

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

THÈSE PRÉSENTÉE À  
L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

COMME EXIGENCE PARTIELLE DU  
DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR  
JULIE LOSIER-CHARETTE

LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ CHEZ LES ADOLESCENTES-ATHLÈTES  
PRATIQUANT LE TRAMPOLINE DE HAUT NIVEAU

MAI 2016

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE (D. Ps.)

PROGRAMME OFFERT PAR L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ CHEZ LES ADOLESCENTES-ATHLÈTES  
PRATIQUANT LE TRAMPOLINE DE HAUT NIVEAU

PAR  
JULIE LOSIER-CHARETTE

Marc Bélisle, professeur titulaire  
à la Faculté des sciences de l'activité physique,  
Département de kinanthropologie

Université de Sherbrooke

Thérèse Audet, professeure titulaire  
à la Faculté des lettres et sciences humaines,  
Département de psychologie

Université de Sherbrooke

## Sommaire

La présente étude aborde la construction de l'identité chez les adolescentes-athlètes pratiquant le trampoline de haut niveau, étant donné que ces filles traversent leur adolescence de façon différente de leurs pairs non-athlètes. Une synthèse des principales théories sur le développement de l'identité permet de répertorier les composantes qui caractérisent cette étape de vie. Une recension des études existantes a fait ressortir les différences entre la réalité des adolescentes-athlètes et ce qui est attendu à l'adolescence pour un développement optimal. Cette recension permet de voir que le sujet du développement identitaire des adolescentes-athlètes n'est abordé que de manière parcellaire par les différentes études et que les composantes étudiées le sont chez des athlètes de disciplines et d'âges variés. C'est pourquoi l'objectif principal de la présente étude est de documenter quatre composantes spécifiques tirées des théories sur la construction de l'identité, soit le développement de l'autonomie, l'acceptation de son apparence physique, le questionnement et l'engagement et ce, chez des adolescentes pratiquant le trampoline de haut niveau. Le travail des intervenants en psychologie du sport a aussi été documenté afin de voir ce qui est fait à cet égard. Leur rôle a été identifié comme étant principalement lié au maintien ou à l'amélioration de la performance sportive de leurs athlètes. Ce constat a amené l'auteure à se demander si les besoins psychologiques propres aux adolescentes-athlètes, notamment ceux liés au développement de l'identité, sont suffisamment pris en compte. Le second objectif de la présente étude vise donc à identifier les besoins psychologiques propres à ces adolescentes-athlètes. Des entrevues individuelles abordant les thèmes identitaires et les besoins ont été réalisées chez sept trampolinistes âgées entre 14 et 17 ans répondant aux critères d'une pratique de haut niveau. Une analyse de contenu

a été utilisée pour traiter les données obtenues en entrevue. Les résultats démontrent que les participantes se développent selon ce qui est attendu à l'adolescence sur le plan identitaire, sauf dans certaines sphères spécifiques. C'est le cas pour certains aspects du développement de l'autonomie où on constate que la prise de distance par rapport aux différentes figures d'autorité et les relations amoureuses sont retardées chez les adolescentes-athlètes. Celles-ci développent cependant un contrôle de soi ainsi que des relations d'amitié significatives tel qu'attendu à l'adolescence. L'acceptation de son apparence physique est aussi ressortie comme étant difficile pour les adolescentes-athlètes en ce qui a trait aux changements physiques liés à la puberté, ces transformations se répercutant sur leurs performances sportives. Cependant, rien ne laisse croire à des difficultés liées au contrôle de leur poids. La discipline du trampoline ne semble pas non plus véhiculer d'image idéale du corps qui doit être atteinte pour maximiser la performance des athlètes, ce qui favorise l'acceptation de leur apparence physique. En ce qui a trait au questionnement et à l'engagement, les adolescentes-athlètes se remettent en question au sujet de leur sport, de leurs études et de leur retraite sportive et s'engagent pleinement dans leur sport, dans leur club d'entraînement ainsi que dans leurs études, ce qui est nécessaire au développement de l'identité. Enfin, sept besoins psychologiques spécifiques ont été identifiés par les participantes, les deux plus importants étant le besoin de temps pour les amis et les loisirs et le besoin de soutien. Cette recherche soulève ainsi l'importance du rôle des intervenants en psychologie sportive et oriente les interventions à mener auprès d'elles.

**Mots-clés :** psychologie sportive, développement de l'adolescente, développement de l'athlète, gymnastique, trampoline.

## Table des matières

Sommaire .....	iii
Liste des tableaux.....	ix
Remerciements .....	xi
Introduction .....	1
Contexte théorique .....	6
La construction de l'identité.....	7
Développement de l'autonomie.....	14
Le rapport aux parents et à l'entraîneur.....	14
Le contrôle de soi.....	16
Les relations d'amitié.....	20
Acceptation de son apparence physique.....	21
Le questionnement et l'engagement.....	29
Besoins particuliers des athlètes à l'adolescence : les intervenants en psychologie du sport.....	34
Objectifs de l'étude .....	39
Méthode.....	42
Participants.....	43
Cueillette des données.....	45
Déroulement.....	46
Considérations éthiques .....	48
Analyse de données.....	49
Présentation des résultats .....	54

La construction de l'identité.....	60
Développement de l'autonomie.....	60
Le rapport aux parents.....	60
Le rapport à l'entraîneur.....	66
Le contrôle de soi.....	70
Les relations d'amitié et d'amour.....	73
Acceptation de son apparence physique.....	77
Les changements physiques.....	78
Le contrôle du poids.....	82
L'idéal du corps.....	86
Questionnement.....	88
Questionnement par rapport au sport.....	89
Questionnement par rapport au futur.....	94
Questionnement par rapport à la retraite du sport de haut niveau.....	98
Engagement.....	101
Engagement dans le sport.....	101
Engagement envers les études.....	104
Besoins psychologiques spécifiques.....	106
Du temps pour les amis/loisirs.....	108
Le soutien.....	109
La gestion du stress.....	109
Les services professionnels.....	111

La gestion des peurs.....	111
La motivation.....	112
Le maintien d'une attitude positive.....	113
Discussion .....	115
La construction de l'identité.....	116
Développement de l'autonomie.....	116
Le rapport aux parents.....	117
Le rapport à l'entraîneure.....	119
Le contrôle de soi.....	121
Les relations d'amitié et d'amour.....	123
Acceptation de son apparence physique.....	125
Changements au plan physique.....	126
Le contrôle du poids.....	130
L'idéal du corps.....	134
Questionnement.....	136
Questionnement par rapport au sport.....	136
Questionnement par rapport au futur.....	139
Questionnement par rapport à la retraite du sport de haut niveau.....	140
Engagement.....	143
Engagement dans le sport.....	144
Engagement envers les études.....	147
Besoins psychologiques spécifiques.....	148

Du temps pour les amis et les loisirs.....	149
Le soutien.....	150
La gestion du stress.....	151
Les services professionnels.....	151
La gestion des peurs.....	152
La motivation.....	153
Le maintien d'une attitude positive.....	153
Forces et limites de l'étude.....	154
Forces de l'étude.....	154
Limites de l'étude.....	155
Conclusion .....	157
Références.....	165
Appendice A. Questionnaire sociodémographique pour adolescentes.....	175
Appendice B. Guide d'entrevue individuelle.....	178
Appendice C. Demande d'autorisation de recrutement.....	182
Appendice D. Formulaire de consentement pour les parents.....	185
Appendice E. Certificat d'éthique.....	190



## Liste des tableaux

### Tableau

1	Arbre présentant les catégories générales, les catégories spécifiques et les sous-catégories ayant permis de classer les unités de sens.....	56
2	Nombre d'unités de sens et nombre de participantes d'où proviennent les unités de sens pour la catégorie spécifique « rapport aux parents » et ses sous-catégories.....	61
3	Nombre d'unités de sens et nombre de participantes d'où proviennent les unités de sens pour la catégorie spécifique « rapport à l'entraîneure » et ses sous-catégories.....	67
4	Nombre d'unités de sens et nombre de participantes d'où proviennent les unités de sens pour la catégorie spécifique « contrôle de soi » et ses sous- catégories.....	70
5	Nombre d'unités de sens et nombre de participantes d'où proviennent les unités de sens pour la catégorie spécifique « relations d'amitié et d'amour » et ses sous-catégories.....	74
6	Nombre d'unités de sens et nombre de participantes d'où proviennent les unités de sens pour la catégorie spécifique « changements physiques » et ses sous-catégories.....	78
7	Nombre d'unités de sens et nombre de participantes d'où proviennent les unités de sens pour la catégorie spécifique « contrôle du poids » et ses sous-catégories.....	83
8	Nombre d'unités de sens et nombre de participantes d'où proviennent les unités de sens pour la catégorie spécifique « idéal du corps » et ses sous-catégories.....	87
9	Nombre d'unités de sens et nombre de participantes d'où proviennent les unités de sens pour la catégorie spécifique « questionnement par rapport au sport » et ses sous-catégories.....	90
10	Nombre d'unités de sens et nombre de participantes d'où proviennent les unités de sens pour la catégorie spécifique « questionnement par rapport au futur » et ses sous- catégories.....	94

11	Nombre d'unités de sens et nombre de participantes d'où proviennent les unités de sens pour la catégorie spécifique « questionnement par rapport à la retraite du sport de haut niveau » et ses sous-catégories.....	99
12	Nombre d'unités de sens et nombre de participantes d'où proviennent les unités de sens pour la catégorie spécifique « engagement dans le sport » et ses sous- catégories.....	102
13	Nombre d'unités de sens et nombre de participantes d'où proviennent les unités de sens pour la catégorie spécifique « engagement envers les études ».....	105
14	Nombre d'unités de sens et nombre de participantes d'où proviennent les unités de sens pour la catégorie générale « besoins psychologiques spécifiques » et ses catégories spécifiques.....	107

## Remerciements

Merci d'abord à mes deux co-directeurs de thèse, Marc Bélisle et Thérèse Audet. Merci Marc d'avoir cru en mon projet dès le départ et d'avoir accepté de diriger cette thèse. Grâce à toi j'ai pu étudier en profondeur un sujet qui se rattache à une de mes plus grandes passions dans la vie, la gymnastique. Thérèse, merci pour tes conseils particulièrement judicieux en ce qui a trait à la structure et la rigueur. Je tiens aussi à vous remercier tous les deux de votre grande disponibilité, surtout dans les derniers mois de rédaction intensive, et de votre soutien pendant ces quatre années, tant dans les bons moments que dans les moments plus difficiles.

Je remercie mon copain de m'avoir soutenue dans tous les moments d'insécurité, d'impatience et de découragement qu'implique la rédaction d'une thèse. Ton écoute et tes discours motivationnels ont su me rassurer et me redonner le goût de rédiger.

À tous mes amis, merci d'avoir fait preuve de compréhension et de patience lorsque je ne pouvais pas participer à quoi que ce soit parce que « je rédige! ». Vous m'avez soutenue malgré votre compréhension floue de ce qu'est une thèse et votre crainte que cela ne se termine jamais et je vous en suis reconnaissante.

À ma collègue et amie, Laurence Séguin, merci d'avoir « thésé » de nombreuses heures avec moi. Ton aide et tes conseils à toutes heures de la journée, mais surtout, ta présence et ton amitié, ont contribué à rendre l'ensemble de notre parcours plus agréable.

J'aimerais aussi remercier les participantes de cette recherche. Merci d'avoir accepté de partager votre expérience avec autant d'ouverture, d'honnêteté et de passion. Votre grande énergie, votre détermination ainsi que votre persévérance à toute épreuve m'ont inspirée tant pour la rédaction de cette thèse que dans ma vie personnelle. Vous êtes merveilleuses! Et merci à leur entraîneuse de m'avoir permis de recruter parmi ses athlètes et de m'avoir laissée assister à leurs entraînements. C'était très enrichissant et je tiens à souligner que c'est une excellente entraîneuse!

Un merci tout spécial à mon père, décédé il y a un an maintenant. Merci de n'avoir jamais cessé de croire en moi et merci pour ton soutien encore aujourd'hui, de là où tu es. Tu as su me donner le courage de terminer ma thèse malgré tout. Merci.

Enfin, j'aimerais prendre le temps de remercier les gens qui n'ont pas cru en moi. Aussi étrange que cela puisse paraître, ils ont su venir me chercher dans mon orgueil et ma compétitivité et m'ont poussée à leur prouver que j'étais capable de mener ce grand projet à terme.

## **Introduction**

L'adolescence est une période de grands changements. En effet, les adolescentes et les adolescents se transforment tant au plan physique que psychologique. Il s'agit aussi de la période où ils explorent différents comportements et différents rôles afin de construire leur identité, enjeu développemental important à l'adolescence (Erickson, 1968; Havighurst, 1972). Pour ce faire, ils tentent de prendre leurs distances par rapport à leurs parents et autres représentants de l'autorité, ils se rapprochent de leurs amis et tentent de développer le contrôle qu'ils ont sur leur vie (Bee & Boyd, 2002; Erickson, 1968; Gilligan, 1993; Havighurst, 1972; Josselson, 1987; Rice, 2001). C'est aussi lors de cette période que les premiers contacts entre les filles et les garçons ainsi que l'intérêt pour le sexe opposé se développent (Bee & Boyd 2002; Lally & Kerr, 2008). Les nombreuses transformations physiques peuvent être source de stress et de questionnements pour certains jeunes, celles-ci survenant souvent toutes en même temps et de façon imprévisible (Mercier & Guilbert, n. d.). Les adolescentes et les adolescents doivent donc aussi apprendre à vivre avec leur nouvelle apparence physique et à l'accepter (Gilligan, 1993; Josselson, 1987; Rice, 2001). Ils font aussi face à des périodes de questionnements de toutes sortes, suite auxquelles ils doivent préférentiellement prendre des engagements pour atteindre de nouveaux objectifs (Marcia, 1980). L'ensemble de ces éléments représentent des tâches développementales à accomplir et s'inscrivent naturellement dans le cadre du développement normal à l'adolescence (Havighurst, 1972).

