



DEPARTEMENT DES SCIENCES DU SPORT
Laboratoire de Psychologie et d'Ergonomie du Sport

**SOURCES ET MODES DE DEVELOPPEMENT
DES RESSOURCES PSYCHOLOGIQUES
EN GYMNASTIQUE FEMININE ET MASCULINE
DE HAUT NIVEAU**

Chercheurs

- Fabienne d'ARRIPE-LONGUEVILLE, Université de Nice Sophia-Antipolis – UFR STAPS et INSEP
- Claire CALMELS, INSEP
- Nadine DEBOIS, INSEP
- Magali HARS, Université de Lille 2 et INSEP
- Olivia COLONNA, Université de Nice Sophia-Antipolis – UFR STAPS

Fédération partenaire : Fédération Française de Gymnastique



Janvier 2004

Remerciements

Cette étude a été soutenue financièrement par le Ministère des Sports, l'Institut National du Sport et de l'Education Physique et la Fédération Française de Gymnastique.

Les auteurs de ce rapport remercient sincèrement les gymnastes des équipes de France féminine et masculine pour leur participation active à cette étude, ainsi que leurs entraîneurs pour leur intérêt et leur soutien.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
1 REVUE DE LITTERATURE	3
1.1 ROLE DES RESSOURCES PSYCHOLOGIQUES DANS LA PERFORMANCE SPORTIVE DE HAUT NIVEAU	3
1.1.1 Définition des principales ressources psychologiques identifiées chez des sportifs de haut niveau	3
1.1.2 Travaux en psychologie du sport conduits dans le cadre de la gymnastique	4
1.1.3 Effets favorables de programmes d'entraînement mental en sport	5
1.2 MODELES THEORIQUES DU DEVELOPPEMENT DU TALENT ET DE L'EXPERTISE	6
1.2.1 Etapes du développement de l'expertise	7
1.2.2 Développement de l'expertise en sport	8
1.3 INFLUENCES SOCIALES SUR CERTAINS INDICATEURS PSYCHOSOCIAUX ET COMPORTEMENTAUX	10
1.3.1 Rôle des parents	10
1.3.2 Rôle des entraîneurs	11
1.3.3 Rôle des pairs	11
1.4 MODALITES DE DEVELOPPEMENT DES RESSOURCES PSYCHOLOGIQUES EN SPORT	12
1.4.1 Travaux précurseurs	13
1.4.2 Etude des modalités de développement des ressources psychologiques de sportifs de haut niveau	13
2 PROBLEMATIQUE ET OBJET DE L'ETUDE	15
3 METHODE	15
3.1 PARTICIPANTS	15
3.2 INTERVIEWERS	16
3.3 GUIDE D'ENTRETIEN	16
3.4 PROCEDURE	17
3.5 ANALYSE DES DONNEES	17

4	RESULTATS	19
4.1	RESSOURCES PSYCHOLOGIQUES DEVELOPPEES PAR LES GYMNASTES	19
4.1.1	Ressources liées à la motivation d'accomplissement	19
4.1.2	Habilités cognitives d'amélioration de la performance	20
4.1.3	Ressources affectives et habiletés psychosomatiques	21
4.2	SOURCES DE DEVELOPPEMENT DES RESSOURCES PSYCHOLOGIQUES	22
4.2.1	L'environnement social sportif	22
4.2.2	L'environnement familial	22
4.2.3	L'athlète lui-même	22
4.2.4	Le processus sportif	22
4.3	MODES DE DEVELOPPEMENT DES RESSOURCES PSYCHOLOGIQUES	23
4.3.1	Modes directs	23
4.3.2	Modes indirects	23
4.4	SOURCES ET MODES DE DEVELOPPEMENT DES RESSOURCES PSYCHOLOGIQUES CHEZ LES GYMNASTES FEMININES ET CHEZ LES GYMNASTES MASCULINS	24
4.4.1	Ressources liées à la motivation d'accomplissement	24
4.4.2	Habilités cognitives d'amélioration de la performance	27
4.4.3	Ressources affectives et habiletés psychosomatiques	30
5	DISCUSSION	33
5.1	DISCUSSION DES PRINCIPALES CATEGORIES IDENTIFIEES AU REGARD DES TRAVAUX ANTERIEURS	33
5.2	SIMILARITES ET DIFFERENCES ENTRE LES RESULTATS OBTENUS CHEZ LES GYMNASTES FEMININES ET LES GYMNASTES MASCULINS	34
5.3	CONCLUSION ET PERSPECTIVES	35
6	BIBLIOGRAPHIE	38
7	ANNEXES	43
	• Annexe 1 : Guide d'entretien	44
	• Annexe 2 : Ressources psychologiques développées par les gymnastes au cours de leur carrière et leur répartition par sexe	45
	• Annexe 3 : Sources de développement des ressources psychologiques	46

- Annexe 4 : Modes de développement des ressources psychologiques _____ 47
- Annexe 5 : Ressources liées à la motivation d'accomplissement : sources et modes de développement _____ 48
- Annexe 6 : Habilités cognitives d'amélioration de la performance : sources et modes de développement _____ 52
- Annexe 7 : Ressources affectives et habiletés psychosomatiques : sources et modes de développement _____ 55

INTRODUCTION

Eloignement familial dès le plus jeune âge, anxiété compétitive, difficultés des entraînements, blessures, échecs sont le lot quotidien des gymnastes qui aspirent au haut niveau. Lorsqu'ils l'atteignent, ces sportifs ont développé des qualités physiques exceptionnelles, tout en ayant le « mental » nécessaire. Si chacun se doute que la persistance, le travail, les efforts, la concentration sont des atouts importants de leur réussite, il est plus difficile de dire précisément quelles sont les caractéristiques psychologiques de ces gymnastes d'exception, et surtout grâce à qui et à quoi ces ressources se développent au cours de la carrière sportive.

Si de nombreuses études ont mis en évidence le rôle des facteurs psychologiques et l'intérêt de programmes d'entraînement mental pour améliorer la performance sportive (e.g., Fleurance & Thill, 1998), la littérature en psychologie du sport est peu documentée quant aux sources et modalités de développement de ces ressources psychologiques chez les athlètes de haut niveau. Les travaux existants suggèrent que ces ressources se développeraient de manière complexe, dans l'interaction entre différents facteurs et soulignent le rôle prépondérant de l'environnement familial et sportif (d'Arripe-Longueville, Fournier, & Dubois, 1998 ; Gould, Dieffenback, & Moffet, 2002 ; Hanton & Jones, 1999). Par ailleurs, l'observation des pratiques d'entraînement de haut niveau montre que bien que de plus en plus de gymnastes de haut niveau bénéficient de programmes structurés d'entraînement mental, les sportifs se construisent « mentalement » grâce à des expériences naturelles d'entraînement et de compétition (Calmels, d'Arripe-Longueville, Fournier, & Soulard, 2003). Différentes sources, qui restent précisément à identifier, semblent donc à l'origine du développement des ressources psychologiques des gymnastes et paraissent agir selon des modes divers.

Cette étude s'inscrit dans un programme de recherche financé par le Ministère des Sports, et s'est basé sur une collaboration scientifique entre la Fédération Française de Gymnastique, le laboratoire de Psychologie et d'Ergonomie du Sport de l'Institut National du Sport et de l'Education Physique, et le laboratoire Sport, Représentations et Régulations Sociales de l'Université de Nice Sophia-Antipolis - UFR STAPS.

Ce programme de recherche avait pour principal objet d'identifier les ressources psychologiques développées par des gymnastes féminines et masculines de haut niveau ainsi que les sources et modes de développement de ces ressources. Les résultats obtenus

ont d'ores et déjà donné lieu à la soutenance de deux mémoires de maîtrise STAPS mention entraînement, concernant respectivement la gymnastique féminine (Hars, 2002) et la gymnastique masculine (Colonna, 2003). Les résultats obtenus en gymnastique féminine ont également été présentés lors des dernières journées d'étude de la Société Française de Psychologie du Sport (Hars, Calmels, & d'Arripe-Longueville, 2003). Deux autres communications scientifiques, un article dans la revue fédérale *Gym Technic* et un article dans une revue internationale sont actuellement à l'étude.

1 REVUE DE LITTÉRATURE

Cette recherche s'est principalement appuyée, (a) sur les travaux de Bloom (1985) et d'Ericsson, Kramp et Tesch-Romer (1993) portant sur le développement du talent et de l'expertise dans des domaines variés (musique, art...), et (b) sur les travaux de Côté (1999) plus centrés sur le développement de l'expertise dans le domaine du sport. Enfin, ce travail se situe dans la lignée des recherches actuelles s'intéressant aux sources et modes de développement des ressources psychologiques des athlètes de haut niveau (Gould et al., 2002 ; Soberlak & Côté, 2003).

1.1 Rôle des ressources psychologiques dans la performance sportive de haut niveau

1.1.1 Définition des principales ressources psychologiques identifiées chez des sportifs de haut niveau

Que certains facteurs psychologiques soient liés à la performance sportive de haut niveau et que les meilleurs athlètes utilisent des ressources psychologiques (e.g., fixation de buts, imagerie mentale, concentration, confiance en soi) apparaît à présent bien établi tant dans la communauté sportive que dans la communauté scientifique (e.g., Fleurance, 1998 ; Fleurance & Thill, 1998). Selon Smith (1993), les habiletés mentales sont des processus ou techniques permettant de contrôler ou de diriger les pensées, les sentiments ou les émotions indispensables à la performance. Ce contrôle étant rendu plus difficile quand on subit des pressions (e.g., compétition). Vealey (1988), quant à elle, précise que ces habiletés mentales représentent des qualités à acquérir et qu'elles se distinguent des méthodes, qui sont des techniques ou des procédures employées par l'athlète dans le but de développer ces habiletés.

Suite à la validation du questionnaire de l'Ottawa Mental Skills Assessment Tool (OMSAT-3) par Durand-Bush, Salmela et Green-Demers (2001), trois catégories d'habiletés mentales ont été identifiées : (a) les habiletés de base, (b) les habiletés psychosomatiques et, (c) les habiletés cognitives.

Les habiletés de base sont essentielles pour la régularité de la performance et constituent les « fondations » des autres habiletés mentales. On y retrouve *la confiance*, qui désigne le sentiment ou la croyance qu'une personne a dans ses capacités à accomplir ses

but personnels ; *l'engagement*, qui reflète l'intensité qu'une personne consacre à l'accomplissement de ses buts ; et enfin, *l'établissement de buts*, qui est le processus par lequel les personnes précisent les objectifs ou les buts qui leur donnent une direction et une motivation à accomplir un résultat.

Les habiletés psychosomatiques correspondent aux variations de l'éveil physiologique mais aussi à l'intensité mentale et physique. On y retrouve *les réactions au stress*, qui sont des réponses physiologiques du corps à différentes pressions ; *le contrôle de la peur*, qui est la capacité à s'adapter à des situations ou à des éléments de performance qui causent la peur ou l'inquiétude ; *la relaxation*, qui permet aux personnes de réduire leur éveil physiologique, leur tension musculaire, leur rythme cardiaque et leur anxiété ; et enfin, *l'activation*, qui est le processus par lequel les personnes élèvent leur éveil physiologique et leur état mental dans les situations où ils ont besoin d'augmenter leurs niveaux d'énergie.

Les habiletés cognitives dépendent de processus de pensées et des sensations, des perceptions, de l'apprentissage, de la mémoire et du raisonnement. On y retrouve tout d'abord *l'imagerie*, qui implique la création et l'utilisation d'images et de sensations pour imaginer différentes situations sportives ; *le dialogue interne*, défini selon Bunker, Williams et Zinsser (1993) comme se produisant chaque fois que l'on pense à quelque chose ; *la concentration*, qui est la capacité à diriger ou maintenir l'attention sur des indices pertinents de la performance pendant des situations d'entraînement et de compétition ; *le contrôle des distractions*, désignant la capacité à se concentrer de nouveau lorsqu'on est confronté à des distractions pendant des situations d'entraînement et de compétition ; et enfin, *la planification des compétitions*, impliquant la réflexion et la construction de plans pour guider ses propres pensées, émotions et actions, avant, pendant et après les compétitions.

