui-ci doit également bien connaître le guide d'entrevue, puis tâcher de rassurer le participant en lui mentionnant qu'aucune réponse n'est mauvaise. En effet, il s'agit de mettre l'emphase sur les pensées, les sensations, les sentiments et les comportements de celui-ci à travers les différentes questions.

Dans le cadre d'une entrevue semi-dirigée, un guide d'entrevue a été préétabli par le chercheur, mais celui-ci laisse tout de même une certaine latitude au niveau des questions (Jones, 2014; Karsenti & Savoie-Zajc, 2018). Certains principes sont également associés à cette méthode de recherche. D'abord, il y a l'unité de sens, où il est important que les

questions s'enchaînent dans l'optique que la discussion est cohérente, logique et unique (Gauthier et al., 2016; Savoie-Zajc, 2016). Il est également important de considérer le fait que la perspective de l'autre a du sens. Ensuite, il est important de considérer la nature de la réalité où le monde est constamment en changement, puis la réponse ayant été donnée par un participant lors d'une entrevue dépend du moment où la question a été posée et de l'état de celui-ci à ce moment (Gauthier et al., 2016; Savoie-Zajc, 2016). De plus, lorsque le but d'une recherche concerne la compréhension d'un phénomène par des concepts qui ne sont pas mesurables, il est davantage approprié d'utiliser l'entrevue comme méthode de collecte de données (Jones, 2014). De plus, celle-ci permet d'obtenir des informations plus exhaustives sur un sujet plutôt qu'un questionnaire où le participant pourrait être découragé de donner de longues réponses par écrit (Jones, 2014). Ainsi, ce fût le cas dans la présente étude où la chercheuse a été en mesure d'obtenir davantage d'informations pertinents sur le sujet de l'entraînement mental auprès des entraîneurs et des athlètes en natation.

3.3.1 Élaboration d'un guide d'entrevue

D'abord, les questions comprises dans le guide d'entrevue doivent adresser les points clés de la recherche (Jones, 2014). Le chercheur doit définir ce qu'il désire savoir ainsi que la façon dont il s'y prendra pour y arriver (Jones, 2014). De plus, le guide d'entrevue doit comporter une certaine latitude permettant au chercheur de le modifier, si nécessaire. Ainsi, Jones (2014) a établi certains points dont il est important de tenir compte lors de la réalisation d'un guide d'entrevue. D'abord, le chercheur doit introduire la rencontre par une explication claire et concise du sujet afin de mettre en contexte le participant. La lettre ayant été utilisée dans le contexte de la présente recherche est placée en annexe. De plus, l'entrevue doit comporter une ligne directrice cohérente. Autrement dit, les questions abordant le même thème doivent être regroupées dans une seule et même section, de façon à ne pas revenir sur un sujet une fois qu'il a été abordé. Par exemple, dans le présent guide d'entrevue, qu'il est possible de retrouver en annexe, il est possible de constater que celui-ci est divisé en deux sections, soit les questions générales et les questions spécifiques. Ces deux sections sont ensuite divisées par thèmes, comme la motivation, le discours positif, la fixation d'objectifs et l'imagerie. Il est également important de débiter l'entrevue avec des questions faciles à

répondre pour le participant afin de le mettre en confiance, puis l'encourager à parler ouvertement (Jones, 2014). Dans le même sens, les questions concernant certains aspects plus personnels ou risquant une atteinte à l'égo du participant devraient se retrouver vers la fin de l'entretien, soit au moment où un lien de confiance entre les deux interlocuteurs est établi (Jones, 2014). De ce fait, les questions abordant principalement l'attitude gagnante, la force mentale et la performance de pointe qui peuvent être des sujets plus complexes sont placées à la fin du guide d'entrevue. De plus, à travers son guide d'entrevue, le chercheur doit être créatif et perspicace dans le but d'obtenir le plus de réponses possible des participants et d'obtenir une conversation la plus naturelle possible plutôt qu'un enchaînement mécanique de questions (Maxwell, 2005). Le chercheur doit également s'assurer de la compréhension du participant à chacune des questions, puis lui fournir les explications nécessaires, le cas échéant (Jones, 2014).

Alors, dans le présent contexte, le guide d'entrevue – placé en annexe – a été établi en fonction des thèmes abordés dans le chapitre 2, soit le cadre théorique. Celui-ci a également été inspiré de l'étude de Bell, Knight, Lovett et Shearer (2020) où la compréhension, la perception et les connaissances de l'entraînement mental sont étudiées chez des jeunes athlètes âgés entre 13 et 20 ans. D'abord, plusieurs questions ont été posées aux participants afin d'en savoir davantage sur leur carrière sportive, et ce, autant aux nageurs qu'aux entraîneurs. De plus, certaines questions ont été posées aux entraîneurs concernant leur expérience professionnelle, puis quelques questions ont abordé l'entraînement mental en lien avec la situation d'entraînement. Ensuite, une seconde section abordant certains thèmes plus précis en lien avec l'entraînement mental a été élaborée afin de permettre aux participants de donner leur avis sur les différents thèmes comme la visualisation, la motivation, la relaxation, la confiance, la concentration, le discours interne, la fixation d'objectifs, l'attitude gagnante, l'état de *flow*, la performance de pointe et la force mentale. Toutes les questions des informations contenues dans le cadre théorique.

3.3.2 Le déroulement d'une entrevue

De prime abord, l'attitude qu'adopte le chercheur lors de la rencontre avec un participant est un élément très important (Jones, 2014). Il se doit de faire preuve de professionnalisme, d'enthousiasme et de confiance (Jones, 2014). Ensuite, l'endroit où se déroule l'entrevue est également à considérer. Celle-ci doit se dérouler où le participant se sent à l'aise de répondre aux questions, puis dans un endroit privé dans le but de réduire les biais associés à la présence des autres (Jones, 2014). De plus, certaines techniques permettent d'obtenir les meilleures informations possibles durant une entrevue (Hannabus, 1996; Jones, 2014). Par exemple, le chercheur doit établir un lien avec le participant afin de favoriser la communication entre les deux personnes (Hannabus, 1996; Jones, 2014). Dans le cas présent, il s'agissait de l'entraîneur en natation ou encore du nageur. De plus, il est nécessaire de conserver une discussion fluide qui ne comporte pas ou très peu de longs silences, puis d'éviter les questions se répondant seulement par « oui » ou « non » (Hannabus, 1996; Jones, 2014). Certaines formes de langage sont également à éviter comme l'utilisation de mots complexes relatifs au domaine à l'étude avec lesquels le participant ne serait pas familier ou encore l'usage de doubles négations (Hannabus, 1996; Jones, 2014). De plus, le chercheur doit éviter tout jugement à l'égard des propos mentionnés que la personne questionnée, ce qui pourrait la rendre inconfortable ou encore influencer ses réponses futures (Hannabus, 1996; Jones, 2014). Ainsi, il est important que l'accent soit mis sur les objectifs de recherche et que les questions posées ne s'en éloignent pas afin d'obtenir les meilleures réponses possibles des participants (Hannabus, 1996; Jones, 2014).

3.3.3 Le matériel utilisé et la maximisation de la qualité de l'entrevue

Afin de maximiser la qualité d'une entrevue, le chercheur doit tenir compte de certains points. En effet, il doit d'abord s'assurer que le participant comprend la question correctement, puis que celui-ci est en mesure de complètement verbaliser ses pensées, ses sentiments et ses sensations (Jones, 2014). Le chercheur peut toujours ajouter certaines sous-questions afin d'explorer en profondeur la réponse donnée (Jones, 2014). De plus, il est nécessaire de considérer certains éléments qui pourraient influencer ou teinter la réponse d'un participant comme des convictions, des valeurs ou encore un désir de plaire au chercheur

(Jones, 2014). C'est donc ce que la chercheuse a pris soin de faire tout au long des entrevues afin d'obtenir les réponses les plus complètes de la part des participants.

Par ailleurs, la prise de notes par le chercheur durant une entrevue pourrait causer une distanciation entre celui-ci et le participant puisqu'il devra diviser son attention entre ce qu'il écrit, puis ce qui est dit (Jones, 2014). La chercheuse a donc pris soin de noter les éléments importants uniquement une fois que les entrevues étaient terminées, ou encore durant la réalisation des verbatims.

Pour ce faire, la chercheuse s'est assurée de l'aisance de tous les participants lors des entrevues. De plus, chacune de ces entrevues a été enregistrée de façon audio afin d'être transcrite sous forme de verbatim, puis d'être analysée. La prise de notes a été effectuée dans un journal de bord lors de la réalisation des verbatims, principalement, afin de consigner les pensées de la chercheuse de même que les comportements des participants.

3.4 Participants

En recherche sociale, l'anonymat des participants doit généralement être préservé (Gauthier et al., 2016). En effet, les participants ont beaucoup plus de facilité à s'exprimer avec honnêteté et franchise en sachant que leur identité est gardée secrète (Crête, 2016; Gauthier et al., 2016). Ainsi, il importe, pour tout chercheur, de conserver l'anonymat des participants de son étude, et ce par tous les moyens possibles. De ce fait, l'identité des participants demeurera secrète, puis les noms de ceux-ci ont été remplacés par des codes. Seule la chercheuse connaît l'identité des participants et a accès à un tableau permettant de relier chacun d'eux à un code. Ces documents sont gardés sous clé et, en aucun temps, un tiers ne peut y avoir accès ou les consulter. La conservation des informations ainsi que l'anonymat des participants sont des conditions exigées par le comité d'éthique ayant fourni le certificat d'éthique de la présente étude (2020-438). De plus, dans la mesure du possible, les entraîneurs ne connaissent pas l'identité des nageurs participants puisque ceux-ci ne font

pas partie du processus final de choix des participants. C'est donc ce sujet qui sera abordé par la suite.

3.4.1 Sélection des participants

Les décisions concernant l'endroit de l'étude ainsi que les participants font partie intégrante d'une recherche (Maxwell, 2005). Majoritairement, en recherche qualitative, les échantillons de participants sont obtenus d'une sélection à partir de critères (Maxwell, 2005). Les chercheurs procèdent de la sorte afin d'accéder à une activité ou à une population spécifique permettant de recueillir certaines informations qu'il ne serait pas possible d'obtenir chez une population générale (Maxwell, 2005). De ce fait, la sélection de tels paramètres, soit un moment, une population, une activité, dans le but d'obtenir certaines informations en particulier constitue un élément important de la recherche qualitative (Maxwell, 2005).

De plus, afin d'éviter tout biais en lien avec l'échantillonnage, il est nécessaire d'adopter une technique permettant d'obtenir la meilleure représentation possible de la population étudiée. Plus la population est homogène, moins l'échantillon aura besoin d'être grand (Gauthier et al., 2016). Il est également nécessaire de stratifier la population afin d'en assurer la meilleure représentativité possible et celle-ci est définie par l'objet de la recherche ou encore par la saturation empirique (Van Der Maren, 2003; Gauthier et al., 2016).

De ce fait, les participants de la présente étude ont été choisis en fonction de certains critères d'inclusion et d'exclusion, lesquels seront abordés subséquemment. En ce qui concerne les entraîneurs et entraîneuses, une liste potentielle a d'abord été élaborée par la chercheuse. En effet, celle-ci regroupait les noms de tous les entraîneurs et entraîneuses de natation de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean/Chibougamau-Chapais. De ce fait, la chercheuse a pu éliminer de la liste les entraîneurs ne répondant pas aux critères d'inclusion, puis approcher les autres. Tous les entraîneurs répondaient aux critères d'inclusion, ils ont

donc tous été approchés dans le but de participer à l'étude. Ensuite, concernant les nageurs, ceux-ci ont d'abord été répertoriés par la chercheuse selon une liste établie par la Fédération de natation du Québec (FNQ) où tous ceux ayant déjà pris part à une compétition provinciale au Québec se retrouvent sur cette liste, ce qui correspondait à un critère d'inclusion des nageurs de la présente étude. Un premier tri a alors été fait afin de cibler tous les nageurs et nageuses respectant les critères d'inclusion et d'exclusion. Ensuite, les nageurs en question ont été approchés afin de participer aux entrevues.

Alors, les entraîneurs et entraîneuses ainsi que les nageurs et nageuses ont été recrutés par le biais d'une publicité ayant été distribuée aux conseils d'administration de chacun des clubs ayant accepté le recrutement dans leur organisation. Cette publicité, décrivant sommairement la recherche, a permis aux participants intéressés de communiquer avec la chercheuse afin de lui faire part de leur intérêt. En revanche, comme les réponses des participants étaient minimales suite à l'envoi de la lettre d'information, la chercheuse a approché directement les participants afin de leur proposer de participer à l'étude. De cette manière, le nombre de participants prévu a pu être comblé.

3.4.2 Critères de sélection des participants

Dans le cadre de la présente recherche, deux groupes de participants ont été sélectionnés, soit des entraîneurs et des nageurs. D'ordre général, les participants devaient être francophones, puis certains autres critères de sélections étaient de mise pour chacun des groupes de participants. En ce qui concerne les entraîneurs sélectionnés, ceux-ci étaient au nombre de cinq. Ils devaient être entraîneurs dans un des différents clubs de l'Association de Natation amateur (ANA) du Saguenay–Lac-Saint-Jean/Chibougamau-Chapais et devaient entraîner des nageurs et nageuses de niveau provincial. Dans l'éventualité où un de ces critères n'aurait pas été respecté, l'entraîneur ou l'entraîneuse n'aurait pas pu prendre part à l'étude. Ensuite, le second groupe de participant concerne les nageurs qui, eux, étaient au nombre de douze. Les nageurs et nageuses étaient tous âgé(e)s de quatorze à dix-huit ans, puis faisaient partie d'un club de natation de l'ANA du Saguenay–Lac-Saint-

Jean/Chibougamau-Chapais. De plus, ceux-ci devaient avoir participé, au minimum une fois, à une compétition de niveau provinciale au cours de leur carrière sportive.

Par ailleurs, le consentement des parents ou des tuteurs légaux des mineurs n'a pas été demandé compte tenu du fait que ceux-ci étaient âgés de quatorze ans et plus. Ainsi, aux yeux du Code civil du Québec, « un mineur de 14 ans et plus peut néanmoins consentir seul si, de l'avis du comité d'éthique de la recherche compétent, la recherche ne comporte qu'un risque minimal et que les circonstances le justifient. » (Gouvernement du Québec 2013), ce qui était le cas de la présente recherche.

3.4.3 Approche des participants

D'abord, il importe de mentionner que le président ou son représentant de chaque club de natation a été approché afin de demander l'autorisation de recruter dans son organisation. Une fois cette autorisation signée et remise, la chercheuse est entrée en contact avec l'entraîneur ou l'entraîneuse en chef du club de natation afin de lui faire part de ses intérêts, puis lui décrire succinctement la recherche. Ensuite, elle a demandé l'autorisation à l'entraîneur de se présenter sur le site d'entraînement afin d'effectuer une entrevue avec l'entraîneur, puis de recruter des participants nageurs. Les participants ayant accepté de prendre part à la recherche ont reçu un document expliquant ce à quoi ils s'engageaient et en quoi consistait l'étude. Le document en question se retrouve en annexe. À la lumière de ces informations, ils étaient en mesure de consentir ou non à leur participation à cette étude.

3.4.4 Choix du moment et du lieu de rencontre

Pour tous les participants, le lieu d'entrevue était le lieu d'entraînement de leur club de natation. Ainsi, comme mentionné précédemment, ils ont été rencontrés à l'endroit de leur choix, sur le site d'entraînement. De ce fait, la chercheuse s'est déplacée afin de rencontrer chaque participant, puis les entrevues ont été effectuées individuellement. Il importait également que les entrevues se déroulent dans un endroit privé et calme.

3.4.5 Taille de l'échantillon

En recherche qualitative, la saturation empirique est l'élément qui est le plus considéré lors de la sélection de la taille d'un échantillon (Van Der Maren, 2003; Kerr et al., 2010). En effet, lors d'entrevues, les chercheurs questionnent des participants jusqu'au moment où ceux-ci n'apportent plus de nouvelles informations (Van Der Maren, 2003). À ce moment, la saturation empirique est atteinte. Cependant, il est important que le chercheur s'assure de la distinction entre les participants qui fournissent les mêmes réponses (Van Der Maren, 2003). Autrement dit, ceux-ci ne doivent pas provenir du même endroit ou encore avoir une expérience similaire, d'où leurs réponses qui risquent d'être semblables. Ainsi, ces participants doivent se distinguer les uns des autres par au moins une caractéristique importante et pertinente relativement au problème de recherche (Van Der Maren, 2003). Le nombre de participants est également important dans une cueillette de données (Biddle et al., 2001). Plusieurs facteurs ont un impact sur celle-ci, soit la disponibilité du personnel, l'opportunité d'exécuter une entrevue, les contacts, les connaissances, l'expertise de ceux posant les questions d'entrevue, la spécificité de l'échantillon ainsi que la similitude des thèmes émergents (Biddle et al., 2001).

De ce fait, le nombre total de participants de la présente étude a préalablement été établi à dix-sept participants, soit douze nageurs ainsi que cinq entraîneurs. À la suite de l'analyse des données, la saturation empirique a été atteinte entre la troisième et la quatrième entrevue du côté des entraîneurs, alors que du côté des nageurs, la saturation empirique a été atteinte entre la huitième et la neuvième entrevue. Autrement dit, aucune nouvelle réponse des participants n'a apporté de nouveaux faits, une fois la saturation empirique atteinte. Par un souci de perfectionnisme et de politesse, la chercheuse a tout de même effectué l'analyse de tous les participants ayant effectué les entrevues, soit les 12 nageurs ainsi que les 5 entraîneurs, malgré l'atteinte de la saturation empirique. De plus, dans l'éventualité où la saturation empirique n'aurait pas été atteinte, il aurait été possible d'effectuer davantage d'entrevues.

3.5 L'analyse inductive de données qualitatives

Il existe deux types d'analyse, soit l'analyse inductive et l'analyse déductive. Ainsi, dans l'analyse inductive, il s'agit d'une démarche d'interprétation alors que dans l'analyse déductive, il s'agit d'une démarche structurelle (Biddle et al., 2001). De plus, la recherche inductive concerne principalement l'interprétation d'éléments étudiés (Jones, 2014). En d'autres termes, celle-ci vise à récolter des données, les analyser, puis en dégager le sens. C'est donc cette méthode d'analyse qui a été employée dans le cadre de la présente étude, ce qui correspond avec le fait que celle-ci soit davantage utilisée lors de recherche dans le domaine social ou de la santé (Thomas, 2006).

Les auteurs Blais et Martineau (2006) décrivent les principes de l'analyse inductive générale de données qualitatives en se basant sur la méthode de Thomas (2006). Cette technique est traduite dans la langue française afin d'aider les chercheurs dans leur compréhension de ce type d'analyse de données et dans l'application de leur technique (Blais & Martineau, 2006). L'ouvrage de Mucchielli (2009) sert également de guide pour tout chercheur ayant un intérêt dans l'analyse de données qualitatives. Ainsi, l'ensemble des processus utilisés dans l'analyse de ce type de données sont effectués dans le but de donner un sens aux informations collectées (Blais & Martineau, 2006). De ce fait, les auteurs, Blais et Martineau (2006), considèrent qu'il importe de définir la notion de sens qu'ils considèrent dans leur analyse de données qualitatives. En effet, il s'agit d'« une démarche phénoménologique qui vise à comprendre le sens que le sujet projette sur le monde », mais il est à noter que le sens apparaît majoritairement après une action posée (Blais & Martineau, 2006). Par conséquent, Savoie-Zajc (2000) mentionne que « la valeur d'une recherche qualitative repose en grande partie sur la capacité du chercheur à donner un sens aux données », d'où l'importance du processus d'analyse de données qualitatives. Alors, l'analyse inductive de données qualitatives est décrite comme l'élaboration de concepts, de thèmes ou de modèles à la suite de la lecture des données recueillies, et ce, à partir d'objectifs de recherche spécifiques (Blais & Martineau, 2006; Thomas, 2006). De plus, le but premier de celle-ci est de permettre l'émergence de nouvelles connaissances ou de nouvelles découvertes scientifiques.

Ainsi, l'analyse inductive comporte trois objectifs principaux, soit l'abréviation de toutes les données recueillies, l'organisation des objectifs de recherches en lien avec les catégories établies à partir des données recueillies, puis l'élaboration d'un cadre théorique ou conceptuel à partir de nouvelles informations de recherche (Thomas, 2006). En outre, le processus mis en place est d'ordre inductif en raison du passage de données spécifiques à des données générales (Thomas, 2006). En d'autres termes, les auteurs débutent l'analyse avec les données recueillies qui sont très spécifiques, puis à partir de celles-ci, ils établiront des catégories, les rendant plus générales, ce qui leur permettra d'élaborer une théorie de recherche (Blais & Martineau, 2006; Thomas, 2006). De plus, six principes sont reliés à ce mode d'analyse inductif: (1) celle-ci est guidée par les objectifs ou les questions de recherche, (2) les données sont lues à plusieurs reprises, puis elles sont interprétées, (3) les résultats proviennent directement des données recueillies auprès des participants et non des réponses souhaitées par le chercheur, (4) l'objectif principal de l'analyse inductive est de développer des catégories à partir de données brutes pour les intégrer dans un cadre de référence ou un modèle, (5) de multiples interprétations sont utilisées dans la formulation des résultats et (6) les résultats respectent des critères de rigueur pouvant être évalués à l'aide de plusieurs techniques employées dans toute analyse de données qualitatives (Thomas, 2006). Ensuite, le processus inductif de codification mis en place possède quatre étapes qu'il est nécessaire de respecter dans l'analyse inductive des données qualitatives (Blais & Martineau, 2006). Le chercheur débute en préparant toutes ses données dans un format commun dans le but d'en faciliter l'analyse (Blais & Martineau, 2006). Ensuite, il procède à une lecture pointilleuse des données recueillies, puis effectue celle-ci à plusieurs reprises afin de se familiariser avec le contenu (Blais & Martineau, 2006). À la suite de ses multiples lectures, il établit les premières catégories, puis fait une brève description de celles-ci (Blais & Martineau, 2006). Généralement, elles concernent les objectifs ou les questions de recherche (Blais & Martineau, 2006). De ce fait, il est en mesure de diviser les données recueillies selon celles-ci. Enfin, il procède à une révision et un raffinement des catégories (Blais & Martineau, 2006). Il établit des sous-catégories, regroupe certaines d'entre elles ou établit de nouvelles catégories (Blais & Martineau, 2006). Ce perfectionnement est en vue de l'obtention finale d'environ trois à huit catégories regroupant les informations importantes parmi celles qui ont été consignées (Blais & Martineau, 2006). Le tableau 3.1 regroupe les étapes élaborées par

Blais et Martineau (2006) ainsi que ce qui a été effectué dans le cadre de la présente recherche, à la suite de la collecte des données.

Tableau 3.1

Étapes du processus d'analyse inductive de données qualitatives selon Blais et Martineau (2006) en lien avec la collecte de données

Étapes du processus d'analyse inductive de données qualitatives *		Collecte de données
1	Préparation des données brutes	Réalisation du verbatim de chacune des entrevues
2	Lecture attentive et approfondie des données	Tri des informations pertinentes dans les réponses aux questions et regroupement des réponses de tous les entraîneurs dans un seul questionnaire et regroupement des réponses de tous les nageurs dans un seul questionnaire
3	Identification et description des premières catégories	Identification des termes récurrents dans les réponses aux questions de chacun des participants
4	Poursuite de la révision et raffinement des catégories	Regroupement de certains thèmes et perfectionnement des catégories

*(Blais & Martineau, 2006)

De plus, il va de soi que le chercheur assure la rigueur scientifique de ce qu'il établit. Par conséquent, il importe de tenir compte des critères ayant été établis par Lincoln et Guba (1985), soit la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la cohérence. Certains éléments permettent également de contrôler ces facteurs lors du codage des données (Thomas, 2006). Ces critères seront ainsi abordés dans les sections subséquentes.

D'abord, il est possible d'effectuer un codage en parallèle indépendant où les données brutes sont fournies à deux chercheurs indépendants, leur demander d'en établir des catégories, d'y diviser le texte, puis mettre leurs réponses en commun et d'en arriver à un consensus (Thomas, 2006). Ensuite, il est aussi envisageable de vérifier la clarté des catégories par une autre méthode qui consiste à demander à un premier chercheur d'établir des catégories à partir des données brutes, puis d'y diviser celles-ci. Par la suite, les catégories sont données à un deuxième chercheur qui doit diviser le texte selon celles-ci. Les réponses de deux chercheurs sont alors comparées afin d'en obtenir un consensus. De plus, une troisième méthode peut permettre la validation, soit la vérification par les parties prenantes qui sont les participants ou d'autres personnes ayant un intérêt dans la recherche. Ces personnes peuvent alors réviser les analyses des données brutes ayant été effectuées, puis donner leur avis quant à l'interprétation de celles-ci. Thomas (2006) mentionne qu'il y a plusieurs moments où cette évaluation peut être mise en place ; à la suite de l'entrevue, lors d'entrevues subséquentes, lors de l'obtention d'une copie préliminaire ou encore d'une copie finale, avant sa soumission. Dans le cadre de la présente étude, l'analyse des données a été effectuée selon la première méthode discutée. Les données brutes ont été remises à un autre chercheur qui a analysé les données, puis cette analyse a été mise en commun avec celle de la chercheuse. La troisième méthode a également été utilisée dans un but de validation. Par conséquent, certains participants, autant des nageurs que des entraîneurs, ont été sélectionnés au hasard, puis recontactés. Ceux-ci doivent alors consulter le travail des chercheurs concernant l'analyse de leur entrevue, puis fournir une rétroaction quant à celle-ci. Ainsi, ils peuvent confirmer, infirmer ou rectifier certaines interprétations. Dans le présent cas, tous les participants ayant été recontactés ont confirmé que l'analyse des réponses qu'ils ont fournies dans le cadre de l'entrevue était représentative de leur perception, de leur pratique actuelle, puis des obstacles rencontrés dans leur pratique de l'entraînement mental.

Comme toute méthode d'analyse, l'analyse inductive générale possède certains points forts et certaines limites. En effet, l'utilisation de cette méthode dans le cadre d'une étude ayant un objet à caractère exploratoire permet de traiter plusieurs pistes de solutions n'ayant jamais été abordées concernant la problématique en question. De plus, cette technique est

très détaillée, ce qui facilite la tâche principalement des jeunes chercheurs, leur donnant ainsi une ligne directrice claire dans l'analyse de leurs données qualitatives (Paillé, 2009). Cependant, cette clarté dans les techniques à exécuter soulève certains questionnements, ce qui en fait un point négatif. En ce sens, il est mentionné que l'analyse de telles données se doit de faire davantage appel à l'esprit et à la créativité du chercheur, ce qui est plus ou moins possible dans ce cas (Paillé & Mucchielli, 2003). Ainsi, Thomas (2006) rappelle d'utiliser cette technique avec ouverture et parcimonie, puis de l'utiliser en guise de ligne directrice. Les outils mis en place et utilisés lors de l'analyse des données seront alors discutés par la suite.

3.5.1 Outils utilisés pour l'analyse des données

D'abord, selon Karsenti et Savoie-Zajc (2018), il est avantageux pour un chercheur de faire usage de plusieurs stratégies concomitamment. Par ailleurs, (Gauthier et al., 2016; Roy, 2016) proposent deux stratégies permettant de réduire les biais et leur influence sur l'étude en cours. D'abord, il suggère d'utiliser plusieurs méthodes ou sources dans la collecte de données. Ensuite, il y a également la possibilité pour le chercheur de tenir un journal de bord tout au long de la recherche (Gauthier et al., 2016; Roy, 2016). De cette façon, une méthode peut combler les biais d'une autre et vice versa (Gauthier et al., 2016; Roy, 2016). Ces deux méthodes sont employées dans le cadre de cette étude, puis elles seront détaillées dans les sections ci-après.

3.5.2 Triangulation des données et de l'analyse

La première stratégie de triangulation consiste à utiliser deux méthodes ou plus de recherche d'informations sur le sujet (par exemple ; entrevues semi-dirigées et revue de la littérature) (Gauthier et al., 2016; Roy, 2016). Selon Van Der Maren (2003), cette technique est appelée triangulation restreinte. Lorsqu'un chercheur effectue ce type d'analyse, il recueille des informations à propos d'un même élément auprès de plusieurs sujets et avec plusieurs techniques différentes. De ce fait, il est en mesure de comparer les résultats qu'il a obtenus à partir des différents outils qu'il a utilisés (Van Der Maren, 2003). Ensuite, la

deuxième consiste à effectuer une seule méthode, mais à valider celle-ci auprès de plusieurs chercheurs distincts (Gauthier et al., 2016; Roy, 2016). Du point de vue de l'auteur Van Der Maren (2003), ce type d'analyse correspond à une triangulation élargie. Celle-ci consiste à recueillir des informations sur un même élément, et ce, auprès de plusieurs personnes ayant des points de vue ou des rôles différents (Van Der Maren, 2003). Ainsi, elle permet de mieux comprendre la complexité de ce qui est étudié (Van Der Maren, 2003).

Karsenti et Savoie-Zajc (2018) joignent la définition de Van Der Maren (2003) à celle de Schwandt (1997), où la triangulation est une méthode permettant de valider les critères de rigueur scientifique. Ainsi, les auteurs en retirent deux objectifs de cette méthode. Le premier objectif correspond au fait que le chercheur peut explorer le plus d'aspects possible du problème qu'il étudie via les différentes perspectives que lui apporte cette méthode (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018). Pour ce faire, les chercheurs peuvent effectuer l'analyse des données recueillies, puis comparer leurs résultats afin d'en établir une analyse commune. Le second objectif correspond à la mise en évidence de la triangulation dans le processus de construction de connaissances et à favoriser l'objectivation du sens produit pendant la recherche (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018). Ainsi, les chercheurs peuvent faire un retour sur les résultats et l'analyse de ceux-ci avec les participants, leur permettant ainsi de confirmer, infirmer ou corriger ce qui a été émis (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018).

En outre, cette méthode d'analyse des données est la plus communément utilisée lorsqu'il s'agit d'évaluer la fiabilité d'écrits scientifiques (Smith & McGannon, 2018). Elle permet de s'assurer que les résultats d'une recherche sont reproductibles et constants (Smith & McGannon, 2018). Selon cette méthode, deux chercheurs indépendants évaluent les résultats obtenus, puis classent ceux-ci par catégories. Ensuite, ils doivent mettre en commun leurs résultats, puis en venir à un consensus (Smith & McGannon, 2018). Cependant, cette méthode s'avère inefficace lorsqu'il s'agit de démontrer une rigueur scientifique (Smith & McGannon, 2018). En effet, il est possible que les chercheurs n'aient pas utilisé les mêmes catégories pour diviser les données ou encore qu'ils ne soient pas d'accord sur le classement

des données dans les catégories (Smith & McGannon, 2018). De plus, un élément qui pourrait aussi biaiser ce critère est le fait qu'il est impossible d'établir de nouvelles connaissances sans la théorie, puis celle-ci a une influence sur le codage effectué par des catégories (Smith & McGannon, 2018). Certains facteurs peuvent également influencer l'accord de deux évaluateurs comme la différence de pouvoir ou de sexe, l'âge, la nationalité ou l'expérience passée (Smith & McGannon, 2018).

Dans le cadre de la présente étude, la chercheuse a utilisé une méthode de triangulation manuelle plutôt qu'avec un logiciel. Pour ce faire, l'ensemble des réponses des participants pour chacune des questions ont été regroupées sur de grandes feuilles. La chercheuse a alors été en mesure de consulter et de comparer toutes ces réponses afin d'en dégager les thèmes récurrents, pour chacune des questions de l'entrevue. Un collègue étant bachelier en psychologie, détenteur d'un certificat en kinésiologie, puis effectuant une maîtrise en sciences cliniques et biomédicales, volet kinésiologie, a également effectué cette méthode afin de dégager certains thèmes récurrents dans les réponses des participants. Ensuite, les thèmes perçus par les deux chercheurs ont été mis en commun. La triangulation manuelle a été favorisée par la chercheuse afin qu'elle soit davantage en mesure de prendre connaissance des données recueillies, puis saisir les comportements, les pensées, les sensations et les sentiments dans les réponses données par les participants. En dépit du fait que les outils technologiques, comme le logiciel Nvivo, à la disposition de la chercheuse soient efficaces et polyvalents (Deschenaux & Bourdon, 2005), ils n'égalent pas l'imagination dont elle pouvait faire preuve lors de l'analyse des données. De plus, l'analyse informatique ne prévaut pas sur l'analyse manuelle en termes de validité (Trudel & Gilbert, 1999). De ce fait, la chercheuse était également en mesure de noter toutes ses observations à même la feuille d'analyse. Cette méthode de triangulation des données est combinée à l'usage d'un journal de bord, dont l'utilité sera décrite au paragraphe suivant.

3.6 Le journal de bord

Tout au long de l'expérimentation, la chercheuse consigne les éléments qu'elle considère importants en lien avec la recherche dans un journal de bord. Elle y recueille les difficultés rencontrées, les idées générales, les réflexions personnelles, les ébauches d'explications, les descriptions globales et les questions (Gauthier et al., 2016). De cette façon, la chercheuse était en mesure de se référer aux éléments notés dans le but d'agrémenter l'analyse des données recueillies. Il a également été possible pour elle de prendre des notes durant les entrevues concernant l'attitude et les réponses des participants, ce qui a permis une analyse plus détaillée des réponses de ceux-ci. En effet, les notes écrites agrémentent l'enregistrement audio de l'entrevue puisque lors de la réécoute de l'entrevue, il est impossible d'avoir des informations sur l'environnement visuel à ce moment grâce au journal de bord. La chercheuse a également fait usage du journal de bord au moment de la rédaction des verbatims de chacune des entrevues. Ainsi, lorsqu'elle constatait certains éléments intéressants en lien avec l'analyse des résultats, elle pouvait le noter afin d'y revenir au moment de faire l'analyse complète des résultats.

3.7 Validation de l'analyse des données

La validation de l'analyse des données est un élément permettant d'augmenter la crédibilité d'une recherche. Ainsi, cette validation est effectuée par des gens étant partie prenante de l'étude comme les participants, les gens ayant un intérêt particulier pour l'étude ou encore les chercheurs (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018; Smith & McGannon, 2018). Cette technique permet aux participants de consulter les verbatims des entrevues ou encore les analyses afin de les vérifier et de les valider (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018; Smith & McGannon, 2018). Cela permet de corriger les biais de subjectivité qui pourraient découler de l'analyse du chercheur, mais également de déterminer ce qui est digne de confiance et ce qui ne l'est pas (Smith & McGannon, 2018). Cette méthode assure également que le chercheur a établi un contact avec la réalité sociale, indépendamment de ses intérêts ou de ses connaissances de celle-ci (Smith & McGannon, 2018). En revanche, cette technique de validation engendre certains problèmes. En effet, le fait que le participant et le chercheur ne se dissocient pas de leurs connaissances et de leur histoire rend leur analyse biaisée (Smith

& McGannon, 2018). De plus, il est possible que le chercheur et le participant se contredisent ou encore que le participant prétende de vérifier l'analyse sans réellement le faire, et ce, dans le but unique de satisfaire le chercheur (Smith & McGannon, 2018). Dans un tel cas, il est impossible de savoir si le participant est pleinement engagé dans la vérification (Smith & McGannon, 2018). La relation entre le chercheur et le participant doit être prise en considération (Smith & McGannon, 2018). Bien souvent, une relation de pouvoir existe entre le chercheur et le participant (Smith & McGannon, 2018). Ainsi, le participant accepte tout ce qui provient du chercheur, le croyant mieux qualifié, même s'il n'est pas totalement du même point de vue que celui-ci (Smith & McGannon, 2018). Un autre problème de ce type d'analyse est le temps ; les participants peuvent changer d'opinion ou acquérir de l'expérience entre le moment de la collecte de données et le moment de la révision de celles-ci. D'un autre côté, il est possible de préférer la réflexion des membres en guise de validation, ce qui signifie que le chercheur travaille en collaboration avec le participant afin d'élaborer de nouvelles pistes de solutions et de discuter des résultats obtenus (Smith & McGannon, 2018). Ainsi, comme mentionné précédemment, certains participants ont été contactés dans le but d'effectuer un retour sur l'analyse des réponses qu'ils ont fournies lors des entrevues. Pour la totalité des participants rencontrés à une deuxième reprise, l'analyse s'est avérée représentative de leurs pensées, leurs sentiments, leurs sensations et leurs comportements. Ils ont donc confirmé que l'analyse des réponses qu'ils avaient fournies était juste.