Les adolescentes et les adolescents ayant un contexte de vie qui ne leur permet pas d'accomplir l'ensemble de ces tâches développementales, ou du moins de les accomplir de la même façon que leurs pairs, peuvent voir la traversée de cette période modifiée. En effet, l'accomplissement de ces tâches développementales étant lié à la construction de l'identité (Bee & Boyd, 2002; Erickson, 1968; Gilligan, 1993; Havighurst, 1972; Josselson, 1987; Marcia, 1980; Rice, 2001), il pourrait être intéressant de se pencher sur les implications d'une adolescence vécue différemment sur le développement identitaire propre à cette période. Tel est le cas notamment des adolescentes-athlètes pratiquant un sport de haut niveau tel que la gymnastique, celles-ci pratiquant ce sport depuis qu'elles sont toutes jeunes et le niveau de performance et d'engagement maximal étant atteint à l'adolescence.

Les adolescentes-athlètes évoluent dans un cadre très serré, notamment en ce qui concerne leurs horaires d'école, d'entraînements et de compétitions (Bloom, 1985; Côté, 1999; Lally & Kerr, 2008; Warriner & Lavallée, 2008; Weiss & Hayashi, 1995). Elles s'entraînent de longues heures par semaine en plus d'avoir à répondre aux exigences de l'école, elles doivent avoir un horaire de sommeil stable ainsi qu'une alimentation saine et parfois stricte (Warriner & Lavallée, 2008). Elles vivent beaucoup de pression pour performer en entraînement ainsi qu'en compétition, mais aussi au sujet de leur apparence physique, ce sport nécessitant des habiletés techniques mais aussi des qualités esthétiques (Côté & Salmela, 1996). Ce mode de vie diminue souvent l'occasion pour les adolescentes-athlètes de se rapprocher de leurs amies et de développer des

relations amoureuses, d'aller à des fêtes, de sortir tard le soir ou d'aller au cinéma par exemple (Coakley, 1992; Lally & Kerr, 2008). Les adolescentes-athlètes ont aussi moins de contrôle sur leur vie en général, celle-ci étant contrôlée de façon stricte par leurs parents et leur entraîneur (Coakley, 1992). Un tel engagement de leur part nécessite de nombreux sacrifices, limitant ainsi leur exploration des différents rôles et comportements propres à la période de l'adolescence (Brewer, Van Raalte, & Linder, 1993; Murphy, Petitpas, & Brewer, 1996). Elles n'ont aussi peut-être pas toujours le temps ni l'occasion de vivre des périodes de remises en question, périodes fréquentes et nécessaires à l'adolescence. L'intensité de leur engagement aurait ainsi pour effet de développer une identité forte chez ces adolescentes-athlètes, mais presque exclusivement basée sur leur rôle d'athlète (Warriner & Lavallée, 2008), ce qui peut avoir des répercussions négatives notamment lors de l'arrêt de la pratique de la gymnastique (Grove, Lavellee, & Gordon, 1997; Pearson & Petitpas, 1990; Sinclair & Orlick, 1993; Stephan, Bilard, Ninot, & Delignières, 2003; Warriner & Lavallée, 2008; Webb, Nasco, Riley, & Headrick, 1998).

À cet effet, il apparaît donc nécessaire de s'interroger sur les particularités de la formation de l'identité des adolescentes-athlètes de haut niveau pratiquant le trampoline, discipline de la gymnastique, afin d'en ressortir les enjeux et besoins particuliers. Les résultats de l'étude permettront de mieux connaître les besoins psychologiques spécifiques aux adolescentes-athlètes afin de cibler plus précisément les éléments à considérer en psychologie sportive et éventuellement, d'orienter les interventions auprès



d'elles en tenant compte de ces réalités. Les résultats de l'étude seront aussi utiles pour les enseignants, les entraîneurs ainsi que les parents des adolescentes-athlètes, ceux-ci les côtoyant de façon quotidienne.

Le premier chapitre de l'étude présente le contexte théorique. Les objectifs de la recherche sont exposés à la fin de ce premier chapitre. La méthodologie utilisée pour cette recherche est ensuite présentée dans le deuxième chapitre. Elle précise aussi le devis de recherche utilisé, les caractéristiques de l'échantillon, la stratégie de cueillette de données, les instruments utilisés, le déroulement de la recherche et les considérations éthiques ainsi que le type d'analyse de données préconisé. Le troisième chapitre expose les résultats obtenus en lien avec les objectifs de l'étude. Le quatrième chapitre présente la discussion où les résultats obtenus sont expliqués et comparés avec les résultats présentés dans le contexte théorique et d'autres données scientifiques. Les forces et les limites de cette recherche y sont aussi présentées. Enfin, le cinquième chapitre présente la conclusion de cette étude qui permet de faire un retour sur les objectifs de départ, une synthèse des résultats ainsi qu'une rétrospective des conclusions qui émergent de la recherche. Les implications pour la pratique clinique en psychologie du sport ainsi que des pistes de recherches ultérieures y sont exposées.

## **Contexte théorique**

Le contexte théorique de la présente étude est divisé en trois parties. La première partie comporte les définitions des principaux concepts utilisés dans cette recherche ainsi qu'une revue de la documentation sur la construction de l'identité à l'adolescence et chez les adolescentes-athlètes plus spécifiquement. La deuxième partie porte sur les différents intervenants en psychologie du sport et leur rôle auprès de l'athlète. Enfin, la troisième section énonce les objectifs de la présente recherche.

### **La construction de l'identité**

L'identité globale d'une personne est constituée de plusieurs composantes qui évoluent de façons différentes : identité sexuelle, professionnelle, religieuse, culturelle, politique, etc. (Bee & Boyd, 2002). Ces diverses composantes de l'identité globale doivent s'assembler pour former un tout cohérent pour que la personne ait une vision intégrée d'elle-même. L'adolescence a été identifiée comme étant la période critique où l'individu développe son identité, même si celle-ci continue de se former à l'âge adulte (Chickering, 1969; Erikson, 1968). Dans le cadre de ce projet de recherche, il est donc considéré que la construction de l'identité constitue un enjeu important du développement à l'adolescence.

Erikson (1968) a élaboré une théorie de la construction de l'identité appelée « Théorie du développement psychosocial ». Lors du cinquième stade de développement

d'Erickson, soit *l'identité versus la diffusion de rôle*, les adolescentes et les adolescents se retrouvent face à un dilemme, devant choisir entre la diffusion de rôle, qui consiste en une sorte de confusion face aux multiples choix de rôles qui s'offrent à eux, ou le développement de l'identité, qui consiste en une intégration et une définition de l'ensemble de ces rôles pour former une nouvelle identité. Pour développer leur identité et acquérir une vision intégrée d'eux-mêmes, les adolescentes et les adolescents doivent expérimenter des rôles et des comportements différents et accomplir certaines tâches développementales (Erikson, 1968, Havighurst, 1972). Le terme *tâche développementale* peut ainsi être défini :

[...] Une tâche développementale est une tâche qui se manifeste au cours d'une certaine période de la vie d'un individu. Le succès dans l'accomplissement de cette tâche conduit au bonheur et à la réalisation des tâches subséquentes alors que l'échec conduit au malheur de l'individu, à la réprobation de la société et à des difficultés à surmonter les tâches à venir. [traduction libre] (Havighurst, 1972, p.2).

Le développement de l'autonomie constitue notamment une tâche développementale importante à accomplir à l'adolescence (Havighurst, 1972 ; Lutte, 1988). Gilligan (1993), Josselson (1987) et Rice (2001) ajoutent que, chez les adolescentes, pour un développement identitaire optimal, l'acceptation de son apparence physique, le contrôle de soi ainsi que la formation et le maintien de relations d'amitié significatives font aussi partie des tâches développementales importantes à accomplir.

À partir de la théorie d'Erickson (1968), Marcia (1980), à son tour, a élaboré une théorie du développement de l'identité selon laquelle les adolescentes et les adolescents

doivent traverser une période de crise et de prise de décisions où ils doivent remettre en question leurs valeurs, leurs objectifs et leurs choix antérieurs pour ensuite s'engager dans un rôle précis avec des valeurs ou une idéologie particulières. Cette théorie comporte donc deux dimensions qui constituent aussi des tâches développementales, soit le questionnement et l'engagement, formant quatre *états d'identité* selon le degré de questionnement et d'engagement de l'adolescente ou de l'adolescent.

L'*identité en phase de réalisation*, souvent atteinte après les études secondaires, décrit un ou une jeune ayant traversé une crise (période de questionnement) et ayant par la suite pris des engagements pour atteindre de nouveaux objectifs. Ce dernier état d'identité, le plus souhaitable selon cette théorie, mènerait à un plus grand confort ainsi qu'à une plus grande stabilité et continuité de l'identité.

L'*identité en moratoire* fait référence à un ou une jeune qui se questionne sans prendre d'engagement par la suite. Cet état d'identité représente souvent le milieu d'une crise, soit une phase d'exploration des possibilités, sans cependant mener à un engagement quelconque.

De son côté, l'*identité forclosée* décrit une adolescente ou un adolescent qui a pris un engagement sans s'être remis en question. Cet individu peut par exemple avoir simplement adopté les valeurs de ses parents, de ses pairs ou de sa culture sans s'être questionné au préalable.

Enfin, l'identité *diffuse* décrit l'adolescente ou l'adolescent qui n'a pas traversé de période de remise en question et n'a pas non plus pris d'engagement. Ce dernier état d'identité représente soit un stade précoce de formation de l'identité (p. ex. : avant une crise) ou encore, un échec dans la prise d'un engagement (p. ex. : après une crise).

Il est important de mentionner que ce ne sont évidemment pas toutes les adolescentes et tous les adolescents qui traversent une période de crise. En effet, selon cette théorie, environ un tiers des jeunes atteignent l'identité forclosée, ayant simplement adopté un modèle (engagement) sans remise en question (questionnement). Cela peut se produire, par exemple, dans certaines cultures où les enfants doivent suivre les traces de leurs parents ou de leur famille, notamment au plan professionnel.

Afin de situer la période de l'adolescence à travers les différentes théories d'auteurs, on peut aussi parler de la théorie du développement cognitif de Piaget (1927) qui situe l'adolescence au quatrième et dernier stade important du développement cognitif, soit celui des opérations formelles, qui commence vers 11-12 ans et se poursuit jusqu'à l'âge adulte. Le développement cognitif associé à ce stade permet entre autres de faire des raisonnements hypothético-déductifs, d'établir des relations abstraites, d'utiliser des probabilités ainsi que de réfléchir sur des questions morales et de faire des prévisions des conséquences à long terme (Bee & Boyd, 2002; Piaget, 1927). Les adolescentes et les adolescents sont donc plus aptes à faire des plans à long terme car ils sont maintenant en mesure d'envisager les conséquences futures de leurs actes

(Lewis, 1981). La traversée de l'adolescence amène aussi une vision du futur qui est plus réaliste, plus centrée sur les objectifs et plus loin dans le temps qu'à l'enfance (Buhler, 1968; Cottle, 1976). Par exemple, une étude de Walesa (1975) menée auprès d'enfants et d'adolescents âgés entre 8 et 16 ans et portant sur la prise de risques, a démontré que les adolescents plus jeunes ont plus de difficulté que les adolescents plus vieux à réfléchir de façon simultanée aux conséquences positives et négatives d'une décision particulière. Les adolescentes et les adolescents apprennent donc à réfléchir aux conséquences de leurs actions, choix et décisions sur leur avenir.

Il est apparu important de présenter la théorie du développement cognitif de Piaget afin d'aider à situer le contexte du développement de l'identité à l'adolescence. Bien que cette théorie en soit une importante dans l'étude du développement de l'enfant et de l'adolescent, celle-ci ne sera pas utilisée à des fins d'analyse dans le cadre de la présente recherche qui portera davantage sur le développement de l'identité. Les participantes de la présente étude se situent toutefois à l'intérieur du stade des opérations formelles de Piaget et certains liens pourront être faits entre les résultats obtenus et le stade du développement cognitif où elles se situent.

L'ensemble de ces grandes théories portant sur le développement identitaire à l'adolescence énumère plusieurs tâches développementales à accomplir pour un développement optimal. Les adolescentes et adolescents ayant un contexte de vie différent de leurs pairs peuvent cependant traverser ces tâches développementales

autrement. En effet, l'accomplissement de ces tâches développementales étant lié à la construction de l'identité (Bee & Boyd, 2002; Erickson, 1968; Gilligan, 1993; Havighurst, 1972; Josselson, 1987; Marcia, 1980; Rice, 2001), il serait pertinent de se pencher sur les implications d'une adolescence vécue différemment sur le développement identitaire. Tel est le cas notamment des adolescentes-athlètes pratiquant un sport de haut niveau, celles-ci ayant une réalité différente de celle de leurs pairs.