1.1.2 Travaux en psychologie du sport conduits dans le cadre de la gymnastique

En gymnastique, les travaux recensés dans le champ de la psychologie du sport ont fait preuve d'un certain éclectisme dans leurs objets d'étude : identification et comparaison des stratégies utilisées chez les gymnastes ayant réussi ou échoué (Mahoney & Avenier, 1977), description d'interventions cliniques (Unestahl, 1983), analyse des comportements pré-compétitifs (Salmela & Baria, 1995), description des conditions de vie d'une athlète de haut niveau en reconversion (Krane, Greenleaf, & Snow, 1997), description de l'utilisation de la technique d'imagerie chez trois gymnastes de haut niveau (White & Hardy, 1998),

identification de sources potentielles de stress organisationnel dans la préparation de compétitions majeures (Woodman & Hardy, 2001).

Une étude qualitative (Debois, Fleurance, & d'Arripe-Longueville, 2000) a examiné les stratégies de gestion de l'anxiété pré-compétitive en gymnastique de haut niveau. Les résultats ont notamment montré l'importance accordée par les gymnastes d'élite aux buts d'implication dans la tâche lors de compétitions majeures, et leur préférence pour un climat motivationnel de maîtrise, c'est-à-dire reposant sur des critères auto-référencés. Par ailleurs, les stratégies d'ajustement utilisées par les gymnastes reposent sur un système d'entraide et de responsabilité partagée ; elles permettent d'alimenter un sentiment de soutien mutuel et de cohésion. Les parents et l'entraîneur jouent également un rôle important de soutien social, leur attitude étant décrite unanimement comme pondérée et optimiste, favorisant ainsi, une bonne gestion de l'anxiété précompétitive.

Ainsi, bien que de nombreuses études aient abordé le thème des ressources psychologiques en gymnastique, aucune à ce jour et à notre connaissance, n'a spécifiquement porté sur les sources et modes de développement de ces ressources.

1.1.3 Effets favorables de programmes d'entraînement mental en sport

De nombreux travaux ont mis en évidence les effets favorables de programmes d'entraînement mental dans différents sports (e.g., Cogan & Petrie, 1995 ; Orlick & Partington, 1988 ; Savoy, 1997). Un athlète peut bénéficier d'un programme de préparation mentale ayant des effets favorables notamment sur sa performance (e.g., Kendall, Hrycaiko, Martin, & Kendall, 1990 ; Li-Wei, Qi-Wei, Orlick, & Zitzelsberger, 1992), et sur des ressources psychologiques spécifiques telles que la confiance (e.g., Bakker & Kayser, 1994 ; Garza & Feltz, 1998) ou encore l'habileté d'imagerie (Rodgers, Hall, & Buckolz, 1991).

Dans le domaine particulier de la gymnastique, Calmels (1993) a rapporté les effets bénéfiques d'un programme d'imagerie sur la performance de jeunes gymnastes de haut niveau. Cogan et Petrie (1995) ont également montré l'influence favorable de ce genre d'intervention sur l'anxiété compétitive et sur la cohésion individuelle. Par ailleurs, Calmels, Fournier, Durand-Bush et Salmela (1998) ont souligné, chez des gymnastes féminines de niveau national, les effets positifs d'un programme d'entraînement mental sur

la performance compétitive et sur la gestion d'un certain nombre d'habiletés mentales, telles que la réaction au stress, la relaxation, les capacités attentionnelles et l'imagerie.

Enfin, plus récemment, Calmels et al. (2003), ont mis en évidence l'emploi de stratégies plus diversifiées et élaborées chez des gymnastes de niveau national ayant bénéficié d'un entraînement mental, que chez des gymnastes de même niveau sans entraînement mental. Les stratégies des gymnastes de niveau national ayant bénéficié d'un entraînement mental étant par ailleurs comparables à celles de gymnastes de niveau international n'ayant pas bénéficié d'entraînement mental. Cette étude suggère donc l'utilité de l'enseignement des habiletés mentales, en gymnastique de haut niveau, par le biais d'un programme d'entraînement mental. Elle invite par ailleurs à mieux identifier les modalités « naturelles » de développement des ressources psychologiques des gymnastes de haut niveau.

1.2 Modèles théoriques du développement du talent et de l'expertise

Dans la communauté scientifique, les concepts de « don », de talent ont constitué un champ d'étude privilégié (e.g., Howe, Davidson, & Sloboda, 1998 ; Irvine, 1998 ; Rowe, 1998) avec des divergences quant à la définition de ces concepts concernant la place de l'inné/acquis, dans le développement de l'expertise. Certains auteurs (e.g., Howe et al., 1998) ont montré que l'atteinte d'un haut niveau de performance est permise grâce à des facteurs environnementaux et un entraînement intense, plutôt que par le biais d'habiletés innées. Ces auteurs ont adopté clairement une position opposée au «talent account» qui prône que la réalisation d'une performance exceptionnelle dépend d'un potentiel génétique particulier qui peut-être identifié chez certains enfants. De manière similaire, d'autres spécialistes (e.g., Charness, 1998 ; Ericsson, 1998 ; Lehmann, 1998 ; Simonton, 1998 ; Tesch-Römer, 1998) ont supporté cette position qui souligne l'influence fondamentale exercée par l'environnement dans le développement de l'expertise. D'autres ont adopté une position plus radicale en excluant le rôle joué par le talent inné dans l'atteinte d'un haut niveau d'excellence (e.g., Baltes, 1998 ; Csikszentmihalyi, 1998 ; Detterman, Gabriel, & Ruthsatz, 1998 ; Rowe, 1998 ; Winner, 1998 ; Zohar, 1998).

Bloom (1985) a, quant à lui, largement contribué à l'avancement des travaux dans le domaine de l'expertise en soulignant que malgré la possession d'un « bagage

génétique », l'atteinte d'un haut niveau d'expertise dans quelque domaine que ce soit, nécessite un engagement précoce et intense. Toutefois, le support social dispensé par les parents, les enseignants ou encore les entraîneurs s'avère nécessaire dans l'atteinte de cette expertise. Bloom (1985) a distingué trois périodes dans le développement de l'expertise qui s'apparentent à un « processus d'apprentissage long et continu » : la période d'initiation, la période de développement et la période de perfectionnement.

1.2.1 Etapes du développement de l'expertise

1.2.1.1 Période d'initiation

Lors de leurs premières années d'initiation, les enfants s'engagent avec plaisir dans l'activité. Ils sont passionnés et excités quant à leur participation et l'activité reste un jeu. Les enseignants ou entraîneurs adoptent généralement un enseignement orienté sur la manière de réaliser l'action plutôt que sur les résultats obtenus. Ils privilégient donc la notion d'effort, d'engagement plutôt que le résultat de l'action. De plus, c'est durant cette première période que les parents et/ou enseignants peuvent s'apercevoir que certains enfants sont "talentueux" ou possèdent des habiletés "spéciales" dans un domaine particulier. Bloom souligne également que les enfants attachent beaucoup d'importance au support et au renforcement positif des enseignants ou entraîneurs pour apprendre et être performants dans l'activité. Quant aux parents, ils sont souvent responsables de la stimulation de l'intérêt que l'enfant porte à l'activité (Bloom, 1985).

1.2.1.2 Période de développement

La période de développement débute lorsque les participants prennent goût de manière extrême à leur activité : ils deviennent « mordus ». En effet, l'enfant est beaucoup plus investi dans la réussite, et le caractère sérieux de l'activité émerge. Bloom (1985), constate que les entraîneurs ou enseignants possèdent un bagage technique plus conséquent que ceux œuvrant lors de la période d'initiation. Ils insistent sur le développement d'une technique correcte et offrent aux enfants la possibilité d'évaluer leurs performances et d'escompter des résultats au travers de la discipline et d'un travail conséquent. Les enfants font des sacrifices, au même titre que les parents qui fournissent un soutien moral et financier. De même, les parents n'hésitent pas à restreindre leurs activités extérieures telles que le travail et les sorties entre amis pour s'intéresser au total investissement de leurs

enfants. Le temps de pratique s'intensifie sensiblement durant cette période et la compétition devient une véritable référence pour mesurer les progrès.

1.2.1.3 Période de perfectionnement

La période de perfectionnement se révèle être la période au cours de laquelle les individus sont entièrement obsédés par l'activité choisie. L'insistance est maintenant placée sur le développement d'un haut degré d'habileté et les participants sont disposés à investir le temps et les efforts nécessaires pour atteindre leurs objectifs de performance. En outre, on constate que les athlètes deviennent dorénavant plus autonomes et possèdent une bonne connaissance de l'activité. Les enseignants et les entraîneurs, très exigeants, sont souvent craints mais respectés. Durant cette période, les parents jouent alors un rôle moins important étant donné l'investissement complet des participants dans leur discipline et leur responsabilisation de plus en plus importante.

Pour résumer, les travaux de Bloom (1985) ont donc fourni une aide précieuse dans l'étude du développement de l'expertise dans des domaines variés (musique, art, médecine et sport) en soulignant l'importance de l'engagement du participant dans l'activité et le rôle joué par divers agents sociaux (parents, entraîneurs et enseignants). D'autres chercheurs (e.g., Côté, 1999 ; Durand-Bush & Salmela, 2001) se sont spécifiquement attachés à l'étude du développement de l'expertise dans le domaine du sport.

1.2.2 Développement de l'expertise en sport

Côté et ses collègues (Abernethy, Côté, & Baker, 1999 ; Côté, 1999 ; Soberlak & Côté, 2003) se sont récemment intéressés à l'étude du développement de l'expertise chez des sportifs de haut niveau, canadiens et australiens, pratiquant diverses disciplines (aviron, gymnastique, hockey, et basket-ball). Côté (1999) s'est attaché plus particulièrement à étudier le rôle joué par la famille dans ce développement. Il s'est intéressé au soutien qu'accordent les membres de la famille à l'enfant, et ceci, dès l'initiation de l'activité sportive jusqu'à l'accession au plus haut niveau. Il distingue ainsi trois périodes spécifiques : les années d'initiation, les années de spécialisation, et les années d'investissement ou de haut niveau. Côté a également mentionné dans son modèle, une période dite « récréative ». En effet, il a observé que certains enfants ou athlètes ne peuvent pas ou ne choisissent pas d'investir les habiletés nécessaires pour atteindre un haut

niveau de performance. Ils s'engagent donc dans une pratique « récréative » au cours de laquelle ils pratiquent plusieurs sports et activités pour le plaisir de l'expérience et leur développement personnel, mais également pour rester actif physiquement et être en bonne santé.

1.2.2.1 Période d'initiation

Durant la période d'initiation (6-13 ans), les enfants participent à de nombreuses activités sportives par plaisir principalement, et non pour atteindre un but spécifique : le jeu est prédominant par rapport à la pratique et à l'entraînement. Les parents encouragent l'enfant dans cette démarche en fournissant notamment des gratifications immédiates, et ceci essentiellement parce que le sport contribue fortement au développement de l'enfant.

1.2.2.2 Période de spécialisation

Pendant les années de spécialisation (13-15 ans), les enfants se focalisent sur une ou deux disciplines sportives. La pratique est beaucoup plus structurée mais le plaisir et l'engagement physique demeurent des éléments centraux. Le choix d'une activité particulière est généralement fait vers 13 ans, et cette décision est souvent influencée par l'environnement social et les encouragements reçus par les entraîneurs, les parents ou la fratrie. Les parents développent alors, durant ces années, un intérêt pour la pratique sportive de l'enfant, et ceci en s'impliquant à divers degrés (de simple spectateur à entraîneur). Ils investissent du temps et de l'argent pour supporter la participation de leur enfant.

1.2.2.3 Période d'investissement ou de haut niveau

Pendant la période d'investissement (15 ans et plus), les enfants sont fortement centrés sur une pratique délibérée. Cette notion de pratique délibérée a été pour la première fois utilisée par Ericsson, Kramp et Tesch-Romer (1993). Selon ces auteurs, la pratique délibérée se caractérise par une pratique intense, motivée par le but d'améliorer la performance. N'étant pas intrinsèquement motivante, elle se distingue du jeu et, contrairement au travail, « elle ne conduit pas à des récompenses monétaires ou sociales immédiates ». Les parents, quant à eux, apportent un véritable soutien financier mais aussi affectif. Par exemple, lorsque l'enfant se trouve confronté à divers problèmes pouvant nuire à la réalisation de la performance tels que la blessure, l'échec sportif, la jalousie entre

les membres de la fratrie ou encore une baisse de motivation, les parents secondent l'enfant pour surmonter ses difficultés.