3.7.1 Critères de rigueur scientifique

La rigueur scientifique est un élément très important permettant de déterminer la qualité d'une étude (Smith & McGannon, 2018; Evans et al., 2021). Ce terme peut également comporter un bon nombre de significations comme la précision intellectuelle, la pertinence, la robustesse, la suffisance ainsi que la cohésion de concepts, de méthodologies, d'épistémologies, d'ontologie et de méthodes du processus de recherche (Smith & McGannon, 2018). À ce sujet, les auteurs, Karsenti et Savoie-Zajc (2018), soulignent l'importance du maintien de rigueur dans la réalisation d'un projet de recherche considérant ainsi les critères méthodologiques ayant été établis par Lincoln et Guba (1985) ; la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation.

Le critère de crédibilité réfère à la validité interne de l'étude, soit la vérification de vraisemblance du phénomène étudié par diverses stratégies comme la mise en place de plusieurs modes de collectes de données, la présence prolongée du chercheur sur le site de recherche ou la confrontation des points de vues (Van Der Maren, 2003; Karsenti & Savoie-Zajc, 2018). Ce critère correspond également au critère de validité émis par Sparkes et Smith (2013) qui est défini comme la représentativité de la réalité ou encore de la réalité perçue par les participants de celle-ci. Ainsi, dans la présente étude, la crédibilité était présente en raison de la méthode de collecte de données, soit les entrevues. En effet, le fait de donner la parole aux entraîneurs en natation ainsi qu'aux nageurs a permis d'exposer leur vision du sujet. De plus, la chercheuse s'est déplacée sur le site d'entraînement de chacun des participants afin d'effectuer les entrevues en question, puis celles-ci ont été analysées à l'aide d'une technique de triangulation impliquant un autre chercheur lors de l'analyse des données.

Ensuite, le critère de transférabilité réfère à la validité externe de l'étude, c'est-à-dire le caractère reproductible de ce qui a été effectué par un chercheur, puis qui est consulté par une autre personne (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018). Cela signifie que les éléments de la recherche comme la méthodologie, les observations, les sujets, le terrain sont suffisamment précis afin de permettre de reproduire la recherche, puis obtenir les mêmes conclusions (Van Der Maren, 2003). Afin de satisfaire ce critère, le chercheur se doit de fournir toute l'information possible et nécessaire afin de reproduire l'étude effectuée (les participants et leurs caractéristiques, leur lien avec le phénomène étudié) (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018). Dans le présent cas, toutes les informations concernant précisément la population dont il est question sont relatées dans la section 2.4, les participants, puis la description du contexte de l'étude est étoffée. Ce critère correspond également au critère de généralisation établi par Sparkes et Smith (2013) référant à la validité externe d'une étude qui consiste à assurer que les résultats de l'étude en question sont applicables dans d'autres situations ou encore à une population complète. La chercheuse a également tenu également un journal de bord afin de noter toutes les informations pertinentes relativement à la méthodologie en cours ainsi qu'à l'analyse des résultats.

Le critère méthodologique suivant réfère à la fiabilité de l'étude, où il est possible de constater une régularité entre les questions posées en début de recherche, puis l'évolution de celle-ci (Van Der Maren, 2003; Sparkes & Smith, 2013; Karsenti & Savoie-Zajc, 2018). Ainsi, cela confirme la transparence du fil conducteur de la recherche. De plus, celle-ci concerne la stabilité des informations à travers le temps, permettant ainsi de garantir au lecteur que la méthodologie employée est logique, documentée, puisqu'il est possible de la retracer (Lincoln & Guba, 1985). L'utilisation d'un journal de bord dans la présente étude s'est avérée également un très bon moyen permettant de respecter le critère de fiabilité dans la méthodologie de l'étude puisque la chercheuse a pu noter les modifications faites au cours de la première entrevue ayant servi de test. De ce fait, toutes les autres entrevues ont pu être élaborées de la même manière, conformément aux notes prises par la chercheuse durant la réalisation de l'entrevue test. De plus, la description claire de la méthodologie, le guide d'entrevue préalablement élaboré ainsi que la représentation sous forme de tableau des étapes d'analyse inductive des données qualitatives ont permis le respect de ce critère.

En guise de rigueur méthodologique, il y a également le critère de confirmation qui est à prendre en considération. Celui-ci réfère à la présence d'objectivité dans la recherche, soit la crédibilité et la persuasion de celle-ci, la clarté de la description de la démarche ainsi que la justification des outils de collecte de données par le cadre théorique (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018). Cette définition correspond à celle du critère d'objectivité scientifique émis par Lincoln et Guba (1985), qui consiste à assurer que les données, les informations et les résultats sont basés sur les participants et leur expérience et non sur les croyances ou l'expérience des chercheurs (Sparkes & Smith, 2013). Ainsi, il est nécessaire que la démarche soit impartiale et juste, et ce, autant par rapport aux biais techniques, instrumentaux, idéologiques ou théoriques du chercheur (Van Der Maren, 2003). Pour ce faire, dans la présente recherche, les questions des entrevues étaient toujours posées dans le même ordre logique préétabli, en suivant le guide d'entrevue ayant été préparé par la chercheuse. De plus, la méthode d'analyse des données ayant été utilisée a nécessité la présence d'un autre chercheur. Celui-ci a également analysé les entrevues, puis a mis en commun ses observations avec celles de la chercheuse. Certains participants ont également été contactés

de nouveau dans le but de valider les analyses de leur propre entrevue. Le tableau 3.2 représente brièvement les quatre critères ainsi qu'une définition sommaire, puis les moyens utilisés pouvant les appuyer.

Tableau 3.2

Les critères méthodologiques selon Savoie-Zajc (2018)

Critères méthodologiques	Définition sommaire	Quelques moyens utilisés dans la présente étude
Crédibilité	Le sens attribué au phénomène est plausible et corroboré par diverses instances.	<ul style="list-style-type: none"> • Engagement prolongé de la part du chercheur • Techniques de triangulation
Transférabilité	Les résultats de l'étude peuvent être adaptés selon les contextes.	<ul style="list-style-type: none"> • Descriptions riches du milieu/contexte de l'étude • Journal de bord
Fiabilité	Il y a cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude.	<ul style="list-style-type: none"> • Journal de bord • Description claire de la méthodologie • Guide d'entrevue • Tableau des étapes d'analyse des données qualitatives
Confirmation	Les données produites sont objectives.	<ul style="list-style-type: none"> • Instruments de collecte de données justifiés • Approche d'analyse clarifiée et appliquée judicieusement • Vérification externe

De plus, selon Maxwell (2005), « *la validité est un but plus qu'un produit : ce n'est jamais quelque chose qui peut être prouvé ou considéré comme acquis.* ». Ainsi, il existe toujours un certain biais en fonction du chercheur puisque celui-ci ne peut pas se dissocier complètement de sa propre vision du sujet, de ses croyances et de ses théories (Maxwell, 2005). Cependant, la recherche qualitative n'a pas comme objectif d'éliminer toute variance possible entre les chercheurs, mais il s'agit plutôt de comprendre pourquoi les valeurs et les attentes d'un chercheur le conduisent à de telles conclusions (Maxwell, 2005).

3.8 Synthèse de la méthodologie

Le tableau 3.3 résume chronologiquement les étapes de la méthodologie effectuées dans le cadre de la présente étude.

Tableau 3.3

Synthèse chronologique de la méthodologie employée

Étapes de la méthodologie	Ce qui a été effectué dans le cadre de la présente étude
Revue de la littérature concernant les études qualitatives au sujet des effets de l'entraînement mental sur la performance sportive, de la perception d'athlètes et d'entraîneurs au sujet de l'entraînement mental ainsi que la pratique actuelle de l'entraînement mental.	Plus de 200 articles scientifiques et ouvrages littéraires ont été consultés à ce sujet. Certaines études reliaient, d'ailleurs, l'entraînement mental à la performance sportive (Kalinowski, 1985; Burton, 1989; Sheard & Golby, 2006; Driska et al., 2012; Simões et al., 2012; Meggs & Chen, 2019).
Élaboration de la méthodologie qualitative	Ce type de méthodologie s'est imposé de lui-même dans le cadre de la présente étude en fonction des objectifs visés.
Demande d'approbation éthique	Une demande d'approbation éthique a été effectuée au Comité d'éthique et de la recherche de l'UQAC. Celle-ci a été approuvée le 15 avril 2020 et le numéro 2020-438 a été attribué à cette recherche.
Rédaction des questions pour le guide des entrevues semi-structurées	Un guide d'entrevue comprenant une vingtaine de questions divisées en deux parties a été réalisé. Conformément aux dires du chercheur Van Der Maren (2003), la première partie comportait des questions plus faciles à répondre. Les questions comportant des termes plus spécifiques à l'entraînement mental se retrouvaient dans la seconde partie du questionnaire d'entrevue.
Test du guide d'entrevue	Une entraîneuse de l'Association de natation amateur du Saguenay-Lac-St-Jean et Chibougamau-Chapais a gentiment accepté d'effectuer une entrevue dans le but d'aider la chercheuse à se familiariser avec le guide d'entrevue.
Lettre explicative du projet de recherche et lettre de consentement à recruter dans une organisation	Une lettre explicative du projet de recherche (Annexe) ainsi qu'une lettre de consentement au recrutement dans leur organisation (Annexe) a

	été envoyée à chaque président ou son représentant des clubs de natation de l'Association de natation amateur du Saguenay-Lac-St-Jean/Chibougamau-Chapais.
Recrutement des participants	Les entraîneurs de natation ont été approchés, puis recrutés au nombre de cinq. Quant aux nageurs, ils ont été recrutés au nombre de douze.
Déroulement des entrevues	Un moment d'entrevue a été choisi avec chacun des 17 participants. Il était nécessaire de prévoir environ 1h30 pour les entrevues avec les entraîneurs, puis 1h pour les entrevues avec les nageurs. C'est donc près de 20 heures d'entrevues qui ont été réalisés. De plus, la chercheuse s'est déplacée dans les différentes villes des participants afin d'aller à leur rencontre.
Verbatim des entrevues	La chercheuse a effectué le verbatim de chacune des entrevues effectuées avec les participants. Pour chaque heure d'entrevue, trois heures de travail étaient nécessaires afin de retranscrire mot à mot les réponses des participants. C'est donc près de 60 heures qui ont été investies dans cette tâche.
Préparation des résultats pour l'analyse	À la suite des verbatims, ceux-ci ont été triés afin de garder uniquement les éléments de réponses pertinents en lien avec les questions posées (Tesch, 1990). Ensuite, les réponses de tous les participants pour une même questions ont été regroupées sur de grandes feuilles pour en faciliter l'analyse.
Analyse des résultats	Chaque question du guide d'entrevue a été analysée individuellement. Les thèmes récurrents ont été mis en valeur par la chercheuse pour chacune de ces questions. Un collègue a exécuté la même méthode de son côté.
Triangulation des données	À la suite de leur analyse des résultats, la chercheuse et son collègue ont pu mettre leurs réponses en commun. Ainsi, avec un taux de concordance de près de 95 %, ils ont pu déterminer les thèmes récurrents dans les résultats.
Validation de l'analyse des données	Trois participants ont été recontactés à la suite de l'analyse des résultats. Une rencontre virtuelle d'environ 30 minutes a été organisée par la chercheuse avec chacun d'eux. De plus, chaque participant a été en mesure de confirmer que

	l'analyse de leurs réponses lors des entrevues reflétait bien leurs pensées, leurs sensations, leurs sentiments et leurs comportements relativement à l'entraînement mental.
Comparaison des résultats obtenus avec la littérature	La chercheuse a été en mesure de comparer les réponses obtenues au cours des entrevues ainsi les éléments se retrouvant dans la littérature au sujet de l'influence de l'entraînement mental sur la performance sportive. Ainsi, la majorité des réponses des participants concordaient avec ce qui avait été émis dans la littérature auparavant.

CHAPITRE 4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Le présent chapitre expose les résultats obtenus à la suite de l'analyse des réponses des participants⁶, soit les douze nageurs et les cinq entraîneurs, lors des entrevues semi-structurées en réponse à la question de recherche concernant la pratique actuelle et les obstacles à la pratique de l'entraînement mental selon la perception d'athlètes et d'entraîneurs en natation. Pour ce faire, les questions posées aux participants étaient dans le but d'identifier les effets de l'entraînement mental sur la performance sportive du point de vue d'entraîneurs et d'athlètes en natation, d'identifier les stratégies d'entraînement mental les plus utilisées en natation, puis d'identifier les obstacles à la pratique de l'entraînement mental. Ainsi, les réponses des participants ont été traitées selon la méthode d'analyse inductive générale des données qualitatives de Blais et Martineau (2006), basée sur celles de Thomas (2006). C'est donc en fonction des trois objectifs de recherche que les résultats seront présentés subséquemment.

4.1 Portrait des participants

La présente section permet de situer le lecteur quant au profil des participants de cette étude. En effet, autant pour les entraîneurs que les athlètes, il est possible de connaître leur expérience sportive et les faits saillants de leur carrière. Le tableau 4.1 fait état d'un portrait global des participants, soit les douze nageurs ainsi que les cinq entraîneurs.

⁶ Dans le présent chapitre, le masculin est utilisé lors de la désignation des entraîneurs et entraîneuses de natation ou des nageurs et nageuses dans le but d'alléger le texte.

Tableau 4.1

Portrait global des participants

	Nageurs	Entraîneurs
Nombre de participants	12	5
Nombre d'années d'expérience en tant que nageur	Entre 4 et 11 ans	1 entraîneur : 5 ans 4 entraîneurs : Entre 15 et 30 ans
Nombre d'années d'expérience en tant qu'entraîneur	Non applicable	- 5 ans - 7 ans - 12 ans - 31 ans - 40 ans

4.1.1 Expérience sportive

Les nageurs questionnés ont une expérience sportive très variée. En effet, onze d'entre eux ont déjà pratiqué un autre sport que la natation, soit le cheerleading, le soccer, le judo ou le triathlon. Seulement deux d'entre eux pratiquent toujours un autre sport et il s'agit du vélo de montagne et du *crossfit*. L'expérience en natation des nageurs varie de quatre à onze ans, puis ils sont dans un club de natation de compétition depuis un an et demi à huit ans. En revanche, la moitié des nageurs considèrent qu'ils sont athlètes depuis seulement un an et demi à quatre ans, alors qu'un seul considère qu'il est un athlète depuis environ huit ans. En ce qui concerne le nombre d'heures qu'ils consacrent à l'entraînement, deux nageurs mentionnent s'entraîner moins de dix heures par semaine et tous les autres mentionnent s'entraîner dix heures et plus par semaine.

En ce qui concerne les entraîneurs, la majorité d'entre eux pratiquent encore la natation, puis ils pratiquent tous également d'autres sports comme le *crossfit*, l'escalade, la course à pied ou le kayak. Au cours de leur carrière sportive, quatre entraîneurs ont pratiqué l'entraînement mental, soit par la visualisation, la concentration, la fixation d'objectif ou les routines de compétition. Ensuite, le nombre d'années d'expérience en tant qu'entraîneur des participants est très diversifié. En effet, celui-ci varie entre cinq ans et quarante ans. Dans le même ordre d'idées, un des entraîneurs a entraîné cinq sports différents, soit l'athlétisme, le

volleyball, la course à pied, la chaloupe à rames et la natation, puis un autre a entraîné trois sports, soit le triathlon, la course à pied et la natation. Les trois autres entraîneurs ont entraîné seulement en natation. De plus, tous mentionnent entraîner des groupes de nageurs très hétérogènes, et ce, principalement en raison du petit bassin de nageurs dans les régions, comme le soulignent les entraîneurs dans l'extrait ci-dessous :

Ça commence avec une bonne base de niveau régional, avec quelques nageurs de niveau provincial et de niveau national. Mais on va dire que la grosse base, sinon, c'est vraiment au niveau régional et après, en étant dans un club, on coache un peu tous les niveaux. Donc on ne se concentre pas juste sur l'élite qu'on peut avoir parce l'élite est minime. (E2⁷)

J'ai toujours [entraîné] des jeunes entre onze ans et l'âge adulte parce que dans nos clubs, c'est quand même assez varié comme groupes d'âge. Ce sont de petits clubs, alors souvent, nos petits [sont] avec les grands. (E3)

Ainsi, des nageurs de plusieurs groupes d'âge, allant de onze ans à dix-sept ans, et de plusieurs niveaux, allant de régional à national, peuvent s'entraîner au sein d'un même groupe.

4.1.2 Faits saillants

Lorsqu'ils sont questionnés sur les faits saillants de leur carrière athlétique, les nageurs font principalement allusion à une expérience de compétition de haut niveau. En effet, pour huit d'entre eux, il s'agit d'une compétition de niveau provincial alors que pour deux autres, il s'agit d'une compétition de niveau national. Plus précisément, l'obtention d'une médaille ou d'un podium ou encore l'exécution d'une bonne performance font partie des éléments ayant marqué les athlètes. Enfin, sept nageurs ont mentionné être marqués par une expérience générale ou un événement où ils ont ressenti du plaisir et de la fierté.

⁷ Dans le but de préserver l'anonymat des participants, leur identité a été remplacée par un code, soit « E » signifiant entraîneur ou « A » signifiant athlète, suivi d'un chiffre allant de 1 à 5 pour les entraîneurs et de 1 à 12 pour les participants.

Pour cette même question, soit les faits saillants de leur carrière d'athlète, un entraîneur a été marqué par un résultat, soit le classement pour la participation à un Championnat canadien, alors qu'un autre entraîneur mentionne plutôt se souvenir d'un processus, soit le chemin parcouru pour effectuer une épreuve sportive. Ensuite, pour deux entraîneurs, il s'agissait davantage d'une combinaison entre un processus et un résultat. Autrement dit, ils ont été marqués autant par l'entraînement ayant mené à une performance que par la finalité de la performance elle-même. Un entraîneur a d'ailleurs souligné, selon l'extrait ci-dessous, avoir été marqué par le processus, le déroulement de la performance, puis également par le résultat de celle-ci.

En fait, j'avais raté, cette année-là, les championnats élites de France de peu et là, de réussir à les valider pour l'année d'après, ça a été tellement un grand soulagement pour moi. Ça a été une belle réalisation. [...] Je garde une belle compétition, de belles sensations dans l'eau [...]. (E2)

Quant à leur carrière d'entraîneur, un des participants mentionne avoir été marqué, entre autres, par un résultat obtenu par un athlète, soit le classement de celui-ci suite à une bonne performance. Trois autres stipulent qu'ils se souviennent plutôt du processus, soit le travail ayant été fait en amont de la réalisation d'une performance. Un dernier a, pour sa part, mis en évidence la combinaison entre un processus et le résultat, soit le travail effectué avec l'athlète pour en arriver à la réalisation d'une performance en particulier ainsi que la finalité de cette dite performance. Un entraîneur a, par ailleurs, précisé garder en mémoire une expérience de compétition hors du commun.

Après ça, j'ai été demandé pour être sur l'équipe canadienne pour aller avec les personnes en paranatation en 2001 et en 2002 parce que j'avais une nageuse qui lui manquait un bras et une qui était malvoyante. Je suis allé en Allemagne, à Berlin, payé par l'équipe canadienne avec ces nageuses-là. (E1)

4.2 Perception de la pratique d'entraînement mental

4.2.1 Qualités mentales importantes à développer chez un athlète

Plus de la moitié des nageurs sont d'avis que la persévérance est une qualité importante à développer. Ils ont également abordé plusieurs autres caractéristiques. Celles-ci sont listées dans le tableau 4.1 ci-dessous.

Tableau 4.2

Caractéristiques psychologiques importantes à développer selon les athlètes

Caractéristiques psychologiques importantes à développer selon les nageurs
• Persévérance (7)
• Confiance (4)
• Motivation (3)
• Force mentale (2)
• Concentration (3)
• Fixation d'objectifs (2)
• Contrôle des émotions (2)
• Gestion de stress (2)
• Résilience (2)
• Détermination (2)
• Optimisme (2)
• Rétention (1)
• Passion (1)
• Introspection (1)
• Fierté (1)

De leur côté, les entraîneurs considèrent, en majorité, que la confiance ainsi que le contrôle des distractions sont les qualités qu'il est le plus important de développer. Toutes les qualités ayant été mentionnées sont listées dans le tableau 4.2 ci-dessous.

Tableau 4.3

Caractéristiques psychologiques importantes à développer selon les entraîneurs

Caractéristiques psychologiques importantes à développer selon les entraîneurs
<ul style="list-style-type: none">• Confiance (3)• Contrôle des distractions (3)• Connaitre ses limites (1)• Gestion des émotions (2)• Prise de décisions (2)• Engagement (2)• Concentration (1)• Dépassement de soi (1)• Activation (1)

Un entraîneur a d'ailleurs précisé son rôle dans le développement de cette caractéristique mentale très importante qu'est la confiance en soi.

C'est vraiment l'estime de soi pour les jeunes, qu'ils aient confiance en eux, une bonne estime d'eux. C'est sûr que nous, en tant que coach, nous ne pouvons pas les dénigrer, nous ne pouvons pas les rabaisser. Il faut vraiment faire attention à leur estime de soi, développer leur estime de soi. Oui, une préparatrice mentale peut aider là-dessus et je pense que l'estime de soi est très importante, pour l'entraînement, mais aussi pour la vie de tous les jours. Ça va servir pour toute leur vie d'avoir confiance en eux. (E2)

De ce fait, trois entraîneurs sont d'avis que les qualités mentales les plus importantes à développer sont différentes chez chacun des nageurs. De plus, un entraîneur précise que c'est en raison des différences interindividuelles. Il explique qu'il y a deux types de nageurs ; ceux qui ont besoin qu'on leur dise quoi faire puisqu'ils ont moins confiance en eux ainsi que ceux à qui on ne doit pas dire quoi faire afin de ne pas les déboussoler. Un autre entraîneur a également abordé la différence interindividuelle en soulignant que le développement des qualités mentales est relié au bagage de l'athlète, autant au niveau de son développement personnel que de son environnement familial.

4.2.2 Moment où il serait préférable de débiter l'entraînement mental

En ce qui concerne le moment auquel il est préférable de débiter l'entraînement mental, les nageurs ont abordé le concept de maturité. Cependant, ils ont mentionné divers moments. En effet, pour un athlète, le moment du début de l'entraînement mental est propre à chacun.

Je pense que ça dépend vraiment du niveau où tu es rendu à quel âge parce que personne ne progresse de la même manière et au même niveau. Je pense qu'il n'y a pas vraiment d'âge pour ça. (A3)

Pour un autre athlète, vers l'âge de 16 ans serait le moment idéal pour débiter l'entraînement mental puisqu'il s'agit d'un âge où plusieurs changements surviennent et l'entraînement mental pourrait y être bénéfique.

[...] Secondaire 5 ou cégep. Je pense qu'il y a beaucoup de choses qui se passent dans notre vie, autant en natation qu'à l'école, puis pour avoir une stabilité, je pense que c'est bien. (A5)

À l'inverse, un nageur stipule que l'entraînement mental devrait être intégré le plus tôt possible afin d'en maîtriser adéquatement les rudiments.

Le plus tôt possible parce que je pense que le plus tôt possible c'est intégré, le plus tôt tu peux commencer à le pratiquer et à le maîtriser. Je pense qu'il n'y a pas de moment exact, mais je pense que le plus tôt possible, c'est le mieux. (A9)

D'un autre côté, six nageurs croient que l'entraînement mental devrait débiter lorsque le nageur atteint un niveau plus compétitif. Autrement dit, au moment où la compétition devient plus sérieuse, comme au niveau provincial, tel que l'ont mentionné quelques nageurs. Sinon, deux nageurs sont d'avis que l'entraînement mental devrait plutôt débiter selon les besoins de l'athlète.

Ça dépend de la personne, il y en a qui peuvent y aller vraiment tôt, comme il y en a qui peuvent y aller vraiment tard vers la fin de leur carrière. [...] Il y en a, souvent, quand ils sortent de leur carrière, ils sont dans le vide. (A4)

De plus, un nageur mentionne sa propre expérience en lien avec le début de l'entraînement mental et du moment où il en a réalisé les bienfaits.

Moi, j'avais souvent tendance à garder les choses pour moi, puis à ne pas en parler et dans ce temps-là, tu ne sais pas trop quoi faire, tu essaies de trouver des solutions par toi-même, mais parfois ça fait une roue et tu ne sais pas quoi faire ou à qui en parler. Quand j'ai décidé d'en parler, je ne savais plus où m'enligner et quoi faire. Juste d'en parler, ça faisait du bien et [cela me permettait d'] avoir un autre point de vue. (A5)

Ensuite, l'avis des entraîneurs au sujet du début de l'entraînement mental varie légèrement. En effet, trois d'entre eux croient que l'entraînement mental devrait débuter lors de l'atteinte d'un niveau compétitif. Parmi ceux-ci, un entraîneur précise que c'est principalement lorsque l'athlète doit gérer le succès et l'échec que l'entraînement mental s'avère nécessaire. Deux autres entraîneurs croient que l'entraînement mental devrait débuter vers l'âge de 12 à 14 ans, puisque c'est à ce moment qu'il y a un développement de la passion pour son sport.

Le plus tôt dont je me souviens, c'est 12 ans. C'est apprendre à [faire face] à l'échec, je pense, mais je ne suis pas certain [...]. On [met souvent l'accent] sur la partie physique et peut-être pas assez sur la partie mentale, justement. (E4)

De plus, il est préférable de débuter en ne mettant pas trop d'emphase sur des concepts précis et en posant davantage de questions. Cet entraîneur précise que l'apprentissage de l'entraînement mental doit être adapté au niveau de maturité des athlètes. Dans le même ordre d'idées, un autre entraîneur est d'avis que les filles devraient débuter plus tôt que les garçons puisqu'elles sont matures plus tôt.

4.2.3 Implication de l'entraîneur dans le développement des habiletés mentales

Dix nageurs sur les douze questionnés croient que l'entraîneur devrait s'impliquer dans le développement des habiletés mentales d'un athlète. Pour un nageur, c'est parce que l'aspect physique est autant important que l'aspect mental.

Je pense que c'est autant important que le niveau physique et que l'entraînement en nageant parce que si un athlète est super prêt physiquement, mais que mentalement, ça ne va pas, puis l'entraîneur n'est pas au courant et il n'est pas là pour son nageur, je pense que ça peut avoir un impact plus gros que si tu n'es pas prêt physiquement, mais que mentalement, ça va super bien. Je pense que c'est beaucoup dans la tête, quand on est en compétition. (A5)

Pour un autre nageur, c'est plutôt parce que c'est l'entraîneur qui est le plus proche de l'athlète, et ce, autant en entraînement qu'en compétition. C'est ce qu'il explique dans l'extrait suivant :

[...] ce n'est pas son travail, mais en même temps, c'est là pour ça, un coach. [...] En compétition, le coach, c'est lui qui va te rassurer parce que ton préparateur mental, tu peux en avoir un, mais il n'est pas tout le temps là pour toi, alors je me dis que c'est sûr qu'il a un rôle à jouer. (A4)

En revanche, deux nageurs croient que l'entraîneur ne devrait pas s'impliquer puisque parfois, l'entraîneur peut être au cœur d'un problème avec l'athlète. Autrement dit, il peut faire partie des raisons pour lesquelles un athlète désire consulter en entraînement mental, comme selon ce participant.

Je pense que parfois, c'est mieux quelqu'un de l'extérieur. Parfois, l'entraîneur fait partie du problème, alors tu ne veux pas trop tout lui dire et tu ne veux pas que ça ait une influence sur la façon dont il va te coacher, mais parfois, c'est juste lui qui peut comprendre, parce que c'est au niveau de la natation. (A5)

Ensuite, du point de vue de deux entraîneurs, ils peuvent conseiller leurs athlètes, puis fournir des outils, comme distribuer des questionnaires à ce sujet, mais ils précisent qu'il s'agit principalement du rôle de l'athlète de développer ses propres habiletés mentales.

Je pense qu'il y a une partie où c'est la responsabilité [de l'athlète] parce qu'on ne peut pas tout faire le cheminement ensemble, mais je pense que l'entraîneur a un grand rôle à jouer. Principalement [...], on est là pour l'accompagner, mais on n'est pas juste là pour l'accompagner physiquement, mais pour qu'il soit prêt comme personne au complet pour sa compétition, alors je pense que oui [nous sommes] là pour lui donner des outils, mais rendu là, je te donne la clé et c'est à toi d'ouvrir la porte. (E5)

Deux entraîneurs ont également soulevé qu'ils pourraient plutôt référer les athlètes à un professionnel. D'ailleurs, pour un entraîneur, il est important de référer lorsque l'intervention devient plus poussée, c'est-à-dire lorsque l'athlète a des besoins particuliers ou dans le but de travailler une habileté ou une technique spécifique.

4.2.4 Influence de l'entraînement mental sur la performance sportive

Pour dix nageurs, l'influence de l'entraînement mental est positive, alors que pour les deux autres, l'influence peut être positive comme négative. Ainsi, l'entraînement mental peut influencer la performance sportive en favorisant la diminution d'imprévus et le fait d'être prêt mentalement est autant important qu'être prêt physiquement. Un nageur souligne que l'entraînement mental est tout aussi valable qu'une autre forme d'entraînement comme l'entraînement physique.

C'est quand même une forme d'entraînement comme les autres et si tu en as besoin, c'est que tu as besoin de ça pour continuer à avancer. (A3)

En plus d'avoir un effet sur la performance sportive, l'entraînement mental a également des effets, autant positifs que négatifs, sur les habiletés mentales comme la confiance, la gestion du stress, la motivation, la relaxation et l'autoévaluation.

En outre, tous les entraîneurs témoignent de l'effet positif de l'entraînement mental sur la performance sportive, mais également de l'effet négatif de la présence de lacunes au niveau mental. Un entraîneur en particulier s'appuie sur le fait que, en cas d'échec, un manque d'habiletés ou de ressources mentales risque de mener l'athlète à la fin de sa carrière.

Ça peut tout faire. Ça peut vraiment tout faire, soit ça peut t'écraser, littéralement, oui, ça peut t'écraser momentanément, mais si tu n'es pas capable de te redresser, sur le long terme, sur un an, sur deux ans, sur trois ans... J'en ai vu des fins de carrières. (E4)

De plus, l'entraînement des habiletés mentales influence également la concentration, la force mentale, les bons et les mauvais comportements, le bien-être, l'objectivité, soit le fait de prendre du recul après une performance afin d'analyser celle-ci, la confiance ainsi que la gestion du stress. Un entraîneur précise également que l'entraînement mental est autant important que l'entraînement physique puisque les deux vont de pair.

Le mental et le physique vont ensemble. Si, mentalement, tu n'es pas prêt pour ta course, tu ne peux pas réaliser ta course comme tu voulais la faire. La préparation mentale va faire que ton physique va être meilleur. Si tu te prépares bien dans ta tête, tu vas être meilleur physiquement. Ta performance va être meilleure. (E3)

4.2.5 Attitude gagnante

Les athlètes ont mentionné plusieurs caractéristiques reliées à l'attitude gagnante, soit la confiance, la motivation, l'envie de gagner, la persévérance, l'humilité, la concentration, la gestion du stress, la concentration, l'esprit de travail ainsi qu'un bon entourage. D'ailleurs, deux athlètes sont d'avis que l'attitude gagnante est principalement innée et qu'elle se développe par la suite. En revanche, 10 athlètes croient qu'il est possible de développer une attitude gagnante puisqu'à un jeune âge, il est plus difficile d'être en contrôle de son attitude et de l'impact de celle-ci sur les autres. Ainsi, un athlète l'apprend en vieillissant.

Je pense que c'est quelque chose qui peut se développer parce que c'est sûr que quand tu es jeune, parfois, tu te laisses plus emporter par certaines situations. Tu penses moins à ton attitude, puis tu penses moins à comment ça peut avoir un impact sur les autres. Tandis que, plus tu vieillis, plus tu penses à comment ton attitude peut avoir un impact [sur les autres] ou même sur toi, sur tes performances, sur ton entraînement, puis tu te rends compte que tout est plus le *fun* si tu as une belle attitude. (A5)

Quant à eux, six nageurs considèrent avoir une attitude gagnante, soit en raison de leur confiance en leurs capacités ou encore puisqu'ils l'ont développée avec le temps et l'expérience. Par contre, quatre d'entre eux précisent qu'ils n'en ont pas toujours une ou qu'ils doivent encore la développer. Ensuite, trois nageurs ne sont pas en mesure de dire s'ils ont une attitude gagnante ou non, comme cela dépend des situations et qu'ils n'ont pas toujours confiance en eux. Enfin, trois nageurs considèrent ne pas avoir une attitude gagnante, car ils se démotivent très rapidement ou encore, ils n'ont pas encore eu à surmonter d'échecs dans leur carrière sportive.

En ce qui concerne le rôle de l'entraîneur, sept nageurs considèrent que leur entraîneur influence le développement de leur attitude gagnante, alors que trois sont d'avis que c'est leur propre travail de développer leur attitude gagnante. Parmi ceux qui croient que l'entraîneur a un impact sur le développement de celle-ci, deux mentionnent qu'il s'agit de montrer l'exemple, puis un autre mentionne que c'est en raison de la motivation qu'il peut apporter aux nageurs.

Par la suite, tous les entraîneurs ont mentionné qu'un athlète avec une attitude gagnante avait une attitude positive. De plus, deux d'entre eux ont précisé que l'athlète a confiance en lui, qu'il a de bonnes relations avec les autres, qu'il est humble, puis qu'il cherche à s'améliorer. Ainsi, ils considèrent tous qu'il est possible de développer l'attitude gagnante, soit par l'expérience et les rétroactions. En revanche, il est possible que certains athlètes aient, d'emblée, certaines caractéristiques reliées à l'attitude gagnante, mais celles-

ci doivent être orientées positivement. Autrement, selon un entraîneur, il serait possible de constater une relation négative entre un athlète qui performe bien et les autres autour de lui.

Il faut quelqu'un de positif à la base, pour avoir une attitude gagnante. Après, c'est traître, parce qu'il y en a qui peuvent avoir... Être positifs, mais qui peuvent rabaisser les autres pour se sentir au-dessus et il va gagner, mais ça peut être bon pour lui, mais c'est un petit peu malsain pour les autres. (E2)

Leur rôle en tant qu'entraîneur est principalement dans le fait de démontrer à l'athlète qu'ils ont confiance en lui ainsi que dans le conditionnement opérant. Autrement dit, les entraîneurs renforcent les bons coups de leurs nageurs par des commentaires et des rétroactions positives. De plus, un autre entraîneur est d'avis que c'est davantage dans la simulation de compétitions qu'il est possible de développer l'attitude gagnante d'un athlète. Pour ce faire, il met en place des situations de compétitions durant certains entraînements en chronométrant le temps de nage d'un athlète pour une épreuve donnée.

4.2.6 Force mentale

Les caractéristiques de la force mentale ayant été ressorties par les athlètes sont principalement la résilience, la détermination, la confiance, la saine gestion des émotions, la concentration, l'optimisme ainsi que la passion. Un nageur précise que la réaction face à des situations particulières témoigne également grandement de la force mentale d'un athlète.