Afin de documenter l'enjeu développemental qu'est la construction de l'identité à l'adolescence chez les adolescentes-athlètes, les différentes tâches développementales nommées plus haut seront approfondies et regroupées sous les quatre thèmes suivants : le développement de l'autonomie selon Havighurst (1972) et Lutte (1988), l'acceptation de son apparence physique selon Gilligan (1993), Josselson (1987) et Rice (2001) ainsi que le questionnement (ou la remise en question) et l'engagement selon Marcia (1980). Le développement d'amitiés significatives ainsi que le contrôle de soi de Gilligan, Josselson et Rice seront aussi abordés à l'intérieur de la section sur le développement de l'autonomie. Ce choix découle du fait que ces deux derniers éléments sont reconnus pour favoriser la prise de distance par rapport aux parents et la prise de décision par et pour soi-même, ce qui contribue au développement de l'autonomie (Bee & Boyd, 2002; Gilligan, 1993 ; Josselson, 1987 ; Rice, 2001). Chacune de ces quatre tâches développementales sera explorée dans le contexte du développement normal à l'adolescence ainsi que dans le contexte de la compétition sportive de haut niveau, principalement dans les disciplines de la gymnastique. Ce choix s'explique par



le fait que la présente étude s'intéresse aux adolescentes-athlètes pratiquant le trampoline de haut niveau. Le paragraphe qui suit explique plus avant ces différentes disciplines.

La gymnastique regroupe plusieurs activités gymniques, les plus populaires étant la gymnastique artistique, la gymnastique rythmique et le trampoline qui sont tous les trois des sports olympiques depuis les années 1896, 1984 et 2000 respectivement (Fédération internationale de gymnastique, 2014). Chacune de ces activités gymniques représente des disciplines sportives à part entière et sont sous la gestion des fédérations de gymnastique dans la plupart des pays (Fédération internationale de gymnastique, 2014). La majorité des études menées auprès de gymnastes ont porté sur la gymnastique artistique ou rythmique. Le trampoline a fait son entrée aux olympiques plus récemment, ce qui peut en partie expliquer pourquoi moins d'études se sont penchées sur cette discipline particulière. Le trampoline sera donc la discipline qui nous intéressera davantage dans le cadre de ce projet de recherche, mais sera souvent comparé à la gymnastique artistique et rythmique, celles-ci étant davantage documentées dans les écrits. Lorsque cela n'est pas précisé, le terme « gymnastique » fera référence à la gymnastique artistique, comme c'est le cas dans la majorité des écrits portant sur cette discipline.

## **Développement de l'autonomie**

La construction de l'identité se fait notamment par le biais du développement de l'autonomie, composante très importante à l'adolescence (Gilligan, 1993; Havighurst, 1972; Josselson, 1987; Lutte, 1988; Rice, 2001). En effet, l'adolescente ou l'adolescent prend graduellement ses distances par rapport à ses parents et tente de s'en différencier. Le ou la jeune se rapproche de plus en plus de ses amis(es) avec lesquels il ou elle développe des liens significatifs et apprend à gérer son emploi du temps de façon autonome. Ces changements survenant dès l'entrée dans l'adolescence sont nécessaires afin d'explorer le monde extérieur, faire des expériences nouvelles ainsi que d'apprendre à s'affirmer et prendre le contrôle de sa propre vie (Gilligan, 1993; Josselson, 1987; Rice, 2001). Le développement de l'autonomie chez les adolescentes-athlètes sera donc analysé en fonctions de trois sous-composantes, soit le rapport aux parents et à l'entraîneur, le contrôle de soi et la place des amis.

**Le rapport aux parents et à l'entraîneur.** Une étude qualitative de Côté et Salmela (1996), menée auprès de neuf entraîneurs de gymnastes masculins et de huit entraîneurs de gymnastes féminines, et portant sur l'organisation et la planification des entraînements et des compétitions, a démontré que les filles gymnastes auraient tendance à avoir une relation plus dépendante avec leurs parents et leur entraîneur que les garçons et ce, pour la majorité de la durée de leur carrière. Selon les auteurs de l'étude, ces résultats pourraient en partie être expliqués par le fait que les gymnastes féminines étaient plus jeunes que les gymnastes masculins, et conséquemment, les parents de

jeunes filles avaient aussi une plus grande influence sur leurs performances sportives que les parents de jeunes garçons.

Les parents des adolescentes-athlètes pratiquant la gymnastique sont souvent très impliqués dans la pratique sportive de leur fille, comme le montrent les études de Bloom (1985), de Côté (1999) et de Warriner et Lavallée (2008). En effet, les jeunes filles dépendent de leurs parents entre autres pour des raisons techniques et administratives importantes telles que le transport et les déplacements fréquents vers les entraînements et les compétitions qui peuvent parfois être loin de la maison, les coûts qui peuvent être élevés à cause du voyage, de l'entraînement, des compétitions et des uniformes, ainsi que la gestion des horaires de compétitions et des entraînements avec l'école qui peut parfois s'avérer complexe (Bloom, 1985; Warriner & Lavallée, 2008). Il arrive souvent aussi que les parents doivent concilier leurs horaires de travail avec les horaires d'entraînements de leur fille (Bloom, 1985; Côté, 1999; Weiss & Hayashi, 1995). De plus, si la famille comporte plus d'un enfant, il n'est pas rare que l'horaire de la famille en entier tourne autour de celui de l'adolescente-athlète, celle-ci ayant un horaire plus contraignant que celui des autres enfants de la famille, notamment l'horaire des repas quotidiens ainsi que celui des fins de semaine de compétition (Lally & Kerr, 2008).

Il est cependant pertinent de mentionner que, bien que la prise de distance par rapport aux parents soit nécessaire pour développer son autonomie à l'adolescence,

l'attachement aux parents ainsi que leur soutien demeurent tout de même importants durant cette période (Laure, Lecerf, Friser, & Binsinger, 2004; Taborda-Simoes, 2005). En effet, le développement de l'autonomie ne s'oppose pas nécessairement à l'attachement aux parents. Le processus de prise de distance par rapport aux parents et l'attachement envers eux seraient plutôt complémentaires et tous les deux nécessaires au développement de l'autonomie à l'adolescence (Taborda-Simoes, 2005).

En ce qui a trait à la relation des athlètes avec leur entraîneur, étant donné les exigences élevées liées à la participation à un sport de haut niveau, les adolescentes-athlètes consacrent beaucoup de leur temps à l'entraînement. Elles passent ainsi de nombreuses heures par semaine avec leur entraîneur qui, comme souligné par Côté (1999) et par Warriner et Lavallée (2008), est en position d'autorité et d'expert par rapport à elles.

Ainsi, étant donné la fréquence à laquelle les adolescentes-athlètes côtoient leurs parents et leur entraîneur, la position d'expert de ce dernier qui s'ajoute à l'autorité parentale déjà en place, et le grand investissement qu'ont les parents dans la pratique sportive de leur fille, il peut être difficile pour elles de prendre leurs distances par rapport à ces deux figures d'autorité.

**Le contrôle de soi.** La notion de contrôle de soi de Gilligan (1993), de Josselson (1987) et de Rice (2001) fait référence au fait de faire ses propres choix et

prendre des décisions de façon indépendante, processus qui commence à l'adolescence. Cependant, comme il a été mentionné plus haut, étant donné que les adolescentes-athlètes ont un horaire très chargé avec les entraînements, les compétitions et l'école, les parents et l'entraîneur gèrent souvent l'emploi du temps de leur adolescente-athlète, surtout pour la première partie de leur carrière compte tenu de leur jeune âge (Warriner & Lavallée, 2008). Les adolescentes-athlètes pratiquant la gymnastique doivent aussi souvent respecter plusieurs exigences de plus que leurs pairs non-athlètes, notamment en ce qui a trait à leurs heures de sommeil, à leur apparence et à leur alimentation. Leur horaire est donc souvent planifié pour elles, par les parents et l'entraîneur, et ne diverge que très rarement de la routine et ce, jour après jour et année après année. Cet encadrement très serré ne laisse que peu de chances aux jeunes athlètes de faire des choix quant à ce qu'elles ont envie de faire et de développer l'initiative de prendre des décisions par et pour elles-mêmes concernant notamment leur vie scolaire et sportive, mais aussi sur le plan personnel.

Une étude menée auprès de 30 adolescentes-athlètes pratiquant la gymnastique artistique et étant âgées entre 11 et 17 ans a démontré que plusieurs adolescentes-athlètes considèrent manquer de contrôle sur plusieurs aspects de leur entraînement, de leur santé et de leurs performances en compétition (Kerr & Goss, 1997). Quelques adolescentes-athlètes ont aussi mentionné avoir tenté de reprendre du contrôle en s'exprimant davantage lors de prises de décisions les concernant et que cela n'a pas fonctionné, étant donné que l'entraîneur est « tout-puissant » (Kerr & Goss, 1997).

Ce manque de contrôle général des adolescentes-athlètes sur leur vie mènerait souvent à une plus faible estime de soi (Girdano, Everly, & Dusek, 1993; Kerr & Goss, 1997; Lazarus & Folkman, 1984) alors que l'estime de soi est primordiale chez les athlètes, surtout dans les moments difficiles (Nideffer, 1992). En effet, une faible estime de soi chez l'athlète mènerait notamment à un plus haut risque d'utiliser des produits dopants pour améliorer ses performances (Irving, Wall, Neumark-Sztainer, & Story, 2001) ainsi qu'à un plus haut risque de développer un trouble alimentaire (Mazzeo & Bulik, 2009; Stice, 2002; Stice, Marti, & Durant, 2011).

Dans le même sens, une étude menée auprès de 15 jeunes athlètes des deux sexes pratiquant divers sports de haut niveau a démontré que les plus grandes pressions et les pires situations de stress vécues en tant qu'athlètes étaient liées au manque de contrôle qu'ils ont sur leur vie en général (Coakley, 1992). Les jeunes athlètes nommaient notamment le stress que représente le fait de ne pas pouvoir faire comme leurs amis, essayer de nouvelles choses ou encore accomplir des choses à l'extérieur du contexte de leur sport. Certains ont aussi nommé le fait que leurs objectifs de carrière avaient été fixés pour eux lorsqu'ils avaient 10 ou 11 ans et qu'ils se sacrifiaient encore après plusieurs années pour les atteindre, même si ces objectifs avaient été fixés il y a très longtemps. Balague (1999), psychologue sportive, mentionne sur ce sujet qu'il est très important d'avoir des objectifs précis mais flexibles, c'est-à-dire qui s'adaptent au fur et à mesure à la réalité des athlètes, sans quoi il s'ensuit une perte de motivation, élément central dans la performance des athlètes de haut niveau. Plusieurs athlètes ayant

participé à l'étude de Coakley (1992) se décrivaient aussi comme étant « coincés » ou « emprisonnés » dans leur rôle d'athlète, étant donné que toute leur vie tourne autour de leur discipline sportive et que les gens qui les entourent leur renvoient toujours la même image d'eux-mêmes, soit celle de l'athlète de haut niveau. Comme le mentionne Balague, les athlètes de haut niveau devraient être considérés plutôt comme des personnes entières et non comme des êtres unidimensionnels. Certains athlètes peuvent aussi se sentir coincés par un sentiment de culpabilité envers leurs parents s'ils échouent, abandonnent ou ne s'investissent pas pleinement dans leur discipline, sachant que leurs parents ont fait beaucoup de sacrifices pour qu'ils puissent accomplir leurs rêves et atteindre leurs objectifs (Coakley, 1992). L'étude de Coakley a aussi relevé le fait que, même s'ils le voulaient, les jeunes athlètes n'ont pas nécessairement la force ni le pouvoir d'explorer une identité alternative à l'extérieur du contexte du sport.

Selon une étude de Warriner et Lavallée (2008), menée auprès de sept gymnastes artistiques féminines ayant fait de la compétition internationale et ayant pris leur retraite depuis au moins 12 mois, l'intensité de leur engagement aurait pour effet de développer une identité forte chez ces adolescentes-athlètes, mais presque exclusivement athlétique, ce qui signifie qu'elles s'identifient principalement à leur rôle d'athlète et que la valeur qu'elles s'accordent dépend essentiellement de leurs habiletés physiques perçues. Le même constat a aussi été formulé par Balague (1999), Brewer et al. (1993), Coakley (1992) ainsi que par Stephan et Bilard (2003). Également, de façon générale, plus le niveau de l'athlète est élevé, plus son identité athlétique sera exclusive (Brewer et

al., 1993; Grove et al., 1997; Miller & Kerr, 2003; Sparkes, 1998; Stephan et al., 2003; Wiechman & Williams, 1997). Une telle identité, fortement orientée sur le rôle d'athlète, serait liée à de moins bonnes stratégies d'adaptation (Sinclair & Orlick, 1993) et habiletés décisionnelles (Pearson & Petitpas, 1990). Bien que l'identification exclusive au rôle d'athlète ait l'avantage de favoriser de bonnes performances lors de la carrière des jeunes athlètes (Werthner & Orlick, 1986), elle est aussi liée à une plus grande détresse lors de l'arrêt de la pratique du sport de compétition (Grove et al., 1997; Stephan et al., 2003; Warriner & Lavallée, 2008; Webb et al., 1998). Sur ce sujet, Balague mentionne l'importance pour les athlètes de haut niveau de s'investir dans d'autres sphères de leur vie auxquelles ils ou elles tiennent, à l'extérieur du sport. Bien que cela soit souvent difficile à faire étant donné l'ampleur des demandes et contraintes liées à la pratique d'un sport de haut niveau, il est primordial de conserver un minimum de temps pour prendre soin de la personne qu'est l'athlète, ce qui aura pour effet d'améliorer ses performances en maintenant un certain équilibre, autant que cela soit possible (Balague, 1999).