A travers les études qui ont pu être conduites (e.g., Abernethy et al., 1999 ; Côté, 1999 ; Soberlak & Côté, 2003), force est de constater que les facteurs génétiques ne sont pas les seuls à jouer un rôle dans le développement de l'expertise en sport. Des facteurs externes (comme le rôle joué par les agents sociaux) affectent considérablement ce développement. Il semble donc intéressant de s'attacher plus particulièrement à ces influences sociales.

1.3 Influences sociales sur certains indicateurs psychosociaux et comportementaux

De nombreux travaux de recherche en psychologie sociale appliquée au sport (e.g., Brustad, Babkes, & Smith, 2001) ont porté notamment sur le rôle joué par les parents, les entraîneurs et les pairs dans le domaine sportif. En effet, la mutation du sport de haut niveau (étirement des plages d'entraînement, début de pratique de plus en plus précoce, multiplication des compétitions...) a permis de se rendre compte de l'importance fondamentale de l'environnement social, particulièrement sur certains indicateurs psychosociaux et comportementaux.

1.3.1 Rôle des parents

Les études mettant en évidence l'influence des parents sur certains indicateurs psychosociaux et comportementaux, dans le domaine sportif, ont afflué ces dix dernières années (e.g., Brustad, 1996 ; Smith & Smoll, 1996). Certains travaux ont montré que la conviction et le comportement des parents relatifs à l'expérience sportive de l'enfant exerçaient une influence importante sur les perceptions de compétence personnelle, l'engagement sportif et le comportement (choix, effort et persistance). Ainsi, Babkes et Weiss (1999) ont démontré que la confiance et le comportement des parents sont une source importante de la croyance des enfants en leurs capacités physiques. Cette perception influencerait par ailleurs l'intérêt, le plaisir et le comportement que l'enfant peut avoir à l'égard de son expérience sportive. D'autres études (e.g., Duda & Hom, 1993) ont montré une interdépendance entre l'orientation des buts d'accomplissement (ou la définition de la

réussite) des parents et des enfants. Les enfants dont les parents poursuivaient plutôt des buts d'implication vers la tâche (i.e., interprétation de la compétence s'appuyant sur des critères auto-référencés) présentaient la même tendance. Ce constat est le même lorsque les parents sont orientés vers l'ego (i.e., la représentation de la compétence s'appuyant sur des critères socialement référencés).

Suite aux diverses études qui ont donc été menées depuis cette dernière décennie, les parents, à travers la communication de leur confiance et leurs comportements, se sont avérés avoir une influence sociale prépondérante sur les cognitions, les émotions et les comportements de leur enfant-athlète.

1.3.2 Rôle des entraîneurs

Gould (1982) a souligné que l'entraîneur manifestant des habiletés relationnelles, en étant à l'écoute des tonalités affectives de l'athlète et en étant en dialogue constant, crée un environnement positif et rassurant propice à une réussite sportive. Ces résultats corroborent ceux de Bergerone, Cei, Ceridono et Formica (1985), qui ont démontré que l'entraîneur se souciant des opinions et des sentiments de ses sportifs entretenait avec eux une relation positive. De plus, Horn (1985) a constaté que les félicitations, les consignes, les critiques, et les encouragements fournis par l'entraîneur étaient intimement liés à la croyance de l'athlète en ses capacités, au plaisir et à la motivation. De leur côté, Smith et Smoll (1996) ont montré des relations positives entre l'utilisation par l'entraîneur de renforcements positifs, de félicitations, et de consignes suite à des erreurs techniques et l'estime de soi et le plaisir des athlètes.

Plus récemment, d'Arripe-Longueville et al. (1998) ont mis en évidence que, dans le système du judo français, des styles de coaching autoritaires et désagréables participaient à l'auto-détermination de l'athlète et au développement de stratégies mentales efficaces permettant aux athlètes de faire face au système de contraintes imposé par le haut niveau.

1.3.3 Rôle des pairs

Les études relatives au rôle des interactions avec les pairs dans le domaine du sport n'ont pas autant proliféré que les recherches relatives à la relation parent-athlète et entraîneur-athlète. Certaines études ont toutefois mis en évidence le rôle des pairs sur la

compétence physique, le plaisir, l'anxiété et l'engagement dans le sport et l'activité physique (e.g., Weiss, Smith, & Theeboom, 1996). Tout d'abord, il a été observé que les amis avaient un rôle de modèle et fournissaient un soutien affectif dans l'activité physique des enfants (Andersen & Wold, 1992) et ceci, selon les athlètes, principalement durant l'adolescence (Horn & Amorose, 1998).

D'autres études (e.g., Chaze & Dummer, 1992) ont indiqué l'existence d'un lien étroit entre l'acceptation par les pairs et les compétences physiques. En effet, les enfants et les jeunes ont estimé qu'être un bon sportif est une qualité pour être populaire et ceci particulièrement chez les garçons. De même les jeunes qui se sentaient acceptés par leurs pairs avaient tendance à se considérer comme bon sportif (Weiss & Duncan, 1992). Pour Kunesh, Hasbrook et Lewthwaite (1992), ce sentiment d'acceptation est considéré comme un moteur dans la participation sportive, la motivation et la poursuite de l'implication dans l'activité. Ainsi, les enfants et adolescents qui estimaient être populaires auprès de leurs pairs, (a) étaient motivés pour poursuivre leur activité physique afin de maintenir leur amitié, (b) prenaient beaucoup plus de plaisir dans la pratique, et (c) rendaient compte d'un plus haut degré de motivation, que ceux ne se sentant pas acceptés par leurs pairs. De plus, selon Duncan (1993) et Smith (1999), la qualité de l'amitié peut être mise en relation avec le plaisir, les espérances de succès, la motivation intrinsèque, et le niveau d'activité physique.

A travers ces données issues de la littérature, on peut donc retenir le rôle prééminent joué par l'environnement social sportif et non sportif sur les caractéristiques psychosociales de l'athlète. D'autres chercheurs se sont plus particulièrement intéressés à l'influence de l'environnement dans le développement des ressources psychologiques.

1.4 Modalités de développement des ressources psychologiques en sport

Si des programmes d'entraînement mental semblent pouvoir favoriser le développement de ces ressources, un certain nombre de travaux mettent en évidence le rôle des expériences naturelles d'apprentissage, et notamment le poids de l'environnement social de l'athlète.

1.4.1 Travaux précurseurs

Encadrant des enfants dans le cadre d'une pratique d'activités physiques et sportives de loisir, Weiss (1991) a constaté que l'environnement de l'athlète (e.g., méthodes appropriées, feed-back, comportements de l'entraîneur et des parents) pouvaient être à l'origine du développement de certaines ressources psychologiques telles que la motivation intrinsèque, la perception de soi, le plaisir, l'attitude positive, les habiletés à faire face à l'anxiété, et l'esprit sportif. Hanton et Jones (1999) ont, quant à eux, examiné comment des nageurs de haut niveau (âgés de 19 à 27 ans) avaient acquis les ressources psychologiques et les stratégies qui leur permettaient d'interpréter leurs symptômes d'anxiété comme une aide et non comme un frein à la performance. Cette modification de l'interprétation, du début de la pratique compétitive à l'accès au haut niveau, s'est avérée être le résultat de deux influences essentielles : (a) l'écoute et l'attention portée aux conseils donnés par l'entraîneur, par les parents ou encore par les nageurs plus expérimentés, et (b) l'engagement dans des compétitions de niveau différent pour y rencontrer des adversaires variés.

Plus récemment, Calmels et al. (2003) ont comparé les ressources psychologiques de gymnastes de niveau international et national n'ayant jamais bénéficié de programme d'entraînement mental. Les résultats ont suggéré que les gymnastes élite ont développé grâce à des expériences « naturelles » d'apprentissage, au cours de leur carrière, des stratégies plus élaborées que leurs homologues nationales.

Les travaux existants suggèrent donc, que les ressources psychologiques se développeraient de manière complexe, dans l'interaction entre différents facteurs et soulignent le rôle prépondérant de l'environnement social.

1.4.2 Etude des sources et modes de développement des ressources psychologiques des sportifs de haut niveau

Une étude récente de Gould et al. (2002) a cherché à identifier les caractéristiques et les sources de développement des ressources psychologiques d'athlètes anglo-saxons médaillés aux Jeux Olympiques. Dans un premier temps, une approche de type qualitative, par le biais d'entretiens semi-directifs, couplée à une approche quantitative (passation de questionnaires) a permis d'identifier les ressources psychologiques utilisées par dix champions olympiques. Gould et al. (2002) ont distingué dix caractéristiques qui ont permis à ces sportifs d'exception d'atteindre l'excellence. Ce sont : (a) la capacité à faire

face et à contrôler l'anxiété, (b) une confiance élevée, (c) la force et la résistance mentale, (d) l'intelligence sportive, (e) la capacité à se concentrer et à éviter les distractions, (f) la compétitivité, (g) l'éthique du travail dur, (h) la capacité à fixer et atteindre des buts, (i) un haut degré d'optimisme, et (j) un perfectionnisme adaptatif.

Dans un second temps, Gould et al. (2002) ont identifié les différents facteurs qui avaient pu influencer l'acquisition et le développement de ces ressources, et ceci lors de chacune des trois périodes de développement décrites par Bloom (1985) (i.e., initiation, développement et perfectionnement). Dans ce but, les sportifs de renom, ainsi que leurs autrui significatifs (parents, entraîneurs) ont pris part à un entretien. Ces sportifs ont été sollicités afin de mettre en évidence les influences leur ayant permis d'accéder à l'excellence. Les autrui significatifs ont été invités à identifier le rôle qu'ils avaient pu jouer dans le développement des ressources de l'athlète, et à mentionner les autres sources d'influence susceptibles d'avoir eu un impact sur ce développement. Six sources d'influence ont été identifiées : (a) la communauté, (b) la famille, (c) l'individu lui-même, (d) l'environnement social non sportif, (e) l'environnement social sportif, et (f) les caractéristiques du sport. La communauté est une source d'influence dans laquelle l'athlète aurait baigné pendant son enfance et son adolescence, incluant l'individu et l'environnement général (e.g., niveau de vie élevé, sens des valeurs). La source d'influence « famille » était composée de l'environnement familial : grands-parents, parents, fratrie, et autres personnes significatives. La source relative à l'individu lui-même comprenait les facteurs génétiques, la maturité, et le développement personnel de l'individu. L'environnement social non sportif incluait les amis et les professeurs, tandis que l'environnement social sportif comprenait les agents, les entraîneurs, les autres gymnastes et anciens athlètes de haut niveau, les concurrents, les psychologues du sport, et les équipiers. La dernière catégorie était relative aux caractéristiques du sport telles que sa nature, les expériences sportives, l'adversité ou encore l'organisation compétitive.

Les résultats de Gould et de ses collaborateurs confirment notamment ceux de Bloom (1985), qui montrent que le développement des ressources psychologiques des athlètes d'exception s'effectue sur une longue période et est fortement influencé par l'environnement social. Les influences sociales dont ces athlètes ont bénéficié (e.g., famille, entraîneurs), le processus sportif (e.g., expériences compétitives) et les caractéristiques individuelles (e.g., facteurs génétiques, maturité, auto-détermination) sont apparus comme des éléments déterminants dans le développement de leurs ressources psychologiques.

2 PROBLEMATIQUE ET OBJET DE L'ETUDE

La question de la généralisation possible des résultats des travaux de Gould et al. (2002) à la culture française et à une discipline à maturité précoce, comme la gymnastique, se trouve posée. Par ailleurs, si l'influence relative de l'entraîneur, de la famille et des pairs est susceptible de varier avec l'âge (Weiss & Chaumeton, 1992 ; Carr, Weigand, & Hussey, 1999), nous ne disposons que de peu d'informations concernant de potentielles différences dans le développement des ressources psychologiques selon le sexe des athlètes. Or, la littérature en psychologie sociale et en psychologie de l'éducation montre que les modes de socialisation des garçons et des filles (Bussey & Bandura, 1999 ; Howard & Hollander, 1997) et leurs modes d'interaction sociale (d'Arripe-Longueville, Gernigon, Huet, Cadopi, & Winnykamen, 2002) sont différenciés, laissant supposer que les modalités de développement des ressources psychologiques des sportifs pourraient varier selon le sexe.

Cette étude poursuivait donc un double objet. Premièrement, elle avait pour but d'identifier les ressources psychologiques caractéristiques des différentes périodes de la carrière de gymnastes féminines et de gymnastes masculins de haut niveau, et de repérer les différentes sources et modes de développement de ces ressources psychologiques. Deuxièmement, elle visait, au travers d'une comparaison des résultats obtenus auprès de chaque population, à mettre en évidence d'éventuelles différences entre les garçons et les filles dans ce développement.