L'intelligence émotionnelle de comment tu vas réagir à certaines situations [...]. On n'a pas toujours le contrôle sur ce qui se passe. On n'a pas le contrôle sur notre environnement ou sur les autres, puis je pense que la force mentale c'est de s'adapter à certaines situations et ne jamais abandonner parce que dans la carrière d'un nageur ou d'un athlète, il va y avoir des difficultés. Je pense que si tu t'arrêtes à chaque petite chose, puis que tu es négatif par rapport à tout ce qui se passe, ça ne peut jamais être parfait. Il y a toujours des petites choses qui vont moins bien aller, puis je pense que si tu es capable de passer par-dessus ça, de voir des choses positives et de ressortir le positif de la situation, je pense que ça démontre une force mentale. Comme chaque difficulté, si tu te dis que ça peut t'amener plus loin, ça démontre aussi de la force mentale, puis de ne pas abandonner. (A5)

Onze nageurs sur douze croient qu'il est possible de développer la force mentale. En effet, cinq mentionnent que l'environnement influence celle-ci, alors que deux mentionnent qu'il s'agit de l'expérience, puis trois considèrent qu'il s'agit d'une combinaison entre l'environnement et l'expérience de l'athlète. En revanche, un athlète souligne qu'il n'est pas possible d'être complètement fort mentalement, comme tous peuvent avoir des lacunes à certains niveaux.

Je pense que tous les athlètes ont des faiblesses, même les gens qui vont aux Olympiques. Il y a toujours quelque chose [dans quoi nous sommes] moins fort. [Nous ne pouvons] pas être parfaits au niveau mental. (A3)

Ensuite, six nageurs se considèrent forts mentalement, mais parmi eux, trois considèrent que celle-ci pourrait être améliorée. Quatre autres nageurs ont mentionné ne pas être forts mentalement, comme ils ont encore du travail à faire sur certaines habiletés mentales comme la concentration ou la confiance.

De plus, deux nageurs considèrent que l'entraîneur n'a pas de rôle dans le développement de la force mentale, puis pour les sept nageurs qui croient le contraire, quatre mentionnent que l'entraîneur doit encourager, puis trois mentionnent qu'il doit accompagner les athlètes dans ce processus d'évolution.

En outre, quatre entraîneurs ont mentionné que la résilience était une caractéristique de la force mentale, de même que la concentration et la connaissance de soi. Trois entraîneurs sont d'avis que la force mentale peut être innée, mais qu'elle peut également être développée. Autrement dit, un athlète peut posséder certaines caractéristiques de la force mentale, mais développer davantage celles-ci au fil du temps et de sa carrière sportive. Les deux autres entraîneurs croient plutôt que la force mentale est uniquement développée, et ce, par conditionnement.

De plus, le rôle de l'entraîneur à travers le développement de la force mentale d'un athlète est l'enseignement, selon trois entraîneurs. Pour un autre, son rôle est principalement dans l'entretien de la relation entraîneur-athlète, alors qu'un entraîneur mentionne qu'il ne considère pas avoir un rôle à jouer dans le développement de la force mentale de ses nageurs.

4.2.7 État de flow

Selon les nageurs, ce qui définit un état de *flow*, ce sont les bonnes performances, la confiance, le bien-être, la détermination, la concentration, l'optimisme, un stress modéré ou encore, aucun stress. Dix athlètes ont mentionné qu'ils ont déjà ressenti l'état de *flow*. Un athlète souligne, cependant, qu'il est rare de ressentir cet état.

C'est possible, mais c'est rare parce que personne ne peut être totalement parfait, je trouve. (A2)

Ensuite, huit nageurs ont mentionné que l'entraîneur avait un rôle dans l'état de *flow* des athlètes. Parmi ceux-ci, quatre croient que l'entraîneur doit accompagner les athlètes, un mentionne qu'il doit les encourager, puis deux considèrent que l'entraîneur doit encourager, mais également accompagner ses athlètes.

Dans le cas des entraîneurs, deux d'entre eux soulèvent qu'il s'agit de la meilleure performance d'un athlète, puis pour les trois autres, c'est le moment où l'athlète se sent prêt à performer. En effet, il était question d'être prêt mentalement, puis un entraîneur précisait qu'il s'agissait d'être prêt comme athlète, et ce, dans les trois sphères qu'il considère comme primordiales ; technique, physique et mentale. De plus, ils ont mentionné que, lorsqu'un athlète est en état de *flow*, il est confiant, concentré, déterminé, il a un stress modéré, il a du plaisir, la tâche est facile, il s'agit d'un automatisme, il est étonné de sa performance et ne ressent aucune fatigue. Un entraîneur explique également qu'il est possible que l'état de *flow* soit présent, sans que l'athlète ne le sache réellement, au départ.

Être dans cette zone-là, c'est clairement quelque chose qui s'apprend, puis je suis persuadé que la première fois que ça t'arrive, c'est uniquement par accident. [...] Après, mets des mots là-dessus et maintenant, essaie de l'apprendre [de nouveau]. (E4)

4.2.8 Influence des facteurs de la pratique sportive sur les habiletés mentales

D'abord, trois nageurs sont d'avis qu'il y a une influence sur le facteur tactique puisque cela permet de savoir ce qui est à faire dans la course, d'avoir un plan et que cela permet d'augmenter la confiance. Cependant, un nageur considère qu'il n'y a pas d'effet au niveau tactique puisque c'est toujours la même chose qu'il doit faire.

Ensuite, pour huit nageurs, il peut y avoir un effet sur la technique. En effet, il est possible de visualiser ce qui est à faire techniquement dans une épreuve de nage. De plus, une technique comportant des lacunes pourrait décourager un nageur, puis diminuer sa confiance. Un commentaire négatif de l'entraîneur sur la technique de l'athlète pourrait également diminuer sa motivation et sa confiance.

Présentement, mon coach me dirait ; *tu nages vraiment mal*. C'est vraiment dur mentalement. Pour te dire franchement, moi, ça me brise. (A4)

À l'inverse, un bon travail technique ainsi qu'une amélioration pourraient augmenter la confiance et la motivation.

De plus, cinq nageurs stipulent qu'il y a un effet des habiletés mentales sur le facteur physique. Effectivement, un nageur qui ne serait pas en pleine forme physique pourrait voir sa confiance diminuer au moment de la réalisation d'une performance. Une condition médicale ou une blessure pourrait aussi engendrer une crainte et une diminution de la confiance.

Enfin, cinq nageurs ont aussi fait part de l'influence des habiletés mentales sur le facteur social en mentionnant que leurs amis pouvaient avoir une influence positive comme négative sur leur performance en agissant sur la motivation, la concentration ou la confiance.

Par ailleurs, trois entraîneurs croient que les habiletés mentales ont une influence sur le facteur tactique en lien avec la gestion des distractions et le surentrainement. Celles-ci peuvent également avoir un effet sur le facteur social, soit dans la relation avec les amis, la dynamique familiale et dans les événements tragiques. Ensuite, pour deux entraîneurs, les habiletés mentales ont un effet sur le facteur technique en lien avec la capacité d'un nageur à rester concentré afin de faire des progrès techniques et d'effectuer une bonne performance. Les habiletés ont également un effet sur le facteur physique, et ce, en lien avec les blessures ainsi que les sensations dans l'eau.

4.2.9 Caractéristiques psychologiques des athlètes de haut niveau

Par la suite, les participants ont été questionnés au sujet des caractéristiques psychologiques des athlètes de haut niveau. Les réponses des athlètes sont orientées principalement vers trois éléments, soit le temps accordé à l'entraînement mental, l'expérience ou encore les différences interindividuelles. Ainsi, un nageur a souligné que les nageurs de haut niveau accordaient davantage de temps à la pratique de cet aspect du sport alors que lui, comme nageur, accorde seulement du temps à l'aspect physique de son sport. Comme les athlètes de niveau olympique ont beaucoup plus de temps d'entraînement, ils sont davantage en mesure d'accorder du temps à tous les aspects de leur sport, soit autant les aspects physique, technique, tactique, mental et social.

Nous, on travaille plus physiquement, mais je pense qu'eux, ils font les deux, c'est pour ça. (A2)

Ensuite, certains nageurs ont précisé que c'était en raison de l'expérience que les athlètes de haut niveau étaient en mesure de pratiquer l'entraînement mental.

Ils sont capables de se préparer avant une course, mentalement. Ils savent exactement quoi faire avant leur course. [...] Ils travaillent beaucoup, j'imagine. En fait, c'est n'importe quand, c'est juste qu'on dirait que moi, je ne prends pas vraiment le temps de le faire et je ne sais pas si je serais comme prête à le faire, si je serais capable. (A12)

Il a également été question des différences interindividuelles en lien avec la pratique d'entraînement mental chez les athlètes de haut niveau. De ce fait, certains nageurs ont précisé qu'ils étaient plutôt d'avis que c'est en raison du travail que met l'athlète dans sa préparation mentale plutôt que du niveau de celui-ci qu'il possède certaines qualités psychologiques supérieures. Cet athlète précise qu'il peut être question de l'expérience d'un athlète, mais qu'il s'agit d'une combinaison avec l'effort qui est mis dans la pratique d'entraînement mental.

Avec l'expérience, ils doivent en avoir plus, mais je ne dis que ça dépend. [...] Moi, je suis certain qu'il y en a au niveau régional qui doivent être super mentalement et [vraiment] prêt, autant qu'un athlète olympique, je me dis que ça dépend de la personne, mais c'est sûr que si on y va avec la logique, les athlètes olympiques devraient être plus préparés mentalement. (A4)

Un nageur est plutôt d'avis que l'entraînement mental peut être fait par n'importe quel athlète, en dépit de son niveau de performance puisqu'il s'agit plutôt de l'ardeur accordée à l'entraînement mental.

Ça dépend on compare à qui. Il peut y avoir des nageurs olympiques qui peuvent avoir une moins bonne préparation mentale qu'un nageur de Saguenay [...] Ça dépend de ton niveau de préparation, si tu en as déjà fait et depuis combien de temps tu en fais, mais [...] je pense qu'il y en a que c'est supérieur, mais je ne veux pas généraliser. Je ne pense pas que ce soit tout le monde. (A9)

Par ailleurs, quatre entraîneurs sont d'avis que certains athlètes ont un talent naturel et c'est ce qui fait en sorte qu'ils atteignent certains niveaux. Un entraîneur précise également que l'athlète en question doit avoir une étincelle au départ, qu'il se nourrira de son expérience pour atteindre un tel niveau.

Je pense qu'au départ, il faut que tu aies une étincelle, mais après, il faut que tu la nourrisses pour que ça devienne un feu [...] Tout le monde l'a, peut-être, cette étincelle. Est-ce que c'est tout le monde qui la nourrit assez pour se rendre ? Je ne pense pas. [L'étincelle, c'est] la passion pour le sport et la volonté de se rendre aussi parce qu'il y en a qui ne voudront pas se rendre [à un plus haut niveau] et qui n'auront pas la volonté. Est-ce qu'ils ont plus d'habiletés mentales ? Probablement, mais je ne pense pas que c'est inné ou qu'ils soient supérieurs, il faut juste les travailler. (E5)

Un autre entraîneur mentionne plutôt que les athlètes ayant un talent naturel risquent de perdre leur motivation au fil du temps, voyant qu'ils doivent travailler davantage pour atteindre la performance en vieillissant.

Il faut que la psychologie soit là. Le stress, il faut qu'il soit capable de se contrôler. [Il faut que le jeune] soit engagé. Je vais te dire, ceux que c'est inné, souvent, ce sont des pommes pourries, les talentueux. C'est dur [entraîner] des petites étoiles. Les bons qui gagnent plein de médailles à 11-12 ans, c'est dur à coacher. Il faut toujours les mettre au [défi]. [Ils n'ont pas besoin de travailler pour performer], ils sont bons. Quand ça vieillit, ceux qui n'étaient pas talentueux, mais qui étaient bons quand même, qui ont dû travailler fort, bien eux, ils ont des résultats plus tard [ils ont plus de chances de se retrouver sur la scène élite]. Un talentueux peut être bien fort au début parce qu'il a du talent dans l'eau, mais s'il n'a pas travaillé son mental, quand il va être aux Championnats canadiens pour faire sa sélection pour l'équipe canadienne [...] va-t-il flancher ? (E1)

De ce fait, deux entraîneurs mentionnent qu'il est apparent que certains nageurs aient besoin de travailler moins que les autres pour de mêmes résultats. Ceux-ci ont certaines caractéristiques comme la passion, la volonté et une capacité à gérer la pression.

Dans un autre ordre d'idées, les cinq entraîneurs ont mentionné que ces nageurs ont travaillé très fort pour se développer. En effet, un entraîneur mentionne que c'est plutôt parce qu'ils sont constants dans la qualité et dans la quantité d'efforts qu'ils mettent à l'entraînement. Pour trois autres entraîneurs, c'est principalement parce qu'ils sont des

athlètes complets. Un d'entre eux précise que c'est en raison de leur maîtrise de tous les facteurs reliés à leur pratique sportive. Pour un autre, c'est davantage en lien avec un entourage de qualité.

Tout le monde aime gagner, il n'y a personne qui va me dire [qu'il] n'aime pas gagner quelque chose, mais il y a deux groupes. Il y a ceux qui aiment gagner et ceux qui n'aiment pas perdre. Je pense que les grands athlètes viennent du groupe de ceux qui n'aiment pas perdre et je pense que c'est surtout là, la grosse différence entre les deux. Qu'est-ce que tu es prêt à mettre en place pour, justement, ne pas perdre ? (E4)

4.3 Pratique actuelle de l'entraînement mental

Lors des entrevues, lorsqu'il a été question de la pratique de l'entraînement mental, neuf nageurs ont affirmé mettre en place certaines stratégies à cet effet, alors que trois autres ne le font pas. Parmi les diverses techniques d'entraînement mental pratiquées par les athlètes, il a été question de la visualisation par près de la moitié d'entre eux, puis du discours interne, de la fixation d'objectifs, de la rétroaction à la suite d'une performance, de la gestion de stress ainsi que de la mise en place de routines de compétition. Quelques nageurs ont également abordé le développement d'habiletés mentales comme la motivation et la relaxation, sans préciser les techniques utilisées à cet effet. De plus, au fil des discussions, il a été possible de constater que deux nageurs parmi ceux ayant mentionné ne pas pratiquer l'entraînement mental mettaient tout de même certaines techniques en place dans le but d'améliorer certaines habiletés mentales telles que la motivation, la concentration, la confiance et la relaxation. Ainsi, les techniques d'entraînement mental sont mises en pratique durant les compétitions par cinq nageurs, durant l'entraînement par trois nageurs, puis deux autres mentionnent les mettre en place autant en entraînement qu'en compétition. Les nageurs soulignent également qu'ils peuvent toujours poser des questions à leur entraîneur à ce sujet s'ils en ressentent le besoin. Un nageur précise, d'ailleurs, que ce ne sont pas les ressources qui manquent, à son avis.

Ça, je pense que ce n'est vraiment pas ce qui manque des ressources, c'est juste que c'est moi qui ne vais pas en demander. (A4)

D'autres stipulent qu'il est possible de faire des recherches sur internet afin de consulter des pages web, des podcasts ou des vidéos pour de l'information.

Je pense qu'avec les coachs que j'ai en sports-études et aussi, il y a beaucoup de renseignements sur internet, des vidéos et tout. Je pense qu'on est bien renseignés là-dessus. [...] On n'a plus besoin d'aller chercher très loin pour avoir certaines informations. (A9)

Ainsi, neuf athlètes sur douze mentionnent qu'ils ont suffisamment de ressources en lien avec l'entraînement mental, puis aucun des participants ne fait affaire avec un consultant en entraînement mental. En revanche, sept d'entre eux auraient un intérêt à expérimenter la consultation en entraînement mental.

[...] Dans ma tête, les gens qui prennent ça, c'est ceux qui ont des problèmes d'anxiété, qui ont de la misère à performer avec le sport. Moi, dans ma tête, c'est comme ça et moi, je me dis que je n'en ai pas besoin. (A4)

En ce qui a trait aux entraîneurs, ils mentionnent tous intégrer l'entraînement mental à leurs entraînements. En effet, il est principalement question de la visualisation, des techniques de respiration, de la fixation d'objectifs et de la gestion du stress avec leurs athlètes, de même que de la pensée critique, du discours interne et de la concentration. Les moyens qu'ils emploient pour aborder ces techniques d'entraînement mental sont principalement les conférences de psychologues ou consultants, l'accompagnement ainsi que les questionnaires. Ainsi, quatre entraîneurs considèrent avoir suffisamment de ressources, que ce soit un cours universitaire au sujet de l'entraînement mental, des lectures, des vidéos ou des contacts dans le domaine de la psychologie sportive.

À l'égard du rôle de l'entraîneur dans le développement des habiletés mentales, sept nageurs considèrent que leur entraîneur s'implique déjà dans leur développement d'habiletés mentales. Cependant, un d'entre eux croit que son entraîneur n'est pas en mesure de le faire

adéquatement puisqu'il n'est pas toujours à l'écoute des nageurs à ce niveau. Ainsi, la moitié des nageurs sont d'avis que l'entraîneur peut conseiller à ce sujet, alors que deux sont d'avis contraire, puis un n'en est pas certain. Un athlète stipule qu'il est minimalement important que l'entraîneur soit conscient de l'importance de l'entraînement mental.

Je me suis toujours fait dire que le mental, ça jouait pour beaucoup dans les performances. Je pense que c'est bien qu'un coach le sache et qu'il essaie de l'intégrer. (A9)

4.3.1 Intégration de l'entraînement mental à la routine d'un athlète

Pour la majorité des nageurs, soit neuf d'entre eux, le meilleur moment pour intégrer l'entraînement mental se trouve en contexte d'entraînement. Effectivement, le tableau 4.3 représente le meilleur moment pour pratiquer l'entraînement mental du point de vue des nageurs.

Tableau 4.4

Moment où l'entraînement mental est pratiqué selon les nageurs

Nombre de nageurs ayant donné cette réponse	Moment où l'entraînement mental est pratiqué	Contexte
4	Avant l'entraînement	Entraînement
1	Pendant l'entraînement	
3	À la fin de l'entraînement	
1	Avant, pendant et après l'entraînement	
1	Un mois avant la compétition	Compétition
1	Un ou deux jours avant la compétition	
1	Aucun moment précis	
3	En soirée	

Les trois nageurs ayant mentionné qu'il était préférable d'intégrer l'entraînement mental le soir soulignent que c'est parce qu'ils ont une meilleure capacité de rétroaction à ce moment, puisqu'ils sont davantage dans un état de relaxation, ce qui les rend plus disposés à se remémorer leur entraînement, puis s'autoévaluer.

De plus, un nageur est d'avis que, dans tous les cas, l'entraînement mental doit être pratiqué de façon récurrente afin de se familiariser avec les pratiques, puis d'acquérir des habiletés.

Moi, je pense qu'il faut d'abord familiariser l'athlète avec ça parce que si on en fait seulement une fois ou deux par année, puis on ne sait pas trop comment le faire, bien la préparation mentale ne sert à rien parce qu'on ne sait pas comment faire. Moi, je pense qu'une fois par semaine, on prend un petit quinze minutes et on pense à nos objectifs. Je pense que ça pourrait être incorporé comme ça. (A8)

Par la suite, du côté des entraîneurs, quatre d'entre eux sont d'avis que l'entraînement mental s'effectue durant les entraînements en piscine. C'est effectivement à ce moment qu'ils intègrent la visualisation, les techniques de respiration, le plaisir, la réflexion, la routine ainsi que les discussions à propos de la psychologie entre l'entraîneur et son nageur. Pour ce faire, ils mettent en place des activités ou des ateliers qui sont réalisés sur le bord du bassin ou encore dans l'eau. Par exemple, un entraîneur a mentionné que, chaque semaine, avant un entraînement en piscine, il propose à ses nageurs une activité leur demandant d'utiliser de la stratégie et de la réflexion. Ainsi, ces activités permettent de travailler les habiletés mentales des nageurs qui les exécutent comme la concentration et la confiance en soi. Les nageurs doivent également apprendre à prendre des décisions sous l'effet de la pression et, par le fait même, être en mesure de gérer leur stress et d'éliminer les distractions afin de réussir l'activité qui leur est proposée. L'entraînement mental est également intégré lors des compétitions, soit par la discussion, la visualisation, les routines, de même que le conditionnement. En effet, un entraîneur mentionne qu'il travaille la motivation de ses athlètes à l'aide de méthodes de conditionnement. Ainsi, il explique que, lors de compétitions

qu'il juge moins importantes, il propose une récompense à ses athlètes en échange de l'obtention d'un podium. Alors, pour un nageur qui se trouve dans les corridors 3 et 4⁸, si celui-ci touche au mur parmi les deux premiers de cette vague de nageurs, il obtient une récompense comme un chocolat ou un billet de tirage. Cette technique a donc pour effet de motiver les nageurs à donner le meilleur d'eux même afin d'atteindre la meilleure position possible, puis d'obtenir la récompense promise par l'entraîneur.

4.3.2 Influence de l'entraînement mental sur la performance sportive

Au niveau de l'influence de l'entraînement mental sur la performance sportive, certains nageurs stipulent avoir déjà expérimenté les effets de l'entraînement mental.

[...] Juste dans une même compétition, j'ai le même entraînement, mais ma performance va être complètement différente. Parfois, je faisais une nage et ça allait vraiment bien et l'autre nage, ça n'allait vraiment pas bien et je n'étais pas moins entraînée, c'était la même journée. (A6)

En effet, quatre parmi eux ont expérimenté le discours interne, trois ont expérimenté la visualisation, deux pratiquent la gestion de stress et d'anxiété, puis un nageur met en place une routine de compétition alors qu'un autre utilise la fixation d'objectifs.

Deux entraîneurs ont mentionné qu'ils devaient accompagner leur athlète en lui proposant des stratégies, mais tout de même lui laisser une liberté dans le choix des stratégies mises en place et employées.

⁸ Lors d'une compétition de natation, les athlètes nagent par groupes de six, comme il y a six corridors dans une piscine où se tiennent les compétitions régionales de ce club de natation. Ainsi, les nageurs sont classés dans les couloirs en fonction de leur meilleur temps à l'épreuve en question. Les nageurs ayant les meilleurs temps se retrouvent dans les couloirs trois et quatre, soit au centre, puis ceux ayant les temps les plus hauts parmi les six se retrouvent dans les couloirs un et six.

4.3.2.1 *État de flow*

Le rôle que l'entraîneur joue auprès de l'athlète dans l'atteinte de l'état de *flow* est principalement dans l'accompagnement tout au long de la saison, selon trois entraîneurs.

Tout est fait en amont, en préparation, pour qu'après, l'athlète, il soit tout seul avec lui-même. C'est pour ça qu'on dit, généralement, quand l'athlète réussit, c'est grâce à l'athlète, mais quand l'athlète rate, c'est la faute du coach. (E2)

De plus, pour un entraîneur, comme cité précédemment, il est nécessaire de demander au nageur d'écrire ses sentiments quand le *flow* se présente, dans le but de les reproduire, puis pour un autre, il est primordial de laisser les athlètes être dans une bulle.

4.3.2.2 *Performance de pointe*

Lorsqu'ils décrivent une performance de pointe, les nageurs expliquent que, avant celle-ci, ils étaient en confiance. Quatre d'entre eux ressentaient un bon stress, alors qu'à l'inverse, trois autres mentionnent qu'ils ne ressentaient pas de stress. Ils étaient également concentrés, avaient du plaisir, puis ils étaient optimistes et excités.

Ensuite, pendant la performance, deux nageurs ont rapporté être en confiance alors qu'un autre a mentionné qu'il n'était pas confiant. Ils ont également mentionné la concentration, un sentiment de bien-être, de facilité et d'excitation.

J'étais en confiance. Je n'avais pas de stress, je n'avais pas eu de perturbations. [...] J'étais vraiment fier de moi. Je dirais [que je me sentais] comme sur un nuage. [...] Je ne savais pas, au début, dans ma tête, j'avais fait ma performance [habituelle], j'avais fait 27 secondes, j'étais content de ma performance et je n'avais pas l'impression que c'était différent. [...] C'était une bonne conclusion de ma saison [...]. Je me disais que mes efforts que j'avais investi toute l'année n'avaient pas servi à rien et que je voyais le travail qu'il y avait derrière. (A9)

Après la performance, les nageurs ressentent majoritairement de la fierté. Il était également question d'un sentiment de surprise, de fierté ainsi que la confiance, puis aucune fatigue, voire détendu.

Je me sentais vraiment bien. Je suis sorti, à la fin [et] je n'avais presque pas mal, je ne sais pas pourquoi. J'étais vraiment content. C'était mon objectif. C'était un de mes objectifs depuis longtemps, puis quand je l'ai eu, ma confiance en moi a vraiment augmentée. (A10)

Sept athlètes ont souligné que leur entraîneur avait un impact sur la performance de pointe, et ce, par l'enseignement et l'accompagnement. À l'inverse, pour quatre nageurs, l'entraîneur n'avait aucun impact. Parmi ceux-ci un athlète a également mentionné que ses proches avaient un impact sur sa performance, puis les trois autres ont spécifié que leur performance de pointe était à un moment où leur entraîneur était absent.

Ensuite, pour tous les entraîneurs questionnés, il s'agit d'une finalité, soit le fait d'être rendu à un haut niveau, d'atteindre un pic de performance ou encore un objectif final. C'est au moment où tout le travail se concrétise que le nageur réalise une performance de pointe.

C'est vraiment la concrétisation de ton *flow* qui arrive, ton expérience de travail qui est arrivée, toute l'éthique que tu as apprise dans les années précédentes, sur cette performance-là. C'est la performance que tu te souviens toute ta vie. (E4)

Il a effectivement été mentionné par deux entraîneurs que le *flow* était en lien avec la performance de pointe.

Malgré qu'un entraîneur souligne le fait qu'il est difficile de décrire une performance de pointe, ils indiquent que, lors de celle-ci, l'athlète est invincible, fier, prêt, autonome, indépendant, confiant, content et il vit une expérience positive. De plus, leur rôle comme

entraîneur est, entre autres, d'encourager les athlètes et de les rassurer, selon trois d'entre eux. Ils mentionnent également avoir un impact sur la fixation d'objectifs ainsi que tout ce qui est mis en place avant la performance en question.

4.3.3 Habiletés mentales

Lors des entrevues, les participants ont été questionnés au sujet des quatre habiletés mentales, soit la motivation, la concentration, la confiance et la relaxation.

4.3.3.1 Motivation

Au niveau de la motivation, il est possible de constater que la moitié des nageurs utilisent des stratégies pour augmenter leur motivation comme écouter de la musique ou se remémorer de bonnes performances. En revanche, trois nageurs n'utilisant pas de stratégies de motivation mentionnent que le fait d'aimer leur sport leur suffit. En effet, l'athlète A7 en a fait mention de façon détaillée lors de l'entrevue.

Je suis tout le temps motivée, j'aime vraiment ça. [...] Chaque jour, je sais que j'ai de la natation [c'est] ce qui fait que ma journée avance et tout, c'est de savoir que le soir j'ai ça et je suis contente. (A7)

Ainsi, un nageur motivé a plus d'énergie, de plaisir, de volonté et ses pensées sont positives. Le fait d'être motivé permet également d'être plus concentré, d'avoir une meilleure éthique de travail et augmente l'estime de soi. Toutefois, un athlète qui n'est pas motivé a une baisse de volonté et d'énergie, des pensées négatives, une mauvaise gestion de ses émotions, une baisse de confiance et de concentration, puis il a une attitude nonchalante. C'est également ce qu'a expliqué l'athlète A1 qui a déjà vécu une baisse de motivation.

Ça ne me tente pas, j'ai hâte de finir. [...] Tu marches moins, tu roules moins, c'est sûr. (A1)

De plus, la majorité des nageurs sont d'avis que l'entraîneur a un impact sur le niveau de motivation de ses athlètes, et ce, de différentes façons. En effet, deux d'entre eux sont d'avis que c'est par la présence et l'implication de leur entraîneur qu'ils sont davantage motivés, puis quatre autres mentionnent qu'ils ont besoin de recevoir des encouragements et des rétroactions. Trois nageurs sont plutôt d'avis que l'influence de l'entraîneur est davantage au niveau des entraînements, soit dans l'adaptation et la variation de ceux-ci. Enfin, trois autres participants athlètes croient plutôt que l'entraîneur n'a pas d'impact sur la motivation d'un athlète.

Quant aux entraîneurs, ils mentionnent tous utiliser des stratégies pour augmenter la motivation de leurs nageurs comme le renforcement en récompensant leurs athlètes pour de bonnes performances ou en fixant des objectifs. Toujours dans une optique de développement de la motivation, les entraîneurs mettent l'accent sur l'importance du plaisir ainsi que la relation avec les amis dans la pratique du sport. Un entraîneur a également précisé que le type de motivation de ses athlètes, selon lui, varie selon leur âge.

C'est de la motivation extrinsèque, tout le temps, puis parfois, quand ils sont rendus plus vieux, ce que je remarque, je ne sais pas s'il y a un lien ou non, mais ils ont l'air d'être en mesure, tranquillement, d'être motivés par le fait de réussir quelque chose [et non la récompense suivant la réussite]. [...] Tranquillement, ça devient de la motivation intrinsèque. Ce n'est pas la [récompense] qu'ils veulent, le trois quarts du temps, ils la partagent avec tout le monde et c'est juste par accomplissement personnel [qu'ils veulent réussir le défi]. (E4)

Ainsi, ils décrivent un athlète motivé comme étant déterminé, concentré, confiant, de bonne humeur et en contrôle de ses émotions. En revanche, un athlète non motivé est dépeint comme étant le dernier arrivé sur le bord du bassin, puis le premier à le quitter. De plus, un entraîneur fait le lien avec un commentaire qui provient souvent de ce type d'athlète lorsqu'il se présente sur le bord du bassin. En effet, cet athlète pose toujours comme première question ; *quand est-ce qu'on termine ?* L'influence de l'entraîneur en lien avec cette habileté est principalement dans son engagement, selon 4 entraîneurs. Cet entraîneur expose

également le fait qu'il lui apparait impossible de ne pas influencer cette habileté mentale chez un athlète.

Honnêtement, un coach qui dirait non [qu'il n'a pas d'influence], je ne sais pas comment il peut l'imaginer. C'est-à-dire, tes athlètes, pour la plupart, te voient plus que leurs parents, leurs familles, plus que tout le monde. Tu es la personne qui a une influence directe sur [sa perception] du sport auquel il participe. Les autres personnes qui vont autant l'influencer, ce sont les gens avec qui il pratique [ce sport] et ça tombe bien, ce sont tous des gens avec qui toi, tu interagis. Alors je pense que toi [en tant qu'entraîneur], tu es responsable de comment est-ce que ton groupe perçoit l'entraînement, donc chaque individu aussi. (E4)

4.3.3.2 *Concentration*

D'abord, dix nageurs rapportent que la concentration est importante pour eux dans la pratique sportive comme ce nageur qui l'associe à un but à atteindre.

La concentration, c'est un certain objectif, ça te met dedans et c'est important pour continuer à avancer. (A3)

Ainsi, les participants mentionnent que la concentration est un objectif à atteindre puisque cela leur permet de ne pas oublier d'étapes lors d'une performance. Celle-ci est également associée au fait d'être dans une bulle et d'être en contrôle.

À l'inverse, certains nageurs considèrent que la concentration augmente leur niveau de stress et qu'ils ont plutôt besoin d'être distraits. En effet, le fait d'être concentré engendre une augmentation de la pression, selon ce qu'a mentionné un athlète durant l'entrevue.

J'ai besoin de parler aux gens, je ne me concentre pas vraiment. Oui, j'ai visualisé, mais je ne me concentre pas parce que sinon, je sais que je vais être trop [stressée]. (A2)

Par ailleurs, cinq nageurs mentionnent qu'ils doivent gérer leur concentration par eux-mêmes, puis que leur entraîneur n'a pas d'impact alors que trois autres croient que l'impact de leur entraîneur réside dans le rappel de diminuer les distractions. C'est, entre autres, ce qu'a mentionné un nageur lorsqu'il était question de l'implication de l'entraîneur à ce niveau.

Je pense que [l'entraîneur] peut t'aider à te concentrer, mais je pense que, la plupart du temps, c'est à toi de le faire. Je pense que ça amène aussi une certaine autonomie. Je pense que d'avoir une certaine autonomie, ça peut être bien parce qu'on n'aura pas toujours un coach derrière nous pour nous dire de nous concentrer. (A9)

En ce qui concerne les entraîneurs, les avis concernant la concentration sont autant mitigés que ceux des nageurs. En effet, deux d'entre eux sont d'avis que cela dépend des nageurs, car le niveau de concentration nécessaire est propre à chacun. Un athlète pourrait avoir besoin de se distraire pour diminuer son stress ou encore d'être concentré pour effectuer une meilleure performance et être dans sa bulle. De plus, pour un entraîneur, la visualisation permet d'être concentré. Un athlète concentré sait ce qu'il va faire et ne regarde pas partout autour. Ainsi, il est plus apte à faire une performance. À l'inverse, un athlète qui n'est pas concentré n'est pas centré sur la tâche et n'est pas en mesure de donner le meilleur de lui-même.

Certains entraîneurs ont abordé le fait que, afin de développer la concentration de leurs nageurs, ils devaient les placer dans des situations difficiles, les questionner ou leur suggérer d'écouter de la musique.

4.3.3.3 *Confiance*

Tous les nageurs sont d'avis que la confiance est importante, car elle permet l'amélioration de la performance. Par conséquent, sept nageurs ont rapporté que la confiance amenait un sentiment de compétence. Ensuite, il a également été mentionné qu'un athlète confiant avait moins de stress, plus de volonté, qu'il était plus satisfait et plus résilient. Un athlète a, d'ailleurs, fait état de sa perception de la confiance, lors de l'entrevue.

Je pense que c'est important parce que si tu n'as pas confiance en toi, tu ne pourras pas aller plus loin, suivre tes objectifs. Parfois, j'ai de la misère à me fixer des objectifs plus hauts parce qu'on dirait que je me dis que [...] je ne serai pas capable de l'avoir. (A12)

Ainsi, la précédente citation démontre également ce qui a été mentionné par plusieurs participants, soit le fait qu'un athlète qui n'est pas confiant aurait un sentiment d'incompétence, il serait davantage insatisfait et stressé. Il y aurait également plus de comparaison avec les autres. En revanche, dix nageurs sont d'avis que le développement de la confiance est possible grâce aux encouragements de l'entraîneur, puis deux croient que c'est par un enseignement de l'entraîneur. Quatre nageurs ont également mentionné la présence de défis et d'objectifs dans l'augmentation de la confiance. À une reprise, les rétroactions, la consultation en entraînement mental et la visualisation ont été mentionnées en lien avec le développement de la confiance.

Du côté des entraîneurs, un d'entre eux est d'avis que la confiance résulte principalement d'une maîtrise des aspects physiques et techniques. Alors, si un nageur est en mesure d'effectuer techniquement et physiquement ce qui est demandé, il aura davantage confiance en ses capacités.

Je pense que c'est la clé [la confiance]. Je pense que c'est ce qui va faire en sorte qu'un athlète va atteindre ce qu'il veut ou non. La préparation physique, si ça a bien été, il va l'avoir. [...] À partir de là, c'est à lui de sortir tout ce qu'il a et s'il pense qu'il va l'avoir, il a déjà 50 % du chemin de fait. (E5)

4.3.3.4 Relaxation

D'abord, quatre nageurs sur douze mentionnent employer des techniques de relaxation comme la musique, la lecture, la télé ou encore des techniques de respiration, notamment celle de Jacobson. En revanche, parmi ceux ne mettant pas en place des techniques de relaxation, la moitié mentionnent ne jamais y avoir pensé. D'autres nageurs

considèrent ne pas vivre de situations de stress dans la vie, puis qu'ils ont un type de personnalité assez détendu. Un autre nageur a plutôt indiqué que c'est en raison de la monotonie des activités de relaxation qu'il ne s'y intéresse pas. Il préfère les activités dynamiques.