**Les relations d'amitié.** Concernant les amitiés, tout comme dans l'enfance, le choix des amis à l'adolescence se ferait en fonction des activités et des champs d'intérêts, mais à cela s'ajoute la similarité des caractéristiques psychologiques et les attitudes (Marsh, Craven, & Debus, 1999; Urdan, 1997). Cela explique donc, du moins en partie, le résultat rapporté par Lally et Kerr (2008) voulant que les athlètes s'entourent majoritairement d'autres filles athlètes qu'elles fréquentent dans le cadre de



l'entraînement. Disposant de moins de temps libre que les autres adolescentes, il est aussi possible qu'elles aient moins de temps à partager avec leurs amies et moins de temps pour rencontrer de nouvelles personnes. De plus, comme le mentionne l'étude de Lally et Kerr, les relations mixtes sont aussi limitées pour ces adolescentes-athlètes étant donné que la gymnastique est un milieu davantage féminin et que les adolescentes-athlètes ont peu de temps libre. Cette réalité peut ainsi retarder les contacts avec l'autre sexe et les premières amours (Lally & Kerr, 2008), étapes qui commencent et qui sont importantes à l'adolescence. La quantité de temps passé avec les amis et le nombre d'amitiés significatives variées n'augmentent donc pas nécessairement pour ces jeunes à l'adolescence étant donné le contexte compétitif de haut niveau dans lequel elles évoluent. Les relations avec les amis favorisant le processus identitaire ainsi que la prise de distance par rapport aux parents (Bee & Boyd, 2002; Gilligan, 1993), il est possible de penser que le développement de l'autonomie, et donc la construction de l'identité, soit entravés ou retardés chez ces adolescentes.

### **Acceptation de son apparence physique**

L'apparence physique constitue aussi un élément important de l'identité à l'adolescence (Erickson, 1968; Havighurst, 1972; Montemayor & Eisen, 1977). Le corps des adolescentes et des adolescents est sujet à de nombreuses transformations. Les transformations physiques qui se produisent chez les filles à l'adolescence impliquent entre autres une augmentation de la taille et de la masse adipeuse, le développement des seins, l'élargissement des hanches, l'apparition des règles et des poils et des

changements dans la morphologie générale du corps et du visage (Bee & Boyd, 2002; Mercier & Guilbert, n. d.). Ces changements arrivent soudainement et souvent tous en même temps, ce qui peut créer chez l'adolescente l'impression de ne plus se reconnaître et de perdre le contrôle d'elle-même (Mercier & Guilbert, n. d.). Certaines vivront cette période comme un passage normal vers la vie adulte et en seront fières, tandis que d'autres auront beaucoup de mal à accepter leur nouvelle image corporelle (Mercier & Guilbert, n. d.), ce qui peut engendrer un désir de reprendre le contrôle de leur corps ou encore un refus complet de grandir (Bee & Boyd, 2002). Les réactions devant ces changements peuvent s'exprimer de façons différentes et à divers degrés, notamment à l'extrême, par le développement de troubles alimentaires (Bee & Boyd, 2002).

Aussi, de nombreuses études ont démontré que le rythme de maturation à l'adolescence a un lien avec l'image qu'ont les jeunes de leur corps et que ce lien n'est pas le même selon le sexe (Blyth, Simmons, & Zakin, 1985; Brooks-Gunn & Warren, 1985; Mercier & Guilbert, n. d.; Simmons, Blyth, & McKinney, 1983; Tobin-Richards, Boxer, & Petersen, 1983). Chez les adolescentes, celles qui se développent à un rythme suivant les normes et celles qui sont le moins développées ou qui sont en retard sont celles qui se sentent le plus attirantes et qui sont les plus satisfaites de leur corps (Brooks-Gunn & Warren, 1985; Mercier & Guilbert, n. d.; Tobin-Richards et al., 1983). Celles qui ont un développement précoce sont celles qui sont le moins satisfaites de leur corps, contrairement aux adolescents qui, eux, sont davantage satisfaits lorsqu'ils sont en avance dans leur maturation. Lorsque les adolescentes et les

adolescents sont confrontés aux stéréotypes de beauté présents dans notre société, les garçons qui sont en avance se rapprochent des stéréotypes de l'idéal de beauté du corps masculin alors que ce sont les filles qui sont en retard ou dans les normes qui se rapprochent le plus des stéréotypes de l'idéal de beauté du corps féminin (Bruchon-Schweitzer, 1990; Faust, 1983; Lerner, 1985; Mercier & Guilbert, n. d.). De plus, il a été démontré que la culture peut avoir un impact sur la relation existante entre la maturation et l'image du corps à l'adolescence (Brooks-Gunn & Warren, 1985; Tobin-Richards et al., 1983). Par exemple, chez les filles nord-américaines, l'apparition des seins avait un impact positif sur l'image qu'elles ont de leurs corps et sur leurs représentations qu'elles ont de leurs relations avec les garçons (Brooks-Gunn & Warren, 1985; Tobin-Richards et al., 1983).

L'importance de l'apparence physique dans la formation de l'identité est très grande au début de l'adolescence, mais tendrait à diminuer par la suite (Montemayor & Eisen, 1977). Cependant, le corps des adolescentes-athlètes étant au centre de leur performance et leur identité étant souvent majoritairement athlétique comme il a été dit plus haut, se pourrait-il que leur corps continue, au fil des ans, de prendre une place plus grande dans leur identité par rapport aux autres adolescentes? Cette hypothèse est légitime considérant que l'outil de travail de l'adolescente-athlète est son corps. Depuis qu'elle est toute jeune qu'elle contrôle, modèle et exploite son corps, tant sur le plan de sa force, de sa puissance, de son équilibre, de sa coordination, que de sa souplesse et de la fluidité de ses mouvements. Elle investit la majorité de son temps et de son énergie

dans le contrôle complet de son corps et ce, bien plus que ses pairs du même âge. À cet égard, une étude a démontré que les athlètes féminines pratiquant un sport ne comportant aucun critère esthétique, tel que le basketball, accordent beaucoup d'importance au côté fonctionnel de leur corps (Vitaliano et al., 1990), tandis que les athlètes féminines pratiquant un sport impliquant davantage de critères esthétiques, tel que la gymnastique, accordaient beaucoup plus d'importance à l'apparence de leur corps qu'à ses différentes fonctions (Parsons & Betz, 2001). Les nombreux changements physiques survenant à l'adolescence affectant non seulement l'apparence des adolescentes-athlètes mais aussi nécessairement leurs performances, il est ainsi possible d'imaginer que le sentiment de perte de contrôle de son corps soit vécu plus difficilement par l'adolescente-athlète.

S'entraînant de façon intensive, et ce, depuis un très jeune âge, les adolescentes-athlètes voient souvent leur croissance ainsi que l'apparition de leurs menstruations retardées par rapport à leurs pairs non-athlètes (Erlandson, Sherar, Mirwald, Mafuli, & Baxter-Jones, 2008; Klentrou & Plyley, 2003; Malina, 1983; Poudevigne et al., 2003; Thomis et al., 1999). Des études ont cependant montré que le retard est généralement rattrapé lorsqu'elles diminuent l'intensité de leur entraînement ou lorsqu'elles arrêtent la pratique de leur sport, ne laissant ainsi pas de séquelles ni de retard de développement chez elles (Peltenburg, Erich, & Zonderland, 1984). Il est cependant important de mentionner que les adolescentes-athlètes qui traversent leur puberté plus tardivement auront à s'adapter beaucoup plus rapidement que les autres à leur nouvelle apparence

physique, les changements corporels se produisant beaucoup plus rapidement lors d'une puberté tardive que lors d'une puberté survenant dans les temps (Petersen & Crockett, 1985; Warren, 1980).

La peur de prendre du poids semble être très présente chez les jeunes en général. En effet, une étude longitudinale menée en Angleterre auprès de 7082 adolescentes (50.1%) et adolescents (49.9%) âgés en moyenne de 13,1 ans et portant sur les troubles alimentaires au début de l'adolescence a démontré qu'à seulement 13 ans, 63,2% des filles mentionnent avoir peur de prendre du poids ou de devenir grosses (Micali, Ploubidis, De Stavola, Simonoff, & Treasure, 2014). Cette préoccupation semble donc présente chez beaucoup d'adolescentes et ce, dès un jeune âge.

Sachant que dans la pratique de la gymnastique, un corps parfait ainsi que la minceur sont très importants (Petrie, 1993), il est possible de penser que les jeunes gymnastes féminines peuvent avoir des préoccupations liées à leur poids. En effet, les entraîneurs d'adolescentes gymnastes rapportent aborder régulièrement le côté esthétique et l'alimentation avec elles (Côté & Salmela, 1996), étant donné que le développement ainsi que la performance des gymnastes nécessitent des habiletés techniques mais aussi des qualités esthétiques. Une étude menée auprès de 227 adolescentes pratiquant différents sports de compétition, tels que la gymnastique, le basketball et le soccer, a aussi démontré que les entraîneurs peuvent réagir de façon plus favorable aux athlètes possédant un corps plus approprié à leur discipline sportive et ce,

plus particulièrement lorsque l'apparence physique a un lien avec la performance athlétique, ce qui est le cas de la gymnastique (Cumming, Eisenmann, Smoll, Smith, & Malina, 2005). Étant donné que la gymnastique est un sport à spécialisation rapide, ou hâtive, c'est-à-dire que les athlètes se spécialisent très tôt dans cette discipline, il se peut que le corps que développera l'athlète avec les années ne soit pas nécessairement le plus approprié pour la pratique de ce sport particulier (Sundgot-Borgen, 1994). Ainsi, cette réalité constitue un facteur de risque pour le développement de troubles alimentaires chez les athlètes, ceux-ci ne développant pas nécessairement le type de corps idéal pour la pratique du sport qu'ils ont choisi (Bratland-Sanda & Sundgot-Borgen, 2013).

Aussi, en gymnastique, l'apparence physique peut influencer l'évaluation de la performance des athlètes (O'Reilly & Cahn, 2007). En effet, bien qu'il n'y ait pas de critères objectifs sur l'apparence physique de l'athlète en compétition, il y en a sur l'esthétisme de l'exécution qui peuvent certainement être influencés de façon subjective par l'apparence physique de l'adolescente (Klinkowski, Korte, Pfeiffer, Lehmkuhl, Salbach-Andrae, 2008; O'Reilly & Cahn, 2007). De plus, il semble que la minceur extrême soit non seulement valorisée dans la pratique de ce sport, mais qu'elle soit aussi liée à de meilleures performances (Klinkowski et al., 2008; O'Reilly & Cahn, 2007; Sherman, Thompson, & Rose, 1996). Une étude menée par Sherman et al. (1996) auprès de 36 gymnastes participant aux championnats mondiaux de gymnastique en 1991 a démontré que, de façon générale, un indice de masse corporelle (IMC) plus bas était lié à de meilleures performances. Cependant, un IMC trop bas menait plutôt à des

performances moindres. Ces résultats suggèrent donc que la perte de poids peut en effet augmenter la performance des athlètes, mais qu'un poids trop bas diminuera plutôt leurs performances. Aussi, certains aspects physiques liés notamment aux changements associés à la puberté, tels que le développement des hanches et des seins et un poids plus élevé, peuvent rendre certains mouvements plus difficiles à accomplir pour les athlètes (O'Reilly & Cahn, 2007). En effet, une puberté tardive est associée à une meilleure performance sportive chez les jeunes gymnastes féminines (Ackland, Elliott, & Richards, 2003; Tofler, Stryer, Micheli, & Herman, 1996). Par exemple, les gymnastes plus petites ont aussi un centre de gravité plus bas et sont donc avantagées lors de l'accomplissement de mouvements complexes, plus particulièrement ceux impliquant des rotations (Ackland et al., 2003). La gymnastique artistique et la gymnastique rythmique demandent donc à ses athlètes de conserver un corps idéalement pré-pubère, ce qui est plutôt incompatible avec les changements liés à l'adolescence (Davis, 1997; Douillard, 1994; Klinkowski et al., 2008; Tofler et al., 1996).

Il est donc possible d'imaginer que le poids et l'apparence physique peuvent facilement se retrouver au centre des préoccupations des adolescentes-athlètes et ainsi leur causer un stress constant pouvant aller jusqu'au développement d'un trouble alimentaire (O'Reilly & Cahn, 2007; Petrie, 1993 ; Sherman et al., 1996; Warriner & Lavallée, 2008). Il semblerait même que la gymnastique soit le sport le plus touché par les troubles alimentaires chez les jeunes filles (Noden, 1994) et que ce sport particulier soit le plus propice au développement de ce type de troubles (Plummer, 1994). Certains

auteurs mentionnent notamment une ressemblance physique entre les gymnastes et les jeunes filles souffrant d'anorexie mentale (Klinkowski et al., 2008), mais aussi des ressemblances psychologiques, telles qu'un déni de la puberté, une très grande discipline, une vie très structurée, ainsi que des tendances obsessives-compulsives, un grand perfectionnisme et un entraînement excessif, qui sont en fait des traits de personnalité nécessaires pour réussir à un aussi haut niveau de compétition (Iversen, 1990; Thompson & Sherman, 1999).