3 METHODE

3.1 Participants

Cinq gymnastes féminines et cinq gymnastes masculins de haut niveau, s'entraînant 26 heures par semaine, six jours sur sept, ont pris part à l'étude de manière volontaire. Ces athlètes, âgés de 14 à 18 ans, étaient tous membres de l'équipe de France de gymnastique. Ces gymnastes ont tous été classés parmi les dix premiers aux Championnats de France, certains d'entre eux ayant également participé aux Championnats d'Europe, du Monde ou aux Jeux Olympiques de Sydney. Afin de conserver l'anonymat des participants, un

codage a été adopté (F1 à F5 pour les filles ; G1 à G5 pour les garçons). Des autorisations parentales ont été obtenues pour les gymnastes mineur(e)s.

3.2 Interviewers

Les entretiens ont été conduits par deux chercheurs féminins en psychologie du sport, qualifiées dans le domaine des analyses qualitatives, parmi lesquelles l'une possédait une expérience d'entraîneur dans le domaine de la gymnastique de haut niveau.

3.3 Guide d'entretien

Des entretiens semi-directifs, d'une durée de 60 à 100 minutes, ont été conduits auprès des dix gymnastes sur la base d'un guide d'entretien préétabli (cf. annexe 1). Ce guide a été construit sur la base de celui de Gould et al. (2002).

Le but de l'entretien était d'identifier les ressources psychologiques, ainsi que les sources et modes de développement de ces ressources au cours des moments saillants de la carrière des gymnastes, en référence aux trois périodes suivantes (Côté, 1999) : (a) la phase d'initiation (premier contact avec l'activité sportive et la compétition), (b) la phase de spécialisation (engagement plus conséquent dans l'activité, compétitions et abandon des autres activités sportives), et (c) la phase d'expérience de haut niveau (activité sportive directement orientée vers la compétition de haut niveau, compétitions internationales).

Au cours de chaque période, les questions et les relances amenaient le participant à reconstruire son expérience dans des situations particulières d'entraînement et de compétition selon les principes de l'explicitation (Vermersch, 1990). Les ressources psychologiques, les sources et modes de développement ont donc été appréhendés au sein de la complexité de la situation à partir de faits et de leurs contextes. Trois catégories de questions proposées par Spradley (1979) ont ainsi été utilisées : (a) des questions descriptives qui permettent d'identifier des situations importantes pour le participant (par exemple, un mauvais entraînement, une bonne performance...), (b) des questions structurelles qui permettent d'extraire des informations précises sur la situation identifiée, (c) des questions de contraste permettant d'obtenir des informations sur des situations différentes. Afin de recueillir le maximum d'informations auprès de ces jeunes participants, l'emploi de questions fermées s'est parfois révélé nécessaire étant donné les

difficultés qu'ils ont pu parfois rencontrer lors de la verbalisation de leurs comportements et de leurs pensées.

3.4 Procédure

Chaque entretien a débuté par un rappel des objectifs de la recherche. La permission d'enregistrer et de retranscrire les entretiens de façon anonyme a été obtenue pour chaque participant. Un chercheur a conduit l'entretien tandis que l'autre était amené à prendre des notes et à poser au gymnaste des questions supplémentaires ou d'approfondissement afin de recueillir le maximum d'informations. La retranscription *verbatim* de l'entretien a été transmise à chaque participant.

3.5 Analyse des données

Les verbalisations des participants ont été retranscrites dans leur intégralité. Des procédures de codage et de catégorisation inductive (Tesch, 1990) s'inspirant des principes de la Théorie Ancrée (Strauss & Corbin, 1990) ont ensuite été utilisées. Cinq personnes ont été impliquées dans l'analyse. Deux chercheurs en psychologie du sport et deux étudiantes en STAPS, formées aux méthodes qualitatives et spécialistes de gymnastique, ont été impliqués dans les procédures de codage et de catégorisation. La cinquième personne, chercheur en psychologie du sport, avait pour rôle de vérifier la cohérence des unités de sens et des catégorisations.

Dans un premier temps, les retranscriptions des entretiens ont été divisées en segments d'informations significatives ou « unités de sens » de manière indépendante, puis discutées entre au moins deux codeurs jusqu'à obtention d'un consensus. Dans un second temps, ces unités de sens ont été comparées et regroupées en catégories de plus en plus larges. Le regroupement et la dénomination des catégories se sont inspirés, (a) des composantes conceptuelles proposées par Durand-Bush et al. (2001), dans le cadre de l'élaboration d'un outil d'évaluation des habiletés mentales (OMSAT-3), et (b) des catégories mises en évidence dans les études antérieures sur le développement des ressources psychologiques en sport (e.g., Gould et al., 2002). L'analyse qualitative des données relatives à la gymnastique féminine (Hars, 2002 ; Hars et al., 2003) a également servi de point de départ pour l'analyse des données en gymnastique masculine (Colonna, 2003).

La crédibilité des données a été renforcée par les trois procédures suivantes (Lincoln & Guba, 1985) : (a) un codage indépendant entre plusieurs chercheurs, (b) une vérification du processus de catégorisation par un expert en méthodes qualitatives et en gymnastique, et (c) une vérification par les participants de l'authenticité de leurs énoncés d'une part, et des résultats de la recherche d'autre part.

4 RESULTATS

Les retranscriptions d'entretiens, analysées ligne par ligne, ont été divisées en un total de 1991 unités de sens liées à l'objet d'étude. Les résultats sont organisés en quatre parties principales. La première partie présente les ressources psychologiques développées chez les gymnastes au cours de leur carrière, la deuxième partie porte sur les sources à l'origine du développement de ces ressources, la troisième partie étant réservée aux modes de développement des ressources. Enfin, la quatrième partie distingue, pour les gymnastes féminines et pour les gymnastes masculins, les sources et les modes de développement principaux de chacune des ressources psychologiques, ainsi que leur période de développement (initiation, spécialisation ou haut niveau).

4.1 Ressources psychologiques développées par les gymnastes

Six cent soixante et onze unités de sens relatives aux ressources psychologiques ont été identifiées. Ces 671 références ont été regroupées en 26 catégories de rang C, elles-mêmes regroupées en 9 catégories de rang B, et 3 catégories de rang A dénommées : (a) ressources liées à la motivation d'accomplissement, (b) habiletés cognitives d'amélioration de la performance, et (c) ressources affectives et habiletés psychosomatiques. Ces catégories sont présentées dans le tableau 1 (cf. annexe 2).

4.1.1 Ressources liées à la motivation d'accomplissement

Cinq ressources psychologiques, se rapportant à la motivation d'accomplissement et intégrant des catégories empruntées à Durand-Bush et al. (2001), ont été identifiées comme étant utilisées par l'ensemble des gymnastes (358 unités de sens) : (a) l'engagement et les efforts pour réussir (127 unités de sens), (b) la poursuite de buts d'accomplissement (85 unités de sens), (c) la persistance dans l'activité (80 unités de sens), (d) l'autodétermination (35 unités de sens), et (e) la confiance (31 unités de sens).

Premièrement, l'engagement et les efforts pour réussir reflètent l'élévation de l'intensité que les gymnastes consacrent à l'établissement de leurs buts (Durand-Bush et al., 2001). Deuxièmement, la poursuite de buts d'accomplissement par les gymnastes reflètent les critères qu'ils valorisent pour se représenter leur compétence (Nicholls, 1989). Les buts auto-référencés valorisent des critères de maîtrise des tâches et de progrès. La

poursuite de buts socialement référencés valorisent des critères de comparaison sociale. Le perfectionnisme désigne la fixation chez l'athlète de hauts standards d'accomplissement et le consentement d'un effort maximal pour les atteindre (Gould et al., 2002).

En troisième lieu, la persistance dans l'activité gymnique a été identifiée suite à différents événements tels que les difficultés rencontrées à l'entraînement, les réussites à l'entraînement ou en compétition, les blessures ou le soutien social familial. Quatrièmement, les gymnastes ont utilisé des ressources psychologiques concernant l'autodétermination. En référence au continuum d'autodétermination (Brière et al., 1995 ; Deci & Ryan, 1985), ont été identifiées : (a) la motivation intrinsèque à la connaissance correspondant au désir d'en savoir plus sur la discipline, (b) la motivation intrinsèque à l'accomplissement correspondant au plaisir de maîtriser des éléments difficiles, (c) la motivation intrinsèque à la stimulation relevant des émotions intenses procurées, (d) la régulation intégrée se rapportant à la forme la plus autodéterminée de régulation comportementale extrinsèque, et (e) la régulation introjectée relative aux agissements de l'athlète visant à éviter des sentiments négatifs (culpabilité). Enfin, la confiance se réfère à un sentiment ou à une croyance que les athlètes ont en leurs capacités à accomplir leurs buts (Durand-Bush et al., 2001).

4.1.2 Habiletés cognitives d'amélioration de la performance

Les deux principales catégories suivantes relatives à des habiletés cognitives d'amélioration de la performance (200 unités de sens) ont été distinguées en référence à des travaux antérieurs : (a) les habiletés cognitives (Durand-Bush et al., 2001), et (b) l'intelligence sportive (Gould et al., 2002).

4.1.2.1 Habiletés cognitives

Quatre catégories d'habiletés cognitives (Durand-Bush et al., 2001) ont émergé de l'analyse des entretiens (132 unités de sens) : (a) la concentration et la re-concentration, (b) l'imagerie, (c) la planification des objectifs, et (d) le dialogue interne.

Premièrement, la concentration (57 unités de sens) peut être définie comme l'habileté à focaliser son attention sur la tâche en cours et, de ce fait, à ne pas être distrait ou affecté par des stimuli internes ou externes non appropriés (Schmid & Peper, 1993). Deuxièmement, l'imagerie (34 unités de sens) implique la création et l'utilisation d'images et de sensations, parfois même en association avec des gestes, pour imaginer différentes situations sportives. Troisièmement, la planification des objectifs (24 unités de sens)

concerne la capacité de l'athlète à identifier et hiérarchiser des buts à atteindre, qu'ils soient d'ordre technique ou compétitif, à court, moyen ou long terme. Enfin, le dialogue interne (17 unités de sens) désigne les pensées que l'on élabore dans sa tête et le discours que l'on se tient mentalement à soi-même (Hogg, 1995).

4.1.2.2 Intelligence sportive

Les gymnastes ont évoqué deux ressources psychologiques traduisant « l'intelligence sportive » (Gould et al., 2002) : (a) l'auto-analyse, et (b) la gestion positive de l'échec. L'auto-analyse (46 unités de sens) correspond à l'évaluation critique de sa performance par le/la gymnaste. La gestion positive de l'échec (22 unités de sens) désigne l'attitude optimiste et constructive du gymnaste après une contre-performance.

4.1.3 Ressources affectives et habiletés psychosomatiques

Cette catégorie constituée d'un total de 113 unités de sens, regroupe d'une part, des ressources affectives relatives à : (a) la gestion de l'anxiété, de la peur et de la pression sociale à l'entraînement et en compétition (84 unités de sens), et d'autre part des habiletés psychosomatiques (29 unités de sens).

Les ressources relatives à la gestion de l'anxiété ou de la peur se sont manifestées dans divers contextes : (a) en compétition, (b) à l'entraînement, et (c) suite à la blessure. L'anxiété est définie comme un sentiment subjectif d'appréhension et de tension lié à l'incertitude d'une situation perçue comme menaçante (Spielberger, 1966). La peur, quant à elle, est une émotion liée à un objet précis (e.g., peur d'échouer, peur de tomber, peur de se blesser) et elle est d'une durée relativement brève (Deci, 1975). Par ailleurs, la gestion de la pression sociale à l'entraînement et en compétition inclut : (a) la préservation de soi des influences sociales négatives, et (b) le contrôle de la peur de décevoir autrui.

Trois principales habiletés psychosomatiques utilisées par les gymnastes ont été recensées : (a) la résistance à la douleur, (b) la relaxation, et (c) l'activation.

La résistance à la douleur (19 unités de sens) est la plupart du temps caractérisée par la poursuite du travail malgré la blessure ou la fatigue. La relaxation (7 unités de sens) permet de réduire l'éveil psychologique, la tension musculaire, le rythme cardiaque et l'anxiété. L'activation (3 unités de sens) désigne le processus par lequel les athlètes peuvent élever leurs états physiologiques et mentaux dans des situations où il est nécessaire d'augmenter l'énergie, la motivation, ou l'attention (Zaichkowsky & Takenaka,

1993). L'activation a essentiellement été mentionnée dans le cadre de la gestion du stress en compétition.