Cependant, lorsqu'ils sont relaxés, les athlètes décrivent un sentiment de bien-être, une absence de stress et une augmentation de la concentration. De plus, près de la moitié considèrent que le rôle de leur entraîneur est de leur offrir des stratégies de relaxation, alors que trois autres sont d'avis que l'entraîneur n'a pas d'impact sur la relaxation d'un athlète. Ainsi, un athlète explique que l'implication de son entraîneur est au niveau de l'enseignement et de l'accompagnement dans l'intégration de techniques d'entraînement mental.

Il peut te donner des trucs ou des liens. Il peut te conseiller des vidéos sur internet pour t'aider à la relaxation pour que tu n'aies pas à chercher toi-même ou il peut te dire quels sont les meilleurs, selon lui. Je pense que ça, ça peut nous aider.(A9)

De plus, l'ensemble des entraîneurs questionnés ont mentionné pratiquer la relaxation avec leurs athlètes. De ce fait, ils utilisent une variété de stratégies pour y arriver tels que la méditation, la visualisation, les techniques de respiration ainsi que la détente ou le massage des muscles mentionnant qu'un athlète qui n'est pas relaxé a beaucoup plus de tensions musculaires. L'inverse a également été abordé, soit le fait qu'un athlète trop relaxé risque d'être amorphe pour effectuer une performance. Alors, il est nécessaire de trouver le juste niveau d'activation d'un athlète pour une performance.

Il faut que tu sois un petit peu sur les nerfs... Mais si ton corps est détendu, tu n'es pas stressé, ça va affecter les performances, c'est sûr [ça va mieux aller]. (A1)

De plus, tous les entraîneurs considèrent avoir un rôle à jouer sur la relaxation de leurs athlètes. En effet, pour un d'entre eux, il s'agit de remettre des questionnaires dans le

but de mesurer le niveau de fatigue des nageurs alors que deux autres mentionnent plutôt accorder un temps pour la relaxation lors des entraînements, en accordant une période de retour au calme ou d'étirements à la fin de celui-ci. Un entraîneur, quant à lui, aborde la relaxation en conseillant à ses athlètes de mettre en place des techniques de respiration à la maison, principalement avant le coucher.

4.3.4 Techniques d'entraînement mental

4.3.4.1 Discours positif et dialogue interne

L'entièreté des nageurs questionnés est d'avis que le discours interne peut avoir une influence sur la performance sportive. En effet, trois d'entre eux mentionnent que l'influence de celui-ci est positive, puis les neuf autres mentionnent plutôt que l'influence peut être autant positive que négative. C'est d'ailleurs ce qu'illustre ce participant en abordant l'impact d'un discours négatif.

Moi, je pense que oui [le discours interne est important] parce que si, dans ma tête, je ne me disais pas que je suis capable et que [je l'aurai], je serais nulle. Je ne me forcerais pas et [ce serait] comme un entraînement, je ferais juste nager et rien d'autre. (A3)

De ce fait, quatre nageurs sont d'avis que la confiance influence le type de discours interne, puis neuf nageurs ont également mentionné que celui-ci varie également en fonction de la détermination. Ainsi, plus un athlète est confiant et déterminé, plus son discours interne sera positif, puis l'inverse est également possible.

Les nageurs sont tout de même d'avis que leur entraîneur a un impact sur leur discours interne, mais que sa tâche est minime. En effet, il s'agit principalement d'accompagnement en lien avec l'apprentissage de l'utilisation du discours interne ou encore d'encouragements.

Je pense que [ton entraîneur] peut t'aider un peu, mais ça part de toi aussi. Si tu vois toujours du noir, ton coach [peut bien] essayer de te dire du positif, c'est toi qui peux changer ça. (A7)

En revanche, d'autres nageurs croient plutôt qu'il s'agit de leur propre tâche de travailler leur discours interne, donc que l'entraîneur n'a pas d'impact à ce niveau. Un nageur précise que le discours de son entraîneur et son propre discours interne sont deux choses distinctes.

Le discours d'un coach, ce n'est pas la même affaire, je pense, ce sont deux choses différentes. (A1)

Quant aux entraîneurs, ils sont d'avis que le discours interne a une influence sur la performance sportive, soit positive ou négative. Un d'entre eux précise d'ailleurs que si le discours est positif, il y a davantage de chances que la performance se déroule bien.

C'est sûr qu'avant la course, s'il se dit qu'il est mauvais et qu'il ne va pas réussir, on s'attend à ce que la course soit mauvaise et qu'il ne réussisse pas. [...] Dans l'entraînement, tu as la tête dans l'eau, tu ne parles qu'à toi-même. (E2)

Ainsi, un athlète ayant un discours positif est plus confiant, alors qu'un athlète ayant un discours négatif est, par le fait même, moins confiant, plus fatigué, moins concentré et risque de faire une moins bonne performance, selon quatre entraîneurs sur cinq. De plus, dans cette situation, il est plus probable qu'un athlète ne donne pas le maximum de lui-même. D'ailleurs, un entraîneur est d'avis que certains athlètes, ayant un moins grand talent naturel, ont davantage recours à des techniques d'entraînement mental, comme le discours interne, lors de la réalisation d'une performance.

Celui qui est moins talentueux, il va bucher [...]. [Il] en a plus besoin, il a besoin d'être plus préparé mentalement que quelqu'un [qui] sait d'avance [qu'il] va finir premier. (E3)

Par conséquent, trois entraîneurs sont d'avis que leur rôle dans le développement du discours interne de leurs athlètes est principalement à travers leur propre discours avec l'athlète, puis en lien avec l'augmentation de la confiance. Autrement dit, il s'agit, pour

l'entraîneur, de démontrer à son athlète qu'il a confiance en ses capacités à travers son discours. De plus, pour un entraîneur, il est principalement question d'encourager l'athlète à avoir des pensées positives, alors que pour deux autres, il s'agit d'outiller les athlètes afin de leur permettre de développer un discours interne positif.

4.3.4.2 *Fixation d'objectifs*

D'emblée, tous les nageurs ont mentionné que la fixation d'objectifs est importante dans la pratique sportive. Pour sept d'entre eux, les objectifs sont la raison de pratiquer le sport. C'est ce qui leur permet de persévérer dans leur pratique sportive à travers le temps.

Tu ne peux pas t'entraîner et dire ; je m'entraîne pour le fun parce que ce n'est pas toujours le fun, les entraînements. Tu souffres et tu as mal, parfois. (A11)

C'est également ce qui leur permet de trouver une raison aux entraînements qu'ils réalisent comme ce participant qui considère ses objectifs comme une route à suivre.

Moi, je me fie juste à mes objectifs. Je m'entraîne pour mes objectifs, je nage pour mes objectifs. (A3)

L'échéance des objectifs fixés varie entre les athlètes. En effet, six d'entre eux fixent des objectifs à court terme, un seul fixe des objectifs à long terme, puis quatre autres fixent autant des objectifs à court et à long terme. En revanche, pour la majorité, il s'agit d'un objectif qui concerne la performance, telle qu'un temps à réaliser pour une épreuve de nage. Certains ont également des objectifs en lien avec leur technique de nage, avec un rêve qu'ils aimeraient réaliser, avec la guérison d'une blessure ou l'amélioration d'habiletés mentales. Un athlète a précisé que la fixation d'objectifs lui apporte de la confiance.

Si je me suis donné ces objectifs-là, c'est parce que je sais que je suis capable. J'ai le stress de ne pas les faire, mais en même temps, le stress est bien parce que si je les ai là, c'est parce que je peux les faire et je sais que je suis capable. (A3)

Pour un autre, il s'agit principalement d'une source de motivation.

Mon objectif, ce serait de faire des compétitions internationales. [...] j'avais écrit les temps que je voulais faire le reste de l'année et je les avais affichés dans ma chambre. [...] ça a vraiment été grâce à ça que j'ai continué de m'entraîner, ça a vraiment été un pilier. (A7)

De plus, selon les athlètes questionnés, la fixation d'objectifs est parfois le travail de l'entraîneur et, d'autres fois, le travail de l'athlète. En effet, cinq d'entre eux ont mentionné que cela dépendait du contexte puisque l'athlète peut avoir besoin d'être conseillé par son entraîneur.

Je trouve que c'est principalement l'athlète [qui fixe les objectifs], mais dans d'autres cas, l'entraîneur peut avoir un grand impact. Même parfois, ça peut être toxique, peut-être que c'est juste l'entraîneur qui [fixe les objectifs]. Il fixe quelque chose et peut-être que l'athlète, ce n'est pas ça qu'il veut. (A8)

L'athlète peut tout de même avoir besoin des conseils de son entraîneur dans la détermination des objectifs à réaliser. Ainsi, l'entraîneur accompagne l'athlète dans ce processus.

Je pense que l'athlète se fixe ses propres objectifs parce que c'est quand même toi qui vas les faire. Je pense que l'entraîneur a son rôle. C'est de t'accompagner et de valider ton objectif. [...] Si l'entraîneur voit que l'objectif n'a pas de sens, c'est trop dur ou trop facile [il] va le dire ou bien il va essayer d'autre chose, il va te proposer des choses, mais je pense que c'est toujours l'athlète qui va avoir le mot final sur quels vont être les objectifs parce que c'est toi qui vas le faire. [...] Si tu n'aimes pas l'objectif ou tu ne crois pas en l'objectif, tu ne feras pas l'entraînement pour [l'atteindre]. Il faut vraiment que ça vienne de toi, selon moi, et le coach est là pour t'accompagner et te motiver. (A5)

En revanche, neuf croient qu'il s'agit principalement de leur propre travail de fixer leurs objectifs, car cela leur permet d'extérioriser la raison pour laquelle ils s'entraînent.

Moi, je me dis que ça revient au nageur de voir pourquoi il s'entraîne, c'est quoi le but. (A4)

En revanche, ils sont tous d'avis qu'il est possible de développer la capacité à fixer des objectifs. En effet, le développement se produit soit en fonction de l'évolution du niveau de performance ou encore en lien avec la connaissance de soi.

4.3.4.3 *Visualisation et imagerie*

Au total, dix nageurs ont mentionné avoir déjà pratiqué la visualisation. Cependant, plusieurs nageurs l'ont pratiquée à seulement une reprise. En effet, un nageur précise ne pas avoir continué cette technique d'entraînement mental puisqu'il se sentait perdu. Il était difficile pour lui de mettre en application les informations au sujet de la visualisation qu'il avait assimilées via une capsule vidéo.

J'ai déjà essayé d'en faire quand j'étais plus jeune, mais j'ai comme arrêté parce que je pense que j'étais un petit peu perdue dans tout ça. [...] J'ai déjà eu des capsules sur la visualisation, mais on dirait que quand j'en faisais, je ne savais pas nécessairement comment faire et à un moment, j'étais perdue. (A6)

Pour un autre nageur, c'est le fait de ne pas toujours arriver à visualiser comme il le voudrait qui le pousse à ne pas toujours utiliser cette technique.

Il y a des [moments où] ça va super bien, je suis capable de me visualiser et il y a des moments où je ne suis juste pas capable, ça ne marche pas. [...] Je ne sais pas, peut-être l'environnement dans lequel je suis [qui fait en sorte que cela ne fonctionne pas]. On dirait que je ne suis pas capable de me concentrer [longtemps]. Parfois, visualiser, faire une petite course, ça marche, mais je ne peux pas me visualiser longtemps. (A12)

Parmi les deux nageurs n'ayant jamais pratiqué la visualisation, un d'eux a mentionné qu'il n'avait pas suffisamment de connaissances sur le sujet pour le faire.

Concernant le moment où les nageurs pratiquent la visualisation, la majorité a évoqué le faire près des compétitions. Le tableau 4.4 représente plus précisément ce moment.

Tableau 4.5

Moment où les nageurs pratiquent la visualisation

Nombre de nageurs ayant mentionné la réponse	Moment où la visualisation est pratiquée
4	Au moment de l'épreuve
1	La veille de la compétition
1	Une semaine avant la compétition
1	Deux ou trois semaines avant la compétition

Autrement, d'autres athlètes pratiquent la visualisation tout au long de l'année, dont un qui la pratique trois ou quatre fois par semaine. De plus, le moment le plus propice à la pratique de la visualisation est le soir, avant d'aller dormir. D'ailleurs, ils sont d'avis que la visualisation permet d'être plus concentré, de se calmer, d'être en confiance, puis de garder le contrôle. Un athlète a également précisé que l'augmentation de sa confiance l'a aidé à mieux visualiser.

Si tu m'avais parlé il y a 2 ans, j'aurais visualisé juste des choses négatives, alors ce n'était pas pour moi, dans ce temps-là. Mais maintenant, ça va, ça m'aide beaucoup. [...] J'ai pris confiance en moi, c'est vraiment juste ça. (A3)

L'avis des nageurs quant au rôle de l'entraîneur est divisé selon leur expérience. En effet, certains croient que l'entraîneur peut rappeler aux athlètes de pratiquer la visualisation, qu'il peut le conseiller s'ils en ressentent le besoin. Malgré le fait qu'ils ont confiance en leur entraîneur, plusieurs ne l'ont jamais vraiment expérimenté. En ce sens, certains sont également d'avis que l'entraîneur n'a pas d'impact sur la visualisation de l'athlète.

Moi, je pense que l'entraîneur peut aider dans la visualisation des athlètes, mais il ne peut pas visualiser pour l'athlète. L'athlète doit le faire lui-même. (A8)

Du côté des entraîneurs, seulement trois d'entre eux affirment que leurs athlètes pratiquent la visualisation. En effet, ils demandent principalement à leurs nageurs le faire avant le coucher, afin de revoir une course ou d'imager une course future, puis un d'entre eux ajoute que c'est majoritairement avant les compétitions qu'il fait cette recommandation à ses athlètes.

On essaie de prendre un petit peu de temps avant les compétitions [durant les entraînements] afin de les faire travailler la visualisation de leurs nages de compétition. (E2)

Un autre entraîneur mentionne plutôt qu'il est nécessaire de pratiquer la visualisation en entraînement puisque les nageurs doivent apprendre cette technique avant de la mettre en place.

Moi, je leur fais faire en entraînement. Tu ne peux pas arriver en compétition, ce n'est pas le temps de leur montrer. Il faut qu'ils l'aient fait au préalable. (E3)

Ainsi, la majorité des entraîneurs considèrent que leur rôle dans la visualisation est principalement de guider leurs athlètes à travers celle-ci, puis de les questionner à ce sujet.

4.3.4.4 Gestion de stress et d'anxiété

La grande majorité des athlètes questionnés ont des stratégies leur permettant de gérer leur stress et leur anxiété, comme ceux-ci sont inévitables, tel que le mentionne cet athlète.

Je pense que c'est impossible de ne pas être stressé avant des compétitions, mais il faut juste apprendre à vivre avec. (A12)

Parmi celles-ci, le discours internet positif, l'utilisation de techniques de respiration, la visualisation ainsi que la gestion des distractions sont des techniques utilisées.

C'est surtout de se concentrer sur ce que, en ce moment, dans ta course ou même à l'entraînement, tu as le contrôle. [...] Tu es mieux de te concentrer sur tes points techniques. Quand tu te concentres sur les points techniques, on dirait que tu oublies parfois les pensées négatives que tu peux avoir parce que tu te concentres sur une ou deux choses. (A6)

En revanche, trois athlètes n'ont pas de stratégies pour gérer leur stress. Parmi eux, deux nageurs précisent que c'est parce qu'ils ne ressentent pas de stress ou d'anxiété dans la vie de tous les jours, puis un autre mentionne que c'est plutôt parce qu'il ne sait pas comment faire.

La confiance en moi, je suis capable de la contrôler, mais mon stress, c'est quelque chose [sur lequel] je n'ai aucun contrôle. Si je suis stressée, je suis stressée. Il faut juste que j'essaie d'avoir confiance en moi pour l'avoir. [...] Je pense que ça se travaille [la gestion du stress], mais je n'ai juste pas encore trouvé la manière qui va marcher pour moi. [...] C'est parce que j'ai un bon stress et un mauvais stress. Tu as besoin de stress pour performer parce que si tu n'es pas stressé, tu t'en fous. Il faut juste trouver l'équilibre. (A3)

Parmi les symptômes qu'ils associent au stress, les athlètes soulignent le fait de se renfermer, le discours interne négatif, un sentiment d'incompétence, des tremblements, le fait de figer et de faire des erreurs. Ainsi, six nageurs considèrent que le stress a un impact négatif sur la performance, trois sont d'avis que celui-ci peut avoir un impact positif, principalement lorsque son niveau est modéré, alors que trois autres considèrent que l'impact est nul.

Concernant les entraîneurs, ils abordent tous la gestion de stress avec leurs athlètes comme cet entraîneur qui précise que c'est principalement pour donner des outils à ses athlètes afin qu'ils puissent les utiliser plus tard.

C'est sûr qu'on forme des athlètes, mais on forme aussi des adultes, donc savoir gérer son anxiété, ça lui sert pour le sport, mais ça lui sert pour ses études et pour son travail plus tard. (E2)

Les stratégies employées principalement dans la gestion de stress sont le discours interne, les techniques de respiration ou le conditionnement, soit le fait de placer l'athlète dans une situation de stress afin qu'il s'adapte. Par exemple, un entraîneur utilise les simulations de compétitions afin de faire vivre à ses athlètes des situations de stress dans lesquelles ils doivent s'adapter. En revanche, un entraîneur mentionne qu'il est d'avis que la gestion de stress est plutôt un travail à faire individuellement en fonction des besoins de l'athlète.

Est-ce qu'on apprend à un athlète [la gestion de stress], on va dire, de façon générale, à tout le monde ? Pas forcément. [...] Donc là, on a un travail plus personnel avec l'athlète. Après, encore une fois, est-ce que j'ai toujours les bons outils pour l'accompagner ? Pas forcément, non plus. (E2)

Toujours selon les entraîneurs, un athlète anxieux ou en situation de stress a une faible confiance en lui, un blocage au niveau de ses habiletés, un discours interne négatif, pleure, tremble et a une faible énergie. Ainsi, quatre entraîneurs sont d'avis que l'anxiété diminue la performance, puis deux ont également mentionné qu'un stress modéré peut augmenter la performance.

Ainsi, les entraîneurs soulignent que leur rôle est principalement dans l'accompagnement de l'athlète en lui donnant des outils et des techniques afin de gérer son stress comme la relaxation ou encore la discussion avec l'entraîneur.

4.4 Obstacles à la pratique d'entraînement mental

4.4.1 Du point de vue des nageurs

Tout d'abord, tout au long des entrevues avec les participants, il a été possible de constater que la majorité d'entre eux mentionnaient avoir rencontré des obstacles en lien avec la mise en place de stratégies d'entraînement mental. En effet, du côté des nageurs, il s'agit principalement du fait qu'ils n'ont pas beaucoup de connaissances sur le sujet, ce qui les empêche d'améliorer certaines habiletés mentales pour lesquelles ils sont conscients qu'ils auraient besoin d'aide. C'est d'ailleurs ce qu'un athlète souligne, alors qu'il est question de sa volonté à pratiquer l'entraînement mental.

[...] parfois, on veut en faire, mais on ne sait pas trop quoi faire. (A5)

De plus, il est également question, pour certains nageurs, du fait que l'entraînement mental soit un aspect du sport qui n'est pas abordé autant que les autres comme l'aspect technique ou l'aspect physique. En ce sens, un nageur a réalisé qu'il aurait aimé avoir un soutien au niveau psychologique ainsi que des techniques à mettre en place à un certain moment dans sa carrière. Il mentionne que cela l'aurait grandement aidé lors de moments plus difficiles.

[...] je n'ai pas l'impression que c'est une affaire qu'on apprend régulièrement comme l'entraînement physique. [...] Je pense qu'il y a des moments où j'en aurais eu plus besoin. (A6)

Un autre athlète précise que c'est l'expérience qui lui a permis de réaliser l'importance de l'entraînement mental dans la pratique sportive, comme c'est un concept qui n'est pas souvent abordé.

On dirait qu'on n'en parle pas beaucoup, ça ne fait pas des années que je comprends que le mental joue beaucoup sur une course. (A7)

En ce qui concerne la mise en place de techniques d'entraînement mental, malgré le fait que la majorité des participants ont mentionné, à un moment où à un autre, avoir déjà mis en place des techniques d'entraînement mental, ils restent sceptiques. En effet, ils rapportent qu'il est difficile d'évaluer concrètement les effets que l'entraînement mental peut avoir sur une performance.

[...] Ces affaires-là, on ne les remarque pas vraiment parce que quand on améliore une performance, on pense tout le temps [que c'est parce qu'on s'est entraîné très fort en entraînement]. On ne voit pas exactement l'impact sur le mental quand c'est sûr qu'il y a un effet. (A8)

Pour un autre nageur, il est difficile de connaître le moment où il est préférable de débiter l'entraînement mental, comme il n'a pas conscience que les gens autour de lui le pratiquent.

C'est parce que je n'en connais pas qui font affaire avec ça. Si j'avais des références... Je n'ai jamais demandé, non plus. (A4)

Plus précisément, cet athlète a mentionné qu'il ne voyait pas vraiment l'entraînement mental des athlètes de haut niveau et qu'il est alors difficile de s'y identifier. Il donne comme exemple le fait qu'il est possible de voir ces athlètes lors d'un entraînement physique, technique ou tactique en piscine, mais qu'il en est autrement pour l'entraînement mental. En d'autres mots, il n'est pas possible de voir les athlètes de haut niveau s'entraîner mentalement comme il est possible de les voir s'entraîner physiquement, techniquement ou tactiquement.

4.4.2 Du point de vue des entraîneurs

Tout d'abord, un entraîneur a d'ailleurs abordé sa propre relation avec l'entraînement mental expliquant que, lorsqu'il était athlète, il aurait possiblement eu besoin de plus d'aide à ce niveau.

Moi, j'ai toujours abordé ça un peu tout seul. C'est sûr que ça m'aurait aidé à un moment dans ma carrière, mais je n'ai pas consulté à ce moment-là. (E2)

Ainsi, du côté des entraîneurs questionnés, trois d'entre eux mettent de l'avant un besoin de ressources au niveau de l'entraînement des habiletés mentales. Ils aimeraient avoir un accès facile et rapide à une source d'informations crédible. En ce sens, ils ont proposé des capsules vidéo informatives. Notamment, la majorité d'entre eux ont également déjà expérimenté la collaboration avec des professionnels de la psychologie sportive. En revanche, seulement un d'entre eux fait toujours affaire avec un consultant en préparation mentale en l'invitant pour donner une conférence à ses athlètes au cours de la saison ou encore, en lui référant certains nageurs. En effet, un entraîneur pour qui la collaboration avec un psychologue sportif n'a pas été concluante rapporte que ce que les gens proposaient, il s'agissait de choses que lui-même connaissait déjà. Il précise qu'il préfère travailler cet aspect lui-même avec ses athlètes, en fonction de leurs besoins.

Je n'ai pas besoin de ressources. Je croyais qu'on avait besoin de ressources. On a engagé une fois, une firme de psychologues pour travailler avec nos athlètes. Ils n'ont rien voulu savoir de ça. Ce n'était même pas bon. C'était toutes des choses que je savais. Ça m'a fait un renouvellement de bien des affaires, mais il faut coacher à l'instinct et il faut que tu écoutes tes athlètes, puis il ne faut pas que tu les effraies. Ce qu'elles disaient, c'était ce que je savais. (E1)

Ensuite, tous les entraîneurs considèrent avoir un rôle à jouer dans le développement des habiletés mentales de leurs athlètes. Cependant, deux d'entre eux ont mentionné que leurs connaissances en la matière étaient limitées, ce qui rend le tout plus complexe.

J'essaie d'avoir le plus possible [de ressources] parce que moi, je suis limité par ce que je connais et ce que je ne connais pas et il y a la partie où c'est important de connaître où tu es limité et essayer de trouver les atouts pour combler ces lacunes. (E4)

Ainsi, ils considèrent principalement leur rôle comme celui d'un accompagnateur, et ce, à travers tous les rôles que doit jouer un entraîneur.

On n'est pas juste entraîneurs de natation, il faut qu'on soit, justement, préparateur mental, préparateur physique [...] administrateur, donc c'est ça. C'est sûr qu'on joue un rôle, mais ça reste limité par nos connaissances et comme je te disais tantôt, c'est sûr que ça reste limité par nos capacités à retransmettre nos connaissances. (E2)

Notamment, certains entraîneurs éprouvent de la difficulté à cerner leur implication au niveau du développement de la concentration de leurs athlètes.

J'influence au niveau d'autres choses, en tout cas, j'essaie le plus possible, mais la concentration, je ne sais pas comment est-ce que je gèrerais ça directement. (E4)

Il en est de même au niveau du développement de la confiance alors qu'un entraîneur mentionne ne pas savoir comment la développer de façon concrète chez un athlète.

[C'est sûrement possible de développer la confiance], mais je t'avouerais que je ne sais pas comment. C'est de lui répéter ou de le travailler en entraînement. [...] [Ce sont] les méthodes d'entraînement que je connais un petit peu plus, les méthodes d'évaluation, ça, c'est pour moi. Je suis très confiant dans ce que je fais, je sais très bien où je m'en vais, personne ne va me faire douter de ce que je fais parce que je le sais très bien. Mais cette partie-là, je suis moins à l'aise. S'il se passe quelque chose que je n'avais pas prévu, je ne suis pas certain que je serais capable de réagir comme il faut. C'est pour ça que ça reste dans des zones que je maîtrise et c'est pour ça que si, un jour, j'ai quelqu'un qui arrive pour travailler avec moi et qui maîtrise mieux ça [il] va avoir le champ libre. (E4)

Ses connaissances en la matière étant limitées, il sent qu'il ne pourrait pas enseigner cette habileté mentale. Il exprime d'ailleurs que c'est pour cette raison qu'il souhaite s'entourer de gens qualifiés dans ce domaine afin de favoriser le travail multidisciplinaire et tirer le meilleur des connaissances de chacun.

Je suis limité par mes propres connaissances. Je n'ai pas les connaissances pour les amener plus loin que les points que je travaille avec eux, mais je vais essayer de faire en sorte que les choses que je travaille avec eux, les choses que je maîtrise, les choses que je connais, je vais essayer de les développer au meilleur de ce que je peux leur enseigner. [...] Dans les habiletés mentales, ce sont des choses que je manque, comme à l'inverse, un entraîneur qui serait spécialisé en entraînement des habiletés mentales va manquer d'un certain autre. C'est là où faire une équipe multidisciplinaire est important. [...] Moi, j'ai des habiletés dans une chose et j'espère pouvoir encadrer des gens et leur montrer ce que moi je sais éventuellement, je suis vraiment pour ça. J'adore le partage d'informations, j'adore ça, puis je veux m'entourer de gens qui sont en mesure de combler mes lacunes, puis que moi je peux leur en apporter aussi, en à côté, c'est complémentaire. (E4)

Malgré la croyance majoritaire voulant qu'il soit nécessaire de prendre du temps pour relaxer, un entraîneur souligne qu'il est difficile d'intégrer cet élément à la routine de ses athlètes en raison du peu de temps dont il dispose avec eux.

Présentement, avec l'horaire qu'on a et la restriction de temps qu'on se voit, on n'a pas tellement... On a beaucoup de choses à voir et là, ça, c'est peut-être un peu mis de côté, mais c'est sûr qu'on pourrait faire plus que ça sauf que présentement, nos objectifs, c'est moins ça. (E5)

Enfin, il en est de même pour l'apprentissage de techniques d'entraînement mental. Les entraîneurs mentionnent ne pas se sentir à l'aise auprès de leurs athlètes, comme leurs connaissances sont limitées. C'est ce qu'un entraîneur a mentionné, précisant qu'il est tout de même conscient que la mise en place de techniques d'entraînement mental serait bénéfique.

Est-ce qu'on pourrait augmenter un petit peu ça et en faire également durant les périodes d'entraînement pour visualiser des petits gestes techniques? Ce serait intéressant de le faire, mais encore une fois, je ne me sens pas forcément capable de superviser une séance comme ça. (E2)

Deux entraîneurs sont d'avis qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment les concepts pour pouvoir les transmettre à leurs nageurs. Ils sont inconfortables quant aux termes à employer et à la manière d'enseigner l'entraînement mental à leurs athlètes pour que celui-ci soit efficient.

Mais si je ne suis pas capable de le faire, je me vois mal expliquer et démontrer. Je peux leur dire comment faire selon les livres, voici le point un, le point deux, le point trois, mais il n'y aura pas l'aspect personnel que je peux transmettre. (E4)

Cet entraîneur a également ajouté qu'il aurait besoin de plus de ressources pour l'accompagner dans son enseignement des techniques d'entraînement mental.

Oui [j'aurais besoin d'outils] pour intégrer ça et encore une fois, est-ce que je vais utiliser les bons mots ? Est-ce que je vais correctement les diriger ? Je ne suis pas sûr. J'aimerais avoir une plus grosse base, dans ce cas. [...] Avoir une meilleure formation là-dedans [...] On revient un petit peu à [cela] ; On voudrait le faire, mais est-ce qu'on a les ressources pour pouvoir le faire ? (E2)

De plus, spécifiquement en lien avec la technique de visualisation, un entraîneur n'est pas tellement à l'aise avec l'interaction qu'il aurait à faire avec ses athlètes, puis sa crédibilité serait possiblement mise à l'épreuve.

En fait, c'est très rare qu'on en parle. Je ne suis pas assez à l'aise de leur dire : on commence à faire telle chose ou on visualise. En même temps, je me verrais mal me promener et leur dire : OK, on entre dans l'eau, vous sentez vos doigts qui glissent tranquillement dans l'eau, vos avant-bras... Honnêtement, je pense qu'il y en a qui partiraient à rire sur le coup. Il faudrait vraiment quelqu'un de plus compétent que moi pour ça et, justement, comme je ne suis pas à l'aise, je ne le fais pas. (E4)

En outre, un entraîneur spécifie son manque de ressources en lien avec la gestion du stress et de l'anxiété. À son avis, il s'agit d'un élément très complexe pour lequel il n'a pas les compétences nécessaires pour accompagner son athlète de la bonne façon.

C'est un gros point. Moi, je ne me sens pas tellement outillée pour tout ce qui est de gestion du stress et de l'anxiété. C'est un gros défi sur lequel je suis en train de lire, justement. (E5)

4.5 Synthèse des résultats

Enfin, le présent chapitre comporte plusieurs faits saillants relativement aux réponses obtenues des participants durant les entrevues. Ces éléments ont davantage permis de mettre en lumière la perception, la pratique, de même que les obstacles associés à l'entraînement mental du point de vue des entraîneurs et des athlètes en natation.

Ainsi, il est d'abord question des caractéristiques psychologiques importantes à développer chez un athlète où les nageurs sont majoritairement d'avis qu'il s'agit de la motivation, alors que pour les entraîneurs, il s'agit plutôt de la confiance ainsi que du contrôle de distractions. Toutefois, l'âge ou le moment où il est préférable de débiter l'entraînement mental est abordé de façon partagée autant par les entraîneurs que les nageurs. En effet, certains participants sont d'avis qu'il est nécessaire de débiter l'entraînement le plus tôt possible, d'autres croient que l'entraînement devrait débiter à l'adolescence, puis d'autres sont plutôt d'avis que le développement doit être fait en fonction du niveau de performance et des besoins de l'athlète.

Tous les participants sont majoritairement d'avis qu'ils ont suffisamment de ressources au sujet de l'entraînement mental, mais qu'ils sont tout de même ouvert à davantage de moyens. Il est notamment question de retrouver l'information sur internet via des blogues ou des vidéos ou de contacts professionnels ayant une formation dans le domaine de la psychologie du sport ou de l'entraînement mental. De plus, afin de développer les habiletés mentales de leurs athlètes, les entraîneurs mettent diverses techniques en place comme des conférences sur le sujet, des ateliers sur le bord du bassin avant les entraînements en piscines, des ateliers à la suite des entraînements ou encore un système de renforcement lors de

certaines compétitions. En revanche, lorsque questionnés à ce sujet, les nageurs ont un tout autre avis. En effet, malgré qu'ils considèrent avoir suffisamment de ressources, mais ne pas les utiliser à bon escient, ils affirment également, en grand nombre, ne pas pratiquer l'entraînement mental dans leur routine d'entraînement de natation. Ils ne sont donc pas conscients des ateliers mis en place par les entraîneurs, ce qui démontre une discordance entre ce qui est mentionné par les athlètes et les entraîneurs.

Par ailleurs, au cours des entrevues, les participants ont abordé le fait qu'ils rencontraient certains obstacles en lien avec la pratique d'entraînement mental. Parmi les réponses des entraîneurs, celles étant revenues le plus fréquemment concernent le manque de temps ainsi que le manque de connaissances. Du côté des nageurs, les entraves à la pratique d'entraînement mental étaient plutôt en lien avec un manque de connaissances et d'habiletés. Plusieurs nageurs considéraient également ne pas avoir besoin de pratiquer l'entraînement mental puisqu'ils n'éprouvaient pas de difficultés particulières. Bref, les faits saillants qui ont été exposés précédemment feront l'objet d'une discussion au prochain chapitre. Ceux-ci seront alors comparés avec les informations se retrouvant dans la littérature à ce sujet.

CHAPITRE 5 DISCUSSION

D'abord, l'importance de ce chapitre réside dans les liens entre ce qui a été découvert au cours des présentes entrevues semi-structurées ainsi que ce qui est mentionné dans la littérature au sujet de l'entraînement mental. En effet, un des objectifs de cette recherche étant de sonder les acteurs directement sur le terrain en lien avec la pratique d'entraînement mental, il est nécessaire de relier les réponses obtenues à celles se retrouvant dans la littérature grâce aux travaux de nombreux chercheurs comme (Csikszentmihalyi, 1975; Loehr, 1982; Orlick & Partington, 1988; Weinberg et al., 2001; Thelwell et al., 2005; Macnamara et al., 2010a; Meggs & Chen, 2019; Weinberg & Gould, 2019).

À la lumière des réponses obtenues, il a également été possible de répondre aux questions de recherche ayant été élaborée précédemment dans le chapitre de problématique. Les questions de recherche étaient les suivantes : quelle est la perception de nageurs et d'entraîneurs en natation concernant les effets de l'entraînement mental sur la performance sportive ? De quelle façon l'entraînement mental est-il intégré à la pratique sportive ? Quels sont les obstacles à l'entraînement mental rencontrés par les athlètes et les entraîneurs en natation ?

En premier lieu, les entrevues semi-structurées ont permis de constater que la majorité des participants considèrent que l'entraînement mental est une composante très importante de la pratique sportive. En second lieu, les athlètes ont démontré une grande confiance en leur entraîneur en ce qui a trait à la pratique d'entraînement mental. Ils sont d'avis que leur entraîneur est bien disposé afin de les aider à ce niveau. D'un autre côté, les entraîneurs ont confié ne pas être à l'aise avec l'enseignement de techniques d'entraînement mental et l'accompagnement de leurs athlètes à ce sujet. En dernier lieu, plusieurs raisons expliquent les obstacles rencontrés dans la mise en pratique de techniques d'entraînement mental, selon les participants. Le manque de temps, le manque de connaissance ainsi que le manque de ressources sont quelques raisons ayant été évoquées par les athlètes et les entraîneurs questionnés.

De plus, au cours des entrevues, il a été possible de constater que certains participants répétaient souvent les mêmes réponses à différentes questions. Ils ont également mentionné à quelques reprises avoir déjà répondu à la question qui leur était posée. Les réponses de plusieurs participants étaient également très souvent orientées vers une seule et même habileté ou qualité mentale. Ainsi, il est plausible d'imaginer que ce soit en lien avec des connaissances très limitées sur le sujet. Un entraîneur a même démontré une menace à l'égo en lien avec les questions posées lors de l'entrevue semi-structurée. En effet, il justifiait plusieurs de ses réponses par le fait qu'il lui était difficile de répondre ainsi, à « brule pourpoint », mais que toutes ses connaissances à ce sujet étaient consignées dans des cartables qu'il gardait précieusement et qu'il consultait au besoin.