Il a aussi été démontré que les athlètes pratiquant un sport individuel vivaient davantage d'anxiété que ceux pratiquant un sport collectif (Furst & Tenenbaum, 1986; Simon & Martens, 1979). Plus spécifiquement, Martin et Hall (1997) ont démontré que les athlètes pratiquant un sport individuel vivent un plus haut niveau d'anxiété somatique (caractérisée par des symptômes physiques) et cognitive que ceux pratiquant un sport d'équipe. Haase (2009) a aussi ajouté que les filles pratiquant un sport individuel présentent davantage de troubles alimentaires de type anorexie et boulimie ainsi qu'un niveau d'anxiété physique sociale plus élevé, l'anxiété physique sociale faisant référence à l'anxiété vécue en raison de l'évaluation de son apparence physique par les autres. Ces deux éléments seraient aussi liés entre eux, un plus haut niveau d'anxiété physique sociale menant souvent à un plus haut risque de développer un trouble alimentaire. Ces résultats peuvent être expliqués, du moins en partie, par le fait que les filles pratiquant un sport individuel doivent souvent porter un uniforme qui montre davantage le corps que celles pratiquant un sport collectif (Haase, 2009). De



plus, le fait de performer à l'intérieur d'un groupe augmenterait le sentiment de sécurité des athlètes et aurait pour effet de diffuser l'évaluation sociale des spectateurs, diminuant ainsi le niveau d'anxiété physique sociale vécue et ainsi, les comportements liés à un trouble alimentaire (Carron, Estabrooks, Horton, Prapavessis, & Hausenblas, 1999). L'ensemble de ces résultats a permis à Coakley (1992) d'émettre l'hypothèse que les athlètes pratiquant un sport individuel, tel que la gymnastique, pourraient aussi être plus à risque de souffrir d'épuisement psychologique à un moment ou à un autre de leur carrière, ceux-ci vivant davantage de situations de stress diverses en comparaison avec les athlètes pratiquant un sport collectif.

### **Le questionnement et l'engagement**

Tel que mentionné plus haut, la théorie de Marcia (1980) sur le développement de l'identité comporte deux dimensions qui constituent aussi des tâches développementales, soit le questionnement et l'engagement, formant quatre états d'identité selon le degré de questionnement et d'engagement de l'adolescente ou de l'adolescent. Ces deux éléments sont importants à considérer pour l'adolescente et pour l'adolescent afin d'atteindre une identité en voie de réalisation, état d'identité le plus complet selon Marcia. Ces deux dernières tâches développementales seront abordées de façon conjointe, étant donné que l'engagement découle bien souvent du résultat du questionnement.

La gymnastique de compétition est considérée comme un sport à spécialisation rapide étant donné que son apprentissage ainsi que son perfectionnement se font plus facilement avant la puberté (Gymnastique Canada, 2008). S'entraînant très intensivement et se dévouant corps et âme à la pratique de leur discipline dès un très jeune âge, il est possible d'affirmer que les adolescentes-athlètes s'engagent pleinement dans leur discipline. Un tel engagement de leur part nécessite cependant de nombreux sacrifices, limitant ainsi leur exploration des différents rôles et comportements propres à la période de l'adolescence (Brewer et al., 1993; Murphy et al., 1996). Ainsi, considérant la théorie de Marcia (1980), il est possible de penser que les adolescentes-athlètes développeraient plus facilement une identité forclose, c'est-à-dire une identité basée sur un fort engagement sans s'être remises en question, n'ayant pas la chance d'explorer différentes alternatives en raison de l'intensité élevée de leur entraînement.

Dans ce sens, une étude de Coakley (1992), menée auprès de six adolescentes-athlètes et neuf adolescents-athlètes pratiquant divers sports de haut niveau et souffrant d'épuisement psychologique, a souligné que la prise de conscience de sa propre identité comme étant forclose, selon la théorie de Marcia (1980), peut mener à l'épuisement chez la ou le jeune athlète, réalisant l'impact d'une identité unidimensionnelle sur le manque d'expériences vécues à l'extérieur du contexte du sport. À cela s'ajoute aussi la perception d'avoir peu de contrôle sur leur vie et d'autonomie par rapport à leurs pairs, ces différentes prises de conscience pouvant, de façon conjointe, mener à l'épuisement psychologique chez la ou le jeune athlète (Coakley, 1992).

Ayant commencé la gymnastique à un très jeune âge (Kerr & Dacyshyn, 2000), il pourrait être intéressant d'explorer les raisons pour lesquelles les athlètes restent engagées dans leur sport étant donné qu'à la base, il ne s'agissait pas nécessairement d'un choix ferme et éclairé. Cela dit, les adolescentes-athlètes se sont-elles demandées pourquoi elles font ce qu'elles font? Aiment-elles vraiment ce sport ou le font-elles simplement parce qu'elles sont douées ou parce qu'elles l'ont toujours fait? L'étude de Coakley (1992), menée auprès de 15 jeunes athlètes des deux sexes pratiquant divers sports de haut niveau et souffrant d'épuisement psychologique rapporte que même si le choix de faire de la compétition de haut niveau en était un personnel avec lequel les jeunes athlètes étaient tout à fait à l'aise et qui les rendait heureux, c'est avec le temps qu'ils se sont laissés entièrement guider par leurs parents et leur entraîneur et se sont sentis submergés par tout ce que le sport de haut niveau implique. Certains d'entre eux mentionnaient ainsi avoir perdu de vue la raison pour laquelle ils continuent de pratiquer leur sport et comment ils en sont arrivés là, tout ayant été planifié pour eux et tout se passant très rapidement et sans jamais prendre un temps d'arrêt pour se questionner. Aussi, les adolescentes-athlètes n'ont souvent pas accès à des comparatifs extérieurs, leurs pairs athlètes ayant souvent la même vie qu'elles (Lally & Kerr, 2008). De plus, sachant que l'état mental dans lequel se trouve l'athlète pendant les entraînements et les compétitions a un impact certain sur sa performance et sa concentration (Perreault, Vallerand, Montgomery, & Provencher, 1998), cela fait du sens que la culture de la gymnastique incite très fortement l'athlète à un niveau d'engagement élevé, alors que les remises en question ne sont pas nécessairement encouragées. En effet, il est possible

d'imaginer que les questionnements divers ou « crises » selon l'appellation de Marcia (1980), pouvant surgir dans la tête des adolescentes-athlètes, pourraient venir nuire à leur performance, celles-ci étant davantage préoccupées, moins concentrées et, par le fait même, peut-être moins performantes.

L'engagement dans leur discipline a cependant une fin. En effet, débutant à un si jeune âge et atteignant souvent leur niveau de performance maximal avant leur puberté, les gymnastes doivent souvent prendre leur retraite pendant ou vers la fin de la période de l'adolescence, période qui est déjà marquée par de nombreux changements au plan physique et identitaire (Brewer et al., 1993). En plus de l'avancée en âge qui constitue bien souvent la raison de la retraite, différentes situations peuvent mener prématurément à la retraite, notamment une blessure, de l'épuisement psychologique, l'atteinte d'un plafond dans les performances ou encore, simplement le désir de l'athlète. La retraite est un sujet souvent au cœur des inquiétudes des adolescentes-athlètes (Côté & Salmela, 1996), celles-ci sachant qu'il y a une fin et qu'il ne s'agit pas d'une carrière à long terme.

La retraite est souvent vécue de façon difficile, les adolescentes-athlètes perdant leur unique ou leur principal objet d'identification (Brewer et al., 1993; Kerr & Dacyshyn, 2000; Warriner & Lavallée, 2008). En effet, leur identité ayant été majoritairement athlétique pour plusieurs, celles-ci ne peuvent plus évaluer leur valeur en fonction de leurs capacités physiques comme elles l'ont toujours fait. Certains auteurs

ont même comparé la transition que représente la retraite pour les athlètes à une « mort symbolique » (Blinde & Stratta, 1992; Wolff & Lester, 1989). De plus, le corps change inévitablement en raison de la diminution de l'entraînement (prise de poids, diminution de la masse musculaire, de l'endurance, de la force et de la flexibilité, etc.), ne correspondant plus nécessairement aux critères et attentes que les adolescentes-athlètes pouvaient avoir pendant leur carrière (Phoenix, Faulkner, & Sparkes, 2005; Stephan, Torregrosa, & Sanchez, 2007). Tout dépendant de l'âge où elles prennent leur retraite, certaines adolescentes-athlètes voient même leur puberté déclenchée par l'arrêt de la pratique de la gymnastique, ce qui constitue des changements physiques majeurs (Russell-Mayhew, 2005). La retraite peut donc représenter une perte d'identité pour certaines adolescentes-athlètes, mais aussi une perte du corps d'athlète si longtemps valorisé (Warriner & Lavallée, 2008). Les adolescentes-athlètes ayant pris leur retraite peuvent avoir le sentiment de ne plus savoir qui elles sont, ce qu'elles valent, ce dans quoi elles sont bonnes en dehors de leur discipline sportive ni les options qui s'offrent à elles au plan professionnel pour le futur (Coakley, 1992; Warriner & Lavallée, 2008). Un sentiment de vide, de confusion identitaire et de perte de sens est souvent rapporté par les athlètes ayant récemment pris leur retraite et c'est souvent après avoir arrêté la pratique intensive de leur sport que les jeunes athlètes sont submergées par les questionnements (Warriner & Lavallée, 2008). Aussi, certaines rapportent ne pas avoir beaucoup d'amies à l'extérieur du contexte du sport et ne pas avoir eu la chance de socialiser autant que leurs pairs à l'adolescence. Une fois la retraite arrivée, celles-ci se retrouvent souvent isolées, perdant de vue leurs amies rencontrées dans le contexte du

sport, et devant créer de nouvelles amitiés en fonction de leur nouveau style de vie (Warriner & Lavallée, 2008). Les adolescentes-athlètes traverseraient donc les mêmes phases de questionnement que les adolescentes non-gymnastes, mais plus tardivement et de façon différente, ayant mis sur pause la traversée de leur adolescence pour se concentrer sur leur performance sportive (Warriner & Lavallée, 2008).

### **Besoins particuliers des athlètes à l'adolescence : les intervenants en psychologie du sport**

Les sections précédentes ont permis de soulever les enjeux importants du développement associés à la traversée de l'adolescence des athlètes de haut niveau et des difficultés potentielles qu'elles sont susceptibles de vivre dans la formation de leur identité. Traversant leur adolescence différemment des autres filles de leur âge, elles ont nécessairement des besoins psychologiques<sup>1</sup> spécifiques à leur situation. Il est ainsi pertinent de se questionner sur ce qui est fait à cet égard, tout particulièrement par les intervenants en psychologie du sport, tout en sachant cependant que d'autres adultes dans l'entourage des adolescentes athlètes, dont les parents, les entraîneurs, et les professeurs peuvent également avoir un rôle à jouer. En effet, les intervenants en psychologie du sport devraient, de par leur formation, être bien placés pour traiter ces aspects dans leur pratique auprès des adolescentes-athlètes. C'est pour cette raison que les paragraphes qui suivent décrivent plus précisément le rôle joué par ces intervenants. Cependant, avant d'aborder leur rôle, il est nécessaire de décrire ces intervenants qu'on

---

<sup>1</sup>La notion de « besoin psychologique » doit être ici prise dans un sens large, ne s'inspirant pas d'une position théorique spécifique, mais comprenant des besoins de nature affective, cognitive ou sociale.

peut regrouper en deux catégories principales : le psychologue sportif et le consultant en psychologie du sport.

Lorsqu'il est question de psychologue sportif, il faut savoir que le titre de psychologue est un titre protégé. En effet, il faut d'abord détenir un diplôme de maîtrise ou de doctorat en psychologie pour avoir le titre de psychologue et être inscrit comme membre de l'Ordre des psychologues du Québec (Ordre des psychologues du Québec, 2015b). Il est ensuite possible de se spécialiser en psychologie sportive en complétant sa formation de base de psychologue par des cours, séminaires, colloques, conférences, congrès, ou encore par des lectures sur le sujet.

La seconde catégorie, concernant les consultants en psychologie sportive, comprend des personnes non-psychologues ayant une expérience sportive significative (anciens athlètes, entraîneurs, etc.) ou une formation en sciences du sport, et qui ont de surcroît développé certaines connaissances et compétences pour l'entraînement mental en contexte sportif. Ce titre n'est cependant pas protégé. Le rôle de ces consultants en psychologie sportive consiste essentiellement à enseigner certaines aptitudes mentales et à encadrer l'athlète et ne devrait pas toucher à certaines dimensions plus cliniques réservées aux psychologues (Ordre des psychologues du Québec, 2015b). Les équipes sportives mettent parfois un intervenant en psychologie du sport à la disposition de leurs athlètes. Cependant, si les services d'un tel professionnel sont nécessaires, c'est

généralement la responsabilité de l'athlète et/ou de ses parents d'entreprendre les démarches et d'en couvrir les frais (Gymnastique Canada, 2008).

L'un des premiers rôles joués par les intervenants en psychologie sportive auprès des athlètes a trait à l'entraînement mental. Celui-ci est devenu très populaire au cours des dernières décennies et il est maintenant très encouragé et voire même souvent considéré comme étant nécessaire à la performance de haut de niveau (Ayan, 2005). En effet, les capacités physiques des athlètes élités atteignent un niveau phénoménal. Il est ainsi difficile de se distinguer des autres athlètes élités au plan de la performance physique, ceux-ci ayant tous énormément de talent et des capacités physiques hors du commun. C'est pour cette raison que les capacités mentales de l'athlète viennent souvent faire une différence. En effet, la force du mental de l'athlète peut représenter ce qui lui permettra de se distinguer des autres athlètes en augmentant sa performance de diverses façons (Ayan, 2005).