4.2 Sources de développement des ressources psychologiques

Les unités de sens relatives aux sources de développement des ressources psychologiques ont été regroupées en quatre catégories majeures : (a) l'environnement social sportif, (b) l'environnement familial, (c) l'athlète lui-même, et (d) le processus sportif. Le tableau 2 présente ces différentes sources de développement (cf. annexe 3).

4.2.1 L'environnement social sportif

L'environnement social sportif (378 unités de sens) se compose : (a) de l'entraîneur, (b) des partenaires d'entraînement, (c) des autres compétiteurs, (d) du psychologue, et (e) des héroïnes (i.e., anciennes championnes de gymnastique).

4.2.2 L'environnement familial

La source de développement relative à l'environnement familial (129 unités de sens) inclut : (a) les parents (père et mère), (b) la fratrie, (c) la mère en tant que telle, et (d) le père en tant que tel.

4.2.3 L'athlète lui-même

La catégorie « l'athlète lui-même » (101 unités de sens) englobe, d'une part, les caractéristiques génétiques du gymnaste, et d'autre part, la maturité et le développement personnel de l'individu.

4.2.4 Le processus sportif

La catégorie « processus sportif » (95 unités de sens) englobe toutes les sources relatives aux expériences sportives telles que celles relatives : (a) à l'entraînement, (b) à la compétition et, (c) à la blessure.

4.3 Modes de développement des ressources psychologiques

Les unités de sens relatives aux modes de développement des ressources psychologiques ont été regroupées en deux catégories majeures : (a) les modes directs et (b) les modes indirects. Le tableau 3 présente les différentes catégories identifiées (cf. annexe 4).

4.3.1 Modes directs

Des modes directs de développement des ressources psychologiques des gymnastes ont été recensés (341 unités de sens). En référence à Gould et al. (2002), nous entendons par « mode direct », toute intervention extérieure ou expérience du gymnaste ayant des conséquences favorables directes sur son état psychologique. Les quatre modes directs identifiés sont les suivants : (a) fournir des encouragements/du soutien social, (b) donner des conseils d'ordre psychologique (e.g., réguler les états émotionnels, inciter au dialogue interne, dédramatiser un échec compétitif), (c) motiver à l'accomplissement (climat orienté sur le plaisir de la pratique, climat orienté sur le travail et les efforts, climat orienté sur la comparaison sociale et les résultats), et (d) utiliser des stratégies cognitives ou comportementales personnelles (e.g., s'isoler, discuter avec les partenaires, s'encourager etc.).

4.3.2 Modes indirects

Des modes indirects de développement des ressources psychologiques des gymnastes ont également été identifiés (276 unités de sens). En référence à Gould et al. (2002), nous entendons par « mode indirect », toute intervention extérieure ou expérience du gymnaste ayant des conséquences favorables indirectes sur son état psychologique. Les dix modes indirects suivants ont été recensés : (a) tirer des enseignements des expériences de compétition, (b) servir de modèle, (c) parer, donner des conseils techniques, (d) orienter l'athlète dans sa carrière, (e) tirer des enseignements des expériences d'entraînement, (f) interagir désagréablement avec le/la gymnaste (e.g., provoquer - s'opposer/réprimander/, menacer/contraindre – punir), (g) gérer la charge de travail (diminuer, augmenter, utiliser des stratagèmes), (h) diminuer la présence ou le soutien social auprès de l'athlète, (i) faire des sacrifices, et (j) surmonter l'expérience de la blessure.

4.4 Sources et modes de développement des ressources psychologiques chez les gymnastes féminines et chez les gymnastes masculins

Cette partie met en évidence et illustre à partir de quelle source et grâce à quel mode chacune des ressources psychologiques identifiées s'est développée chez les gymnastes féminines d'une part, et chez les gymnastes masculins d'autre part.

4.4.1 Ressources liées à la motivation d'accomplissement

Les sources et modes ayant participé au développement des caractéristiques motivationnelles sont présentés dans le tableau 4 (annexe 5).

4.4.1.1. L'engagement et les efforts pour réussir

L'engagement et les efforts pour réussir apparaissent comme les ressources psychologiques les plus citées par l'ensemble des gymnastes, et particulièrement par les garçons. Chez ces derniers, ces ressources se développent essentiellement lors de la période d'initiation, grâce au climat motivationnel créé par l'entraîneur et au soutien social des parents et des partenaires d'entraînement. Chez les filles, l'engagement et les efforts se développent par le biais du soutien social et de la modélisation du milieu familial, lors de la période d'initiation, alors que les rôles de l'entraîneur, des partenaires d'entraînement et du processus sportif deviennent prégnants dans la période de spécialisation.

Les deux extraits suivants illustrent le rôle de l'entraîneur chez un gymnaste masculin, et le rôle de la famille chez une gymnaste féminine :

« ...Y'a...le fait que..., il s'énervait, donc j'me disais : « Faut p't'être que j'le fasse, sinon, ça va mal aller quoi. » Mais heu...Autrement, au bout d'un moment, j'me suis dit...qu'il fallait que j'le fasse, quoi. J'avais pas le choix, si je voulais progresser et réussir... » (G4)

« .. ma sœur, elle faisait aussi de la gym. Donc je la voyais faire et ça me donnait envie de le faire ». (F4)

4.4.1.2 La poursuite de buts d'accomplissement et le perfectionnisme

La poursuite de buts d'accomplissement auto-référencés ou socialement référencés a été évoquée de manière équivalente par les gymnastes féminines et les gymnastes masculins. Le développement des buts auto-référencés s'est principalement opéré grâce au

climat de jeu et de plaisir, puis grâce au climat de travail créé par l'entraîneur au cours de la carrière des gymnastes. Les buts socialement référencés se sont développés, chez les filles comme chez les garçons, lors des périodes d'initiation et de spécialisation. Toutefois, chez les filles, les stratégies motivationnelles du milieu familial apparaissent prioritaires, alors que chez les garçons, ce sont les expériences compétitives positives.

L'extrait suivant illustre le rôle de l'entraîneur sur la poursuite de buts auto-référencés chez une gymnaste :

« Pour m'aider, l'entraîneur m'a dit de travailler pour moi. Me dire juste ça. Il m'a dit de travailler que pour moi, c'est tout. » (F2)

Cet autre extrait montre le rôle du milieu familial sur la poursuite de buts socialement référencés chez la même gymnaste :

« Mon papa, il me disait jamais rien avant une compétition... Il venait juste voir les résultats, hein tu sais.. Que le résultat pour lui. Première, deuxième.. Alors j'faisais tout pour les battre. » (F2)

Le perfectionnisme a été évoqué de manière comparable chez les gymnastes féminines et chez les gymnastes masculins. Toutefois, les sources et les modalités de développement de cette ressource psychologique semble différer selon le sexe. Chez les filles, le perfectionnisme se développe essentiellement grâce aux influences sociales de la famille et de l'entraîneur en période de spécialisation. Chez les garçons, en revanche, on note prioritairement le rôle des expériences compétitives, dès la période d'initiation, comme en témoigne cet extrait :

« Ben c'est venu comme ça, de compet en compet. Tous les gym', ils ont un côté perfectionniste. Ils veulent toujours améliorer heu.. Etre plus fort, améliorer leur mouvement, gagner plus de points, quoi, donc dès qu'on peut, on fait tout ce qu'il faut pour pouvoir gagner des dixièmes. Etre plus propre, penser à des p'tits trucs qu'on n'avait pas pensé avant.. » (G1)

4.4.1.3 La persistance dans l'activité

La persistance dans l'activité apparaît également comme une ressource psychologique importante chez les gymnastes interrogés, surtout chez les garçons. Lors de la période d'initiation, cette ressource se développe au travers du soutien social de la famille et de l'entraîneur, chez les garçons comme chez les filles. Chez les filles uniquement, on relève des modes d'intervention faisant appel à la contrainte ou aux

punitions. Enfin, le rôle du soutien social manifesté par les partenaires d'entraînement apparaît essentiellement lors de la période de haut niveau, chez les gymnastes féminines comme chez leurs homologues masculins, notamment dans les périodes de difficultés à l'entraînement ou après une blessure.

Les deux extraits suivants illustrent le rôle des pressions familiales, chez une gymnaste en période d'initiation, et le soutien social des partenaires d'entraînement chez une autre gymnaste lors de la période du haut niveau :

« Ben, en fait, j'ai continué parce...on me soûlait tout le temps quoi..., j'étais quand même obligée. » (F2)

« Elles (les partenaires) m'ont dit : « Oui nous, tu sais, on est passées par là ; mais faut pas baisser les bras, faut continuer. Tu verras, après ça ira. » Elles m'ont permis de ne pas baisser les bras et de pas tout lâcher. » (F3)

4.4.1.4 L'auto-détermination

L'auto-détermination a été plus évoquée par les gymnastes masculins que par les gymnastes féminines. Globalement, cette ressource psychologique s'est développée grâce à une pluralité de sources (entraîneur, athlète lui-même, partenaires d'entraînement, processus sportif) et selon des modalités variées. Les motivations à l'accomplissement et à la stimulation se sont essentiellement développées lors de la période d'initiation chez les garçons, les régulations intégrée et introjectée caractérisant davantage les périodes de spécialisation et de haut niveau.

L'extrait qui suit illustre la motivation intrinsèque à la stimulation caractéristique de la période d'initiation chez les garçons :

« La joie de bouger, d'apprendre de nouveaux éléments, de savoir faire des choses, et heu...les sensations surtout (...) mais c'est aussi pour l'ambiance, c'était une très bonne ambiance. On venait voir ses copains et...s'entraîner avec eux. » (G2)

Cet extrait suggère comment la prise de distance de la famille vis-à-vis d'une gymnaste a participé au développement d'une forme de responsabilisation et par là-même d'une forme de régulation intégrée :

« C'était pas comme au club. Ils (les parents) venaient me voir un peu plus tard... Ils avaient changé de mentalité parce qu'ils se sont dit : « Bon, là, elle est dans un pôle, elle est plus dans un club. Maintenant faut la laisser prendre ses responsabilités ». (F2)

Enfin, cet extrait illustre la régulation introjectée, chez un gymnaste masculin, qui s'est développée au travers de l'investissement et des sacrifices financiers des parents :

« ...fallait quand même que...que je sois sérieux. Parce que c'est...c'était plus important. Et que...y'avait heu...Mes parents ils s'étaient investis, quand même...Parce que c'était heu...c'est pas gratuit. Et...Donc heu, il fallait quand même...que je me donne à fond.» (G2)

4.4.1.5 La confiance

La confiance apparaît plus citée chez les garçons que chez les filles. Chez les deux catégories de participants, les conseils et le soutien social de l'entraîneur ont contribué au développement de la confiance des gymnastes en période d'initiation. Le rôle des expériences compétitives positives n'est évoqué qu'à partir de la période de spécialisation chez les filles, alors qu'il l'est tout au long de la carrière chez les garçons.

Les deux extraits qui suivent illustrent respectivement le rôle des conseils de l'entraîneur et celui des expériences à l'entraînement :

« Les entraîneurs, ben ils nous ont donné confiance. Ils nous ont bien fait comprendre qu'on était prêtes, qu'il fallait pas.. qu'on stresse pour rien, qu'il fallait juste qu'on fasse notre travail... Il fallait faire comme d'habitude à l'entraînement, parce qu'on fait.. on fait très bien à l'entraînement. » (F5)

« Quand on a fait les entraînements sur podium, ça nous a donné confiance en nous parce qu'on avait des temps à chaque agrès, et on avait style un complet à faire, plus une acro et fallait vraiment réussir tout de suite parce que sinon on n'aurait pas le temps... On a bien pris confiance, on a bien senti les agrès. Et donc, ça nous a donné vraiment confiance pour la compétition... » (F3)

4.4.2 Habiletés cognitives d'amélioration de la performance

Les sources et modes ayant participé au développement des habiletés cognitives d'amélioration de la performance sont présentés dans le tableau 6 (annexe 7).