Ainsi, les réponses des participants en lien avec leur perception, leur pratique et les obstacles à l'entraînement mental seront discutées dans les prochaines sections.

5.1 Perception de la pratique de l'entraînement mental

Il est essentiel de consulter les acteurs du milieu dans le cadre d'une telle recherche afin de connaître leur expérience réelle avec la mise en pratique de techniques d'entraînement mental, comme la psychologie du sport est un concept encore mystérieux (Richard & Halliwell, 2014). En effet, lorsqu'il est question des différents aspects du sport comme l'aspect social, mental, physique, technique et tactique, tous les participants sont d'avis que tous ces éléments sont importants, mais ils ne sont pas en mesure de préciser dans quelle mesure ils le sont. Tel que mentionné précédemment, l'entraînement mental est un concept qui est encore peu présent dans la pratique sportive (Richard & Halliwell, 2014). Au cours de cette recherche, il a d'ailleurs été possible de constater que les participants ne connaissent pas autant les habiletés mentales qu'ils pourraient connaître les habiletés physiques ou techniques. La majorité d'entre eux avaient effectivement une grande facilité à s'exprimer lorsqu'il était question de la technique de nage ou de l'épreuve qu'ils maîtrisent le mieux ou qu'ils doivent améliorer. En revanche, lorsqu'il était question d'habiletés mentales, c'était plus complexe. Par exemple, le participant A11 abordait principalement sa technique de nage, puisque c'est ce qu'il considère le plus important en natation. Ainsi, lorsqu'il était

questionné sur les habiletés mentales comme la confiance, la concentration, la motivation ainsi que la relaxation, il mettait l'accent sur le fait que ces habiletés doivent être travaillées afin de lui permettre d'améliorer sa technique de nage. Autrement dit, il est d'avis que s'il travaille sa concentration, il sera davantage en mesure de ne rien oublier au niveau technique lors d'une performance. Cependant, la concentration n'implique pas uniquement la maîtrise de la technique de nage, mais plutôt l'habileté à maintenir son attention sur des éléments clés de l'environnement et de la performance (Weinberg & Gould, 2019). Autrement dit, il n'est pas uniquement question de la technique de nage, mais plutôt d'un ensemble de facteurs ayant un impact sur la performance comme l'entraînement physique, l'entraînement mental et la tactique de nage, entre autres.

Il est également possible de remarquer que la majorité des participants, entraîneurs comme athlètes, relient toutes leurs réponses aux questions à une seule caractéristique mentale. Par exemple, certains nageurs ont rapporté toutes leurs réponses aux questions qui leur étaient posées uniquement à la gestion de stress. D'autres ont rapporté toutes leurs réponses à la confiance ou encore, à la maîtrise de la technique de nage. Ainsi, il est possible de faire un lien avec certaines lacunes au niveau de la compréhension des concepts d'entraînement mental soit la phase d'éducation d'un programme d'entraînement mental (Gill et al., 2017). Autrement dit, il serait bénéfique pour les participants de favoriser la mise en place de programmes d'entraînement mental suivant les trois phases, soit l'éducation, l'acquisition, puis la pratique et la performance. De ce fait, ils seraient en mesure de mieux saisir l'ensemble des concepts reliés à l'entraînement mental, de fixer leurs attentes en lien avec l'entraînement mental, puis d'augmenter leur niveau de vigilance.

5.1.1 Qualités mentales importantes à développer chez un athlète

En ce qui concerne les qualités mentales importantes à développer chez un athlète, les nageurs ont mentionné, entre autres, la confiance, la motivation, la concentration, la persévérance, la fixation d'objectifs, le contrôle des émotions, la gestion de stress et la résilience. Quant aux entraîneurs, eux, ils ont mentionné majoritairement la confiance,

l'élimination des distractions, la connaissance de ses limites, la gestion des émotions, la prise de décisions, l'engagement ainsi que la connaissance de soi. La plupart des qualités ayant été rapportées par tous les participants concordent avec de multiples recherches ayant été effectuées au sujet des caractéristiques de la performance sportive. En effet, il est notamment question du niveau d'engagement (Orlick & Partington, 1988; Gould et al., 2002; Macnamara et al., 2010a), de la fixation d'objectifs (Orlick & Partington, 1988; Macnamara et al., 2010a), de la concentration (Orlick & Partington, 1988; Gould, Guinan, et al., 1999; Gould et al., 2002; Macnamara et al., 2010a), de la confiance en soi (Gould, Medbery, et al., 1999; Durand-Bush & Salmela, 2002; Le Scanff, 2005; Holland et al., 2010) et de la motivation (Gould, Guinan, et al., 1999; Durand-Bush & Salmela, 2002; Le Scanff, 2005; Macnamara et al., 2010a).

5.1.2 Moment où il serait préférable de débiter l'entraînement mental

D'abord, les chercheurs Orlick et Partington (1988) ont été parmi les premiers à aborder l'entraînement mental chez les enfants. En effet, au travers leur ouvrage, ils suggèrent plusieurs techniques d'entraînement mental pouvant être mises en place dès jeune âge (Orlick, 1998). De plus, les recherches de Plouffe et ses collaborateurs (Plouffe, 2010; Plouffe et al., 2011) témoignent de l'importance de débiter l'entraînement des habiletés mentales dès un jeune âge. À ce sujet, plusieurs nageurs, dont deux en particulier, croient plutôt que l'entraînement mental n'est pas pour eux, pour le moment. Ils sont d'avis qu'ils auront à en faire plus tard dans leur carrière. Certains ont également mentionné ne pas en faire, ou encore, ne pas savoir de quoi il s'agit concrètement. En ce sens plusieurs athlètes sont d'avis qu'il est nécessaire de débiter l'entraînement mental quand l'athlète se sent prêt, qu'il en a envie et qu'il en ressent le besoin. En revanche, il s'avère difficile pour un athlète qui n'a jamais expérimenté l'entraînement mental de savoir qu'il en a besoin.

Notamment, ceci est en lien avec les recherches de Le Scanff (2005) ainsi que de Gill et al. (2017), où l'entraînement et la répétition sont la clé dans l'apprentissage de techniques d'entraînement mental. Ainsi, tout comme le proposent Gill et al. (2017), il est nécessaire

que l'athlète passe à travers toutes les phases d'un programme d'entraînement mental, soit l'éducation, l'acquisition ainsi que la pratique et la performance. De ce fait, il est nécessaire que l'athlète assimile d'abord les concepts reliés à l'entraînement mental afin qu'il soit en mesure d'intégrer les techniques d'entraînement mental, puis que celles-ci soient efficaces, le moment venu. Ayant passé par ces phases, l'athlète sera en meilleure position pour juger son besoin de pratiquer l'entraînement mental et les techniques à mettre en place en fonction de la situation. Le rôle de l'entraîneur sera également abordé dans la section suivante.

5.1.3 Implication de l'entraîneur dans le développement des habiletés mentales

À un plus jeune âge, l'athlète est grandement influencé par des modèles externes. Les habiletés mentales n'échappant pas à cette influence, l'entraîneur possède un grand impact sur la motivation de ses athlètes (MacNamara et al., 2010b). D'ailleurs, les chercheurs Gould, Medbery, et al. (1999) ont établi qu'une relation positive entre l'entraîneur et l'athlète est primordiale au bon développement des habiletés mentales ainsi qu'à l'enseignement de techniques d'entraînement mental. Ainsi, le développement de cette relation authentique permet d'augmenter la crédibilité de l'entraîneur auprès de son athlète, rendant ainsi plus tangibles les techniques enseignées dans le but d'améliorer les habiletés mentales. Les éléments de réponse des participants étant ressortis à la suite des entrevues concordent effectivement avec ce qui est mentionné précédemment. Plusieurs nageurs sont d'avis que leur entraîneur doit s'impliquer dans le développement de leurs habiletés mentales. Un nageur a d'ailleurs précisé que c'est en raison de la proximité entre l'entraîneur et son athlète que celui-ci est le mieux placé pour travailler les habiletés mentales. Les entraîneurs, eux, sont principalement d'avis que leur rôle est dans l'accompagnement de l'athlète, soit dans le fait de leur donner les outils nécessaires au développement d'habiletés mentales. En revanche, ils précisent en majorité que, lorsque le problème s'avère plus complexe, il est nécessaire de référer à un consultant en entraînement mental. Ce dernier élément s'accorde aux recherches de Ross-Stewart, Short et Kelling (2014) où il est démontré qu'afin de développer adéquatement l'aspect mental d'un athlète, il est nécessaire que les entraîneurs suivent une formation sur le sujet afin d'avoir les connaissances nécessaires. Ainsi, dans le cas contraire, il est préférable pour un entraîneur de référer à une personne formée au sujet

de l'entraînement mental où il sera possible pour cette personne d'améliorer la performance ainsi que les habiletés mentales de l'athlète (Zakrajsek et al., 2013).

Ensuite, tous les nageurs sont d'avis que leur entraîneur a une influence sur leur motivation, et ce, pour différentes raisons comme la présence, les encouragements ou la rétroaction. Ainsi, comme la motivation d'un athlète peut prendre plusieurs orientations, tel qu'être centrée sur la personne, être centrée sur la situation ou encore relever d'une interaction entre la personne et la situation (Deci & Ryan, 2000; Weinberg & Gould, 2019), il est effectivement possible que l'entraîneur y joue un rôle, d'autant plus que les facteurs situationnels associés à la motivation d'un athlète comprennent, entre autres, le style de l'entraîneur. En lien avec ces éléments, Weinberg et Gould (2019) avancent que l'entraîneur se doit d'agir à titre de meneur positif et d'exemple auprès de ses athlètes, tout comme l'avancent certains athlètes. D'un autre côté, il est possible que la motivation d'un athlète soit diminuée si le style de son entraîneur ne concorde pas avec lui, ou encore si l'entraîneur et son athlète ont une mauvaise relation, tel que l'a vécu un participant. Il a effectivement expliqué que sa relation négative avec son entraîneur a engendré une diminution de sa motivation lors des entraînements.

De plus, tout comme en témoignent Weinberg et Gould (2019), l'entraîneur peut influencer la confiance d'un athlète en favorisant l'autodétermination de celui-ci. Pour ce faire, il peut utiliser la persuasion verbale (Weinberg & Gould, 2019). Autrement dit, les encouragements de l'entraîneur renforçant les bons comportements de l'athlète et lui démontrant qu'il a confiance en lui permettent d'augmenter l'auto-détermination de l'athlète et, par le fait même, la confiance de celui-ci. Ces éléments sont, d'ailleurs, en lien avec les témoignages des athlètes où la confiance et le discours positif de leur entraîneur ont un grand impact sur leur propre niveau de confiance. Par ailleurs, les entraîneurs sont plutôt d'avis que la confiance d'un athlète se développe de manière concomitante avec les habiletés techniques et physiques, ce qui concorde avec la définition de la confiance où il s'agit de la croyance de réussir avec succès un comportement spécifique (Bandura, Lecomte, & Carré, 2007; Bandura

et al., 2019; Weinberg & Gould, 2019). Ainsi, un athlète ayant les capacités techniques et physiques de réaliser une performance sera en meilleure mesure de réussir et aura une plus grande confiance en lui-même.

Ensuite, en ce qui concerne la concentration, comme elle est une habileté qui se doit d'être développée, l'entraîneur doit l'inclure à ses entraînements afin d'inculquer le contrôle attentionnel à ses athlètes (Gill et al., 2017). C'est donc dans l'accompagnement de cet apprentissage que l'athlète sera en mesure d'améliorer cette habileté. La vision de la majorité des nageurs est donc juste en lien avec cette habileté mentale, puisque ceux-ci sont d'avis qu'il s'agit d'un objectif à atteindre, soit le fait d'être totalement concentré lors de l'exécution d'une performance afin de ne rien oublier. Du côté des entraîneurs, il est plutôt question de différences interindividuelles dans le développement de la confiance. En d'autres mots, les entraîneurs sont d'avis que le développement de la confiance est propre à chacun des athlètes puisque celui-ci s'effectue en fonction de la personnalité et des besoins de celui-ci. Ainsi, cela concorde avec les recherches de Gill et al. (2017) où il est précisé que cette habileté mentale varie en fonction de plusieurs éléments, dont les forces et les faiblesses de l'athlète.

Dans le même ordre d'idées, l'entraîneur doit aborder le concept de relaxation, de gestion du stress et de l'anxiété ainsi que du niveau d'activation avec ses athlètes. Ainsi, il sera en mesure de transmettre des techniques de relaxation afin d'aider ses athlètes. Il est également nécessaire qu'un athlète soit en mesure de déterminer son niveau d'activation, comme celui-ci diffère pour chaque personne (Yerkes & Dodson, 1908; Diamond et al., 2007). À ce niveau, seulement quelques nageurs mentionnent mettre en place des techniques de relaxation, alors que la majorité de ceux ayant été questionnés n'y avait jamais songé, d'où l'importance que ces techniques soient mises en place par l'entraîneur afin de l'accompagner vers la détermination de son niveau d'activation, comme celui-ci varie d'un athlète à un autre (Yerkes & Dodson, 1908; Diamond et al., 2007).

De plus, un entraîneur a spécifié qu'il a déjà expérimenté le fait que lorsqu'un athlète vit une victoire, c'est son travail qui est mis de l'avant. En revanche, lorsque l'athlète vit une défaite, à ce moment, la faute est principalement mise sur le travail de l'entraîneur. Il est donc possible de faire le lien avec les recherches de Petlichkoff (2004) et MacNamara et al. (2010b). En effet, selon les chercheurs, un athlète ayant certaines lacunes au niveau de la maîtrise de son développement et de sa progression, de la gestion de ses émotions, de son amélioration personnelle, puis de la recherche d'aide lorsqu'il en ressent le besoin, risque d'attribuer ses échecs à des éléments indépendants de lui-même, puis d'être en constante recherche d'approbation et de soutien (Weiner, 2018). De ce fait, l'influence de l'entraînement mental sur la performance sportive sera abordée subséquemment.

5.1.4 Influence de l'entraînement mental sur la performance sportive

D'abord, la compréhension des facteurs psychologiques affectant la performance ainsi que la compréhension de l'effet de la participation sportive sur le développement psychologique, la santé et le bien-être d'une personne sont les objectifs étant à la base de la psychologie du sport (Weinberg & Gould, 2019). Ainsi, tel que l'ont statué plusieurs experts au cours de leurs recherches, le développement des habiletés mentales concerne principalement l'atteinte de la performance optimale (Csikszentmihalyi, 1982; Loehr, 1986; Orlick & Partington, 1988; Vealey, 2007; Holland et al., 2010; Plouffe, 2010; Plouffe et al., 2011; Orlick, 2016; Weinberg & Gould, 2019). Pour les participants de cette étude, l'entraînement des habiletés mentales engendre principalement un effet positif sur la performance, permettant ainsi la diminution des imprévus. Certains participants précisent également qu'il s'agit d'un type d'entraînement aussi important que l'entraînement physique ou l'entraînement tactique, ce qui est en lien avec les premières recherches au sujet de l'entraînement mental où le chercheur Griffith (1925) valorisait l'importance de l'aspect mental dans le sport, comme un joueur ne laisse pas sa conscience dans son casier avec ses souliers, sa montre et son chapeau avant une partie. Les entraîneurs étant également d'avis que l'entraînement mental a une influence positive sur la performance, ils ont majoritairement précisé que certaines lacunes au niveau mental pouvaient également influencer la performance, mais plutôt de façon négative. En effet, un athlète ayant certaines

lacunes au niveau de l'aspect mental ne serait pas en mesure de développer son plein potentiel (Gould, Guinan, et al., 1999; Plouffe, 2010; Plouffe et al., 2011).

5.1.5 Attitude gagnante

Tout d'abord, Plouffe (2010) définit l'attitude gagnante comme une attitude positive ou un état d'esprit favorisant le développement du plein potentiel via un entraînement mental qui s'étend sur cinq phases, soit l'initiation, l'intérêt, l'engagement, la transition et le transfert. Ainsi, parmi les participants de cette étude, il est possible de constater qu'il y a deux lignes de pensées. D'un côté, certains sont d'avis que l'attitude gagnante est en lien avec la victoire, la performance et la compétition. D'un autre côté, certains mentionnent qu'il s'agit plutôt d'une attitude positive, et ce, autant envers soi-même qu'envers les autres. En d'autres mots, un athlète qui a une attitude gagnante fait preuve d'une bonne attitude et d'une bonne éthique de travail et relationnelle. En revanche, la majorité des participants sont d'avis qu'il est possible de développer l'attitude gagnante, qu'il s'agisse de l'une ou l'autre des définitions. D'ailleurs, pour un entraîneur, il est principalement question de confiance et de relation positive avec l'entraîneur dans le développement de l'attitude gagnante. De plus, ces deux éléments, toujours selon lui, se développent avec le temps et l'expérience du nageur.

Ainsi, les définitions rapportées par les participants, athlètes comme entraîneurs, concordent avec ce qui est mentionné dans la littérature au sujet de l'attitude gagnante où il est également question de la définition populaire voulant qu'il s'agisse d'un athlète qui excelle dans son domaine sportif (Plouffe, 2010; Plouffe et al., 2011). Néanmoins, il est précisé que l'attitude gagnante s'obtient par le développement d'une force mentale ainsi que de plusieurs caractéristiques mentales (Plouffe, 2010; Plouffe et al., 2011), ce qui rejoint la pensée de plusieurs participants de cette étude. Plus précisément, l'attitude gagnante résulte d'une combinaison entre les agents socialisants, l'éducation, les encouragements ainsi que l'entraînement mental (Bloom, 1985; Csikszentmihalyi et al., 1993; Orlick & Lee-Gartner, 1993; Gould et al., 2002; Plouffe, 2010; Plouffe et al., 2011). Pour plusieurs nageurs, il est difficile de différencier l'attitude gagnante de la force mentale. Les caractéristiques qu'ils

rappellent aux deux concepts sont très similaires. Les deux notions se rejoignent effectivement dans leur finalité qui concerne l'atteinte de l'excellence (Plouffe, 2010; Plouffe et al., 2011).

5.1.6 Force mentale

Les chercheurs Jones et al. (2002) avancent qu'un athlète fort mentalement se distingue de ses adversaires par son côté psychologique, naturel ou développé, qui lui permet d'avoir plus de facilité à faire face à la demande du sport et, ainsi, d'être plus cohérent et meilleur quant au fait de rester déterminé, concentré, confiant et en contrôle sous la pression. Cette définition de la force mentale est d'ailleurs appuyée par plusieurs recherches ayant été effectuées dans les années précédentes par le chercheur Loehr (1982, 1986, 1995).

En ce sens, lorsqu'ils ont été questionnés au sujet de la force mentale, les nageurs ont déterminé que les athlètes forts mentalement possédaient des caractéristiques psychologiques comme la résilience, la détermination, la confiance, la saine gestion des émotions, la concentration, l'optimisme ainsi que la passion. Pour les entraîneurs, il est principalement question de résilience, de concentration et de connaissance de soi. Ces caractéristiques correspondent majoritairement avec ce qui est rapporté dans la littérature quant aux caractéristiques de la force mentale par de nombreux chercheurs tels que Loehr (1982), Graham et Yocom (1990), Loehr (1995), Woods et al. (1995), Bull et al. (1996), Favret et Benzel (1997), Gucciardi et al. (2008), Weinberg et al. (2011) et Sheard (2012).

Après avoir questionné les athlètes quant à leur définition de la force mentale, ils devaient juger si eux-mêmes étaient forts mentalement. À ce moment, ils semblent vouloir mentionner qu'ils sont forts mentalement, mais ils sont également conscients qu'ils ne possèdent pas toutes les caractéristiques mentales qu'ils ont mentionnées précédemment. De plus, conformément à la définition de la force mentale donnée par Anthony et al. (2016) voulant qu'il soit question de la capacité personnelle à livrer une haute performance sur une base régulière, et ce, malgré les variations de la demande d'une situation, il est possible que

les athlètes ne satisfassent pas tous ces critères. Ce qui est normal considérant que le développement de la force mentale résulte d'un effort complexe impliquant plusieurs mécanismes et sources d'influences (Anthony et al., 2016). Plusieurs éléments influencent également le développement de la force mentale comme l'environnement familial, les épreuves vécues durant l'enfance ainsi que le soutien de l'entourage (Connaughton et al., 2008; Van Yperen, 2009; Thelwell et al., 2010; Crust & Clough, 2011).

5.1.7 État de flow

Les nageurs ont d'abord mentionné que, selon eux, l'état de *flow* comprenait une bonne performance, la confiance, le bien-être, la détermination, la concentration, l'optimisme ainsi qu'un niveau stress bas ou modéré. Les entraîneurs, quant à eux, ont plutôt décrit l'état de *flow* comme étant la meilleure performance d'un athlète, où celui-ci est prêt mentalement. En d'autres mots, à ce moment, l'athlète est confiant, concentré et déterminé, il a un niveau de stress modéré, il a du plaisir, la tâche est facile, il s'agit d'un automatisme, il est étonné par sa performance, puis ne ressent aucune fatigue. En plus d'être très similaires, les caractéristiques de l'état de *flow* mentionnées par les athlètes et les entraîneurs concordent avec celles ayant été émises par plusieurs chercheurs comme Csikszentmihalyi (1982, 1990); Csikszentmihalyi et al. (1993); Jackson et Csikszentmihalyi (1999); Csikszentmihalyi (2000); Nakamura et Csikszentmihalyi (2002); Demontrond et Gaudreau (2008). En effet, ils mentionnent neuf attributs relatifs à l'état de *flow*, soit 1- la sensation d'équilibre entre la demande de la tâche et les compétences personnelles, qui pourrait être considéré comme un niveau de stress bas ou modéré, 2- la clarté des buts, 3- l'union de l'action et de la conscience, 4- la perception de la transformation du temps, 5- la perte de conscience de soi, qui pourrait être considéré comme l'absence de la sensation de fatigue, 6- les rétroactions claires et précises, 7- la concentration sur la tâche, 8- le sens du contrôle, qui pourrait être considéré comme la sensation d'automatisme, 9- l'expérience autotélique.

Par contre, un nageur a précisé qu'il est rare de se retrouver dans cet état, comme personne ne peut être réellement parfait, alors qu'un entraîneur mentionne plutôt qu'il s'agit

d'un apprentissage. Ainsi, selon la littérature le *flow* est plutôt discernable à travers trois situations, soit lorsque les compétences de l'athlète ainsi que le défi à relever sont en équilibre, lorsque l'athlète est totalement plongé dans sa performance et que ce qui l'entoure n'a pas d'importance ou encore lorsque les mouvements sont effectués de manière inconsciente et que ceux-ci sont d'une très haute qualité (Jackson & Roberts, 1992; Ericsson, 1996; Jackson & Csikszentmihalyi, 1999; Demontrond & Gaudreau, 2008).

Alors, contrairement à ce que mentionne cet athlète, le *flow* peut tout de même être présent, comme il peut être question d'un équilibre entre les compétences de l'athlète et le défi à relever ou encore du contrôle des distractions. De plus, en lien avec ce que précise l'entraîneur, l'apprentissage des techniques de nage et la maîtrise de celle-ci peuvent favoriser l'apparition du *flow*, considérant que cette maîtrise de la technique augmentera la qualité de l'exécution de la performance. Il serait également possible d'apprendre à contrôler les distractions, ce qui favoriserait également l'apparition du *flow*. Enfin, il sera question de l'influence des facteurs techniques, tactiques, sociaux ou physiques sur les habiletés mentales par la suite.

5.1.8 Influence des facteurs de la pratique sportive sur les habiletés mentales

D'abord, il apparaît que les facteurs techniques, tactiques, sociaux, physiques et mentaux sont interdépendants des habiletés mentales comme la motivation, la confiance, la relaxation et la concentration par la mise en place de techniques d'entraînement mental. Par exemple, la visualisation est une technique d'entraînement mental qui peut permettre l'atteinte de plusieurs objectifs tels que l'amélioration de la technique de nage et l'élaboration de la tactique de nage pour une épreuve donnée (Morris et al., 2005). De plus, le fait de visualiser une épreuve sportive peut augmenter la motivation ainsi que la confiance de l'athlète puisqu'au moment de la réalisation de l'épreuve en question, l'athlète saura ce qu'il doit exécuter, comme il l'a visualisé préalablement (Morris et al., 2005). Tel qu'en ont fait mention plusieurs nageurs, le fait de visualiser une épreuve a un effet à la fois sur leur technique de nage, puis sur leur confiance. En effet, le fait de visualiser ce qu'ils devront

faire lors d'une performance leur permet de se souvenir des éléments techniques cruciaux de celle-ci, les rendant davantage confiants lors de l'exécution de l'épreuve de nage.

L'utilisation du discours interne en est un autre exemple. De manière générale, le discours positif a un impact sur le comportement et la motivation de l'athlète occasionnant une augmentation de la performance (Weinberg & Gould, 2019). De plus, si le discours est davantage d'ordre instructif, celui-ci permet à l'athlète de se donner des instructions en insistant sur la tâche à réaliser et sur la technique à exécuter pour y arriver (Weinberg et al., 2001; Weinberg & Gould, 2019). En lien avec cette technique d'entraînement mental, un athlète a mentionné que, pour lui, la technique de nage était ce qu'il y avait de plus important. Comme il considère que la natation est un sport où beaucoup d'éléments techniques ne sont pas à négliger lors de l'exécution d'une performance, il utilise principalement le discours interne instructif afin de se remémorer les éléments techniques primordiaux.

Les résultats laissent donc croire qu'il apparaît beaucoup plus facile pour les nageurs de réfléchir à l'influence « théorique » de ces facteurs sur les habiletés mentales, plutôt que de réellement mettre en pratique ces concepts. Autrement dit, les nageurs étaient tous en mesure d'expliquer l'influence d'un facteur social, technique, tactique ou physique sur leurs habiletés mentales. Pour certains, il a même été possible de constater que certains aspects avaient une influence sur leurs habiletés mentales. Cependant, aucun des participants n'a mentionné concrètement mettre en place des techniques permettant de limiter l'impact de ces facteurs dans le cas d'une influence négative (Diminution de la performance) ou encore d'en augmenter l'impact dans le cas d'une influence positive (Augmentation de la performance). Par exemple, un nageur a remarqué que les aspects physique, social, technique et mental étaient tous interreliés, dans son cas, lors des entraînements en piscine. Alors, lorsqu'il fraternise avec un autre nageur, il est moins attentif à sa technique de nage, ce qui lui cause des douleurs aux épaules. Ensuite, ces douleurs diminuent sa motivation à l'entraînement, comme il n'arrive pas à exécuter ce qui est demandé par l'entraîneur. Au terme de sa réponse

à cette question, ce nageur a conclu qu'il s'agissait d'un cercle sans fin, s'il n'y portait pas attention. Autrement dit, un manque de concentration l'amène à mettre trop d'emphase sur l'aspect social, ce qui fait en sorte qu'il néglige sa technique de nage, lui causant des problèmes d'épaules. Ces douleurs le démotivent, puis diminuent sa concentration, et ainsi de suite.

5.1.9 Caractéristiques psychologiques des athlètes de haut niveau

Les participants ont une perception intéressante des athlètes d'élite, des caractéristiques psychologiques de ceux-ci ainsi que de leur pratique d'entraînement mental. Les opinions sont effectivement partagées entre le fait que ces athlètes ont un talent qui est inné, ce qui fait en sorte qu'ils ont atteint ce niveau ou encore, ils ont travaillé extrêmement fort pour s'y rendre.

D'une part, quelques participants mentionnent que certains athlètes d'élite ont un talent naturel pour s'être rendus où ils sont. Ainsi, ce talent inné fait en sorte qu'ils n'ont pas besoin de travailler autant que d'autres nageurs, pour une même performance. Il est alors possible de se demander si ces nageurs ont également des habiletés mentales innées. Ce questionnement peut être répondu grâce aux recherches de MacNamara et al. (2010b) où il est précisé qu'afin de développer son plein potentiel, il est nécessaire qu'un athlète développe une multitude de caractéristiques psychologiques. Ainsi, dans le but d'atteindre l'élite, celui-ci doit développer son habileté à s'adapter et à contrôler son anxiété, sa confiance et sa gestion des distractions. Il se doit également d'apprendre à contrôler ses émotions et son attitude, ce qui lui permettra de faire face aux défis qu'il rencontre (Gould et al., 2002; Macnamara & Collins, 2013). De ce fait, selon ces recherches, un athlète ayant plus de facilité que les autres au niveau physique ou technique doit tout de même développer ses habiletés mentales dans le but d'atteindre son plein potentiel. Ces éléments sont d'ailleurs appuyés par les dires de Bob Bowman, l'entraîneur du célèbre nageur médaillé olympique Michael Phelps. En effet, dans son ouvrage littéraire, l'entraîneur stipule avoir déjà entraîné de très talentueux jeunes nageurs qui étaient de sérieux rivaux en compétition (Bowman, 2016). En

revanche, lorsque ceux-ci faisaient face à un échec, ils menaçaient de tout abandonner. L'entraîneur en conclut alors qu'il est nécessaire d'apprendre à ces jeunes athlètes à faire face à l'échec et en ressortir gagnant, ce qui est également justifié par plusieurs chercheurs (Bowman, 2016; Liew et al., 2019). Ainsi, malgré leur talent apparent en natation, ces nageurs doivent tout de même se développer au niveau mental.

D'autre part, plusieurs participants sont d'avis que les athlètes d'élite ont énormément d'expérience et que leur travail ainsi que leur acharnement leur permettent d'être où ils en sont maintenant. Non seulement cette idée est soutenue par l'entraîneur Bob Bowman, mais celui-ci en fait également une règle d'or (Bowman, 2016). En effet, l'entraîneur d'expérience est d'avis que plus l'effort est constant, plus une performance est prévisible. Ainsi, il s'appuie sur le fait qu'il est impossible qu'un nageur fournissant uniquement un effort moyen à l'entraînement réalise une performance extraordinaire une fois en compétition (Bowman, 2016). Il explique que ce qui a permis au nageur Michael Phelps de réussir aussi bien, c'est le fait qu'il ne négligeait aucun entraînement, puis qu'il y fournissait toujours un effort exceptionnel (Bowman, 2016).

5.2 Pratique actuelle de l'entraînement mental

Lorsqu'il est question de pratique de l'entraînement mental, plusieurs nageurs ont mentionné s'entraîner mentalement principalement avant les compétitions. Certains nageurs mentionnent qu'ils l'effectuent suite à une demande de leur entraîneur qui leur suggère de visualiser leurs courses, puis de relaxer, une fois dans leur lit, la veille de la compétition. D'autres nageurs précisent qu'ils visualisent leur course quelques minutes avant celle-ci, soit durant leur préparation avant de se rendre sur le bloc de départ.

En revanche, aucun des participants n'a abordé le moment où l'entraînement mental est abordé dans une perspective d'éducation et d'apprentissage, tel que l'indiquent les phases de mise en place d'un programme de mise en place d'entraînement mental de Gill et al.

(2017). Autrement dit, un bon nombre de nageurs mentionnent mettre en place des techniques d'entraînement mental, principalement au moment d'une compétition, mais aucun d'entre eux n'a abordé l'apprentissage ou la pratique de celles-ci alors que MacNamara et al. (2010b) ont précisé que l'apprentissage des habiletés mentales doit se faire en fonction du stade de développement d'un athlète. Il en est de même pour le développement de la force mentale où l'entraîneur doit débiter son travail avec l'athlète dès son jeune âge, soit vers l'âge de 10 ans (Connaughton et al., 2008; MacNamara et al., 2010b, 2010a).

Ainsi, il est possible de se demander comment les techniques d'entraînement mentales peuvent être efficaces si les nageurs n'en ont jamais appris les rudiments. En effet, plusieurs chercheurs confirment que ces techniques tirent leur efficacité dans l'éducation et l'apprentissage (Le Scanff, 2005; Connaughton et al., 2008; MacNamara et al., 2010b, 2010a; Gill et al., 2017; Weinberg & Gould, 2019). Au contraire, au cours des entrevues, plusieurs nageurs ont abordé le fait de mettre en place certaines techniques d'entraînement mental de manière aléatoire. En effet, ils affirment qu'ils procèdent par essais et erreurs, comme ils n'ont pas nécessairement de supervision ou de plan relativement au développement de leurs habiletés mentales.

5.2.1 Intégration de l'entraînement mental à la routine d'un athlète

Tous les entraîneurs ont rapporté le fait qu'ils effectuent certaines activités avec les nageurs. En effet, certains mentionnent mettre des activités en place afin de travailler des aspects comme la relaxation, la concentration, la confiance ou la motivation (Le Scanff, 2005; Weinberg & Gould, 2019). Un entraîneur mentionne plusieurs éléments intéressants qu'il met en place avec ses nageurs et nageuses pour travailler l'aspect mental. Par exemple, il souligne qu'il installe une corde au plafond afin de travailler la motivation de ses athlètes. La corde en question est attachée verticalement au plafond, sur le bord du bassin, puis les athlètes peuvent s'y mesurer avant l'entraînement dans l'eau. L'objectif est d'atteindre le haut la corde en y grimant, puis celui qui réussit remporte une boîte de beignes. L'entraîneur a alors constaté que cet exercice assez simple permettait de travailler la motivation de ses athlètes, puis qu'il pouvait remarquer certaines différences en fonction du stade de maturité

des nageurs qui se prêtaient à l'épreuve. En effet, il affirme que les nageurs plus jeunes sont motivés de façon beaucoup plus extrinsèque. La récompense à la suite de la réussite de l'épreuve est très importante pour eux. En revanche, il remarque que pour les nageurs plus vieux, il s'agit plutôt d'une motivation intrinsèque. Ils désirent compléter le défi dans l'objectif d'en retirer une satisfaction et une fierté personnelle. Ce qui lui permet d'affirmer ceci est le fait que ces nageurs se préoccupent beaucoup moins de la récompense finale, puis qu'après l'avoir reçue, ils la partagent avec tous leurs coéquipiers.

Cependant, en ce qui concerne les nageurs, lorsqu'ils sont questionnés de façon générale au sujet du temps alloué lors des entraînements à la pratique des techniques d'entraînement mental et au développement des habiletés mentales, ils mentionnent ne rien faire en ce sens. Ils ajoutent également que leur entraîneur n'accorde pas de temps à cet effet. C'est uniquement lorsqu'ils sont questionnés de façon plus précise au sujet d'habiletés mentales comme la motivation, la concentration, la relaxation et la confiance ou encore, au sujet de techniques d'entraînement mentales telles que, entre autres, la visualisation, le discours interne et la fixation d'objectifs qu'ils sont en mesure de mentionner ce qu'ils font. Ils précisent également qu'il s'agit de techniques qu'ils ont majoritairement développées par eux-mêmes au fil de leurs années d'expérience comme nageurs. Par conséquent, en aucun cas les nageurs n'ont abordé les activités qui étaient mises en place par leurs entraîneurs dans le but de travailler l'aspect mental de leur sport. Ils n'ont, pour ainsi dire, aucun plan précis en lien avec le développement des habiletés mentales et la mise en place de techniques d'entraînement mental.

Il y a donc une distorsion entre ce qui est mis en place par les entraîneurs ainsi que ce qui est perçu par les nageurs. Il s'agit d'ailleurs d'une limite soulevée par l'étude de Meggs et Chen (2019) où un programme d'entraînement mental a été mis en place auprès de nageurs et dont l'efficacité a été évaluée, mais également où les participants n'ont pas été consultés suite à la mise en place dudit programme d'entraînement mental. Ainsi, dans cette étude, il n'est pas possible de connaître l'avis des nageurs quant à leur expérience relativement à la

mise en place d'un programme d'entraînement mental, ce qui est tout le contraire de la présente étude. Par contre, il a été possible de remarquer l'absence de communication entre les entraîneurs et leurs athlètes concernant l'entraînement des habiletés mentales et les moments qui y sont alloués. Bref, dans la prochaine section, il sera question de l'influence de l'entraînement mental sur la performance sportive.