Plus spécifiquement, le psychologue sportif, tout comme le consultant en psychologie du sport, serait l'expert qui évalue les forces et les faiblesses psychologiques des athlètes pour mieux cibler les habiletés mentales que chacun doit développer. Il est aussi celui qui en fait l'enseignement et qui évalue l'impact du développement de ces habiletés mentales sur la performance des athlètes (Hardy & Parfitt, 1994). Le psychologue sportif devrait cependant être l'unique professionnel ayant le droit d'agir aussi au plan clinique auprès de l'athlète, notamment lorsqu'il est



question d'évaluer des symptômes pouvant s'inscrire à l'intérieur d'un trouble mental et d'en faire le diagnostic (Ordre des psychologues du Québec, 2015b). Dans ce sens, Salmela (1989), ayant travaillé à titre de consultant en psychologie sportive auprès de l'équipe nationale masculine de gymnastique en 1985 pour les Championnats mondiaux de gymnastique artistique à Montréal, à Rotterdam en 1987 et à Séoul en 1988, décrit son travail comme étant majoritairement un « coach » mental qui enseigne des habiletés psychologiques aux athlètes afin de stabiliser leurs performances. De son côté, Sylvain Guimond (2015), titulaire d'un doctorat en psychologie du sport et travaillant auprès de l'équipe de hockey des Canadiens de Montréal, décrit son travail comme étant « l'analyse des aptitudes mentales qui déterminent la performance sportive ». Il mentionne aussi que « le consultant en psychologie du sport travaille en collaboration avec l'athlète pour atteindre un état psychologique optimal dans le but de lui permettre de performer à son plein potentiel » (Guimond, 2015). On peut donc constater que pour l'entraînement mental, le consultant et le psychologue font un travail très semblable.

L'entraînement mental a pour but d'optimiser les performances de l'athlète dans un maximum de situations possibles. L'athlète doit en effet relever plusieurs défis et surmonter de nombreuses difficultés, lesquels seront mieux gérés s'il y est bien préparé. Cela dit, le rôle attribué aux psychologues sportifs ainsi qu'aux consultants en psychologie du sport étant grandement orienté vers la performance sportive, il est possible de penser que les besoins psychologiques spécifiques liés à la traversée de l'adolescence chez les athlètes féminines ne soient pas suffisamment considérés. En

effet, les éléments plus personnels, notamment liés au questionnement identitaire typique de l'adolescence, peuvent être perçus comme une nuisance potentielle à leur performance. Par exemple, une adolescente-athlète se questionnant sur la possibilité d'abandonner sa discipline sportive en parlera-t-elle ouvertement avec un intervenant en psychologie sportive sachant que celui-ci a pour objectif, tout comme son entraîneur, la performance maximale de ses athlètes? Les difficultés importantes vécues à l'école, avec un parent, un amoureux ou des amies seront-elles abordées et approfondies ou simplement mises de côté afin qu'elles n'interfèrent pas avec la performance de l'adolescente-athlète? Bien que ces éléments puissent être abordés avec un consultant en psychologie sportive, il est permis de croire que ce dernier n'y accordera pas autant d'importance en comparaison à l'accent mis sur l'atteinte ou le maintien de la performance maximale des athlètes. De plus, le consultant en psychologie sportive n'étant pas un psychologue de formation, il ne s'inscrit pas nécessairement dans un contexte de neutralité, objectivité et de confidentialité par rapport à l'athlète (Ordre des psychologues du Québec, 2015a). Son rôle premier n'est donc pas nécessairement de favoriser la santé psychologique de l'individu qu'est l'athlète, mais plutôt l'optimisation de sa performance athlétique. Il est ainsi possible d'imaginer que, pour l'adolescente-athlète, le consultant en psychologie sportive soit en fait un autre « coach » qui lui enseigne des habiletés mentales plutôt que physiques, s'inscrivant ainsi dans le même registre que son entraîneur : travailler à l'amélioration de sa performance. Il serait cependant souhaitable que les consultants en psychologie sportive, mais plus particulièrement encore, les psychologues sportifs, réussissent à travailler auprès de

l'athlète en visant l'optimisation de ses performances, sans mettre de côté la personne entière qu'est l'athlète (Balague, 1999). Il est fort à parier alors que les tâches développementales associées à la formation de l'identité, spécifiques aux adolescentes-athlètes, devraient faire partie intégrante des cibles d'intervention en psychologie sportive.

### **Objectifs de l'étude**

La recension des écrits présentée dans la section précédente permet de voir que plusieurs études ont été faites sur les différentes sphères du développement identitaire chez les athlètes au moment de l'adolescence. Cependant, on remarque que ces études portent sur un aspect ou l'autre décrit dans les théories sur le développement de l'identité, sans jamais faire de lien direct avec le développement identitaire global de l'athlète. La présente étude veut intégrer l'ensemble de ces aspects et les situer d'emblée dans la foulée des théories sur le développement de l'identité.

On remarque également que certaines études ont procédé par entrevues pour obtenir de l'information sur les thèmes reliés au développement de l'identité. Certaines ont été réalisées auprès d'entraîneurs en gymnastique (Côté & Salmela, 1996) ou de parents de gymnastes (Lally & Kerr, 2008). Rarement voit-on des études qui ont recours aux entrevues directement auprès des athlètes, à l'exception de certaines études faites auprès de jeunes gymnastes ayant pris leur retraite (Sinclair & Orlick, 1993; Warriner & Lavallée, 2008) ou d'études faites auprès de jeunes gymnastes souffrant d'épuisement

psychologique (Coakley, 1992) ou de troubles alimentaires (Petrie, 1993). Il serait pourtant très intéressant de se pencher sur le discours des adolescentes-athlètes elles-mêmes pendant leur carrière pour comprendre plus en profondeur leur vécu en lien avec le développement de l'identité.

On note aussi que parmi les études présentées, portant sur des thèmes liés au développement de l'identité, toutes n'ont pas été faites auprès d'adolescentes ou d'adolescents. En effet, certaines ont porté sur des gymnastes préadolescentes (Murphy et al., 1996; Poudevigne et al., 2003) et pour d'autres sur des athlètes adultes (Stephan & Bilard, 2003). Également, les études ne portent pas toutes sur la même discipline sportive, certaines ayant été réalisées auprès d'athlètes pratiquant des sports variés, notamment celles de Coakley (1992) et de Laure et al. (2004), d'autres auprès de gymnastes artistiques, entre autres les études d'Ackland et al. (2003), de Côté (1999), de Kerr et Dacyshyn (2000), de Lally et Kerr (2008) ainsi que celles de Salmela (1989) et de Warriner et Lavallée (2008), et d'autres auprès de gymnastes rythmiques, telles que l'étude de Klentrou et Plyley (2003) et de Klinkowski et al. (2008). Or, pour pouvoir étudier les différents aspects du développement identitaire spécifique à des athlètes de haut niveau, il faut s'assurer que la population étudiée est dans la phase de l'adolescence et c'est en ce sens que de vouloir se concentrer sur la gymnastique est pertinent, parce que les plus hauts niveaux de performance et d'engagement y sont atteints à l'adolescence. Enfin, il faut idéalement choisir une seule des sous-disciplines de la gymnastique afin de s'assurer d'une homogénéité à l'intérieur de cette discipline.

Si, comme semblent le montrer les études présentées ci-dessus, les athlètes-adolescentes ont un développement identitaire qui diffère de leurs pairs à plusieurs égards, il serait souhaitable que celles-ci aient accès à du soutien et de l'encadrement qui soient adaptés à leur situation et à leurs besoins psychologiques spécifiques par les intervenants en psychologie sportive.

L'objectif principal de la présente étude est donc de documenter l'enjeu développemental qu'est la construction de l'identité chez les adolescentes pratiquant le trampoline (discipline de la gymnastique) en abordant plus spécifiquement les quatre thèmes suivants inspirés des principales théories sur la construction de l'identité: le développement de l'autonomie selon Havighurst (1972) et Lutte (1988), l'acceptation de son apparence physique tirés des théories de Gilligan (1993), Josselson (1987) et Rice (2001) ainsi que le questionnement et l'engagement de Marcia (1980). La présente étude a aussi pour objectif secondaire d'identifier les besoins psychologiques spécifiques à leur vécu particulier d'adolescentes-athlètes, dans le but de mieux comprendre le soutien qui pourrait leur être apporté, notamment par les intervenants en psychologie sportive.

## **Méthode**

Cette étude a pour but principal de documenter l'enjeu développemental qu'est la construction de l'identité des adolescentes pratiquant le trampoline au niveau élite et pour objectif secondaire d'identifier les besoins psychologiques spécifiques à leur vécu d'adolescentes-athlètes. Une méthodologie qualitative a été retenue étant donné qu'elle permet d'approfondir des processus et des phénomènes complexes (Poupart et al., 1997), de façon ouverte et large (Strauss & Corbin, 1990) et qu'elle permet l'observation du quotidien des individus ainsi que l'accès à leurs expériences et préoccupations réelles (Poupart et al., 1997). Cette étude qualitative est de nature exploratoire, étant donné que ce devis de recherche est pertinent lorsque le sujet de recherche est peu documenté (Creswell, 1998; Poupart et al., 1997). C'est en effet le cas pour le thème de la construction de l'identité des adolescentes-athlètes abordé dans la présente étude.

### **Participant**

Des adolescentes ont été recrutées parmi les membres de l'équipe élite de trampoline du Québec et du Canada. La sélection a été facilitée par le fait que ces adolescentes-athlètes s'entraînent toutes au même club. Les adolescentes ont été sélectionnées en fonction de leur âge. En effet, les moins de 13 ans et les plus de 17 ans ont été exclues afin de bien cerner la période de l'adolescence. Les participantes recrutées devaient fréquenter un établissement scolaire de niveau secondaire au minimum ou collégiale au maximum. Cette sélection permet de maintenir une certaine

homogénéité à l'intérieur du groupe. Elles devaient aussi répondre aux critères suivants: être inscrites à un programme compétitif de niveau provincial ou supérieur et pratiquer le trampoline au moins cinq heures par semaine, 36 à 49 semaines par année, depuis au moins six mois. La participation des adolescentes était volontaire.

Un bassin de 12 adolescentes-athlètes faisant partie de l'équipe nationale et internationale de trampoline du Québec et du Canada a été joint par l'examinatrice. Cinq d'entre elles n'ont pas répondu à l'invitation, par conséquent, l'échantillon de la présente étude est composé en tout de sept adolescentes<sup>1</sup>. Un questionnaire de nature sociodémographique (voir Appendice A) a permis de vérifier les critères d'inclusion et d'obtenir des informations complémentaires décrivant les participantes. L'échantillon est composé de deux adolescentes de 14 ans, quatre adolescentes de 15 ans et une adolescente de 17 ans. La moyenne d'âge de l'échantillon est donc de 15 ans. Elles sont toutes québécoises et six d'entre elles grandissent au sein de leur famille nucléaire (biparentale) alors qu'une seule a une famille reconstituée. Quatre d'entre elles font de la compétition au niveau provincial et trois au niveau national et international. Elles s'entraînent entre 5 heures et 15 heures en trampoline par semaine, plus une heure de musculation chacune par semaine. Six adolescentes-athlètes sont de niveau secondaire,

---

<sup>1</sup>Le nombre d'entrevues à réaliser dans un devis qualitatif est normalement basé sur le principe de saturation, c'est-à-dire que les nouvelles entrevues donnent une impression de redondance et qu'il n'y a plus d'éléments nouveaux qui ressortent et qui contribueraient à une meilleure compréhension du phénomène étudié (Mucchielli, 2009). Ces éléments représentent un signe que la collecte de données peut cesser (Mucchielli, 2009). Dans la présente étude, l'échantillon de sept adolescentes a permis d'atteindre cette saturation, puisque la chercheuse a eu l'impression de saturation des données lors des deux dernières entrevues réalisées. Ce sentiment s'est confirmé lors de l'analyse de données, la 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> entrevue n'ayant apporté aucun nouveau code.



dont deux dans un programme de Sport-études, et une adolescente-athlète fréquente maintenant le cégep depuis un an. Leur moyenne cumulative à l'école se situe entre 78% et 92%. Cinq d'entre elles pratiquent d'autres activités sportives de façon régulière à l'extérieur du trampoline telles que la danse, le ski ou le flag football. Elles ont commencé le trampoline entre l'âge de 5 ans et 15 ans, mais deux d'entre elles faisaient de la gymnastique avant, dès l'âge de 6 et de 7 ans, ce qui a retardé le début de leur pratique du trampoline.

En ce qui concerne la fréquence d'utilisation des services de spécialistes de la santé, il ressort que chacune de ces athlètes a mentionné consulter un ou plusieurs professionnels de façon régulière: physiothérapeute (cinq athlètes), chiropraticien (trois athlètes), massothérapeute (deux athlètes), ostéopathe (deux athlètes). Enfin, seulement deux adolescentes-athlètes ont mentionné avoir déjà consulté un psychologue sportif.

### **Cueillette des données**

Des entrevues individuelles semi-structurées constituent le principal outil de cueillette de données (voir Appendice B). Les entrevues permettent d'aborder les quatre tâches développementales ciblées par l'étude, soit le développement de l'autonomie, l'acceptation de son apparence physique, le questionnement et l'engagement. Ainsi, le développement de l'autonomie est associé à des questions portant sur la relation avec les parents, les amis, l'entraîneure et les débuts de la pratique du trampoline et de la compétition (voir les questions 2, 3 et 5 à 7 à l'Appendice B). L'acceptation de son

apparence physique est associée à des questions sur les transformations physiques à l'adolescence, l'idéal du corps de trampoliniste et le contrôle du poids (voir les questions 12 à 16 à l'Appendice B). Le questionnaire est associé à des questions portant sur les impacts positifs et négatifs liés à la pratique du trampoline, la retraite sportive et la carrière future (voir les questions 8 et 9 ainsi que 17 et 19 à l'Appendice B). L'engagement est associé à des questions portant sur l'importance de la pratique du trampoline dans leur vie quotidienne (voir les questions 4 à 4.3 à l'Appendice B). Enfin, pour répondre à l'objectif secondaire de l'étude, leur perception des besoins psychologiques qui leur sont propres est aussi abordée et est associée à des questions portant sur les besoins et difficultés des adolescentes-athlètes ainsi que sur la manière d'aborder ces sujets avec leur entourage et les professionnels (voir les questions 18 à 18.2 à l'Appendice B).