4.4.2.1 Habiletés cognitives

La planification des objectifs s'est essentiellement développée chez les gymnastes masculins grâce au processus sportif, au travers des expériences de compétition et d'entraînement, comme en témoigne l'extrait suivant :

« Au début je prenais un peu les compets comme elles venaient, sans vraiment d'objectif particulier. Maintenant, on ne peut plus se permettre. En fonction de mes résultats, des objectifs de sélection, de comment je m'entraîne et ben (...) je me fixe des objectifs précis. (...) D'abord mon objectif pour cette année seulement, c'est... de faire les Championnats de France en fin d'année. Fin de saison. Et heu... selon mes résultats...mon objectif heu... plus large, c'est en... 2004 faire les Championnats d'Europe par équipes. Mais bon, on verra bien.»
(G2)

Chez les gymnastes féminines, en revanche, on constate davantage d'influences sociales, avec le rôle prioritaire de la famille dans la période d'initiation et le rôle de l'entraîneur et des partenaires d'entraînement dans la période de haut niveau :

« Ben mon entraîneur était là. Il me donnait un peu des conseils, il me disait un peu c'que je devais faire, comment je devais me préparer avant la compétition. » (F3)

Si les habiletés de concentration et de re-concentration ont été évoquées de manière comparable chez les filles et les garçons, les modalités de leur développement diffèrent. Chez les filles, en effet, on note le rôle dominant de l'entraîneur et de « l'athlète lui-même », essentiellement en période de spécialisation et de haut niveau. Chez les garçons, par contre, on observe les rôles du processus sportif et de l'entraîneur tout au long de la carrière, ainsi que l'illustre cet extrait :

«Heu ...Ben, dans les compétitions, avant de passer et pendant, j'pensais...que à l'élément que j'allais faire, et...j'me laissais pas distraire. Je prenais l'habitude de compétition en compétition. Pendant...Juste avant de passer, j'pensais à...à c'que j'allais faire, à cet élément.» (G3)

L'imagerie a été plus évoquée par les garçons que par les filles. Chez tous les gymnastes, l'athlète lui-même a développé cette habileté tout au long de sa carrière. Uniquement chez les garçons, le rôle des conseils fournis par l'entraîneur d'une part, et du processus sportif d'autre part, sont identifiables, dès la période d'initiation. L'extrait ci-

dessous révèle l'influence de l'entraîneur dans le développement de l'imagerie d'un gymnaste :

« Enfin, régulièrement...Il nous disait : « Oui, si vous voulez...Enfin, si ça peut vous aider, vous pouvez faire...Enfin, visualiser. Vous pouvez revoir dans la tête vos mouvements... » Et...des...trucs comme ça, en fait.» (G3)

Bien que plus évoqué par les garçons que par les filles, *le dialogue interne* s'est principalement développé, chez les deux catégories de participants, grâce à l'athlète lui-même, comme l'illustre l'extrait ci-dessous :

«Ben, juste avant de faire un élément, j'me mettais dans un coin, et heu...dans ma tête j'me disais : « Alors, il m'a dit de faire ça, ça, ça...faut que j'pense à rentrer la tête... ». J'essayais de voir un peu heu...c'que ça allait donner, ou...c'qu'il fallait faire. (...) Personne ne m'avait dit de me parler comme ça, ça m'est venu comme ça. » (G4)

4.4.2.2 Intelligence sportive

L'auto-analyse, plus citée par les garçons que par les filles, s'est développée de manière différenciée chez les deux catégories de participants. Chez les gymnastes masculins, les influences des conseils de l'entraîneur, des expériences compétitives et de l'athlète lui-même sont identifiables dès la période d'initiation, alors que chez les gymnastes féminines, ces modalités de développement ne sont repérables qu'en période de haut niveau :

«Après la compé, les entraîneurs ils font toujours des petits bilans (...) et heu, j'pense que ça me pousse à réfléchir sur la technique. Parce que j'veux comprendre, j'veux savoir si ce qu'ils disent, finalement au bout du compte, c'est vrai. Donc...ça me fait approfondir... les problèmes techniques, par exemple. Comme ça après, je comprends mieux certains mécanismes de la gym'.» (G3)

La gestion positive de l'échec a été plus évoquée par les gymnastes féminines que par leurs homologues masculins et elle s'est développée différemment chez les deux catégories de participants. Chez les filles, c'est principalement le soutien social de la famille et de l'entraîneur qui est repérable, notamment en période de spécialisation. Chez les garçons,

par contre, c'est le rôle du processus sportif et notamment des expériences négatives de compétition qui dominent, dès la période d'initiation.

Les deux extraits suivants illustrent ces modalités différenciées de développement respectivement chez une gymnaste féminine et un gymnaste masculin :

*« (...) J'avais rien réussi... Il (l'entraîneur) me disait heu.., il me disait heu..
« Non, c'est pas grave, de toute façon heu ». C'est bien quand même que.. que
je fasse des tests. Pour... pour apprendre ce que c'est un peu de présenter
devant des personnes inconnues les éléments qu'on travaille. » (F2)*

*« Généralement lorsqu'une compétition s'est mal passée ou qu'on a loupé un
élément, généralement, on pense à ce qu'on a mal fait pour plus le refaire. (...)
j'me dis : « La prochaine fois, faut que je sois plus propre, faut que je fasse
attention à ce niveau-là, à ce moment-là.. » (G3)*

4.4.3 Ressources affectives et habiletés psychosomatiques

Les sources et modes ayant participé au développement des ressources affectives et des habiletés psychosomatiques sont présentés dans le tableau 5 (annexe 6).

4.4.3.1 Gestion de l'anxiété, de la peur et de la pression sociale

La gestion de l'anxiété ou de la peur en compétition est une ressource évoquée de manière comparable chez les filles et chez les garçons. Bien que cette ressource se développe principalement, chez les deux catégories de participants, au cours des périodes d'initiation et de spécialisation, les modalités de développement de cette ressource apparaissent différentes selon le sexe des participants. Ainsi, chez les filles, le soutien social et les conseils psychologiques fournis par le milieu familial apparaissent prioritairement. Chez les garçons, ce sont les expériences compétitives et le soutien social ou les conseils de l'entraîneur qui ont principalement participé au développement de la gestion de l'anxiété compétitive.

Les deux extraits suivants illustrent respectivement le rôle du milieu familial chez les filles lors de la période de spécialisation, et le rôle de l'entraîneur chez les garçons lors de la période de haut niveau :

«J'avais peur, c'est normal.. vu qu'on est noté..., mais ma mère était dans les tribunes. Elle me regardait, alors, j'avais moins peur.. surtout.. parce que heu.. ben elle disait : « C'est pas grave » quand j'ai raté un truc. » (F1)

« La peur...Bah heu...j'sais pas l'éliminer tout seul...ça m'empêche d'être détendu. L'entraîneur à c'moment là...Y m'donne des petits conseils pour m'aider à me lâcher, et puis,...il me rassure, il me dit : « ça va aller... ». Après ça va mieux j'ai moins peur.» (G1)

La gestion de l'anxiété à l'entraînement et suite à une blessure a été plus évoquée chez les filles que chez les garçons. Seul chez les filles, le rôle du soutien social familial est identifiable en période d'initiation. En période de spécialisation, par contre, cette ressource semble s'être développée chez tous les participants grâce aux conseils, menaces ou réprimandes de l'entraîneur, ou encore par la gestion de la charge d'entraînement suite à la blessure, ainsi que l'illustrent les deux extraits suivants :

« C'était une période difficile...ben où on apprenait des éléments difficiles. Y avait la peur. On se faisait engueuler faut dire, ... pour surmonter la peur... (F3)

« Ben...la blessure commençait à se résorber, alors j'ai repris l'entraînement mais on a quand même pris heu...des précautions. Il voulait pas que j'me blesse encore, donc on allait vraiment doucement, pas...Disons que...On a vraiment attendu que ce soit fini, et après, on a repris petit à petit. Ça m'a aidé à reprendre sans avoir peur.» (G4)

La préservation de soi des influences sociales négatives, s'est principalement développée chez les participants, en réaction à des attaques verbales proférées par certains partenaires d'entraînement, comme en témoigne cet extrait concernant l'expérience d'un gymnaste :

« Ceux avec qui j'm'entraînais avant, ils sont passés en sports-études aussi..., mais y'en avait d'autres en plus... et au début c'était dur de sympathiser. Parce que... Ouais, ils étaient plus âgés, donc ils essayaient de...Enfin ils étaient supérieurs à nous, ils nous chabraient pas mal à l'entraînement, ils... mais j'me suis pas laissé faire, j'écoutais pas c'qu'ils m'disaient.» (G4)

4.4.3.2 Habiletés psychosomatiques

Les habiletés psychosomatiques (e.g., relaxation, activation, résistance à la douleur) ont pu être développées, chez les deux catégories de participants, grâce à des sources et des modes variées, mais principalement par le biais des conseils de l'entraîneur, et de l'utilisation par l'athlète lui-même de stratégies spécifiques, ainsi que l'illustre cet extrait évoquant une stratégie d'activation :

« ...J'm'énerve un p'tit peu plus sur l'agrès, j'fais heu... Quand j'passe, j'mets beaucoup plus de force. Enfin, j'essaie de faire...des actions beaucoup plus fortes. En général, ça marche, ça chauffe tout d'suite. » (G3)

La résistance à la douleur a été plus évoquée par les filles que par les garçons. Par contre, chez les deux catégories de participants, on relève le rôle des interactions sociales désagréables avec l'entraîneur (contraintes – menaces) et le rôle des exigences du haut niveau, comme le montrent les extraits suivants :

« Quand on fait de la gym, on a toujours mal quelque part, mais faut faire avec, on n'a pas l'choix, (...) faut faire, sinon on est viré ; enfin, ça dépend de la gravité de la douleur, aussi. Quand on a trop mal, soit on fait pas, on évite...le mouvement qui nous fait mal. Ou alors...si on a un peu mal, ben on fait...on fait avec, quoi. » (G4)

« Ben c'était.. oui, plus exigeant. Dès qu'on avait mal, ben.. Quand on se faisait un steak aux barres ou quoi, on s'arrêtait pas forcément, fallait continuer, fallait... De toute façon ça arriverait encore, il fallait continuer à travailler même si on avait mal quelque part.. continuer à travailler pour arriver plus haut. » (F3)

5 DISCUSSION

Cette étude avait pour principal objet d'identifier les ressources psychologiques développées en gymnastique féminine et masculine de haut niveau et de mettre en évidence les sources et modes de développement de ces ressources. Un objectif secondaire consistait à identifier de potentielles différences liées au sexe des gymnastes dans ce développement.

Cette discussion est organisée en trois sections. La première consiste à discuter les principales catégories identifiées au vu des résultats antérieurs de la littérature. La deuxième section présente les similarités et les différences observables dans les modalités de développement des ressources psychologiques des gymnastes féminines et des gymnastes masculins. La troisième section est consacrée aux conclusions et perspectives futures.

5.1 Discussion des principales catégories identifiées au regard des travaux antérieurs

Les résultats de cette étude mettent en évidence que les gymnastes de haut niveau ont développé, tout au long de leur carrière, trois principales catégories de ressources psychologiques : (a) des ressources relatives à la motivation d'accomplissement, (b) des habiletés cognitives d'amélioration de la performance, et (c) des ressources affectives et des habiletés psychosomatiques. D'une manière générale, les ressources psychologiques identifiées convergent vers les données diffusées récemment dans la littérature (Durand-Bush et al., 2001 ; Gould et al., 2002), puisqu'aucune nouvelle catégorie principale n'a émergé de l'analyse. Elles renforcent également l'idée selon laquelle la notion de pratique délibérée, c'est-à-dire une pratique intense motivée par le but d'améliorer la performance (Ericsson et al., 1993) est applicable au sport de haut niveau.

Les différentes sources de développement des ressources psychologiques identifiées concernent : (a) l'environnement social sportif, (b) l'environnement familial, (c) l'athlète lui-même, et (d) le processus sportif. Ces résultats sont également consistants avec les catégories rapportées par Gould et al. (2002). Les sources identifiées montrent le rôle prépondérant des « autrui significatifs » pour l'athlète, renforçant ainsi la littérature sur les influences sociales dans le sport (Brustad et al., 2001 ; Gould et al., 2002) et ceux relatifs au développement de l'expertise dans des domaines variés (e.g., Bloom, 1985 ; Côté,

1999 ; Soberlak & Côté, 2002). Toutefois, et contrairement à l'étude de Gould et al. (2002), le rôle explicite d'intervenants en psychologie du sport n'a pas émergé de l'analyse. La difficulté de la psychologie du sport à pénétrer la culture française pourrait expliquer ces différences (Calmels et al., 2003).