5.2.2 Influence de l'entraînement mental sur la performance sportive

Tel que mentionné précédemment, l'entraînement mental influence grandement la performance sportive. Qu'il soit question du développement des habiletés mentales, de l'attitude gagnante, de la force mentale, le l'état de *flow* ou encore, de la performance de pointe, la finalité reste toujours l'autorégulation de l'athlète et l'atteinte du plein potentiel (Orlick & Partington, 1988; Hanrahan & Andersen, 2010; Weinberg & Gould, 2019) (Csikszentmihalyi, 1982; Plouffe, 2010; Plouffe et al., 2011). Ainsi, les participants de cette étude mentionnent mettre en place plusieurs stratégies ayant pour objectif le développement des habiletés mentales. Au cours des entrevues, plusieurs nageurs ont mentionné avoir déjà expérimenté les effets de l'entraînement mental au cours d'une performance sportive. En revanche, pour la majorité d'entre eux, il s'agissait d'une expérience singulière. Autrement dit, ils ont pu constater une seule fois que l'entraînement mental ait influencé leur performance. Certains expliquent ceci par la difficulté d'évaluation de l'efficacité des techniques d'entraînement mental mises en place durant une performance. Ces éléments seront discutés plus amplement dans la section 5.3 du présent chapitre, soit les obstacles à la pratique d'entraînement mental. Ensuite, du côté des entraîneurs, plusieurs éléments sont mis en place, ayant toujours pour objectif le développement des habiletés mentales des athlètes. À la lumière de ces informations et de ce qui est effectué à ce sujet, il est réaliste de croire que tous les participants, autant les nageurs que les entraîneurs ont une vision positive des effets de l'entraînement mental sur la performance sportive.

De plus, les entraîneurs perçoivent leur rôle comme celui d'un accompagnateur auprès de leurs athlètes puisqu'ils leur proposent des techniques d'entraînement mental, mais

qu'ils laissent toujours la liberté à l'athlète de choisir celles qui conviennent. Certes, tel que le pensent les entraîneurs questionnés dans une étude de Gould et al. (1987), mais également dans plusieurs autres études comme celles de Holland et al. (2010) ou encore de Kumar (2019), il est nécessaire que l'entraîneur s'implique dans le développement mental de ses athlètes afin de lui transmettre les outils nécessaires. De ce fait, l'implication des entraîneurs de la présente étude dans le développement des habiletés mentales de leurs athlètes est possiblement insuffisante, comme ils considèrent leur rôle uniquement comme celui d'un accompagnateur. Alors, en ce sens, aucune personne n'est réellement responsable de l'éducation des athlètes au sujet du développement des habiletés mentales et de l'apprentissage des techniques d'entraînement mental. Ces éléments sont également confirmés par les réponses des athlètes où ils mentionnent fréquemment qu'aucun temps n'est accordé à la pratique d'entraînement mental. En plus du développement des habiletés mentales, il importe que le développement de l'athlète lui permette l'atteinte de l'état de *flow* et la performance de pointe, ce dont il sera question dans les prochaines sous-sections.

5.2.2.1 *État de flow*

Tout d'abord, l'état de *flow* ayant fait l'objet de nombreuses recherches, il peut être décrit comme un état psychologique optimal pouvant être ressenti dans divers domaines tels que l'art, le sport et l'enseignement (Csikszentmihalyi, 1990). Les caractéristiques d'apparition du *flow* peuvent être divisées en deux catégories, soit les sensations ressenties par l'athlète ainsi que les circonstances et le milieu d'apparition (Csikszentmihalyi, 2000; Voelkl & Ellis, 2002). De ce fait, les chercheurs Demontrond et Gaudreau (2008) mettent de l'avant l'importance de chacune de ces catégories dans l'apparition du *flow* afin de favoriser l'intervention réalisée auprès de l'athlète. Ainsi, comme la majorité des entraîneurs ayant participé à la présente étude considèrent qu'ils ont un rôle d'accompagnateur dans le cheminement de leurs nageurs vers l'atteinte de l'état de *flow*, il est nécessaire qu'ils soient en mesure de favoriser le développement de ces caractéristiques. Alors, les entraîneurs expliquent que, pour ce faire, ils contribuent à la préparation de l'athlète tout au long de la saison afin qu'une fois qu'il se retrouve seul avec lui-même au moment de la performance, il se retrouve dans cet état psychologique optimal. De plus, un entraîneur précise qu'afin de

favoriser l'apparition de l'état de *flow*, il demande à ses nageurs d'écrire leurs sentiments lorsqu'il perçoit qu'ils étaient dans un état de *flow* au moment d'une performance. De cette façon, il sera plus facile de reproduire cet état, sachant les sensations ressenties précédemment. Cet élément concorde avec les écrits de Nakamura et Csikzentmihalyi (2002), de Jackson et Roberts (1992) ainsi que de Demontrond et Gaudreau (2008) où il est question de l'importance de la compréhension de l'état de *flow* dans l'amélioration de la performance, mais également de la considération des différences interindividuelles. Nakamura et Csikzentmihalyi (2002) précisent que la qualité, de même que la fréquence du *flow* varient d'une personne à une autre. Bref, l'amélioration de la compréhension de l'état de *flow* favorise également l'atteinte de la performance de pointe, un élément dont il sera question par la suite.

5.2.2.2 *Performance de pointe*

La performance de pointe est d'abord définie dans la littérature comme un état de fonctionnement supérieur où l'athlète réalise une performance optimale et un accomplissement remarquable (Jackson & Roberts, 1992; Weinberg & Gould, 2019). De plus, il est important de définir l'expérience de pointe, qui correspond aux limites supérieures de la joie et du positivisme dans la pratique sportive puisque les deux concepts sont souvent traités, à tort, communément dans le domaine de la psychologie sportive (Jackson & Roberts, 1992; Hartley, 2012). Loehr (1986), Hartley (2012) et Csikszentmihalyi (1990) attribuent également douze caractéristiques à la performance de pointe, soit 1- être physiquement détendu, 2- être mentalement calme, 3- peu d'anxiété, 4- être vigilant, 5- porter son attention sur la tâche, 6- être en contrôle, 7- être alerte, 8- être optimiste, 9- être dans un état de pilote automatique, 10- être confiant, 11- la tâche est sans effort et 12- avoir du plaisir (Loehr, 1986; Csikszentmihalyi, 1990; Hartley, 2012) (Harmison, 2006).

Lorsqu'ils ont été questionnés au sujet de leur meilleure performance, les nageurs n'ont pas fait de lien concret avec les termes de la performance de pointe. Ils semblent plutôt néophytes à ce sujet. Ainsi, pour la majorité, ils étaient en mesure de se remémorer leur meilleure performance en carrière, mais avaient également de la difficulté à se remémorer

leurs sentiments, leurs sensations et leurs pensées de façon précise. Il est donc possible de se questionner concernant ce qu'ils ont vécu. En effet, il est difficile d'identifier s'il s'agissait réellement d'une performance de pointe ou encore, d'une expérience de pointe, comme les caractéristiques ayant été énoncées s'en rapprochent. Les nageurs ont mentionné plusieurs caractéristiques comme la confiance, la concentration, le plaisir, l'optimisme, l'excitation, le sentiment de bien-être, la facilité, la surprise, l'absence de fatigue, voire la détente ainsi que la fierté. De ce fait, parmi ces caractéristiques, il est possible de constater que certaines peuvent se rapporter aux douze attributs de la performance de pointe, mais également à l'état de positivisme supérieur relié à l'expérience de pointe.

Quant à l'avis des entraîneurs concernant leur rôle dans le développement des athlètes quant à l'atteinte de la performance sportive, celui-ci concorde avec les écrits de Harmison (2006) où le chercheur fait état de l'importance d'une planification d'entraînement structurée dans l'atteinte d'une performance de pointe. Autrement dit, comme l'entraîneur est responsable de la périodisation d'entraînement, celui-ci joue un rôle important dans le développement efficace de l'athlète en quête de réalisation d'une performance de pointe (Harmison, 2006).

5.2.3 Habiletés mentales et techniques d'entraînement mental

D'abord, lorsque les nageurs sont questionnés au sujet des techniques d'entraînement mental qu'ils mettent en place, c'est la visualisation qui est mentionnée en majorité. Comme mentionné précédemment, celle-ci est effectuée avant une épreuve de nage. En accord avec les travaux de Le Scanff (2005), il s'agit effectivement de la technique d'entraînement mental la plus populaire. Étant très versatile, cette technique est bien aimée des athlètes, comme elle se limite uniquement à l'imagination de celui qu'il la pratique. D'ailleurs, pour certains athlètes, la visualisation consiste à penser à la technique de nage afin de s'assurer de ne rien oublier. Par contre, plusieurs athlètes ont précisé qu'ils n'avaient jamais eu l'occasion de remarquer l'efficacité de leur visualisation. Ainsi, comme la visualisation tire son efficacité dans la précision et la rigueur avec laquelle elle est pratiquée (Morris et al., 2005), il est

primordial que les athlètes soient en mesure de bien l’exécuter, puis d’en faire l’évaluation. En revanche, il s’agit d’un problème qui n’est pas hors du commun, car il en est question dans une étude de Holland et al. (2010) où les entraîneurs rapportent avoir de la difficulté avec l’enseignement de certaines techniques d’entraînement mental pour une raison en particulier, soit la difficulté d’évaluation du succès des techniques mentales mises en place. De ce fait, la formation apparaît être un excellent moyen de diminuer ce sentiment d’incompréhension face à l’évaluation de l’efficacité des techniques d’entraînement mental.

Ensuite, au sujet de la relaxation, les athlètes ne savent pas qu’il s’agit d’une habileté mentale qu’il est possible de travailler. La majorité d’entre eux mentionnent ne jamais avoir mis en place de techniques favorisant la relaxation. En revanche, la relaxation joue un rôle déterminant dans la gestion du stress et de l’anxiété (Le Scanff, 2005; Gill et al., 2017). Plusieurs techniques peuvent être mises en place afin de permettre à l’athlète de se relâcher avant une performance afin d’atteindre un niveau d’activation optimal (Yerkes & Dodson, 1908; Le Scanff, 2005; Diamond et al., 2007).

Enfin, il a été possible de constater qu’aucun des participants n’a mentionné effectuer une autoévaluation de l’efficacité des techniques d’entraînement mental à la suite des compétitions. Cependant, il est nécessaire que les participants effectuent une autoévaluation afin d’être en mesure d’ajuster leurs techniques, si tel est la nécessité (Burton, 1989). Il a également été démontré dans l’étude de Sheard et Golby (2006) que des améliorations de plusieurs composantes de la force mentale comme la confiance en soi, le contrôle de l’attention ainsi que la visualisation sont présentes suite à la mise en place d’un programme d’entraînement mental, mais également plusieurs semaines après celle-ci. Ainsi, la réflexion est un processus d’une importance capitale dans le développement de la force mentale (Crust & Clough, 2011). Elle nécessite de l’accompagnement et de la pratique afin d’être pleinement efficace, d’où l’importance de la présence de l’entraîneur à cet effet (Crust & Clough, 2011).

5.3 Obstacles à la pratique d'entraînement mental

5.3.1 Du point de vue des nageurs

Les nageurs semblent rencontrer moins d'obstacles quant à la pratique de l'entraînement mental comme ils affirment principalement avoir confiance en leur entraîneur relativement à cet aspect de leur sport. De plus, ils mentionnent avoir accès à de nombreuses ressources en lien avec l'entraînement mental, comme des pages internet, des vidéos ou des podcasts. Ainsi, la plus grande lacune semble être le fait que les nageurs ne sont pas tous conscients de l'impact de l'aspect mental sur une performance sportive.

En effet, plusieurs réponses des nageurs concernant des obstacles à la pratique d'entraînement mental sont en lien avec les mythes au sujet de l'entraînement mental ayant été élaborés par Weinberg et Gould (2019). D'abord, un nageur a affirmé qu'il ne croyait pas avoir besoin d'entraînement mental puisqu'il n'avait pas de problèmes, à proprement dit. C'est-à-dire qu'il ne considère pas avoir besoin d'aide au niveau mental, comme il ne souffre pas d'anxiété. Il s'agit effectivement du premier mythe abordé par Weinberg et Gould (2019) voulant que la majorité des gens soient d'avis que l'entraînement mental est seulement pour les gens ayant des problèmes cliniques ou psychologiques. Dans le même sens, un autre mythe veut que l'entraînement mental soit une solution à court terme, alors qu'il s'agit plutôt de l'inverse, comme les bienfaits de l'entraînement mental ne sont pas directement perceptibles (Le Scanff, 2005; Meggs & Chen, 2019; Weinberg & Gould, 2019). C'est pourtant ce que certains athlètes ont en tête lorsqu'il est question de l'accès à des ressources au niveau de l'entraînement mental. La majorité d'entre eux sont d'avis qu'ils ont suffisamment de ressources, mais également que s'ils en avaient besoin, ils pourraient trouver de l'aide facilement. Un autre mythe concerne le fait que l'entraînement mental est réservé aux athlètes d'élite (Weinberg & Gould, 2019). C'est d'ailleurs ce qu'a mentionné un nageur qui est d'avis qu'en plus d'être réservée à ces athlètes, la pratique d'entraînement mental est très peu mise de l'avant. Autrement dit, les athlètes présentent souvent leur entraînement physique ou technique sur les divers médias, mais ils parlent très peu de leur entraînement mental. Selon Weinberg et Gould (2019), les médias traditionnels mettent également de

l'avant principalement les pratiques des athlètes d'élite, laissant de côté les athlètes des niveaux régionaux et provinciaux.

5.3.2 Du point de vue des entraîneurs

En premier lieu, les entraîneurs ont abordé la complexité de la pratique de l'entraînement mental en l'associant à l'hétérogénéité des groupes de nageurs dans une petite région. Ils soulignent la difficulté d'élaborer un programme d'entraînement mental pour tout un groupe de nageurs d'âges différents. Ces éléments concordent avec les écrits de Gill et al. (2017) ainsi que MacNamara et al. (2010b) qui mentionnent que la pratique de l'entraînement mental tire sa complexité dans la différence interindividuelle. Ainsi, comme tous les athlètes ont des besoins différents, il est difficile d'établir des ateliers qui pourraient convenir à tous. C'est d'autant plus difficile lorsqu'un groupe est hétérogène puisque les nageurs ont tous un âge ainsi qu'un niveau de maturité différent. Ceci est donc en lien avec les recherches de MacNamara et al. (2010b) qui précisent que les habiletés mentales nécessaires à la performance varient en fonction du stade de développement de l'athlète, de sa personnalité ainsi que de l'activité qu'il pratique. Plus précisément, les chercheurs ont découvert que l'âge, le niveau de concentration, le niveau de maturité et le domaine de performance d'un athlète ont un impact sur le développement de ses caractéristiques psychologiques. Alors, il est possible de comprendre les difficultés rencontrées par les entraîneurs en lien avec leur groupe d'athlète hétérogène. En plus de ces différences flagrantes entre les nageurs, le manque de temps influence également les moments alloués à la pratique d'entraînement mental. De ce fait, le temps permettant l'apprentissage de techniques d'entraînement mental étant réduit et les besoins individuels et différents des athlètes rendent la pratique de cet aspect du sport encore plus complexe.

5.3.2.1 Développement des habiletés mentales

Plusieurs entraîneurs ont rapporté avoir de la difficulté au niveau du développement des habiletés mentales et de l'apprentissage de techniques d'entraînement mentales de leurs athlètes. En effet, ils ressentent un malaise quant à l'éducation de leurs athlètes à ce sujet en raison d'un manque de connaissance et d'un manque de ressources. Ces réponses rejoignent celles des participants de l'étude de Holland et al. (2010), mentionnée précédemment, où les

entraîneurs affirment avoir plus de facilité à enseigner certaines techniques d'entraînement mental comme le plaisir ainsi que la fixation d'objectifs. En revanche, certaines techniques leur donnent plus de fil à retordre comme la gestion de la pression, la gestion de crise, la confiance en soi et le contrôle des émotions. Cette difficulté est, d'ailleurs, justifiée par un manque de temps, un manque d'intérêt des athlètes, la difficulté d'évaluer le succès de l'entraînement mental ainsi que le manque de modèle et d'exemples dans le domaine (Holland et al., 2010). De plus, la communication entre l'entraîneur et son athlète s'avère un élément très important dans le développement d'un athlète (Applegate et al., 1985; Vella, Oades, & Crowe, 2013). En ce sens, il est intéressant de considérer la communication entre l'entraîneur et l'athlète. Comme discuté précédemment, les athlètes ne sont pas conscients des ateliers mis en place dans le but de travailler leurs habiletés mentales, alors que les entraîneurs expliquent le contraire. Ainsi, il est important que l'entraîneur et l'athlète communiquent entre eux afin que celui-ci soit en meilleure mesure de cibler les besoins psychologiques de son athlète et d'y adapter les ateliers. De plus, l'athlète sera davantage conscient de ce qu'il effectue et de l'impact que cela peut avoir sur sa performance. Étant conscient de cela, sa motivation face à la pratique d'entraînement mental sera augmentée (Vallerand & Thill, 1993; Weinberg & Gould, 2019). Dans cet ordre d'idée, les entraîneurs auraient intérêt à expliquer davantage le but des ateliers d'entraînement mental à leurs athlètes, et ce, au même titre qu'ils doivent expliquer les objectifs des entraînements physiques, techniques et tactiques. De ce fait, cela permettrait d'impliquer davantage les nageurs, puis de donner un sens à son entraînement en le sensibilisant à l'impact de la mise en place de techniques d'entraînement mental, autant sur une performance sportive que dans leur quotidien.

5.4 Synthèse de la discussion

Plusieurs éléments marquants ressortent de ce chapitre de discussion. Notamment, en ce qui concerne la perception des participants à l'égard de l'entraînement mental, il est possible de remarquer que tous les participants, nageurs comme entraîneurs, sont d'avis que l'entraînement des habiletés mentales est d'une importance capitale dans le développement d'un athlète. Par contre, bien qu'ils soient en mesure de justifier l'importance des habiletés mentales dans la pratique sportive, plusieurs nageurs sont d'avis que l'entraînement mental

ne leur est pas destiné pour le moment puisqu'ils n'en ressentent pas le besoin. De plus, du côté des entraîneurs, il est possible de remarquer qu'ils sont tout aussi conscient de l'impact de l'aspect mental sur une performance sportive. Il s'agit d'un élément de la pratique sportive qui les concerne et la majorité d'entre eux aimeraient avoir davantage de ressources à ce niveau.

De plus, quant à la pratique de l'entraînement mental, une dichotomie est perceptible entre les dires des entraîneurs et ceux des athlètes. Lorsqu'ils sont questionnés sur le sujet, les entraîneurs affirment mettre en place des éléments permettant de travailler l'aspect mental de leur sport. En effet, ils utilisent des techniques comme le renforcement dans le but d'augmenter la motivation et la confiance de leurs athlètes. Certains font également l'usage de questionnaire afin d'avoir un indicatif de l'état des habiletés mentales de leurs athlètes. À l'inverse, les nageurs mentionnent ne rien faire en particulier concernant l'entraînement mental dans leur planification d'entraînements, mais qu'ils mettent plutôt en place certaines techniques acquises par eux-mêmes avec le temps.

Par conséquent, tous les participants rencontrent certains obstacles relativement au développement des habiletés mentales et des techniques d'entraînement mental. Les entraîneurs abordent effectivement un manque de connaissances et d'habiletés qui rendent l'éducation de leurs athlètes au sujet de l'entraînement des habiletés mentales plus complexe. Ils abordent également un malaise quant à la formation de leurs athlètes à ce sujet. De leur côté, les athlètes rencontrent plutôt des obstacles concernant la compréhension des concepts reliés à l'entraînement mental. Certains semblent avoir de la difficulté à cibler leurs besoins en ce sens, comme ils sont d'avis que l'entraînement mental est réservé à ceux ayant une problématique ou un besoin notable.

5.5 Les forces et les limites de l'étude

Bref, cette étude comporte de nombreux points forts qui ne sont pas à négliger. D'abord, un élément majeur de celle-ci concerne le fait d'octroyer la parole à ceux étant directement sur le terrain, soit les entraîneurs et les athlètes en natation. Étant aux premières loges de la performance sportive, ils sont les mieux placés pour témoigner de leur perception et leur expérience concernant l'entraînement des habiletés mentales. Ensuite, la méthode d'analyse des réponses des participants, soit l'analyse inductive des données par triangulation, ayant obtenu un taux de concordance entre les analyses de plus de 95 % permet de démontrer la fiabilité et la crédibilité des résultats obtenus répondant ainsi à deux des quatre critères de rigueur scientifique. De plus, les deux autres critères de rigueur scientifiques sont également respectés, soit la transférabilité et la confirmation. En effet, il est possible d'adapter les résultats de l'étude selon les contextes en raison de la description riche du contexte de l'étude, de la méthodologie clairement établie et du journal de bordument rempli. De plus, le critère de confirmation est respecté par les instruments de la collecte de données justifiés ainsi que par la validation des réponses ayant été effectuée auprès de certains participants de cette étude.

En revanche, une limite de cette étude concerne un biais de satisfaction. En effet, comme l'entraînement mental est un sujet qui est souvent méconnu, il est possible que les participants, entraîneurs comme athlètes, se soient sentis mis à l'épreuve par certains thèmes abordés. Il est donc plausible que certains participants aient modifié de façon involontaire leurs réponses dans un but de désirabilité sociale auprès de la chercheuse. De plus, une autre limite de cette étude concerne la provenance des participants, comme ceux-ci proviennent tous de clubs de natation de la région du Saguenay-Lac-St-Jean.

Conclusion

Pour terminer, il est primordial de faire un retour sur les questions de recherche sur lesquelles est basé ce mémoire.

- Quelle est la perception d'entraîneurs en natation et de nageurs concernant les effets de l'entraînement mental sur la performance sportive ?
- De quelle façon l'entraînement mental est intégré à la pratique sportive ?
- Quels sont les obstacles rencontrés lors de la pratique de l'entraînement mental ?

Ainsi, au terme de la présente recherche, il a été possible de déterminer la perception des participants quant à l'entraînement mental et ses effets sur la performance sportive. En effet, les nageurs comme les entraîneurs sont d'avis que l'entraînement des habiletés mentales est primordial dans le développement d'un athlète. Ils semblent majoritairement bien informés au sujet des effets de l'entraînement mental sur la performance sportive. Les athlètes ont également un niveau de confiance élevé en leur entraîneur en ce qui a trait au développement de leurs habiletés mentales. En revanche, les entraîneurs affirment de pas avoir confiance en leurs propres moyens quant à l'enseignement des techniques d'entraînement mental et au développement des habiletés mentales. Il est donc possible de percevoir une dichotomie entre les deux groupes de participants, malgré le fait que tous ont mis de l'avant l'importance de l'aspect mental dans le sport.

De plus, à la lumière des entrevues ayant été réalisées, il a également été possible de connaître l'état de la pratique de l'entraînement mental des participants. Alors, plusieurs participants mentionnent mettre en pratique des techniques d'entraînement mental comme, entre autres, la relaxation, l'imagerie, la fixation d'objectifs et le discours interne. Par contre, certaines contradictions sont perceptibles relativement à la mise en place de ces techniques d'entraînement mental. Du côté des entraîneurs, il est mentionné en majorité que des

moments sont réservés au développement des habiletés mentales comme la motivation, la concentration, la confiance et la relaxation lors des entraînements et, principalement, près des compétitions. Les entraîneurs mentionnent également agir à titre d'accompagnateurs auprès de leurs athlètes lorsqu'il est question de l'aspect mental de leur sport. D'un autre côté, la majorité des athlètes utilisant des techniques d'entraînement mental mentionnent que ce sont plutôt des techniques qu'ils ont développées par eux-mêmes. Ils semblent pratiquer l'entraînement mental à la manière de l'essai et erreur, puis de façon aléatoire.

Cette étude a également permis d'identifier plusieurs obstacles rencontrés autant par les entraîneurs que les athlètes lors de la mise en place de techniques d'entraînement mental. L'obstacle majoritairement perceptible concerne la distorsion entre la vision des entraîneurs et des athlètes concernant la pratique de l'entraînement mental. En effet, les entraîneurs mentionnent accorder certains moments au développement des habiletés mentales, alors que les athlètes mentionnent le contraire. Un manque de communication est donc perceptible entre ce qui est fait par les entraîneurs ainsi que ce qui est perçu par les athlètes. De plus, la majorité des entraîneurs témoignent d'un manque d'aisance et de connaissance au niveau de l'enseignement des techniques d'entraînement mental. Ils abordent également un manque de temps, en raison du peu de temps où la piscine est à leur disposition. Ainsi, ils préfèrent mettre davantage l'accent sur les entraînements physiques. D'autres entraîneurs témoignent également de leur difficulté d'accorder une place à l'entraînement des habiletés mentales dans leur planification d'entraînements en raison de la disparité entre les nageurs d'un même groupe, ce qui rend difficile la mise en place d'une activité convenant à tous les niveaux de maturité. Les athlètes démontrent également un manque de connaissances au niveau de l'entraînement mental comme certains concepts au cours des entrevues semblaient inconnus. De plus, ils ont démontré un manque de structure au niveau des techniques d'entraînement mental mises en place, comme ils procèdent par essais et erreur.

Ainsi, il est juste de dire que les objectifs de recherche, soit l'identification des effets de l'entraînement mental sur la performance sportive du point de vue d'entraîneurs et

d'athlètes en natation, l'identification des stratégies d'entraînement mental les plus utilisées en natation ainsi que l'identification des obstacles à la pratique de l'entraînement mental ont été atteints.

Ensuite, cette étude comporte plusieurs retombées pertinentes dans le monde de la recherche, mais également dans l'univers aquatique. En effet, certaines retombées sont d'ordre théorique où une revue de littérature a été réalisée concernant ce qui a été fait précédemment, reliant l'entraînement mental à la performance sportive, mais également au monde de la natation. Au niveau méthodologique, il a été possible de donner la parole aux entraîneurs ainsi qu'aux athlètes afin qu'ils s'expriment sur le sujet, comme ils sont les acteurs directement impliqués dans la pratique de l'entraînement mental. De plus, la majorité des études à ce sujet sont d'ordre quantitatif, d'où l'importance de la présente étude qualitative. D'autres retombées sont également d'ordre pratique, où il est possible de mieux cibler les besoins des entraîneurs tout comme ceux des athlètes concernant l'entraînement mental et, d'autant plus, accompagner adéquatement tous les acteurs du milieu au niveau de l'entraînement des habiletés mentales. Enfin, cette étude démystifiant la vision des entraîneurs et des athlètes en natation concernant la préparation mentale permet une prise de conscience qui facilitera ainsi le développement et l'atteinte du plein potentiel autant chez l'entraîneur que chez l'athlète, car il est possible de s'entraîner mentalement sur une base quotidienne au même titre que l'entraînement physique, technique, tactique et social.

Enfin, il existe plusieurs avenues intéressantes pour ce projet de recherche. En effet, il serait intéressant d'étudier la réalité d'entraîneurs et d'athlètes provenant d'autres régions, ou encore, provenant d'autres sports. Ainsi, il serait possible de comparer la réalité des entraîneurs et des athlètes en fonction de la région de laquelle ils proviennent ou encore du sport qu'ils pratiquent. Cela permettrait également de déterminer s'il s'agit d'une problématique liée à la région dans laquelle l'étude a été effectuée ou plutôt, s'il est question d'une problématique davantage répandue dans le domaine sportif. De ce fait, les outils appropriés pourraient être fournis aux entraîneurs et aux athlètes afin de pallier cette

lacune. Pour terminer, ce projet pourrait connaître une suite intéressante par l'accompagnement des athlètes et des entraîneurs interrogés dans la mise en place d'un programme d'entraînement des habiletés mentales adapté à leur réalité sur le terrain et en leur offrant un accompagnement accessible. Ainsi, les entraîneurs comme les athlètes auraient accès à davantage de ressources afin d'améliorer le développement des habiletés mentales.

Références

- Anthony, D. R., Gucciardi, D. F., & Gordon, S. (2016). A meta-study of qualitative research on mental toughness development. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 9(1), 160-190. doi: 10.1080/1750984X.2016.1146787
- Antidote. (2021, Antidote 10, V4.2). Logiciel informatique Repéré
- Applegate, J., Burke, J., Burlison, B., Delia, J., & Kline, S. (1985). Reflection-enhancing parental communication. . Dans *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (pp. 107-142).
- Balyi, I., & Hamilton, A. (2004). Long-term athlete development: Trainability in childhood and adolescence. *Olympic coach*, 16(1), 4-9.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. doi: 10.1037/0003-066X.37.2.122
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. Repéré à <https://books.google.ca/books?id=HJhqAAAAMAAJ>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY, US: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bandura, A., Carré, P., & Lecomte, J. (2019). *Auto-efficacité: Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie*. de Boeck supérieur. Repéré à <https://books.google.ca/books?id=PYC3DwAAQBAJ>
- Bandura, A., Lecomte, J., & Carré, P. (2007). *L'auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Supérieur. Repéré à <https://books.google.ca/books?id=4BWkGAAACAAJ>
- Bell, A. F., Knight, C. J., Lovett, V. E., & Shearer, C. (2020). Understanding elite youth athletes' knowledge and perceptions of sport psychology. *Journal of Applied Sport Psychology*, 1-23. doi: 10.1080/10413200.2020.1719556

- Biddle, S. J. H. (1997). Current trends in sport and exercise psychology research. *The psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 10(2), 63-69.
- Biddle, S. J. H., Markland, D., Gilbourne, D., Chatzisarantis, N. L. D., & Sparkes, A. C. (2001). Research methods in sport and exercise psychology: quantitative and qualitative issues. *Journal of Sports Sciences*, 19(10), 777-809. doi: 10.1080/026404101317015438
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26.
- Bloom, B. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine.
- Bowman, B. (2016). *Les règles d'or de l'excellence*. Marabout. (The Golden Rules).
- Bull, S. J., Albinson, J. G., & Shambrook, C. J. (1996). *The mental game plan: Getting psyched for sport* Eastbourne, UK: Sport Dynamics
- Bull, S. J., Shambrook, C. J., James, W., & Brooks, J. E. (2005). Towards an Understanding of Mental Toughness in Elite English Cricketers. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17(3), 209-227. doi: 10.1080/10413200591010085
- Burton, D. (1989). Winning Isn't Everything: Examining the Impact of Performance Goals on Collegiate Swimmers' Cognitions and Performance. *Sport Psychologist*, 3(2), 105-132.
- Camiré, M. (2015). *Élaboration et évaluation du programme de formation Entraîner les habiletés de vie pour les entraîneurs des écoles secondaires*. Communication présentée au Conférence de l'initiation de recherche de Sport Canada
- Cheng, W.-N. K., Hardy, L., & Markland, D. (2009). Toward a three-dimensional conceptualization of performance *Psychology of Sport & Exercise*, 10 (2), 271-278. doi: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.08.001>.
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2001). Self-Regulation Differences during Athletic Practice by Experts, Non-Experts, and Novices. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13(2), 185-206. doi: 10.1080/104132001753149883
- Clough, P., Earle, K., & Sewell, D. (2002). Mental toughness: The concept and its measurement. *Solutions in sport psychology*, 32-46.

- Cloutier, R., & Drapeau, S. (2015). *Psychologie de l'adolescence* (4ième). Montréal, QC: Chenelière éducation.
- Connaughton, D., Hanton, S., & Jones, G. (2010). The Development and Maintenance of Mental Toughness in the World's Best Performers. *Sport Psychologist*, 24(2), 168-193.
- Connaughton, D., Wadey, R., Hanton, S., & Jones, G. (2008). The development and maintenance of mental toughness: Perceptions of elite performers. *Journal of Sports Sciences*, 26(1), 83-95. doi: 10.1080/02640410701310958
- Côté, J. (1999). The Influence of the Family in the Development of Talent in Sport. *Sport Psychologist*, 13(4), 395.
- Côté, J., & Fraser-Thomas, J. (2007). *Sport psychology: A Canadian perspective*. : Pearson Education London, UK:.
- Cowden, R. G. (2016). Mental Toughness, Emotional Intelligence, and Coping Effectiveness: An Analysis of Construct Interrelatedness Among High-Performing Adolescent Male Athletes. *Perceptual and Motor Skills*, 123(3), 737-753. doi: 10.1177/0031512516666027
- Cox, R. H., Billon, C., & Lecoq, J. C. (2013). *Psychologie du sport*. De Boeck Supérieur. Repéré à <https://books.google.ca/books?id=h9YPmAEACAAJ>
- Crête, J. (2016). L'éthique en recherche sociale Dans B. Gauthier, I. Bourgeois, A. Forget, & J. Turgeon (Éds.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* Québec : Presses de l'Université de Québec
- Crocker, P. R. E., & Isaak, K. (1997). Coping during competitions and training sessions: are youth swimmers consistent? *International Journal of Sport Psychology*, 28(4), 355-369.
- Crust, L., & Clough, P. J. (2005). Relationship Between Mental Toughness and Physical Endurance. *Perceptual and Motor Skills*, 100(1), 192-194. doi: 10.2466/PMS.100.1.192-194
- Crust, L., & Clough, P. J. (2011). Developing Mental Toughness: From Research to Practice. *Journal of Sport Psychology in Action*, 2(1), 21-32. doi: 10.1080/21520704.2011.563436

- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1982). Towards a psychology of optimal experience. *Annual review of personality and social psychology*, 3, 13-36.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow : the psychology of optimal experience*. New York, N.Y.: Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). Happiness, flow, and economic equality. *Am Psychol*, 55(10), 1163-1164.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented Teenagers: The Roots of Success and Failure*. New York, NJ: Cambridge University Press. Repéré à <http://books.google.ca/books?id=UKcKqT4rgRUC>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* New York : Plenum Press. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185. doi: 10.1037/a0012801
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2018). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Publications. Repéré à <https://books.google.ca/books?id=th5rDwAAQBAJ>
- Demontrond, P., & Gaudreau, P. (2008). Le concept de « flow » ou « état psychologique optimal » : état de la question appliquée au sport. *Staps*, 79(1), 9-21. doi: 10.3917/sta.079.0009
- Dennis, P. W. (1981). Mental Toughness and the athlete. *Ontario Physical and Health Education Association*, 7, 37-40.