### **Déroulement**

Les entraîneurs ont été contactés par la chercheure et ont accepté de permettre le recrutement à l'intérieur de leur équipe. L'autorisation du Club de trampoline a aussi été obtenue pour procéder au recrutement des athlètes (Appendice C). Le consentement écrit des adolescentes était aussi nécessaire à la participation à l'étude ainsi que le consentement écrit d'un des parents de chacune des participantes, étant donné qu'elles étaient âgées de moins de 18 ans (voir Appendice D). Les entrevues ont été réalisées par la chercheure Julie Losier-Charette, B.A., candidate au programme de Doctorat en psychologie, cheminement Intervention en enfance et adolescence. Lors de la

présentation de la recherche, les objectifs de l'étude ainsi que les instruments utilisés ont été décrits en détail aux participantes. Elles ont aussi été avisées que les rencontres étaient enregistrées audio et elles ont été informées des règles de confidentialité, des publications envisagées, de la nature volontaire de leur participation et de leur droit d'y mettre fin en tout temps sans préjudice.

Les adolescentes étant regroupées selon leur niveau de performance au Club de trampoline où elles s'entraînent, la chercheuse a d'abord présenté l'étude au groupe de plus haut niveau, composé de quatre athlètes, et ensuite au groupe du niveau juste en-dessous, composé de huit athlètes. Les adolescentes désirant participer à l'étude ont ensuite été invitées à écrire un courriel à la chercheuse afin de fixer une date et une heure pour une rencontre permettant ainsi de conserver leur anonymat devant leur groupe de pairs. Les participantes de l'étude ont été rencontrées de façon individuelle dans un local situé à leur l'école, plutôt que dans les locaux d'entraînement, toujours dans le but de préserver leur anonymat. La rencontre durait environ une heure. Elles ont d'abord été invitées à remplir le questionnaire sociodémographique pour une durée d'environ 15 minutes puis à répondre aux questions d'entrevues pour une durée approximative de 45 minutes. Les participantes ont été avisées qu'il n'y avait pas de bonnes ni de mauvaises réponses aux différentes questions d'entrevue.

### **Considérations éthiques**

Le projet de la présente étude a préalablement été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche - Lettres et sciences humaines de l'Université de Sherbrooke. Le certificat d'éthique est présenté à l'Appendice E.

Les rencontres ont été enregistrées audio afin d'en permettre la retranscription verbatim intégrale et l'analyse des données. Les participantes étaient avisées que les informations recueillies (contenus audio des entrevues ou données du questionnaire sociodémographique) étaient conservées sur l'ordinateur de la chercheuse et de ses directeurs de recherche exclusivement et que l'accès aux données les concernant étaient protégé par un mot de passe. Les entrevues ont aussi été dénominalisées et identifiées par un numéro afin de préserver l'anonymat des participantes. Les participantes étaient conscientes que leur participation était volontaire et qu'elles étaient libres d'y mettre fin à tout moment sans subir de préjudice quelconque. Les participantes ont aussi été informées que les données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche pourraient être publiées dans des revues scientifiques ou dans des conférences sur le sujet. Les participantes sont au courant qu'aucune information ne permettra de les identifier dans ces publications. L'ensemble de ces informations a aussi été transmis aux parents des adolescentes dans le formulaire de consentement étant donné que les adolescentes ont moins de 18 ans.

Enfin, étant donné sa formation, la chercheuse était en mesure de mener l'ensemble des entrevues individuelles, de gérer les situations difficiles pour les participantes, s'il y a lieu, et de les diriger vers une ressource d'aide appropriée pour une offre de soutien si nécessaire.

### **Analyse de données**

La méthode d'analyse de données utilisée dans cette étude est l'analyse de contenu puisqu'elle permet de saisir le sens précis d'un discours (L'Écuyer, 1987). En effet, l'analyse de contenu utilise des techniques d'analyse systématiques, objectives et rigoureuses qui permettent le traitement du contenu implicite et explicite des données afin de le classer et de l'interpréter. De plus, cette méthode d'analyse de données permet l'accès à la signification des messages présents dans les données recueillies (Bardin, 2001; L'Écuyer, 1987, 1990; Mucchielli, 1988; Robert & Bouillaguet, 1997). L'analyse de contenu comporte un certain nombre d'étapes distinctes qui varie selon les auteurs. L'analyse de contenu selon Bardin (2001) sera celle utilisée dans le cadre de ce projet de recherche et elle est constituée de trois phases principales, soit la préanalyse, le codage des données et le traitement des données. Afin de faciliter la catégorisation du contenu des entrevues, les données ont été analysées à l'aide du logiciel d'analyse qualitative de données *QDA Miner*.

Des catégories générales prédéterminées formées des quatre thèmes principaux présentés dans le contexte théorique, soit le développement de l'autonomie,

l'acceptation de son apparence physique, le questionnement et l'engagement, forment le canevas de base de l'analyse pour répondre à l'objectif principal. Une cinquième catégorie générale prédéterminée, soit les besoins psychologiques spécifiques, a été ajoutée comme cinquième thème principal au canevas pour répondre à l'objectif secondaire de cette recherche.

La première étape du traitement des données consiste en une préanalyse du matériel obtenu. Elle vise d'abord la familiarisation avec le contenu des entrevues par le biais de « lectures flottantes » (Bardin, 2001) et répétées des verbatims. Les verbatims ont donc été lus plusieurs fois, un verbatim à la fois, puis ils ont été comparés entre eux afin de s'assurer que les cinq thèmes principaux préalablement identifiés couvraient et représentaient bien l'ensemble des données obtenues. Cette étape a permis de confirmer les cinq catégories générales sur lesquelles allait reposer le codage des données qui constitue la deuxième étape de l'analyse.

La seconde étape d'analyse est le codage des données qui a pour but la création de catégories afin de classifier le matériel recueilli en entrevue (Bardin, 2001). Ce processus implique d'abord le « découpage des discours en unités de sens, énoncés plus restreints possédant normalement un sens complet en eux-mêmes » (L'Écuyer, 1990, p.49). Chacune des entrevues a donc été découpée en petits bouts de verbatims qui semblaient exprimer une idée particulière (unités de sens). À chaque unité de sens a ensuite été attribué un code, c'est-à-dire quelques mots ou une phrase qui représente son

contenu. Chaque code a d'abord été conservé afin de laisser émerger le contenu des verbatims. La comparaison de l'ensemble des codes entre eux a permis le regroupement des codes répétitifs ou similaires. Ce processus correspond normalement à la création des catégories spécifiques qui s'inscrivent sous les catégories générales. Étant donné que les catégories spécifiques contenues dans l'analyse de résultats avaient été préalablement identifiées et correspondent à celles présentées dans le contexte théorique, ce processus a ici servi à confirmer que ces catégories spécifiques représentent bien tout le matériel obtenu, qu'elles sont toutes pertinentes et qu'il n'y a pas de nouvelles catégories spécifiques qui émergent des données. Enfin, de multiples lectures de l'ensemble des extraits de verbatims inscrits dans chacune des catégories spécifiques a ensuite permis la création de sous-catégories.

Le nombre de sous-catégories obtenu au départ était très grand et plusieurs d'entre elles étaient trop spécifiques et contenaient peu d'unités de sens. C'est pourquoi certaines sous-catégories présentant une similarité et pouvant représenter un même concept ont été regroupées afin d'en augmenter la pertinence et la représentativité. Certaines sous-catégories ont donc été éliminées et les codes redistribués dans d'autres sous-catégories. Seules les sous-catégories présentes dans plus d'un verbatim ont été retenues. La deuxième étape se termine par la présentation des résultats qui constituera le prochain chapitre de cette thèse.

Enfin, la troisième étape de l'analyse de contenu selon Bardin (2001) est le traitement des données. Cette étape a pour but d'attribuer un sens aux données obtenues et sera donc présente dans les chapitres présentant les résultats ainsi que dans la discussion. Elle comprend d'abord le comptage des données qui se retrouve dans le chapitre présentant les résultats. Bien que ce comptage ne soit pas obligatoire, cela peut toutefois s'avérer pertinent dans le cadre d'une recherche comme celle-ci qui possède un nombre important d'unités de sens (579 unités de sens répertoriées au total dans cette recherche-ci) (L'Écuyer, 1987). Ainsi, afin de « faire parler les données », un comptage des données a été fait. La quantification des données permet de comparer l'importance respective de chacune des catégories générales par rapport aux autres. Cette stratégie permet aussi de s'assurer que les thèmes dégagés s'appuient sur plusieurs verbatims et représentent une certaine tendance dans les données. De plus, afin de voir le degré d'importance de chaque catégorie spécifique à l'intérieur des catégories générales, le nombre d'unités de sens total pour chaque catégorie spécifique a aussi été répertorié. Enfin, en ce qui a trait aux sous-catégories, la quantité d'unités de sens par catégorie a été calculée en indiquant de plus si ces unités de sens provenaient de toutes les participantes ou d'un certain nombre d'entre elles seulement. Cela a permis d'obtenir davantage d'informations sur la fréquence d'apparition d'une sous-catégorie ainsi que de connaître à quel point ce thème est présent ou non chez toutes les participantes. La troisième étape se termine par l'interprétation des résultats qui sera présentée dans le chapitre intitulé Discussion.



Afin de s'assurer de la validité et de l'objectivité des résultats, les catégories obtenues devaient répondre à certains critères (Bardin, 2001; L'Écuyer, 1987; Mucchielli, 1984). Les critères de Bardin (2001) ont été utilisés dans cette recherche. En effet, toutes les catégories sont *homogènes*, dans le sens où le contenu d'une catégorie est cohérent et harmonieux. Toutes les unités de sens sont *exhaustives* dans le sens où elles appartiennent toutes à une catégorie et *exclusives* parce qu'elles n'appartiennent qu'à une seule catégorie. Enfin, toutes les catégories sont aussi *pertinentes*, étant en lien direct avec l'objectif de la recherche et les concepts centraux abordés dans cette thèse.

Des mesures ont aussi été prises afin de vérifier la qualité de l'analyse de données. Tout d'abord, la supervision des directeurs de thèse a permis de s'assurer de la rigueur d'application des règles d'analyse de traitement des résultats. Le principe de saturation déterminant le nombre d'entrevues à réaliser dans le cadre de cette étude a aussi maximisé la validité des résultats de recherche obtenus (Mucchielli, 2009). Enfin, les données ont aussi été triangulées, maximisant ainsi la validité des résultats (Miles & Huberman, 2003). En effet, les données obtenues ont été comparées avec les théories de la construction de l'identité déjà existantes. De plus, l'ensemble des classifications, subdivisions et regroupements des catégories spécifiques et sous-catégories a d'abord été fait par la chercheuse pour chacun des verbatims, puis validé par la directrice de thèse (juge extérieur). Les classifications de chacune convergent à plus de 95%, ce qui correspond à un pourcentage d'accord presque parfait selon la classification de Landis et Koch (1977).

## **Présentation des résultats**

La présentation des résultats a pour but d'exposer ce qui est ressorti du codage des données tirées des verbatims des adolescentes-athlètes ayant participé à l'étude. Comme il a été mentionné précédemment, l'analyse des données reprend la structure du contexte théorique, c'est-à-dire que les résultats ont d'abord été divisés en cinq catégories générales, soit le développement de l'autonomie, l'acceptation son apparence physique, le questionnement, l'engagement et les besoins psychologiques spécifiques. Ces cinq catégories générales regroupent chacune plusieurs catégories spécifiques qui sont ensuite subdivisées en sous-catégories. Cette organisation a donné lieu à un arbre de codage (voir Tableau 1).

Pour la description des résultats, les catégories générales ainsi que les catégories spécifiques s'inscrivant sous une catégorie générale sont présentées en suivant l'ordre dans lequel elles sont énoncées dans le premier chapitre de cette thèse. Afin de faciliter la compréhension pour le lecteur, les catégories générales seront présentées une à une, avec leurs catégories spécifiques respectives. Les catégories spécifiques seront ensuite présentées une à une avec leurs sous-catégories. De plus, les résultats sont présentés en ordre d'importance, c'est-à-dire que les sous-catégories s'inscrivant sous une catégorie spécifique ont été comparées entre elles et celle possédant le plus grand nombre d'unités de sens est présentée en premier.