Si certains des modes de développement des ressources psychologiques identifiés dans cette étude sont similaires à ceux décrits par Gould et al. (2002) (i.e., manifester du soutien social, donner des conseils, servir de modèle ou de mentor), d'autres modes indirects de développement, reposant sur des interactions sociales désagréables (i.e., provoquer, s'opposer-réprimander, menacer-contraindre, punir) ont été identifiés. Ces modes indirects, déjà observés en judo féminin de haut niveau (d'Arripe-Longueville et al., 1998), montrent que les ressources psychologiques requises par le haut niveau se développent parfois dans des situations difficiles et déplaisantes.

5.2 Similarités et différences entre les résultats obtenus chez les gymnastes féminines et les gymnastes masculins

L'analyse comparative des résultats obtenus chez les gymnastes féminines et les gymnastes masculins fait état d'un certain nombre de similarités dans les modalités de développement des ressources psychologiques des participants. Ainsi, d'une manière générale, tous les gymnastes ont développé un ensemble de ressources équivalentes pour accéder à un haut niveau de pratique, ce qui conforte la littérature sur le développement de l'expertise en sport (Durand-Bush & Salmela, 2003 ; Gould et al., 2002).

Plus précisément, l'engagement et les efforts pour réussir, la poursuite de buts d'accomplissement et la persistance apparaissent comme les ressources les plus citées par les deux catégories de gymnastes, ces ressources se développant dès la période d'initiation grâce à l'influence de l'environnement social familial et sportif. Par ailleurs, chez tous les participants, la gestion de l'anxiété ou de la peur en compétition s'est principalement développée, en période d'initiation, grâce aux manifestations de soutien social et aux conseils techniques de l'entraîneur, renforçant ainsi les résultats de Debois et al. (2000). De plus, les habiletés d'imagerie et de dialogue interne se sont développées, tout au long de la carrière des gymnastes, principalement à l'initiative de l'athlète lui-même, chez les filles comme chez les garçons. Enfin, la gestion de l'anxiété ou de la peur à l'entraînement ainsi que la résistance à la douleur, se sont développées, chez les deux catégories d'acteurs, par le biais d'interactions sociales désagréables avec l'entraîneur, principalement dans la

période de haut niveau. Ce dernier résultat va dans le sens de l'étude de cas décrite par Krane et al. (1997).

Au-delà de ces similarités, des différences sont observables dans les sources, modes et périodes de développement des ressources psychologiques des gymnastes féminines ou masculins. D'une manière générale, de nombreuses ressources psychologiques des filles sont perçues comme s'étant développées grâce à des influences sociales, les mêmes ressources étant perçues, chez les garçons, comme s'étant développées par le biais du processus sportif et notamment des expériences compétitives. Ainsi, le développement des buts d'accomplissement socialement référencés, du perfectionnisme, de la planification des objectifs et de la gestion positive de l'échec apparaît principalement influencé, chez les gymnastes féminines, par l'environnement social familial ou sportif, lors de la période de spécialisation. Chez les garçons, en revanche, ces mêmes ressources semblent s'être développées grâce aux expériences positives ou négatives tirées des entraînements ou des compétitions, et ceci dès la période d'initiation.

Ces résultats suggèrent donc une sensibilité différente des filles et des garçons aux sources et modes potentiels de développement des ressources psychologiques. En référence à la théorie socio-cognitive du développement du genre (Bussey & Bandura, 1999), on peut invoquer le rôle des modalités de socialisation différentes chez les garçons et chez les filles. Par exemple, le rôle des parents, dès le plus jeune âge, apparaît déterminant dans la construction des différences. Les mères parlent davantage et utilisent un langage plus riche sur le plan des émotions et des relations interpersonnelles avec leurs filles qu'avec leurs fils (Flannagan & Perese, 1998). De plus, elles encouragent davantage les interactions sociales chez leurs filles que chez leurs fils (Leaper, Anderson, & Sanders, 1998). Au contraire, les mères ont plus tendance à encourager l'autonomie et l'indépendance chez leurs fils que chez leurs filles (Pomerantz & Ruble, 1998). L'influence du groupe de pairs et les relations conformes au genre qui s'y nouent, l'influence des médias et celle des pratiques éducatives contribuent également à la différenciation en terme de genre (Bussey & Bandura, 1999).

5.3 Conclusion et perspectives

Pour conclure, les ressources psychologiques des gymnastes de haut niveau se caractérisent principalement par une forte motivation d'accomplissement, une capacité à gérer l'anxiété compétitive et la pression sociale, ainsi que par des habiletés mentales

spécifiques telles l'imagerie mentale, la gestion positive de l'échec ou la résistance à la douleur. Ces ressources se développent, au cours de la carrière des gymnastes, grâce à l'action conjuguée de différentes sources (environnement social familial et sportif ; processus sportif ; athlète lui-même) et de modes soit directs (e.g., motiver à l'accomplissement, donner des conseils d'ordre psychologique) ou indirects (e.g., tirer des enseignements des expériences de compétition, interagir désagréablement avec le/la gymnaste). Ces ressources se développent donc majoritairement dans et par l'action, sous l'influence directe ou indirecte du climat familial ou sportif, selon des modalités plurielles, et non pas au travers de programmes structurés d'entraînement mental. Ceci montre la faible place occupée, au moment de la conduite des entretiens, par l'acquisition formelle d'habiletés mentales en gymnastique de haut niveau.

Par ailleurs, l'originalité de cette étude est de suggérer que les modalités de développement des ressources psychologiques des gymnastes diffèrent selon le sexe. De nombreuses ressources psychologiques des gymnastes féminines sont perçues comme s'étant développées grâce à des influences sociales, les mêmes ressources étant perçues, chez les gymnastes masculins, comme s'étant développées par le biais du processus sportif et notamment des expériences compétitives. Ces différences, qui restent à confirmer, seraient à mettre en relation avec les modalités de socialisation différentes des filles et des garçons. Enfin, la période d'initiation apparaît comme la période charnière du développement des ressources psychologiques chez les gymnastes masculins, alors que ce développement apparaît plus tardivement chez les gymnastes féminines.

Cette étude est caractérisée par deux forces majeures. Premièrement, les participants de cette étude se composaient de gymnastes d'élite ayant tous concouru aux Championnats de France, voire aux Championnats d'Europe, du Monde ou aux Jeux Olympiques, faisant ainsi valoir des expériences d'exception. Deuxièmement, la procédure méthodologique employée, de type qualitative, s'est opérée au sein d'un consensus entre deux chercheurs, spécialistes en psychologie du sport, un chercheur spécialiste en psychologie du sport et en gymnastique et deux étudiantes en STAPS, spécialistes en gymnastique, ce qui augmente la crédibilité des résultats. Néanmoins, il doit être reconnu que cette étude souffre au moins des deux limites importantes suivantes. La première limite est liée à la méthode même utilisée et au fait que les gymnastes ont dû reconstruire leur expérience dans des situations particulières d'entraînement et de compétition, ce qui a pu générer des distorsions par rapport à ce qui s'est réellement déroulé. Deuxièmement,

seulement cinq gymnastes féminines et cinq gymnastes masculins ont été interviewés, ce qui limite la généralisation des résultats.

Malgré ces limites, cette étude présente un certain nombre de perspectives pour l'intervenant en gymnastique. Tout d'abord, elle porte à la connaissance des entraîneurs, les ressources psychologiques requises par l'entraînement gymnique de haut niveau, et les sensibilise à l'enjeu de leur développement dès la période d'initiation. Cette étude leur permet également de mesurer l'importance de leur rôle dans ce développement (climat créé, modalités d'interactions sociales avec le/la gymnaste, analyse des compétitions etc.), au-delà de tout enseignement formel. Enfin, les résultats de cette recherche invitent à concevoir des modalités d'interventions différentes en fonction du public (féminin ou masculin), auquel l'entraîneur s'adresse. Conduite dans le cadre d'une convention avec la Fédération Française de Gymnastique, cette étude pourrait plus généralement avoir des retombées au niveau de la conception de la formation des entraîneurs.

6 BIBLIOGRAPHIE

Abernethy, B., Côté, J., & Baker, J. (1999). *Expert decision-making in sport*. Canberra: Australian Institute of Sport Publication.

Anderssen, N., & Wold, B. (1992). Parental and peer influences on leisure-time physical activity in young adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63, 341-348.

Arripe-Longueville, F. (d'), Fournier, J.F., & Dubois, A. (1998). The perceived effectiveness of interactions between expert French judo coaches and female elite athletes. *The Sport Psychologist*, 12, 317-332.

Arripe-Longueville, F. (d'), Gernigon, C., Huet, M.L., Cadopi, M., & Winnykamen, F. (2002). Peer assisted learning in the physical activity domain: Dyad type and gender differences. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24, 219-238.

Babkes, M.L., & Weiss, W.R. (1999). Parental influence on cognitive and affective responses in children's competitive soccer participation. *Pediatric Exercise Science*, 11, 44-62.

Bakker, F.C., & Kayser, C.S. (1994). Effect of a self-help mental training programme. *International Journal of Sport Psychology*, 25, 158-175.

Baltes, P.B. (1998). Testing the limits of the ontogenetic sources of talent and excellence. *Behavioural and Brain Sciences*, 21, 407-408.

Bergerone, C., Cei, A., Ceridono, D., & Formica, F. (1985). Motivation in the trainer-child relationship. *International Journal of Sport Psychology*, 16, 150-157.

Bloom, B.S. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.

Brière, N.M., Vallerand, R.J., Blais, M.R., & Pelletier, L.G. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif: L'Echelle de Motivation dans les sports (EMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.

Brustad, R.J. (1996). Parental and peers influence on children's psychological development through sport. In F. Smoll & R. Smith (Eds.), *Children and youth sport* (pp.112-124). Champaign, IL: Human Kinetics.

Brustad, R.J., Babkes, M.L., & Smith, A.L. (2001). Youth in sport. In R.N. Singer, H.A. Hausenblas, & C.M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 604-636). New York: Wiley.

Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.

Calmels, C. (1993). L'entraînement idéomoteur en gymnastique. *Gym Technic*, 3, 26-29.

Calmels, C., Arripe-Longueville (d'), F., Fournier, J., & Soulard, A. (2003). Mental skills among elite female gymnasts: An exploration of the relative influence of mental training and natural learning experiences. *International Journal of Sport Psychology*, 1, 327-352.

Calmels, C., Fournier, J., Durand-Bush, N., & Salmela, J. (1998). Entraînement mental en gymnastique. *Gym Technic*, 25, 6-12.

Carr, S., Weigand, D.A., & Hussey, W. (1999). The relative influence of parents, teachers, and peers on children and adolescents. *Journal of Sport Pedagogy*, 5, 28-50.

- Charness, N. (1998). Explaining exceptional performance: Constituent abilities and touchstone phenomena. *Behavioural and Brain Sciences*, 21, 410-411.
- Chase, M.A., & Dummer, G.M. (1992). The role of sports as a social status determinant for children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63, 418-424.
- Cogan, K.D., & Petrie, T.A. (1995). Sport consultation: An evaluation of a season-long intervention with female collegiate gymnasts. *The Sport Psychologist*, 9, 282-296.
- Colonna, O. (2003). *Etude qualitative des sources et modes de développement des ressources psychologiques de gymnastes masculins de haut niveau*. Mémoire pour la maîtrise STAPS – mention entraînement. Université de Nice Sophia-Antipolis.
- Côté, J. (1999). The influence of the family in the development of talent in sport. *The Sport Psychologist*, 13, 395-417.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). Fruitless polarities. *Behavioral and Brain Sciences*, 21, 411.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York : Plenum Press.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-regulation in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Debois, N., Fleurance, P., & Arripe-Longueville, F. (d') (2000). Les déterminants de l'anxiété pré-compétitive en gymnastique. *Science et Motricité*, 41, 33-46.
- Detterman, D.K., Gabriel, L.T., & Ruthsatz, J.M. (1998). Absurd environmentalism. *Behavioral and Brain Sciences*, 21, 411-412.
- Duncan, S.C. (1993). The role of cognitive appraisal and friendship provisions in adolescents' affect and motivation toward activity in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 314-323.
- Duda, J.L., & Hom, H.L., Jr. (1993). Interdependencies between the perceived and self-reported goal orientations of young athletes and their parents. *Pediatric Exercise Science*, 5, 234-241.
- Durand-Bush, N., & Salmela, J. (2001). The Development of talent in sport. In R.N. Singer, H.A. Hausenblas, & C.M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 269-289). New York: Wiley.
- Durand-Bush, N., Salmela, J.H., Green-Demers, I. (2001). The Ottawa Mental Skills Assessment Tool (OMSAT-3). *The Sport Psychologist*, 15, 1-19.
- Durand-Bush, N., & Salmela, J. (2003). The development and maintenance of expert athletic performance: perceptions of world and olympic champions. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 154-171.
- Ericsson, K.A. (1998). Basic capacities can be modified or circumvented by deliberate practice: A rejection of talent accounts of expert performance. *Behavioural and Brain Sciences*, 21, 413-414.
- Ericsson, K.A., Kramp, R.T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363-406.
- Flannagan, D., & Perese, S. (1998). Emotional references in mother-daughter and mother-sons dyads' conversation about school. *Sex Roles*, 39, 353-367.
- Fleurance, P. (Ed.) (1998). *Entraînement mental et sport de haute performance*. Paris : Editions de l'INSEP.