- Deschenaux, F., & Bourdon, S. (2005). *Introduction à l'analyse qualitative informatisée à l'aide du logiciel QSR Nvivo 2.0*. Bibliothèque nationale du Québec : Association pour la recherche qualitative
- Diamond, D. M., Campbell, A. M., Park, C. R., Halonen, J., & Zoladz, P. R. (2007). The temporal dynamics model of emotional memory processing: a synthesis on the neurobiological basis of stress-induced amnesia, flashbulb and traumatic memories, and the Yerkes-Dodson law. *Neural Plast*, 2007, 60803. doi: 10.1155/2007/60803
- Dohme, L.-C., Piggott, D., Backhouse, S., & Morgan, G. (2019a). Psychological Skills and Characteristics Facilitative of Youth Athletes' Development: A Systematic Review. *Sport Psychologist*, 33(4).
- Dohme, L.-C., Piggott, D., Backhouse, S., & Morgan, G. (2019b). Psychological Skills and Characteristics Facilitative of Youth Athletes' Development: A Systematic Review. *The Sport Psychologist*, 33(4), 261-275. doi: 10.1123/tsp.2018-0014
- Douillard, J. (1994). *Body, mind and sport* New York: Harmony Books.
- Driska, A., P., Kamphoff, C., & Armentrout, S. M. (2012). Elite Swimming Coaches' Perceptions of Mental Toughness. *The Sport Psychologist*, 26(2), 186-206. doi: 10.1123/tsp.26.2.186
- Dumez, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative : les 10 questions clés de la démarche compréhensive*. Paris: Vuibert.
- Durand-Bush, N., & Salmela, J. H. (2002). The Development and Maintenance of Expert Athletic Performance: Perceptions of World and Olympic Champions. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(3), 154-171. doi: 10.1080/10413200290103473
- Ericsson, K. A. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
- Ericsson, K. A. (1996). *The road to excellence: the acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games*. Lawrence Erlbaum Associates. Repéré à <https://books.google.ca/books?id=lj19AAAAMAAJ>
- Evans, A. B., Barker-Ruchti, N., Blackwell, J., Clay, G., Dowling, F., Frydendal, S., ... Winther, H. (2021). Qualitative research in sports studies: challenges, possibilities and the current state of play. *European Journal for Sport and Society*, 18(1), 1-17. doi: 10.1080/16138171.2021.1899969

- Favret, B., & Benzel, D. (1997). *Complete guide to water skiing*. IL: Human Kinetics
- Feltz, D. L., Short, S. E., & Sullivan, P. J. (2008). *Self-efficacy in Sport*. Human Kinetics. Repéré à <https://books.google.ca/books?id=nAuJ0CxA2SwC>
- Fielding, M. (1999). Target Setting, Policy Pathology and Student Perspectives: learning to labour in new times. *Cambridge Journal of Education*, 29(2), 277-287. doi: 10.1080/0305764990290210
- Gauthier, B., Bourgeois, I., Forget, A., & Turgeon, J. (2016). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (6e édition.). Québec (Québec): Presses de l'Université du Québec.
- Gibson, A. (1998). *Mental toughness* New Yorks: Vantage Press.
- Gill, D. L., Williams, L., & Reifsteck, E. J. (2017). *Psychological Dynamics of Sport and Exercise* (4ième). Champaign, IL: Human Kinetics. Repéré à <https://books.google.ca/books?id=ePR6DwAAQBAJ>
- Gillet, N., Rosnet, E., & Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. [Development of a scale of satisfaction of the fundamental requirements in sporting context.]. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 40(4), 230-237. doi: 10.1037/a0013201
- Goldberg, A. (1998). *Sports slump busting: 10 steps to mental toughness and peak performance*. Human kinetics
- Gould, D., Dieffenbach, K., & Moffett, A. (2002). Psychological Characteristics and Their Development in Olympic Champions. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(3), 172-204. doi: 10.1080/10413200290103482
- Gould, D., Guinan, D., Greenleaf, C., Medbery, R., & Peterson, K. (1999). Factors Affecting Olympic Performance: Perceptions of Athletes and Coaches from More and Less Successful Teams. *Sport Psychologist*, 13(4), 371.
- Gould, D., Hodge, K., Peterson, K., & Petlichkoff, L. (1987). Psychological foundations of coaching: Similarities and differences among intercollegiate wrestling coaches. *The Sport Psychologist*, 1(4), 293-308.

- Gould, D., Medbery, R., Damarjian, N., & Lauer, L. (1999). A Survey of mental skills training knowledge, opinions, and practices of junior tennis coaches. *Journal of Applied Sport Psychology, 11*(1), 28-50. doi: 10.1080/10413209908402949
- Gouvernement du Québec (2013). *De la jouissance et de l'exercice des droits civils* : Ministère de la Justice Légis Québec
- Graham, D., & Yocom, G. (1990). Mental toughness training for golf. *The Stephen Greene Press*.
- Greenleaf, C., Gould, D., & Dieffenbach, K. (2001). Factors influencing Olympic performance: interviews with Atlanta and Nagano U.S. Olympians. *Journal of Applied Sport Psychology, 13*(2), 154-184.
- Griffith, C. R. (1925). Psychology and its Relation to Athletic Competition. *American Physical Education Review, 30*(4), 193-199. doi: 10.1080/23267224.1925.10652511
- Gucciardi, D. F., Gordon, S., & Dimmock, J. A. (2008). Towards an Understanding of Mental Toughness in Australian Football. *Journal of Applied Sport Psychology, 20*(3), 261-281. doi: 10.1080/10413200801998556
- Gucciardi, D. F., Hanton, S., Gordon, S., Mallett, C. J., & Temby, P. (2015). The Concept of Mental Toughness: Tests of Dimensionality, Nomological Network, and Traitness Mental Toughness. *Journal of Personality, 83*(1), 26-44. doi: 10.1111/jopy.12079
- Gulbin, J. P., Croser, M. J., Morley, E. J., & Weissensteiner, J. r. (2013). An integrated framework for the optimisation of sport and athlete development: A practitioner approach. *Journal of Sports Sciences, 31*(12), 1319-1331. doi: 10.1080/02640414.2013.781661
- Hannabus, S. (1996). Research Interviews. *New Library World 97*(1129), 22-30.
- Hanrahan, S. J., & Andersen, M. B. (2010). *Routledge Handbook of Applied Sport Psychology: A Comprehensive Guide for Students and Practitioners*. Taylor & Francis. Repéré à <https://books.google.ca/books?id=RLIXCEmPibIC>
- Hardy, L., Jones, G., & Gould, D. (1996). *Understanding Psychological Preparation for Sport: Theory and Practice of Elite Performers*. Chichester: John Wiley & Sons Repéré à <https://books.google.ca/books?id=vBt0QgAACAAJ>

- Harmison, R. J. (2006). Peak Performance in Sport: Identifying Ideal Performance States and Developing Athletes' Psychological Skills. *Professional Psychology: Research and Practice*, 37(3), 233-243. doi: 10.1037/0735-7028.37.3.233
- Hartley, S. (2012). *Peak Performance Every Time*. Routledge. Repéré à <https://books.google.ca/books?id=3eTugYXWiZYC>
- Hatzigeorgiadis, A., Galanis, E., Zourbanos, N., & Theodorakis, Y. (2014). Self-talk and Competitive Sport Performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 26(1), 82-95. doi: 10.1080/10413200.2013.790095
- Hodge, K. (1994). Mental toughness in sport: Lessons for life. The pursuit of personal excellence. *Journal of physical Education* 27, 12-16.
- Holland, M. J. G., Woodcock, C., Cumming, J., & Duda, J. L. (2010). Mental Qualities and Employed Mental Techniques of Young Elite Team Sport Athletes. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 4(1), 19-38.
- Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., ... Tamminen, K. A. (2017). A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 1-49. doi: 10.1080/1750984X.2016.1180704
- Horn, T. S. (2008). *Advances in sport psychology* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics. Repéré à <http://catdir.loc.gov/catdir/toc/ecip084/2007045899.html>
- Jackson, S. A., & Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow in Sports*. Human Kinetics. Repéré à <https://books.google.ca/books?id=Jak4A8rEZawC>
- Jackson, S. A., Kimiecik, J. C., Ford, S., & Marsh, H. W. (1998). Psychological correlates of flow in sport *Journal of sport and exercise psychology*, 20, 358-378.
- Jackson, S. A., & Roberts, G. C. (1992). Positive Performance States of Athletes: Toward a Conceptual Understanding of Peak Performance. *Sport Psychologist*, 6(2), 156-171.
- Jones, C. D., Hollenhorst, S. J., Perna, F., & Selin, S. (2000). Validation of the Flow Theory in an On-Site Whitewater Kayaking Setting. *Journal of Leisure Research*, 32(2), 247-261. doi: 10.1080/00222216.2000.11949916

- Jones, G. (1982). Mental toughness. *Worlds Bowls*, 30-31.
- Jones, G., Hanton, S., & Connaughton, D. (2002). What Is This Thing Called Mental Toughness? An Investigation of Elite Sport Performers. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(3), 205-218. doi: 10.1080/10413200290103509
- Jones, G., & Moorehouse, A. (2007). *Developing mental toughness: Gold medal strategies for transforming your business performance*. Oxford, UK: Spring Hill.
- Jones, I. (2014). *Research Methods for Sports Studies: Third Edition*. Taylor & Francis. Repéré à <https://books.google.ca/books?id=p2S2BQAAQBAJ>
- Kaiseler, M., Polman, R., & Nicholls, A. (2009). Mental toughness, stress, stress appraisal, coping and coping effectiveness in sport. *Personality and Individual Differences*, 47, 728-733. doi: 10.1016/j.paid.2009.06.012
- Kalinowski, A. G. (1985). The development of Olympic swimmers. Dans *Developing talent in young people*. New York: Ballantine.
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: a system view. *Annual Review of Psychology*, (44), 23-52.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e édition revue et mise à jour.). Montréal]: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kerr, C., Nixon, A., & Wild, D. (2010). Assessing and demonstrating data saturation in qualitative inquiry supporting patient-reported outcomes research. *Expert review of pharmacoeconomics & outcomes research*, 10(3), 269-281. doi: 10.1586/erp.10.30
- Khatoon, N. (2012). *General Psychology*. Pearson Education India. Repéré à <https://books.google.ca/books?id=Ha1KBZm9CXQC>
- Kim Turgeon, M.-È., & Halliwell, W. R. (2011). L'évolution du concept de force mentale chez les athlètes : mise à jour des connaissances et limites méthodologiques. *Staps*, 92(2), 7-21. doi: 10.3917/sta.092.0007
- Kroll, W. (1967). Sixteen personality factor profiles of collegiate wrestlers. *Research Quarterly*, (38), 49-57.

- Kroll, W., & Lewis, G. (1970). America's First Sport Psychologist. *Quest*, 13(1), 1-4. doi: 10.1080/00336297.1970.10519669
- Kumar, V. (2019). *Development of a practical model for coaches to use mental skills training to enhance psychological strengths for athletes*. ACU Research Bank.
- Le Scanff, C. (2005). Les bases de l'entraînement mental. *Bulletin de psychologie*, Numéro 475(1), 101-105. doi: 10.3917/bupsy.475.0101
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal: Guérin.
- Lenoir, Y. (1996). La recherche collaborative, les facultés d'éducation, le milieu scolaire et les organismes subventionnaires: un concept à clarifier, une situation fragile, des rapports institutionnels précaires! Dans Y. Lenoir, & M. Laforest (Éds.), *La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales: constats, impacts et conséquences* (pp. 205-232). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Liew, G. C., Kuan, G., Chin, N. S., & Hashim, H. A. (2019). Mental toughness in sport : Systematic review and future. *German Journal of Exercise and Sport Research : Sportwissenschaft*, 49(4), 381-394. doi: 10.1007/s12662-019-00603-3
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills : SAGE.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969–1980. *Psychological Bulletin*, 90(1), 125-152. doi: 10.1037/0033-2909.90.1.125
- Loehr, J. E. (1982). *Athletic excellence: Mental toughness training for sports*. New York : Plume
- Loehr, J. E. (1986). *Mental toughness training for sports: Achieving athletic excellence* Stephen Greene Press.
- Loehr, J. E. (1995). *The new toughness training for sports*. New York: Plume.
- Lupien, S. (2016, Automne 2016). Déconstruire et reconstruire le stress. *Mammouthmagazine*(16), 3. Repéré à http://www.stresshumain.ca/Documents/pdf/Mammouth-Magazine/MammouthMagazineNo16_V3.pdf

- Lupien, S. (2020). *Par amour du stress*. Éditions Va savoir. Repéré à <https://books.google.ca/books?id=IbtuzgEACAAJ>
- Luski, W. A. (1982). *Winning tennis through mental toughness*. New York: Everest House.
- Macnamara, A., Button, A., & Collins, D. (2010a). The Role of Psychological Characteristics in Facilitating the Pathway to Elite Performance Part 1: Identifying Mental Skills and Behaviors. *Sport Psychologist*, 24(1), 52-73.
- MacNamara, A., Button, A., & Collins, D. (2010b). The Role of Psychological Characteristics in Facilitating the Pathway to Elite Performance Part 2: Examining Environmental and Stage-Related Differences in Skills and Behaviors. *Sport Psychologist*, 24(1), 74-96.
- Macnamara, A., & Collins, D. (2013). Do mental skills make champions? Examining the discriminant function of the psychological characteristics of developing excellence questionnaire. *Journal of Sports Sciences*, 31(7), 736-744. doi: 10.1080/02640414.2012.747692
- Mahoney, J., Ntoumanis, N., Mallett, C., & Gucciardi, D. (2014). The motivational antecedents of the development of mental toughness: a self-determination theory perspective. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 7(1), 184-197. doi: 10.1080/1750984X.2014.925951
- Martin, J. J. (2011). Qualitative research in sport and exercise psychology: observations of a non-qualitative researcher. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 3(3), 335-348. doi: 10.1080/2159676X.2011.607177
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design : an interactive approach* (2nd ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Meggs, J., & Chen, M. A. (2019). Competitive Performance Effects of Psychological Skill Training for Youth Swimmers. *Perceptual and Motor Skills*, 126(5), 886-903. doi: 10.1177/0031512519852533
- Morris, T., Spittle, M., & Watt, A. P. (2005). *Imagery in Sport*. États-Unis: Human Kinetics.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3e éd. mise à jour et augm.). Paris: A. Colin Armand Colin.

- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York : Oxford University Press.
- Nakamura, J., & Csikzentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. Dans C.R Snyder & S.J. Lopez (Éd.), *Handbook of positive psychology*.
- Nicholls, A., Polman, R., Levy, A., & Backhouse, S. (2008). Mental toughness, optimism, pessimism, and coping among athletes. *Personality and Individual Differences*, 44, 1182-1192. doi: 10.1016/j.paid.2007.11.011
- Orlick, T. (1998). *Feeling Great: Teaching Children to Excel at Living*. Creative Bound Incorporated. Repéré à <https://books.google.ca/books?id=rLjhPAAACAAJ>
- Orlick, T. (2016). *In Pursuit of Excellence* (5ième édition). Human Kinetics, Incorporated. Repéré à <https://books.google.ca/books?id=iPF6DwAAQBAJ>
- Orlick, T., & Partington, J. (1988). Mental Links to Excellence. *Sport Psychologist*, 2(2), 105-130.
- Orlick, T. D., & Lee-Gartner, K. (1993). Going after the dream. *Performance Enhancement* 2, 110-122.
- Paillé, P. (2009). Recherche qualitative Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3ième éd., pp. 218-220). Paris : Armand Colin.
- Pankey, B. (1993). Presence of mind: Five ways to lower your class drop-out rate with mental toughness. *American Fitness*, 11, 18-19.
- Parnabas, V. A., Mahamood, Y., Parnabas, J., & Abdullah, N. M. (2014). The relationship between relaxation techniques and sport performance. *Universal Journal of Psychology*, 2(3), 108-112.
- Petlichkoff, L. (2004). Self-regulation skills in children and adolescents. Dans M. R. Weiss (Éd.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp. 273-292). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Plouffe, J. (2010). *Le concept de l'attitude gagnante des élèves-athlètes d'un programme sports-études au Québec sous une approche longitudinale et qualitative*. (Thèse). Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

- Plouffe, J., Spallanzani, C., & Brunelle, J.-P. (2011). L'attitude gagnante : ses caractéristiques et son développement selon les témoignages des élèves-athlètes, de leurs parents et de leur entraîneur. *Staps*, 93(3), 25-49. doi: 10.3917/sta.093.0025
- Potter, W. J. (1996). *An analysis of thinking and research about qualitative methods*. Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum.
- Provost, M.-A., Alain, M., Leroux, Y., & Lussier, Y. (2016). *Normes de présentation d'un travail de recherche* (5e édition.). Trois-Rivières (Québec): Les Éditions SMG.
- Rees, T., & Hardy, L. (2000). An Investigation of the Social Support Experiences of High-Level Sports Performers. *Sport Psychologist*, 14, 327-347. doi: 10.1123/tsp.14.4.327
- Richard, V., & Halliwell, W. (2014). Vers une explication interactionniste du développement de l'excellence sportive. *Staps*, 104(2), 23-38. doi: 10.3917/sta.104.0023
- Roberts, G., & Kristiansen, E. (2012). Goal setting to enhance motivation in sport. *Advances in motivation in sport and exercise*, 3, 207-228.
- Rosnet, É. (2005). Intérêts, difficultés et enjeux de l'évaluation psychologique des sportifs. *Bulletin de psychologie*, Numéro 475(1), 113-117. doi: 10.3917/bupsy.475.0113
- Ross-Stewart, L., Short, S. E., & Kelling, M. (2014). Characteristics Affecting How College Basketball Coaches Advise Their Athletes to Use Imagery. *International Journal of Coaching Science*, 8(2), 3-23.
- Roy, S. N. (2016). L'étude de cas Dans B. Gauthier, I. Bourgeois, A. Forget, & J. Turgeon (Éds.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (6ième). Québec : Presses de l'Université du Québec
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier, I. Bourgeois, A. Forget, & J. Turgeon (Éds.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* Québec : Presses de l'Université du Québec
- Schwandt, T. A. (1997). *Qualitative Inquiry: A dictionary of terms* Thousand Oaks : SAGE Publications.
- Sheard, M. (2012). *Mental toughness: The mindset behind sporting achievement*. Routledge.

- Sheard, M., & Golby, J. (2006). Effect of a psychological skills training program on swimming performance and positive psychological development. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4(2), 149-169. doi: 10.1080/1612197X.2006.9671790
- Simões, P., Vasconcelos-Raposo, J., Silva, A., & Fernandes, H. M. (2012). Effects of a Process-Oriented Goal Setting Model on Swimmer's Performance. *Journal of human kinetics*, 32, 65-76. doi: 10.2478/v10078-012-0024-6
- Smith, B., & 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. doi: 10.1080/1750984X.2017.1317357
- Sparkes, A. C., & Smith, B. (2013). *Qualitative Research Methods in Sport, Exercise and Health: From Process to Product*. Taylor & Francis. Repéré à <https://books.google.ca/books?id=iS5mAQAAQBAJ>
- Stein, G. L., Kimiecik, J. C., Daniels, J., & Jackson, S. A. (1995). Psychological Antecedents of Flow in Recreational Sport. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(2), 125-135. doi: 10.1177/0146167295212003
- Subotnik, R. F., & Jarvin, L. (2005). Beyond expertise: Conceptions of gifted as great performance. Dans R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Éds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 343-357). New York: Cambridge University Press
- Taylor, J. (1989). Mental toughness (Part 2): A simple reminder may be all you need *Sport Talk*, 18, 2-3
- Taylor, J. (1995). A Conceptual Model for Integrating Athletes' Needs and Sport Demands in the Development of Competitive Mental Preparation Strategies. *Sport Psychologist*, 9(3), 339-357.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research : analysis types and software tools*. New York: Falmer Press.
- Thelwell, R., Weston, N., & Greenlees, I. (2005). Defining and Understanding Mental Toughness within Soccer. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17(4), 326-332. doi: 10.1080/10413200500313636

- Thelwell, R. C., Such, B. A., Weston, N. J. V., Such, J. D., & Greenlees, I. A. (2010). Developing mental toughness: Perceptions of elite female gymnasts. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8(2), 170-188. doi: 10.1080/1612197X.2010.9671941
- Thomas, D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. doi: 10.1177/1098214005283748
- Tremayne, P., & Tremayne, B. (2004). Children and sport psychology. Dans T. Morris & J. Summer (Éd.), *Sport psychology: Theory, applications and issues* Milton, Queensland, Australia
- Trottier, C., Migneron, E., & Robitaille, S. (2017). How coaches learn to teach life skills to adolescent athletes. *Staps 116*(2), 101-118. doi: 10.3917/sta.116.0101
- Trudel, P., & Gilbert, W. (1999). Compléter la formation des chercheurs avec le logiciel NUD.IST. *Recherches Qualitatives*, 20, 87-111.
- Tunney, J. (1987). Thoughts on the line. Mental toughness: Biceps for the mind. *Soccer journal*, 32, 49-50.
- Tutko, T. A., & Richards, J. W. (1976). Psychology of coaching. *Allyn & Bacon*.
- Vallerand, R. J., & Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval: Éditions Études Vivantes
- Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. doi: 10.3917/dbu.maren.2003.01. Repéré à <https://www.cairn.info/la-recherche-appliquee-en-pedagogie--9782804143084.htm>
- Van Yperen, N. (2009). Why Some Make It and Others Do Not: Identifying Psychological Factors That Predict Career Success in Professional Adult Soccer. *Sport Psychologist*, 23, 317-329. doi: 10.1123/tsp.23.3.317
- Vealey, R. S. (1986). Conceptualization of sport confidence and competitive orientation: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of Sport Psychology* 8, 471-478.

- Vealey, R. S. (2007). Mental skills training in sport. Dans G. Tenenbaum & R. Eklund (Éd.), *Handbook of sport psychology* (3rd, pp. 287-309). Chichester: John Wiley and Sons.
- Vella, S. A., Oades, L. G., & Crowe, T. P. (2013). The Relationship between Coach Leadership, the Coach-Athlete Relationship, Team Success, and the Positive Developmental Experiences of Adolescent Soccer Players. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(5), 549-561.
- Verner-Filion, J., & Vallerand, R. J. (2018). A longitudinal examination of elite youth soccer players: The role of passion and basic need satisfaction in athletes' optimal functioning. *Psychology of Sport and Exercise*, 39, 20-28. doi: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.07.005>
- Voelkl, J. E., & Ellis, G. D. (2002). *Optimal experience in day life: examination of the predictors, dimensions and outcome.* .
- Weinberg, R., Butt, J., & Culp, B. (2011). Coaches' views of mental toughness and how it is built. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 9(2), 156-172. doi: 10.1080/1612197X.2011.567106
- Weinberg, R., Butt, J., & Knight, B. (2001). High School Coaches' Perceptions of the Process of Goal Setting. *Sport Psychologist*, 15(1), 20.
- Weinberg, R., & Gould, D. (2019). *Foundations of Sport and Exercise Psychology* (7th). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiner, B. (2018). Attribution theory in organizational behavior: A relationship of mutual benefit. Dans *Attribution Theory* (pp. 3-6): Routledge.
- Werner, A. C. (1960). *Physical education and the development of leadership characteristics of cadets at the U.S. military academy.* [Thèse]. Springfield College, MA.
- Werner, A. C., & Gottheil, E. (1966). Personality development and participation in collegiate athletics. *Research Quarterly* (37), 126-131.
- Williams, R. M. (1988). The U.S. open character test: Good Strokes hepl. But the most individualistic of sports is ultimately a mental game *Psychology-Today*, 22, 60-62.
- Wilmore, J. H., Costill, D. L., & Kenney, L. (2017). *Physiologie du sport et de l'exercice.* Human Kinetics. Repéré à <https://books.google.ca/books?id=KN7GDgAAQBAJ>

- Woods, R., Hocton, M., & Desmond, R. (1995). *Coaching tennis successfully*. Human Kinetics.
- Wrisberg, C., Withycombe, J. L., Simpson, D., Loberg, L. A., & Reed, A. (2012). NCAA Division-I Administrators' Perceptions of the Benefits of Sport Psychology Services and Possible Roles for a Consultant. *Sport Psychologist*, *26*(1), 16-28.
- Wrisberg, C. A., Loberg, L. A., Simpson, D., Withycombe, J. L., & Reed, A. (2010). An Exploratory Investigation of NCAA Division-I Coaches' Support of Sport Psychology Consultants and Willingness to Seek Mental Training Services. *Sport Psychologist*, *24*(4), 489-503.
- Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, *18*(5), 459-482. doi: 10.1002/cne.920180503
- Zakrajsek, R. A., Martin, S. B., & Wrisberg, C. A. (2016). National Collegiate Athletic Association Division I Certified Athletic Trainers' Perceptions of the Benefits of Sport Psychology Services. *Journal of Athletic Training*, *51*(5), 398-405. doi: 10.4085/1062-6050-51.5.13
- Zakrajsek, R. A., Steinfeldt, J. A., Bodey, K. J., Martin, S. B., & Zizzi, S. J. (2013). NCAA Division I Coaches' Perceptions and Preferred Use of Sport Psychology Services: A Qualitative Perspective. *Sport Psychologist*, *27*(3), 258-268.

Annexe 1 - Lettre d'explication pour les organisations

Élisabeth Martin
555 boulevard de l'Université,
G7H 2B1

Club de natation _____
Coordonnées du club de natation
Chicoutimi, 6 mai 2020

Objet : Explication du projet de recherche pour lequel une demande de recrutement dans une organisation est formulée⁹

Madame, Monsieur,

Je me nomme Élisabeth Martin, M. Sc.c et je suis étudiante à la maîtrise en sciences cliniques et biomédicales, volet kinésiologie, sous la supervision de M. Jacques Plouffe, PhD, mon directeur de recherche et professeur au département de kinésiologie de l'Université du Québec à Chicoutimi. La présente lettre a pour but de fournir la description du projet de recherche intitulé : « Perception de nageurs et d'entraîneurs en natation concernant les effets de l'entraînement mental sur la performance sportive », afin de vous demander l'autorisation de recruter des participants dans votre club de natation.

Problématique

La préparation d'un athlète à la performance sportive implique que celui-ci travaille de concert plusieurs aspects; physique, mental, technique, tactique et social. Cependant, la préparation mentale dans le sport est une composante qui semble négligée par les athlètes et les entraîneurs, car elle est la dernière à être entraînée, lorsqu'elle l'est. Les recherches ayant été effectuées dans le domaine de la natation sont majoritairement d'ordre quantitative plutôt que qualitative. De plus, les participants des études au sujet de l'entraînement mental en général concernent principalement les athlètes de niveau national ou international, puis presque rien ne touche les jeunes de niveau provincial.

Objectifs de la recherche

La présente recherche a pour objectif, dans un premier temps, d'identifier les effets de l'entraînement mental sur la performance sportive du point de vue d'entraîneurs et d'athlètes en natation. Dans un deuxième temps, il s'agit d'identifier les stratégies d'entraînement mental

⁹ Approuvé le 15 avril 2020 par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (CER-UQAC). No de référence : 2020-438.

les plus utilisées en natation. Dans un troisième temps, il s'agit de démontrer comment l'entraînement mental est intégré à la pratique sportive.

Méthodologie

Des entrevues semi-structurées seront effectuées auprès de dix nageurs, cinq garçons et cinq filles, ainsi que cinq entraîneurs en natation. Les réponses de chacun des participants seront analysées à l'aide d'une approche inductive générale d'analyse de données qualitatives, selon les critères de Blais et Martineau (2006).

Ainsi, je désire connaître votre intérêt quant au recrutement de participants dans votre club de natation. En pièce jointe du courriel que vous avez reçu lors de la transmission de cette lettre, vous trouverez une lettre de réponse, laquelle vous pouvez remplir puis me retransmettre à l'adresse indiquée en destinataire. Votre autorisation n'engage en rien aucun de vos nageurs ou de vos entraîneurs. Avec l'obtention de votre accord, ceux-ci seront approchés par le biais d'une publicité qui vous sera transmise préalablement. Seul les volontaires pourront manifester leur intérêt et communiquer avec la chercheuse.

Il est important que vous sachiez que le projet de recherche est en conformité avec les exigences du Comité d'éthique de la recherche (CER) de l'Université du Québec à Chicoutimi (2020-438).

Veillez agréer, madame, monsieur, mes salutations distinguées.

Élisabeth Martin

Annexe 2 - Lettre de consentement au recrutement dans une organisation

Club de natation _____

Coordonnées

Chicoutimi, 6 mai 2020

Objet : Autorisation de recruter dans une organisation¹⁰

Je, _____, président(e) du conseil d'administration du club de natation les _____ ou son représentant, autorise l'équipe du projet de recherche intitulé *Perception de nageurs et d'entraîneurs en natation concernant les effets de l'entraînement mental sur la performance sportive* à recruter des participants dans mon organisation.

Signature : _____

Président(e) du club de natation _____

¹⁰ Approuvé le 15 avril 2020 par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (CER-UQAC). No de référence : 2020-438.

Annexe 3 - Formulaire d'information et de consentement à la participation (Nageurs et entraîneurs)



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT CONCERNANT LA PARTICIPATION DE NAGEURS À UN PROJET DE RECHERCHE CONCERNANT LA PERCEPTION DE L'ENTRAÎNEMENT MENTAL

1 TITRE DU PROJET

Perception de nageurs et d'entraîneurs en natation concernant les effets de l'entraînement mental sur la performance sportive

2 RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE

2.1 Responsable

Élisabeth Martin, Kinésiologue, B. Sc. et étudiante à la maîtrise en sciences cliniques et biomédicales, département des sciences de la santé de l'Université du Québec à Chicoutimi

2.2 Direction de recherche

Jacques Plouffe, Ph. D., professeur agrégé au module de kinésiologie, Département des sciences de la santé de l'Université du Québec à Chicoutimi

3 FINANCEMENT

Ce projet n'est pas financé.

4 PRÉAMBULE

Nous sollicitons votre participation, à un projet de recherche. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable du projet ou aux autres membres du personnel affecté au projet de recherche et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

Vous pourrez retourner ce formulaire à la chercheuse, Élisabeth Martin, lors d'une rencontre pour une compétition régionale ou encore, vous pouvez la contacter par courriel (elisabeth.martin1@uqac.ca) afin qu'elle passe récupérer le formulaire sur votre lieu d'entraînement.

5 NATURE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

5.1 Description du projet de recherche

Cette étude a pour objectif de mieux comprendre l'entraînement mental et ses effets sur la performance sportive. Plus précisément, cette étude permettra à des entraîneurs en natation ainsi que des nageurs de s'exprimer au sujet de l'entraînement dans le but d'éclaircir les stratégies d'entraînement mental les plus utilisées en natation ainsi que la façon dont elles sont intégrées à la routine d'entraînement. Peu d'études donnent la parole directement aux athlètes et aux entraîneurs afin de connaître leur point de vue et leur réalité, c'est pour cette raison qu'il est important d'étudier cet aspect.

5.2 Objectif(s) spécifique(s)

La présente recherche a pour objectif, dans un premier temps, d'identifier les effets de l'entraînement mental sur la performance sportive du point de vue d'entraîneurs et d'athlètes en natation. Dans un deuxième temps, il s'agit d'identifier les stratégies d'entraînement mental les plus utilisées en natation. Dans un troisième temps, il s'agit de démontrer comment l'entraînement mental est intégré à la pratique sportive.

5.3 Déroulement

Dans un premier temps, si vous souhaitez prendre part à cette étude, une rencontre d'une heure sera planifiée avec la chercheuse à l'endroit de votre choix à votre lieu d'entraînement. L'endroit sera choisi dans le but de respecter la confidentialité de vos propos. Un local près du site d'entraînement sera choisi dans le but d'assurer l'entière confidentialité de l'entrevue. Si ce n'est pas possible, l'entrevue pourra être effectuée dans un local fermé de l'Université du Québec à Chicoutimi. Les entrevues auront lieu avant ou après l'entraînement, ainsi les autres nageur et entraîneurs ne seront pas en mesure de connaître l'identité des participants. Cette rencontre sera une entrevue semi-dirigée qui sera enregistrée par audio, puis transcrite en verbatim. De plus, il se peut que vous soyez recontacté à la suite de l'analyse des verbatims afin de donner votre avis sur l'analyse de votre entrevue avec la chercheuse. La sélection des participants à contacter pour la seconde fois se fera de manière aléatoire. La chercheuse vous contactera par téléphone afin de planifier une rencontre d'une durée de trente minutes visant à valider l'analyse des réponses que vous avez fournies lors de l'entrevue. Dans tous les cas, si les mesures de distanciation sociale émises par la Santé Publique du Québec, des entrevues par téléphones ou encore par vidéo-conférences seraient privilégiées afin de limiter les contacts en face à face. La chercheuse s'assurera de respecter les règles sanitaires en vigueur au moment des entrevues.

6 AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

La recherche n'entraîne pas de risque ou de désavantage prévisible pour le participant, hors d'avoir à consacrer le temps nécessaire pour participer à ce projet. Il se peut que vous retiriez un bénéfice personnel de votre participation à ce projet de recherche, mais on ne peut vous l'assurer. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances dans ce domaine. Vous aurez également l'avantage de pouvoir vous exprimer au sujet de l'entraînement mental dans le sport.

6.1 Risques psychologiques

Cependant, il arrive que le participant ressente de l'anxiété, du stress ou de l'inconfort face à la passation d'une entrevue. À cet égard, les participants seront informés qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses puisqu'il s'agit de connaître leur perception du sujet à l'étude. Ainsi, la chercheuse pourra rassurer les participants afin de diminuer le stress, l'anxiété ou l'inconfort de l'entrevue. Elle tâchera de les mettre en contrôle, de réduire les imprévus, de réduire ce qui pourrait être nouveau ou encore qui pourrait apparaître comme une menace à l'égo, le tout en expliquant au participant clairement le déroulement de l'entrevue, puis en leur précisant qu'ils peuvent arrêter l'entrevue à tout moment. De plus, si elle constate une situation qu'elle ne peut contrôler, elle pourra référer le participant à la ligne téléphonique 8-1-1, soit info-santé qui est en place pour les services de santé non-urgents. Elle pourra également référer les participants à des services d'écoute en ligne ou au téléphone comme Tel-Aide ou Tel-Jeune, puis les encourager à se confier à des professionnels.

7 CONFIDENTIALITÉ DES DONNÉES

7.1 Confidentialité

Toutes les informations recueillies resteront confidentielles. Les renseignements identificatoires seront connus en raison des méthodes de recrutement et de collecte de données, mais ne seront pas utilisés dans le cadre de la recherche. Seuls la chercheuse et le directeur de recherche y auront accès. De plus, les noms des participants seront changés pour des codes, permettant ainsi de garder la confidentialité en tout temps. Les entrevues audios seront sur une clé USB à laquelle seulement la chercheuse ainsi que son directeur de recherche auront accès, de même que les documents écrits comme les formulaires d'informations et de consentement seront placés dans un classeur barré dans le bureau du directeur. Les documents identificatoires ainsi que les enregistrements audios ne seront pas rangés au même endroit afin de garder la confidentialité des données. Celles-ci seront conservées durant les sept prochaines années, puis seront détruites par la suite.

7.2 Diffusion

Les résultats seront diffusés dans le mémoire de l'étudiante-chercheuse, puis serviront à la publication d'éventuels articles scientifiques. Le participant pourra avoir accès à ses données s'il en fait la demande à la chercheuse. Celle-ci pourra lui transmettre sous forme de fichier audio pour l'entrevue ainsi que sous forme de document PDF pour le verbatim et l'analyse de l'entrevue en question sur une clé USB. Cependant, en aucun cas, il ne sera possible d'identifier les participants associés aux codes que leur auront été attribués puisqu'aucun nom ne sera divulgué et que rien dans la description de la population ou des établissements ne permettra d'identifier les participants.

7.3 Conservation

Comme mentionné précédemment, les données recueillies (audio et transcrites) seront détruites dès qu'elles auront été transcrites sous forme de verbatim. Par la suite, les verbatims seront conservés sous clé durant une période de 7 ans, puis ils seront détruits dans le respect des règles en vigueur.

8 PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

Votre participation à ce projet de recherche est sur une base volontaire. Vous êtes donc libres de refuser d'y participer. Vous pouvez également vous retirer de ce projet de recherche à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision à la chercheuse responsable du projet, et ce, sans qu'il y ait de préjudices. Cependant, une fois que les données auront été traitées, il ne sera plus possible de vous retirer de la recherche. En cas de retrait, les données recueillies seront conservées ou détruites, selon votre demande. Enfin, toute nouvelle connaissance acquise durant le déroulement du projet qui pourrait affecter votre décision de continuer d'y participer vous sera communiquée sans délai selon les modalités qui suivent, soit par courriel ou par téléphone selon les informations que vous aurez fournies.

9 INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune rémunération ou compensation n'est offerte.

10 PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le responsable du projet de recherche aux coordonnées suivantes :

Élisabeth Martin M.Sc.c
Université du Québec à Chicoutimi
555 boulevard de l'Université Chicoutimi, Québec G7H 2B1

Jacques Plouffe Ph.D.
Université du Québec à Chicoutimi
555 boulevard de l'Université Chicoutimi, Québec G7H 2B1

Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le Comité d'éthique de la recherche (par téléphone au 418-545-5011 poste 4704 (ligne sans frais : 1-800-463-9880 poste 4704) ou par courriel à l'adresse cer@ugac.ca.

11 CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

- En cas de retrait, je consens à ce que mes données soient tout de même conservées.
- En cas de retrait, je désire que mes données soient détruites.