- Fleurance, P., & Thill, E. (1998) (Eds). *Guide pratique de la préparation psychologique du sportif*. Paris : Vigot.
- Garza, D.L., & Feltz, D.L. (1998). Effects of selected mental practice on performance, self-efficacy, and competition confidence of figure skaters. *The Sport Psychologist, 12*, 1-15.
- Gould, D. (1982). Fostering psychological development in young athletes: a reaction. In T. Orlick, J.T. Parlington, & J.H. Salmela (Eds.), *Mental training for coaches and athletes* (pp. 52-56). Ottawa: Coaching Association of Canada.
- Gould, D., Dieffenback, K., Moffet, A. (2002). Psychological characteristics and their development in Olympic Champions. *Journal of Applied Sport Psychology, 14*, 172-204.
- Hanton, S., & Jones, G. (1999). The acquisition and development of cognitive skills and strategies: I. Making the butterflies fly in formation. *The Sport Psychologist, 13*, 1-21.
- Hars, M. (2002). *Etude qualitative des sources de développement des habiletés mentales de gymnastes féminines de haut niveau*. Mémoire pour la maîtrise STAPS – mention entraînement. Université de Lille 2 – UFR STAPS.
- Hars, M., Calmels, C., & Arripe-Longueville (d'), F. (2003). Etude qualitative des sources de développement des ressources psychologiques de gymnastes féminines de haut niveau. Communication affichée aux *Journées Nationales d'Etude de la Société Française de Psychologie du Sport*, Paris, France.
- Harwood, C., & Hardy, L. (2001). Persistence and effort in moving achievement goal research forward: A response to Treasure and colleagues. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 23*, 330-345.
- Hogg, J.M. (1995). *Mental skills for swim coaches: a coaching text on the psychological aspects of competitive swimming*. Sport excel publishing Inc. Edmnton, Alberta.
- Horn, T.S. (1985). Coaches' feedback and changes in children's perceptions of their physical competence. *Journal of Educational Psychology, 77*, 174-186.
- Horn, T.S., & Amorose, A.J. (1998). Sources of competence information. In J.L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 49-63). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Howard, J.A., & Hollander, J. (1997). *Gendered situations, gendered selves*. Thousand Oakes: Sage Publications.
- Howe, M.J.A., Davidson, J.W., & Sloboda, J.A. (1998). Innate talents: Reality or myth? *Behavioural and Brain Sciences, 21*, 399-342.
- Irvine, S.H. (1998). Innat talents: A psychological tautology. *Behavioural and Brain Sciences, 21*, 419.
- Kendall, G., Hrycaiko, D., Martin, G.L., & Kendall, T. (1990). The effect of an imagery rehearsal, relaxation, and self-talk package on basketball performance. *Journal of Sport Exercise Psychology, 12*, 157-166.
- Krane, V., Greenleaf, C.A., & Snow, J. (1997). Reaching for gold and the price of glory. A motivational case study of an elite gymnast. *The Sport Psychologist, 11*, 53-71.
- Kunesh, M., Hasbrook, C.A., & Lewthwaite, R. (1992). Physical activity socialization: Peer interactions and affective responses among a sample of sixth grade girls. *Sociology of Sport Journal, 9*, 385-396.

- Leaper, C., Anderson, K.J., & Sanders, P. (1998). Moderators of gender effects on parents' talk to their children: a meta-analysis. *Developmental Psychology, 34*, 3-27.
- Lehmann, A.C. (1998). Historical increases in expert performance suggest large possibilities for improvement of performance without implicating innate capacities. *Behavioural and Brain Sciences, 21*, 419-420.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Li-Wei, Z., Qi-Wei, M., Orlick, T., & Zitsberger, L. (1992). The effect of mental-imagery training on performance enhancement with 7-10 year-old children. *The Sport Psychologist, 6*, 230-241.
- Mahoney, M.J., & Avenier, M. (1977). Psychology of the elite athlete: An exploratory study. *Cognitive Therapy and Research, 1*, 135-142.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Orlick, T., & Partington, J. (1988). Mental links to excellence. *The Sport Psychologist, 2*, 105-130.
- Pomerantz, E.M., & Ruble, D.N., (1998). The role of maternal control in the development of sex differences in child self-evaluative factors. *Child Development, 69*, 458-478.
- Rodgers, W., Hall, C., & Buckolz, E. (1991). The effect of an imagery training program on imagery ability, imagery use, and figure skating performance. *Journal of Applied Sport Psychology, 3*, 109-125.
- Rowe, D.C., (1998). Talents scouts, not practice scouts: Talents are real. *Behavioural and Brain Sciences, 21*, 421-422.
- Salmela, J.H., & Baria, A. (1995). Analyse comparative des comportements interpersonnels pré-compétitifs des gymnastes arabes. *Revue STAPS, 37*, 31-41.
- Savoy, C. (1997). Two individualized mental training programs for a team sport. *International Journal of Sport Psychology, 28*, 259-270.
- Schmid, A., & Peper, E. (1993). Training strategies for concentration. In J.M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: personal growth to peak performance* (pp. 262-273). Mountain View, California: Mayfield Publishing Co.
- Simonton, D.K. (1998). Defining and finding talent: Data and a multiplicative model? *Behavioural and Brain Sciences, 21*, 424-425.
- Smith, M. (1993). Développement des aptitudes mentales pour les athlètes de haut niveau. *Science du Sport, 13*, 1-12.
- Smith, A.L. (1999). Perceptions of peer relationships and physical activity participation in early adolescence. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 21*, 329-350.
- Smith, R.E., & Smoll, F.L. (1996). The coach as a focus of research and intervention in youth sports. In F.L. Smoll, & R.E. Smith (Eds.), *Children and youth sport: A biopsychosocial perspective* (pp. 125-141). Madison, WI: Brown & Benchmark.
- Soberlak, P., & Côté, J. (2003). The developmental activities of elite ice hockey players. *Journal of Applied Sport Psychology, 15*, 41-49.
- Spielberger, C.D. (1966). Theory and research on anxiety. In C.D. Spielberger (Ed), *Anxiety and Behavior*. New York: Academic Press.
- Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart, et Winston.

- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Terry, P.C., Mayer, J.L., & Howe, B.H. (1998). Effectiveness of a mental training program for novice scuba divers. *Journal of Applied Sport Psychology, 10*, 251-267.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research analysis types and software tools*. New York: Falmer Press.
- Tesch-Römer, C. (1998). Attributed talent is a powerful myth. *Behavioural and Brain Sciences, 21*, 427-430.
- Unestahl, L.E. (1983). *The mental aspects of gymnastics*. Orebro, Sweden: Veje Forlag.
- Vealey, R.S. (1988). Future directions in psychological skills training. *The Sport Psychologist, 2*, 318-336.
- Vermersch, P. (1990). Questionner l'action : l'entretien d'explicitation. *Psychologie Française, 35*, 227-225.
- Weiss, M.R. (1991). Psychological skill development in children and adolescents. *The Sport Psychologist, 5*, 335-354.
- Weiss, M.R., & Chaumeton, N. (1993). Motivational orientations in sport. In T.S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 61-99). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiss, M.R., & Duncan, S.C. (1992). The relation between physical competence and peer acceptance in the context of children's sport participation. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 14*, 177-191.
- Weiss, M.R., Smith, A.L., & Theeboom, M. (1996). "That's what friends are for": Children's and teenagers' perceptions of peer relationships in the sport domain. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 18*, 347-379.
- Winner, E. (1998). Talent: Don't confuse necessity with sufficiency, or science with policy. *Behavioral and Brain Sciences, 21*, 430-431.
- White, A., & Hardy, L. (1998). An in-depth analysis of the uses of imagery by high-level slalom canoeists and artistic gymnasts. *The Sport Psychologist, 12*, 387-403.
- Woodman, T., & Hardy, L. (2001). A case study of organizational stress in elite sport. *Journal of Applied Sport Psychology, 13*, 207-238.
- Zaichkowsky, L., & Takenaka, K. (1993). Optimizing arousal levels. In R.N. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 511-527). New York: MacMillan.
- Zohar, A.H. (1998). Individual differences in some special abilities are genetically influenced. *Behavioral and Brain Sciences, 21*, 431-432.

SOURCES ET MODES DE DEVELOPPEMENT
DES RESSOURCES PSYCHOLOGIQUES
EN GYMNASTIQUE FEMININE ET MASCULINE DE HAUT NIVEAU

Résumé

Cette étude s'inscrit dans la continuité des travaux portant sur le développement des ressources psychologiques en sport (e.g., Gould, Dieffenback, & Moffet, 2002). Elle avait pour but d'identifier les sources et modes de développement des ressources psychologiques en gymnastique féminine et masculine de haut niveau.

Dix gymnastes ont participé à des entretiens semi-directifs portant sur leur carrière. L'analyse qualitative des données a mis en évidence que les gymnastes de haut niveau ont développé trois catégories principales de ressources psychologiques : (a) des ressources liées à la motivation d'accomplissement (e.g., engagement, buts d'accomplissement, persistance), (b) des habiletés cognitives d'amélioration de la performance (e.g., concentration, imagerie, dialogue interne, auto-analyse de sa performance), et (c) des ressources affectives (e.g., gestion de l'anxiété, de la peur et de la pression sociale) et des habiletés psychosomatiques (e.g., résistance à la douleur, relaxation).

Ces ressources se sont développées, au cours de la carrière des gymnastes, grâce à l'action conjuguée de différentes sources (environnement social familial et sportif ; processus sportif ; athlète lui-même) et de modes soit directs (e.g., motiver à l'accomplissement, donner des conseils d'ordre psychologique) ou indirects (e.g., tirer des enseignements des expériences de compétition, interagir désagréablement avec le/la gymnaste). La faible place occupée, au moment de la conduite des entretiens, par l'acquisition formelle d'habiletés mentales en gymnastique de haut niveau, est à noter.

Cette étude suggère également que les modalités de développement des ressources psychologiques des gymnastes diffèrent selon le sexe. De nombreuses ressources psychologiques des gymnastes féminines sont perçues comme s'étant développées grâce à des influences sociales, les mêmes ressources étant perçues, chez les gymnastes masculins, comme s'étant développées par le biais du processus sportif et notamment des expériences compétitives. Ces différences seraient à mettre en relation avec les modalités de socialisation différentes des filles et des garçons (Bussey & Bandura, 1999). Enfin, la période d'initiation apparaît comme la période charnière du développement des ressources psychologiques chez les gymnastes masculins, alors que ce développement apparaît plus tardivement chez les gymnastes féminines.

Malgré ses limites, cette étude présente un certain nombre de perspectives pour l'intervenant en gymnastique. Tout d'abord, elle porte à la connaissance des entraîneurs, les ressources psychologiques requises par l'entraînement gymnique de haut niveau, et les sensibilise à l'enjeu de leur développement dès la période d'initiation. Cette étude leur permet également de mesurer l'importance de leur rôle dans ce développement (climat créé, modalités d'interactions sociales avec le/la gymnaste, analyse des compétitions etc.), au-delà de tout enseignement formel. Enfin, les résultats de cette recherche invitent à concevoir des modalités d'interventions différentes en fonction du public (féminin ou masculin), auquel l'entraîneur s'adresse. Conduite dans le cadre d'une convention avec la Fédération Française de Gymnastique, cette étude pourrait plus généralement avoir des retombées au niveau de la conception de la formation des entraîneurs.

Mots-clés : ressources psychologiques, développement de l'expertise, gymnastique, différences liées au sexe, influences sociales.