Dans le cadre du projet intitulé Perception de nageurs et d'entraîneurs en natation concernant les effets de l'entraînement mental sur la performance sportive, j'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et je comprends suffisamment bien le projet pour que le consentement soit éclairé. Je suis satisfait des réponses à mes questions et du temps que j'ai eu pour prendre une décision. Le consentement à participer à ce projet de recherche est lié aux conditions énoncées dans le présent document. Je comprends que je suis libre d'accepter et que je peux me retirer de la recherche en tout temps, sans aucun préjudice ni justification de ma part. Cependant, lorsque les données auront été traitées, il ne sera plus possible de me retirer de la recherche. Je conserve une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement et je remets à l'équipe de recherche la dernière page de ce document.

Nom :	
Signature :	
Date :	

Signature et engagement du chercheur responsable du projet

Je certifie avoir moi-même expliqué au participant les termes du présent formulaire d'information et de consentement, répondu aux questions qu'il a posées et lui avoir clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au participant à cette recherche.

Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche

Date

12 CONSENTEMENT DU PARTICIPANT (Copie de l'équipe de recherche)

- En cas de retrait, je consens à ce que mes données soient tout de même conservées.
- En cas de retrait, je désire que mes données soient détruites.

Dans le cadre du projet intitulé Perception de nageurs et d'entraîneurs en natation concernant les effets de l'entraînement mental sur la performance sportive, j'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et je comprends suffisamment bien le projet pour que le consentement soit éclairé. Je suis satisfait des réponses à mes questions et du temps que j'ai eu pour prendre une décision. Le consentement à participer à ce projet de recherche est lié aux conditions énoncées dans le présent document. Je comprends que je suis libre d'accepter et que je peux me retirer de la recherche en tout temps, sans aucun préjudice ni justification de ma part. Cependant, lorsque les données auront été traitées, il ne sera plus possible de me retirer de la recherche. Je conserve une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement et je remets à l'équipe de recherche la dernière page de ce document.

Nom :	
Signature :	
Date :	

Signature et engagement du chercheur responsable du projet

Je certifie avoir moi-même expliqué au participant les termes du présent formulaire d'information et de consentement, répondu aux questions qu'il a posées et lui avoir clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au participant à cette recherche.

Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche

Date

**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT CONCERNANT LA
PARTICIPATION D'ENTRAINEURS À UN PROJET DE RECHERCHE
CONCERNANT LA PERCEPTION DE L'ENTRAÎNEMENT MENTAL**

1 TITRE DU PROJET

Perception de nageurs et d'entraîneurs en natation concernant les effets de l'entraînement mental sur la performance sportive

2 RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE

2.3 Responsable

Élisabeth Martin, Kinésiologue, B. Sc. et étudiante à la maîtrise en sciences cliniques et biomédicales, département des sciences de la santé de l'Université du Québec à Chicoutimi

2.4 Direction de recherche

Jacques Plouffe, Ph. D., professeur agrégé au module de kinésiologie, Département des sciences de la santé de l'Université du Québec à Chicoutimi

3 FINANCEMENT

Ce projet n'est pas financé.

4 PRÉAMBULE

Nous sollicitons votre participation, à un projet de recherche. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable du projet ou aux autres membres du personnel affecté au projet de recherche et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

Vous pourrez retourner ce formulaire à la chercheuse, Élisabeth Martin, lors d'une rencontre pour une compétition régionale ou encore, vous pouvez la contacter par courriel (elisabeth.martin1@uqac.ca) afin qu'elle passe récupérer le formulaire sur votre lieu d'entraînement.

5 NATURE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

5.1 Description du projet de recherche

Cette étude a pour objectif de mieux comprendre l'entraînement mental et ses effets sur la performance sportive. Plus précisément, cette étude permettra à des entraîneurs en natation ainsi que des nageurs de s'exprimer au sujet de l'entraînement dans le but d'éclaircir les stratégies d'entraînement mental les plus utilisées en natation ainsi que la façon dont elles sont intégrées à la routine d'entraînement. Peu d'études donnent la parole directement aux athlètes et aux entraîneurs afin de connaître leur point de vue et leur réalité, c'est pour cette raison qu'il est important d'étudier cet aspect.

5.2 Objectif(s) spécifique(s)

La présente recherche a pour objectif, dans un premier temps, d'identifier les effets de l'entraînement mental sur la performance sportive du point de vue d'entraîneurs et d'athlètes en natation. Dans un deuxième temps, il s'agit d'identifier les stratégies d'entraînement mental les plus utilisées en natation. Dans un troisième temps, il s'agit de démontrer comment l'entraînement mental est intégré à la pratique sportive.

5.3 Déroulement

Dans un premier temps, si vous souhaitez prendre part à cette étude, une rencontre d'une heure sera planifiée avec la chercheuse à l'endroit de votre choix à votre lieu d'entraînement. L'endroit sera choisi dans le but de respecter la confidentialité de vos propos. Un local près du site d'entraînement sera choisi dans le but d'assurer l'entière confidentialité de l'entrevue. Si ce n'est pas possible, l'entrevue pourra être effectuée dans un local fermé de l'Université du Québec à Chicoutimi. Les entrevues auront lieu avant ou après l'entraînement, ainsi les autres nageur et entraîneurs ne seront pas en mesure de connaître l'identité des participants. Cette rencontre sera une entrevue semi-dirigée qui sera enregistrée par audio, puis transcrite en verbatim. De plus, il se peut que vous soyez recontacté à la suite de l'analyse des verbatims afin de donner votre avis sur l'analyse de votre entrevue avec la chercheuse. La sélection des participants à contacter pour la seconde fois se fera de manière aléatoire. La chercheuse vous contactera par téléphone afin de planifier une rencontre d'une durée de trente minutes visant à valider l'analyse des réponses que vous avez fournies lors de l'entrevue. Dans tous les cas, si les mesures de distanciation sociale émises par la Santé Publique du Québec, des entrevues par téléphones ou encore par vidéo-conférences seraient privilégiées afin de limiter les contacts en face à face. La chercheuse s'assurera de respecter les règles sanitaires en vigueur au moment des entrevues.

6 AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

D'ordre général, la recherche n'entraîne pas de risque ou de désavantage prévisible pour le participant, hors d'avoir à consacrer le temps nécessaire pour participer à ce projet. Il se peut que vous retiriez un bénéfice personnel de votre participation à ce projet de recherche, mais on ne peut vous l'assurer. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances dans ce domaine. Vous aurez également l'avantage de pouvoir vous exprimer au sujet de l'entraînement mental dans le sport.

6.1 Risques psychologiques

Cependant, il arrive que le participant ressente de l'anxiété, du stress ou de l'inconfort face à la passation d'une entrevue. À cet égard, les participants seront informés qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses puisqu'il s'agit de connaître leur perception du sujet à l'étude. Ainsi, la chercheuse pourra rassurer les participants afin de diminuer le stress, l'anxiété ou l'inconfort de l'entrevue. Elle tâchera de les mettre en contrôle, de réduire les imprévus, de réduire ce qui pourrait être nouveau ou encore qui pourrait apparaître comme une menace à l'égo, le tout en expliquant au participant clairement le déroulement de l'entrevue, puis en leur précisant qu'ils peuvent

arrêter l'entrevue à tout moment. De plus, si elle constate une situation qu'elle ne peut contrôler, elle pourra référer le participant à la ligne téléphonique 8-1-1, soit info-santé qui est en place pour les services de santé non-urgents. Elle pourra également référer les participants à des services d'écoute en ligne ou au téléphone comme Tel-Aide ou Tel-Jeune, puis les encourager à se confier à des professionnels.

7 CONFIDENTIALITÉ DES DONNÉES

7.1 Confidentialité

Toutes les informations recueillies resteront confidentielles. Les renseignements identificatoires seront connus en raison des méthodes de recrutement et de collecte de données, mais ne seront pas utilisés dans le cadre de la recherche. Seuls la chercheuse et le directeur de recherche y auront accès. De plus, les noms des participants seront changés pour des codes, permettant ainsi de garder la confidentialité en tout temps. Les entrevues audios seront sur une clé USB à laquelle seulement la chercheuse ainsi que son directeur de recherche auront accès, de même que les documents écrits comme les formulaires d'informations et de consentement seront placés dans un classeur barré dans le bureau du directeur. Les documents identificatoires ainsi que les enregistrements audios ne seront pas rangés au même endroit afin de garder la confidentialité des données. Celles-ci seront conservées durant les sept prochaines années, puis seront détruites par la suite.

7.2 Diffusion

Les résultats seront diffusés dans le mémoire de l'étudiante-chercheuse, puis serviront à la publication d'éventuels articles scientifiques. Le participant pourra avoir accès à ses données s'il en fait la demande à la chercheuse. Celle-ci pourra lui transmettre sous forme de fichier audio pour l'entrevue ainsi que sous forme de document PDF pour le verbatim et l'analyse de l'entrevue en question sur une clé USB. Cependant, en aucun cas, il ne sera possible d'identifier les participants associés aux codes qui leur auront été attribués puisqu'aucun nom ne sera divulgué et que rien dans la description de la population ou des établissements ne permettra d'identifier les participants.

7.3 Conservation

Comme mentionné précédemment, les données recueillies (audio et transcrites) seront détruites dès qu'elles auront été transcrites sous forme de verbatim. Par la suite, les verbatims seront conservés sous clé durant une période de 7 ans, puis ils seront détruits dans le respect des règles en vigueur.

8 PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

Votre participation à ce projet de recherche est sur une base volontaire. Vous êtes donc libres de refuser d'y participer. Vous pouvez également vous retirer de ce projet de recherche à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision à la chercheuse responsable du projet, et ce, sans qu'il y ait de préjudices. Cependant, une fois que les données auront été traitées, il ne sera plus possible de vous retirer de la recherche. En cas de retrait, les données recueillies seront conservées ou détruites, selon votre demande. Enfin, toute nouvelle connaissance acquise durant le déroulement du projet qui pourrait affecter votre décision de continuer d'y participer vous sera communiquée sans délai selon les modalités qui suivent, soit par courriel ou par téléphone selon les informations que vous aurez fournies.

9 INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune rémunération ou compensation n'est offerte.

10 PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le responsable du projet de recherche aux coordonnées suivantes :

Élisabeth Martin M.Sc.c
Université du Québec à Chicoutimi
555 boulevard de l'Université Chicoutimi, Québec G7H 2B1

Jacques Plouffe Ph.D.
Université du Québec à Chicoutimi
555 boulevard de l'Université Chicoutimi, Québec G7H 2B1

Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le Comité d'éthique de la recherche (par téléphone au 418-545-5011 poste 4704 (ligne sans frais : 1-800-463-9880 poste 4704) ou par courriel à l'adresse cer@uqac.ca).

11 CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

- En cas de retrait, je consens à ce que mes données soient tout de même conservées.
- En cas de retrait, je désire que mes données soient détruites.

Dans le cadre du projet intitulé Perception de nageurs et d'entraîneurs en natation concernant les effets de l'entraînement mental sur la performance sportive, j'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et je comprends suffisamment bien le projet pour que le consentement soit éclairé. Je suis satisfait des réponses à mes questions et du temps que j'ai eu pour prendre une décision. Le consentement à participer à ce projet de recherche est lié aux conditions énoncées dans le présent document. Je comprends que je suis libre d'accepter et que je peux me retirer de la recherche en tout temps, sans aucun préjudice ni justification de ma part. Cependant, lorsque les données auront été traitées, il ne sera plus possible de me retirer de la recherche. Je conserve une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement et je remets à l'équipe de recherche la dernière page de ce document.

Nom :	
Signature :	
Date :	

Signature et engagement du chercheur responsable du projet

Je certifie avoir moi-même expliqué au participant les termes du présent formulaire d'information et de consentement, répondu aux questions qu'il a posées et lui avoir clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au participant à cette recherche.

Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche

Date

12 CONSENTEMENT DU PARTICIPANT (Copie de l'équipe de recherche)

- En cas de retrait, je consens à ce que mes données soient tout de même conservées.
- En cas de retrait, je désire que mes données soient détruites.

Dans le cadre du projet intitulé Perception de nageurs et d'entraîneurs en natation concernant les effets de l'entraînement mental sur la performance sportive, j'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et je comprends suffisamment bien le projet pour que le consentement soit éclairé. Je suis satisfait des réponses à mes questions et du temps que j'ai eu pour prendre une décision. Le consentement à participer à ce projet de recherche est lié aux conditions énoncées dans le présent document. Je comprends que je suis libre d'accepter et que je peux me retirer de la recherche en tout temps, sans aucun préjudice ni justification de ma part. Cependant, lorsque les données auront été traitées, il ne sera plus possible de me retirer de la recherche. Je conserve une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement et je remets à l'équipe de recherche la dernière page de ce document.

Nom :	
Signature :	
Date :	

Signature et engagement du chercheur responsable du projet

Je certifie avoir moi-même expliqué au participant les termes du présent formulaire d'information et de consentement, répondu aux questions qu'il a posées et lui avoir clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au participant à cette recherche.

Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche

Date

Annexe 4 - Guides d'entrevue (Nageurs et entraîneurs)



Perception de nageurs et d'entraîneurs en natation concernant les effets de l'entraînement mental sur la performance sportive.

SOUS LA RESPONSABILITÉ DE :

ÉLISABETH MARTIN, M.Sc.

JACQUES PLOUFFE, Ph.D.

GUIDE GÉNÉRAL D'ENTREVUE QUALITATIVE SUR LA PERCEPTION DE L'ENTRAÎNEMENT MENTAL, LA PRATIQUE ACTUELLE ET LES OBSTACLES À LA PRATIQUE DE L'ENTRAÎNEMENT MENTAL

NAGEURS

OBJECTIF DE CETTE PORTION DE L'ÉTUDE :

MIEUX COMPRENDRE L'ENTRAÎNEMENT MENTAL ET SES EFFETS DU POINT DE VUE D'ENTRAÎNEURS EN NATATION ET DE NAGEURS

Ce guide d'entrevue s'inspire de l'étude de (Bell et al., 2020) qui traite, entre autres, de la perception de l'entraînement mental et ses effets.

QUESTIONS DE RECHERCHE :

- 1- Quelle est la perception d'entraîneurs en natation et de nageurs concernant les effets de l'entraînement mental sur la performance sportive ?
- 2- De quelle façon l'entraînement mental est-il intégré à la pratique sportive ?
- 3- Quelles sont les stratégies d'entraînement mental les plus utilisées en natation ?

QUESTIONS GÉNÉRALES

1. Quelle est ton expérience en tant que sportif/sportive et nageur/nageuse ?

1.1. Combien d'heures par semaine nages-tu ?

1.2. À quel âge as-tu commencé la natation ?

1.3. Pratiques-tu d'autres sports en plus de la natation ? As-tu pratiqué d'autres sports ?

1.3.1. Si oui, combien d'heures par semaine ?

- 1.4. Combien d'années d'expérience as-tu comme athlète ? Et spécifiquement en natation ?
2. **Quels sont les faits saillants de ta carrière de sportif/sportive ?**
3. **Intègres-tu l'entraînement mental à tes entraînements ? (En natation ou dans d'autres sports)**
 - 3.1. Si oui, comment ? Que fais-tu ?
 - 3.2. Sinon, qu'aimerais-tu faire ?
 - 3.3. Dans tous les cas, considères-tu que tu as suffisamment de ressources dans le domaine de l'entraînement mental pour t'accompagner ? Pourquoi ?
 - 3.3.1. Quelles sont les ressources les plus importantes/utiles/efficaces pour toi ?
 - 3.3.2. De quoi aurais-tu besoin et pourquoi
 - 3.4. As-tu accès à un consultant en entraînement mental ? (En connais-tu ? As-tu des références ?) Ferais-tu affaire avec un consultant en préparation mentale ?
4. **À ton avis, quelles sont les qualités mentales les plus importantes à développer chez un athlète ?**
 - 4.1. Peux-tu les classer en ordre d'importance ? (De la plus importante, à la moins importante) Justifie ta réponse
 - 4.2. Quelles sont tes qualités et/ou vos forces mentales ? Quelles sont celles que tu devrais travailler, selon toi ?
5. **À quel âge ou à quel niveau un athlète devrait-il débiter l'entraînement mental ? Pourquoi ?**
 - 5.1. Comment un athlète devrait-il développer ses habiletés mentales à travers le temps ?
 - 5.2. Si tu pratiques l'entraînement mental, à quel âge as-tu débuté ?
6. **Comment considères-tu qu'un entraîneur doit s'impliquer dans le développement des habiletés mentales d'un athlète ?**
 - 6.1. Est-ce que ton entraîneur/entraîneuse est impliqué dans le développement de tes habiletés mentales ?
 - 6.2. Crois-tu que ton entraîneur/entraîneuses est/serait en mesure de te conseiller en lien avec l'entraînement mental ? Pourquoi ? Comment ?
7. **De quelle façon l'entraînement mental peut-il influencer la performance sportive ? (Positivement ou négativement)**
 - 7.1. Selon toi, quels effets serait-il possible de constater outre l'amélioration de la performance ?
 - 7.2. As-tu déjà expérimenté les effets de l'entraînement mental ? Si oui, lesquels et comment ?

8. Comment est-il possible d'intégrer l'entraînement mental à la routine d'un athlète ou à même son entraînement ?

8.1. Et toi, comment intègres-tu l'entraînement mental à ta routine ?

9. Est-ce que les habiletés mentales pourraient être influencées par des facteurs techniques, tactiques, physiques ou sociaux ? Et comment serait-il possible ?

10. À ton avis, quelles sont les caractéristiques psychologiques des athlètes de haut niveau ? (National ou international) Ont-ils des caractéristiques psychologiques « supérieures » ou dominantes ?

QUESTIONS SPÉCIFIQUES

Motivation (Deci & Ryan, 2000; Weinberg & Gould, 2019)

1. Utilises-tu des stratégies pour augmenter ta motivation ?

1.1. Si oui, lesquelles ?

1.2. Sinon, pourquoi

1.3. Quand tu es motivé, comment te sens-tu ? À quoi penses-tu ? Comment agis-tu ?

1.4. À l'inverse, quand tu n'es pas motivé, comment te sens-tu ? À quoi penses-tu ? Et tu agis comment ?

1.5. Est-ce que ton entraîneur a une influence sur ta motivation ? Comment ? (Positivement ou négativement)

Discours positif et dialogue interne (Hardy et al., 1996; Le Scanff, 2005)

2. Selon toi, est-ce que le discours interne d'un athlète peut influencer sa performance sportive ? (Positivement ou négativement)

2.1. Si oui, dans quelle mesure ? (Comportement, sentiments, sensations, pensées de l'athlète)

2.2. Sinon, comment l'athlète pourrait-il faire pour influencer sa performance par son discours interne ?

2.3. As-tu déjà utilisé le discours positif ou le dialogue interne dans le but de te préparer à une performance sportive ?

2.4. Quel est le rôle de l'entraîneur par rapport au discours interne d'un athlète ?

Fixation d'objectifs (Locke et al., 1981; Gill et al., 2017)

3. Selon toi, est-ce que le fait d'avoir des objectifs dans le sport est important ?

3.1. Si oui, as-tu des objectifs ? Quel genre d'objectifs ? Donne un exemple.

3.2. Sinon, pourquoi ?

- 3.3. Est-il possible de développer cette capacité à se fixer des objectifs ? (Comment?)
- 3.4. Est-ce que l'entraîneur a une influence sur la fixation d'objectifs d'un athlète ? Qui doit fixer les objectifs ?

Visualisation et imagerie (Le Scanff, 2005; Morris et al., 2005)

4. Pratiques-tu la visualisation ?

- 4.1. Si oui, à quel moment est-elle pratiquée ? À quelle fréquence ?
- 4.2. Dans quelles modalités ? (Comportement, sentiments, sensations et pensées lors de la visualisation) (Comment ?)
- 4.3. As-tu déjà expérimenté les effets de la visualisation au moment d'effectuer une performance sportive ?
- 4.4. Ton entraîneur a-t-il un rôle dans ta pratique de visualisation ? Lequel ?

Confiance (Bandura, 1977, 1982, 1986, 1997; Weinberg & Gould, 2019)

5. Quelle est l'importance de la confiance dans la performance sportive ?

- 5.1. Est-ce un élément nécessaire à la performance sportive ? Comment peut-elle influencer la performance d'un athlète ?
- 5.2. Comment te sens-tu quand tu es confiant(e) ? (Sentiments, sensation, pensées)
- 5.3. Comment te comportes-tu lorsque tu es en confiance ?
- 5.4. Est-ce qu'un athlète peut développer sa confiance ? Comment ?
- 5.5. Comment un entraîneur peut-il influencer le développement de la confiance d'un athlète ? (Positivement ou négativement)

Concentration (Gill et al., 2017)

6. Quelle est l'importance de la concentration dans la performance sportive ? (Comment peut-elle avoir une influence sur la performance ?

- 6.1. Comment te sens-tu lorsque tu es concentré ? (Sentiments et sensations) Et à quoi penses-tu ?
- 6.2. Comment te comportes-tu lorsque tu es concentré ?
- 6.3. Comment est-il possible de développer la concentration ? Est-ce que l'entraîneur peut avoir une influence sur celle-ci ?

Relaxation, gestion de l'anxiété et du stress (Yerkes & Dodson, 1908; Cheng, Hardy, & Markland, 2009; Weinberg & Gould, 2019)

7. As-tu des stratégies pour t'aider à gérer ton stress ou ton anxiété ?

- 7.1. Si oui, lesquelles ? Les mets-tu en pratique ? (À quelle fréquence ?)
- 7.2. Sinon, pourquoi ? Que fais-tu dans une situation d'anxiété ou de stress ?
- 7.3. Lorsque tu es stressé(e) ou anxieux (se), comment te sens-tu ? Quelles sont tes pensées ? Comment agis-tu ? (Quels sont les symptômes)

physiques, psychologiques et comportementaux d'un athlète anxieux ou stressé ?)

7.4. Est-ce que tous ces éléments peuvent avoir une influence sur ta performance ? As-tu déjà expérimenté une situation d'anxiété ou de stress au moment d'une performance ? Qu'as-tu fait ? Quels ont été les effets ?

8. Pratiques-tu la relaxation ?

8.1. Si oui, comment ? À quel moment ? À quelle fréquence ?

8.2. Sinon, pourquoi ?

8.3. Comment te sens-tu lorsque tu es relaxé(e) ? (Sentiments, sensations, pensées et comportement)

8.4. Comment la relaxation peut-elle influencer la performance d'un athlète ? As-tu déjà expérimenté l'influence de la relaxation en lien avec une performance sportive ?

8.5. Quel est le rôle de l'entraîneur dans la relaxation d'un athlète ?

Attitude gagnante (Plouffe et al., 2011)

9. Comment décrirais-tu un athlète ayant une attitude gagnante ?

9.1. Est-ce une caractéristique innée ou qu'il est possible de développer ?

9.1.1. S'il est possible de la développer, comment un athlète peut-il y arriver ? (Comportement, sentiment, sensations, pensées de l'athlète)

9.2. Considères-tu que tu aies une attitude gagnante ? Pourquoi ?

9.2.1. Sinon, que devrais-tu faire pour en avoir une ?

9.3. Est-ce que ton entraîneur joue un rôle dans le développement de ton attitude gagnante ?

Force mentale (Loehr, 1982, 1986, 1995; Jones et al., 2002; Anthony et al., 2016)

10. À ton avis, quelles sont les caractéristiques d'un athlète qui est fort mentalement ?

10.1. Est-ce une caractéristique qui est innée ou qu'il est possible de développer ?

10.2. Comment un athlète peut-il développer sa force mentale ?

10.3. Te considères-tu fort(e) mentalement ?

10.3.1. Sinon, pourquoi ? Que devrais-tu faire pour être un athlète fort mentalement ?

10.4. Quel est le rôle de l'entraîneur dans le développement de la force mentale d'un athlète ?

L'état de flow (Csikszentmihalyi, 1975, 1982, 1990; Csikszentmihalyi et al., 1993; Jackson & Csikszentmihalyi, 1999; Csikszentmihalyi, 2000)

11. À votre avis, que signifie l'état de flow (Zone de performance) et à quel moment est-il présent ?

***Définir l'état de flow :** Selon le chercheur Csikszentmihalyi, l'état de flow est un état psychologique optimal pouvant être ressenti dans divers domaines tels l'art, l'enseignement et le sport. (Zone de performance)

- 11.1. Comment un athlète peut-il ressentir cet état ? (Sentiments et sensations)
Comment se comporte-t-il ? À quoi pense-t-il ?
- 11.2. As-tu déjà ressenti l'état de flow ? Comment était-ce ?
- 11.3. L'entraîneur joue-t-il un rôle dans l'état de flow d'un athlète ? Si oui, lequel ?

La performance de pointe ou la performance optimale (Jackson & Roberts, 1992; Hardy et al., 1996; Weinberg & Gould, 2019)

12. Peux-tu décrire ta meilleure performance à vie ? (Émotions, pensées, sentiments, sensations, comportements)

- 12.1. Est-ce que ton entraîneur a eu un impact sur cette performance ?
 - 12.1.1. Si oui, lequel ? Comment ?
 - 12.1.2. Sinon, comment aurait-il pu en avoir un ? (Positivement et négativement)

GUIDE GÉNÉRAL D'ENTREVUE QUALITATIVE SUR LA PERCEPTION DE L'ENTRAÎNEMENT MENTAL, LA PRATIQUE ACTUELLE ET LES OBSTACLES À LA PRATIQUE DE L'ENTRAÎNEMENT MENTAL

ENTRAÎNEURS

OBJECTIF DE CETTE PORTION DE L'ÉTUDE :

MIEUX COMPRENDRE L'ENTRAÎNEMENT MENTAL ET SES EFFETS DU POINT DE VUE D'ENTRAÎNEURS EN NATATION ET DE NAGEURS

Ce guide d'entrevue s'inspire de l'étude de (Bell et al., 2020) qui traite, entre autres, de la perception de l'entraînement mental et ses effets.

QUESTIONS DE RECHERCHE :

- 1- Quelle est la perception d'entraîneurs en natation et de nageurs concernant les effets de l'entraînement mental sur la performance sportive ?
- 2- De quelle façon l'entraînement mental est-il intégré à la pratique sportive ?
- 3- Quelles sont les stratégies d'entraînement mental les plus utilisées en natation ?

QUESTIONS GÉNÉRALES

1. Quelle est votre expérience en tant que nageur/nageuse ?

- 1.1. Aujourd'hui, nagez-vous encore régulièrement ?
- 1.2. Sinon, pratiquez-vous un/d'autre(s) sport(s) en particulier ?
- 1.3. Combien d'années d'expérience avez-vous en tant qu'athlète ?
 - 1.3.1. Combien d'heures par semaine vous entraînez-vous ?
 - 1.3.2. Quel niveau de performance avez-vous atteint à titre d'athlète ?
- 1.4. Si oui, pratiquez-vous ou pratiquiez-vous l'entraînement mental ?

- 2. Quelle est votre expérience en tant qu'entraîneur/entraîneuse ?**
 - 2.1. Depuis combien de temps êtes-vous entraîneur/entraîneuse ?
 - 2.2. En majorité, quel est le niveau des nageurs que vous entraînez ?
 - 2.3. Combien d'heures par semaine entraînez-vous ?
- 3. Quels sont les faits saillants de votre carrière de sportif / sportive? Et de votre carrière d'entraîneur / entraîneuse?**
- 4. Intégrez-vous l'entraînement mental à vos entraînements en tant qu'entraîneur ?**
 - 4.1. Si oui, comment ? Que faites-vous ?
 - 4.2. Sinon, qu'aimeriez-vous faire ?
 - 4.3. Dans tous les cas, considérez-vous que vous ayez suffisamment de ressources dans le domaine de l'entraînement mental pour accompagner vos athlètes ? Pourquoi?
 - 4.3.1. Quelles sont les ressources les plus importantes/utiles/efficaces pour vous ?
 - 4.3.2. De quoi auriez-vous besoin et pourquoi?
 - 4.4. Avez-vous accès à un consultant en entraînement mental ? (En connaissez-vous ? Avez-vous des références ? Feriez-vous affaire avec un consultant en préparation mentale?)
- 5. À votre avis, quelles sont les qualités mentales les plus importantes à développer chez un athlète ?**
 - 5.1. Pouvez-vous les classer en ordre d'importance ? (De la plus importante, à la moins importante) Justifiez votre réponse.
- 6. À quel âge ou à quel niveau un athlète devrait-il débiter l'entraînement mental ? Pourquoi ?**
 - 6.1. Comment un athlète devrait-il développer ses habiletés mentales à travers le temps ?
- 7. En tant qu'entraîneur, comment considérez-vous votre implication dans le développement des habiletés mentales d'un athlète ? (Donnez un exemple)**
- 8. De quelle façon l'entraînement mental peut-il influencer la performance sportive ? (Positivement ou négativement)**
 - 8.1. Selon vous, quels effets serait-il possible de constater outre l'amélioration de la performance ?

9. **Comment est-il/serait-il possible d'intégrer l'entraînement mental à la routine d'un athlète ou à même son entraînement ?**
10. **Quels facteurs pourraient influencer les habiletés mentales d'un athlète ? (Technique, tactique, social, mental, physique)**
11. **À votre avis, quelles sont les caractéristiques psychologiques des athlètes de haut niveau ? (National ou international)**

QUESTIONS SPÉCIFIQUES

Motivation (Deci & Ryan, 2000; Weinberg & Gould, 2019)

1. **Utilisez-vous des stratégies pour augmenter la motivation de vos athlètes ?**
 - 1.1. Si oui, lesquelles ?
 - 1.2. Sinon, pourquoi ?
 - 1.3. Quels sont les sentiments, les sensations, les pensées et le comportement d'un athlète qui est motivé ?
 - 1.4. Quels sont les sentiments, les sensations, les pensées et le comportement d'un athlète qui n'est pas motivé ?
 - 1.5. L'entraîneur a-t-il une influence sur la motivation d'un athlète ? Quelle est-elle ?

Discours positif et dialogue interne (Hardy et al., 1996; Le Scanff, 2005)

2. **Selon vous, est — ce que le discours interne d'un athlète peut influencer sa performance sportive ? (Positivement ou négativement)**
 - 2.1. Si oui, dans quelle mesure ? (Comportement, sentiments, sensations, pensées de l'athlète)
 - 2.2. Sinon, comment l'athlète pourrait-il faire pour influencer sa performance par son discours interne ?
 - 2.3. Quel est le rôle de l'entraîneur par rapport au discours interne d'un athlète ?

Fixation d'objectifs (Locke et al., 1981; Gill et al., 2017)

3. **Selon vous, est-ce que le fait d'avoir des objectifs dans le sport est important ?**
 - 3.1. Si oui, quel est votre rôle dans la fixation d'objectifs de vos athlètes ?
 - 3.2. Sinon, pourquoi ?
 - 3.3. Est-il possible de développer cette capacité à se fixer des objectifs ? (Comment ?)

Visualisation et imagerie (Le Scanff, 2005; Morris et al., 2005)

4. Vos athlètes pratiquent-ils la visualisation ?

- 4.1. Si oui, à quel moment est-elle pratiquée ?
- 4.2. Dans quelles modalités ? (Comportement, sentiments, sensations et pensées de l'athlète lors de la visualisation)
- 4.3. Quel est le rôle de l'entraîneur dans la pratique de la visualisation d'un athlète?

Confiance (Bandura, 1977, 1982, 1986, 1997; Weinberg & Gould, 2019)

5. Quelle est l'importance de la confiance dans la performance sportive ?

- 5.1. Est-ce un élément nécessaire à la performance sportive ? Comment peut-elle influencer la performance d'un athlète ?
- 5.2. Comment un athlète en confiance peut-il se sentir ? (Sentiments et sensations)
- 5.3. Comment se comporte un athlète en confiance ?
- 5.4. Quelles sont les pensées d'un athlète en confiance ?
- 5.5. Comment un athlète peut-il développer sa confiance ?
- 5.6. Comment un entraîneur peut-il influencer le développement de la confiance d'un athlète? (Positivement ou négativement)

Concentration (Gill et al., 2017)

6. Quelle est l'importance de la concentration dans la performance sportive ? (Comment peut-elle avoir une influence sur la performance ?

- 6.1. Comment se sent un athlète concentré ? (Sentiments et sensations)
- 6.2. À quoi pense un athlète qui est concentré ?
- 6.3. Comment se comporte un athlète qui est concentré ?
- 6.4. Comment un athlète peut-il développer sa concentration ? À quel moment peut-il la développer ?
- 6.5. Quel est le rôle de l'entraîneur dans le développement de la concentration d'un athlète?

Relaxation, gestion de l'anxiété et du stress (Yerkes & Dodson, 1908; Cheng et al., 2009; Weinberg & Gould, 2019)

7. Enseignez-vous à vos athlètes à gérer leur stress ou leur anxiété ?

- 7.1. Si oui, comment ?
- 7.2. Sinon, pourquoi ?
- 7.3. Quels sont les sentiments et les sensations d'un athlète qui est stressé ou anxieux ?
- 7.4. Quels sont les comportements d'un athlète qui est stressé ou anxieux ? Comment ceux-ci peuvent-ils avoir un impact sur sa performance ?
- 7.5. Quelles sont les pensées d'un athlète qui est stressé ou anxieux ? Comment celles-ci peuvent-elles avoir un impact sur sa performance ?
- 7.6. Quels sont les symptômes physiques, psychologiques et comportementaux d'un athlète anxieux ou stressé?

8. Vos athlètes pratiquent-ils la relaxation ?

- 8.1. Si oui, comment ? À quel moment ?
- 8.2. Sinon, pourquoi ?
- 8.3. Quelles sont les caractéristiques d'un athlète qui est relaxé? (Sentiments, sensations, pensées et comportement)
- 8.4. Comment la relaxation peut-elle influencer la performance d'un athlète ?
- 8.5. Quel est le rôle de l'entraîneur dans la relaxation d'un athlète ?

Attitude gagnante (Plouffe et al., 2011)

9. Comment décririez-vous un athlète ayant une attitude gagnante ?

- 9.1. Est-ce une caractéristique innée ou qu'il est possible de développer ?
 - 9.1.1. S'il est possible de la développer, comment un athlète peut-il y arriver ? (Comportement, sentiment, sensations, pensées de l'athlète)
 - 9.1.2. L'entraîneur a-t-il un rôle à jouer dans le développement de l'attitude gagnante ?

Force mentale (Loehr, 1982, 1986, 1995; Jones et al., 2002; Anthony et al., 2016)

10. Pour vous, quelles sont les caractéristiques d'un athlète qui est fort mentalement ?

- 10.1. Est-ce une caractéristique qui est innée ou qu'il est possible de développer ?
- 10.2. Comment un athlète peut-il développer sa force mentale ?
- 10.3. Quel est le rôle de l'entraîneur dans le développement de la force mentale d'un athlète ?

L'état de flow (Csikszentmihalyi, 1975, 1982, 1990; Csikszentmihalyi et al., 1993; Jackson & Csikszentmihalyi, 1999; Csikszentmihalyi, 2000)

11. À votre avis, que signifie l'état de flow et à quel moment est-il présent ?

- 11.1. Comment un athlète peut-il ressentir cet état? (Sentiments et sensations)
- 11.2. Quel est le comportement d'un athlète en état de flow ?
- 11.3. Quelles sont les pensées d'un athlète en état de flow?
- 11.4. Quel est le rôle de l'entraîneur dans l'état de flow d'un athlète?

La performance de pointe ou la performance optimale (Jackson & Roberts, 1992; Hardy et al., 1996; Weinberg & Gould, 2019)

12. À votre avis, qu'est-ce qu'une performance de pointe ?

- 12.1. Qu'est-ce qui fait en sorte qu'un athlète vive une performance de pointe?

- 12.1.1. Quels sont les sentiments, les sensations, les pensées et le comportement d'un athlète qui vit une performance de pointe?
- 12.2. Quel est l'impact d'un entraîneur sur la performance de pointe vécue par un athlète?