Tableau 1

*Arbre présentant les catégories générales, les catégories spécifiques et les sous-catégories ayant permis de classer les unités de sens*

Catégories générales	Catégories spécifiques	Sous-catégories
Développement de l'autonomie	Rapport aux parents	Implication aux plans logistique et financier
		Offre de soutien émotionnel
		Présence aux compétitions ou aux entraînements
		Complicité avec les parents
		Similitudes entre un parent et l'adolescente
	Rapport à l'entraîneure	Indices de prise de distance par rapport aux parents
		Relation de type coach/élève
		Relation de type confidente/adolescente
	Contrôle de soi	Relation de type parent/enfant
		Choix personnel face à la compétition
Choix personnel face aux débuts du trampoline		
		Processus naturel des débuts de la compétition

Tableau 1

*Arbre présentant les catégories générales, les catégories spécifiques et les sous-catégories ayant permis de classer les unités de sens (suite)*

Catégories générales	Catégories spécifiques	Sous-catégories
	Les relations d'amitié et d'amour	Relations amoureuses Relations d'amitié avec des garçons Relations d'amitié à l'entraînement Relations d'amitié à l'école
Acceptation de son apparence physique	Changements physiques	Impacts sur leur performance Impacts sur leur corps de femme Comparaison avec d'autres adolescentes
	Le contrôle du poids	Absence de pratiques liées au contrôle du poids Contrôle du poids pour des raisons personnelles Pratiques de contrôle du poids chez les autres athlètes et dans les autres disciplines ou clubs d'entraînement

Tableau 1

*Arbre présentant les catégories générales, les catégories spécifiques et les sous-catégories ayant permis de classer les unités de sens (suite)*

Catégories générales	Catégories spécifiques	Sous-catégories
		Contrôle du poids pour le trampoline
	Idéal du corps	Pour une meilleure performance sportive Pour l'esthétisme dans la pratique de leur sport
Questionnement	Questionnement par rapport au sport	Impacts positifs du sport de haut niveau sur la vie en général Impacts positifs sur leur vie comparée à celle des non-athlètes Impacts négatifs sur leur vie comparé à celle des non-athlètes
	Questionnement par rapport au futur	Futur en trampoline Future carrière en général Futur à l'école Carrière à l'extérieur du domaine du sport Carrière dans le domaine du sport

Tableau 1

*Arbre présentant les catégories générales, les catégories spécifiques et les sous-catégories ayant permis de classer les unités de sens (suite)*

Catégories générales	Catégories spécifiques	Sous-catégories
	Questionnement par rapport à la retraite du sport de haut niveau	Émotions négatives exprimées par rapport à l'éventualité de la retraite  Prise de conscience de l'inévitabilité de la retraite sportive
Engagement	Engagement dans le sport	Prépondérance du trampoline Sur les autres activités  Importance de l'atmosphère du club d'entraînement
	Engagement envers les études	
Besoins psychologiques	Temps pour amis/loisirs	
	Soutien	
	Gestion du stress	
	Services professionnels	
	Gestion des peurs	
	Motivation	
	Maintien d'une attitude positive	

## La construction de l'identité

### Développement de l'autonomie

La catégorie générale qui correspond au premier élément de construction de l'identité présenté dans le contexte théorique de cette thèse est le développement de l'autonomie. Cette catégorie générale contient 200 unités de sens au total. Elle a été divisée en quatre catégories spécifiques telles que décrites dans le premier chapitre, soient le rapport aux parents (79 unités de sens), le rapport à l'entraîneuse<sup>1</sup> (47 unités de sens), le contrôle de soi (43 unités de sens) et les relations d'amitié et d'amour (31 unités de sens). Chacune de ces catégories spécifiques a ensuite été subdivisée en un certain nombre de sous-catégories qui seront présentées en ordre d'importance.

**Le rapport aux parents.** Les amis prenant une place grandissante dans la vie des adolescentes, les parents quant à eux prennent généralement une place décroissante durant cette période. Bien qu'ils soient toujours importants dans la vie des adolescentes, cette prise de distance par rapport aux parents représente toutefois une étape nécessaire au développement de l'autonomie et donc, à la construction de l'identité. La catégorie spécifique « rapport aux parents » contient 79 unités de sens au total. Cette catégorie spécifique est divisée en six sous-catégories, tel qu'illustré dans le Tableau 2.

La sous-catégorie qui contient le plus d'unités de sens concerne l'implication des parents dans la discipline sportive de leur fille sur les plans logistique et financier. Étant

---

<sup>1</sup> Seul le terme féminin sera utilisé dans le texte à partir de ce moment parce que ce sont des femmes uniquement qui entraînent les participantes.



Tableau 2

*Nombre d'unités de sens et nombre de participantes d'où proviennent les unités de sens pour la catégorie spécifique « rapport aux parents » et ses sous-catégories*

Catégorie spécifique	Sous-catégories	Nombre d'unités de sens	Nombre de participantes
Rapport aux parents	Implication aux plans logistique et financier	21	7
	Offre de soutien émotionnel	20	7
	Présence aux compétitions ou aux entraînements	19	7
	Complicité avec les parents	10	4
	Similitudes entre un parent et l'adolescente	5	5
	Indices de prise de distance par rapport aux parents	4	4
Total		79	

donné l'intensité de l'entraînement et le haut niveau de compétition des adolescentes-athlètes, les parents s'investissent généralement beaucoup dans la pratique sportive de leur fille. Cette sous-catégorie contient 21 unités de sens au total et a été mentionnée par les sept participantes de l'étude. Voici six extraits de verbatims qui illustrent bien cette sous-catégorie :

« C'est eux qui payent tous mes trucs. Ils s'organisent bien de ce côté-là. On n'a pas trop de problèmes. C'est sûr que ça coûte cher, mon frère fait du triathlon aussi au niveau national alors ça coûte vraiment cher. Dans le fond, quasiment tout leur salaire passe sur nous (rires), mais ils nous encouragent étant donné qu'on aime ça. Et le transport et bien... c'est difficile. Ils doivent arrêter de travailler pour venir nous chercher. » (Participante 1)

« Ma mère vient me chercher à mon école. Elle travaille à Laval, elle vient me chercher, elle me ramène ici et après elle continue de travailler. » (Participante 1)

« Mes parents font les transports souvent. Ils payent aussi une partie des compétitions parce que je ne peux pas tout payer moi-même. J'ai des bourses d'athlètes alors c'est moi qui paye avec cet argent-là. J'en ai de temps en temps. C'est sûr que ça ne couvre pas tout, mais ça couvre une partie. C'est sûr que ça aide, mais mes parents doivent payer le reste. » (Participante 2)

« Ils viennent me chercher à mes séances d'entraînement à tous les jours et me reconduire aussi. » (Participante 4)

« C'est sûr que l'horaire de mes parents doit être fait en conséquence comme on soupe plus tard lors de mes journées d'entraînement et tout. Ma mère fait aussi beaucoup le taxi parce que ma sœur de 16 ans elle a aussi des activités. » (Participante 6)

« Mes parents viennent me porter et me chercher. Et puis c'est eux qui payent les choses pour le trampoline aussi. » (Participante 7)

La deuxième sous-catégorie en termes d'importance concerne l'offre de soutien émotionnel de la part des parents. Cette sous-catégorie contient 20 unités de sens au total et les sept participantes de l'étude ont mentionné recevoir du soutien émotionnel de la part de leurs parents. Voici cinq extraits de verbatims qui illustrent bien cette sous-catégorie :

« Ils vont m'encourager dans mes décisions et dans mes compétitions. Mes parents... je pense que j'ai les meilleurs parents pour ça. Ils ne me mettent vraiment pas de pression. Ils font juste me dire d'aller m'amuser et c'est pas mal tout. » (Participante 1)

« Mais sinon mon père donne de bons conseils, par exemple, si je suis fâchée après quelque chose lui il me dit : « regarde le point positif, ça t'a permis de faire ça. La prochaine fois tu vas trouver une solution. » (Participante 2)

« Mes parents me supportent beaucoup et ils m'encouragent. » (Participante 3)

« Elle m'encourage, elle me demande comment ça a été, comment vont mes routines, mes nouveaux mouvements. » (Participante 5)

« Et sinon ils m'aident dans mes décisions, comme par exemple l'année dernière pour changer de club d'entraînement et bien ils m'ont vraiment aidée à décider. Ils m'encouragent à continuer. » (Participante 6)

La sous-catégorie « présence des parents aux compétitions ou aux entraînements » est la troisième en importance. Les entraînements étant presque quotidiens et les compétitions étant parfois au Québec, mais parfois aussi à l'étranger, cette sous-catégorie représente un élément important de la réalité des adolescentes-athlètes et de leurs parents. Cette sous-catégorie contient 19 unités de sens au total et a aussi été mentionnée par toutes les participantes. Voici sept extraits qui illustrent bien cette sous-catégorie:

« Mes parents et bien, ils viennent pas mal à toutes mes compétitions. » (Participante 1)

« Et bien ils viennent à mes séances d'entraînement mais pas souvent parce que quotidiennement ça fait beaucoup (rires). Mon père vient plus souvent parce que c'est sur son chemin pour venir me chercher alors quand il arrive plus tôt et bien il reste et me regarde. Et ma mère, elle, c'est plus aux compétitions qu'elle vient. » (Participante 2)

« À chaque compétition mes parents sont là. » (Participante 3)

« Il y avait une compétition en fin de semaine alors vendredi on est parti plus tôt dans la journée. C'était à Gatineau alors on est allé manger au restaurant, on a dormi à l'hôtel et le lendemain et bien ils sont là toute la journée. C'est toujours comme ça à part quand je suis allée en Espagne ou en Angleterre ou des

compétitions comme ça, là ils ne viennent pas (rires) parce qu'ils ne peuvent pas prendre congé et c'est un peu loin. » (Participante 3)

« Mes parents sont là. Ils sont présents. Mon père est toujours là à mes compétitions. Mes parents aiment vraiment ça. Je pense qu'ils aiment ça aussi pour eux parce qu'il y a d'autres parents et ils peuvent leur parler et se faire des amis parmi les parents des autres jeunes. Aux entraînements ils rentrent vers la fin, alors ils me voient pratiquer aussi. » (Participante 4)

« Ma mère elle connaît tous les noms des mouvements, elle sait où je suis rendue et tout. Mon père a récemment fini plus tôt et il est venu me voir à mon entraînement. » (Participante 5)

« Ils sont toujours là les deux aux compétitions et un de mes parents reste à mes séances d'entraînement. Ce n'est pas toujours le même parent. » (Participante 7)

La quatrième sous-catégorie en termes d'importance fait référence à des rapports de complicité avec les parents dans le discours des adolescentes-athlètes, démontrant qu'elles apprécient le fait d'avoir une belle relation avec eux. Cette sous-catégorie contient 10 unités de sens et a été mentionnée par quatre participantes. Voici cinq extraits de verbatims illustrant cette complicité dans les rapports avec les parents :

« Pour eux, je suis leur petite fille qui fait du trampoline (rires). On s'entend vraiment bien. Mes parents je leur parle de tout. Il n'y a aucun malaise. On ne se chicane pas. J'aime ça. » (Participante 3)

« On va magasiner ensemble. Et je suis sa seule fille aussi alors je pense que ça aide, elle me donne vraiment beaucoup d'attention. Et moi j'aime ça c'est sûr. C'est vraiment le fun. » (Participante 5)

« Mon père m'a dit qu'il veut venir à ma prochaine compétition aussi alors je suis super contente! » (Participante 5)

« Ça se passe très bien. Je trouve qu'on a une belle complicité. Avec mon père on fait beaucoup de sport ensemble. Moi j'aime surtout ça parce que je suis avec mon père, mais c'est le fun. Alors on s'amuse tout le temps ensemble. Moi et mon père on est blagueur alors on rit, et avec ma mère on fait les choses plus calmes, on magasine, on fait des bijoux, on va lire ensemble. J'aime ça. Sinon, avec ma mère

on fait des bijoux ensemble. Ça n'a pas rapport avec le sport mais on passe du temps ensemble quand même alors j'aime ça. » (Participante 6)

« Je trouve ça vraiment le fun qu'ils me regardent en entraînement et en compétitions. Et ils peuvent voir où je suis rendue aussi. » (Participante 7)

La sous-catégorie « similitudes entre un parent et l'adolescente » est la cinquième en importance. Cette sous-catégorie contient cinq unités de sens et a été mentionnée par cinq participantes. Voici quatre extraits de verbatims relatifs aux similitudes entre le parent et l'adolescente :

« Et bien mon père est allé aux olympiques, c'est un athlète en natation. Alors il comprend un peu le sport et tout. » (Participante 1)

« Mon père est entraîneur de ma sœur au soccer et il fait du hockey cosom. Ma mère, elle s'entraîne aussi, elle fait du spinning, elle va au gym et des affaires comme cela alors on est une famille sportive (rires). » (Participante 3)

« Ma mère elle fait beaucoup de sport et mon père s'entraîne ces temps-ci pour un marathon alors il court, il fait du vélo aussi. Ma mère elle va au gym et elle fait beaucoup de ski. Et on fait tous des sports nautiques ensemble depuis tout le temps. » (Participante 4)

« Mes parents ils font du ski, ils courent et font beaucoup d'exercice, mais ne font pas un sport en particulier. » (Participante 5)

Enfin, la dernière sous-catégorie fait référence aux indices relatifs à la prise de distance des adolescentes-athlètes par rapport à leurs parents. Cette sous-catégorie contient quatre unités de sens formulées par quatre participantes. Voici les quatre extraits qui sont compris dans cette sous-catégorie :

« Quand c'est des trop grosses compétitions, j'aime mieux qu'ils ne soient pas là des fois (rires). Des fois c'est... Ce n'est pas qu'ils m'énervent, tu sais ils ne me mettent pas de pression, mais des fois j'aime mieux être dans mes affaires... Par exemple, quand on est dans les estrades, on est toute la gang, ça ne me tente pas

d'aller avec mes parents et leur jaser parce qu'ils sont venus me voir. J'aime mieux être avec mes amies. » (Participante 1)

« J'arrive chez moi, je fais mes devoirs, je n'ai pas de grandes conversations. C'est : « As-tu passé une belle journée? » et là je dis : « oui oui... » (Rires). Et j'ai des devoirs à faire. Peut-être que ça fait qu'on se chicane moins. Mais je n'ai jamais eu vraiment de chicanes. Je ne suis pas quelqu'un qui se chicane avec les gens d'habitude alors je n'ai pas d'intérêts à chialer (Rires). Des fois peut-être que je chiale un petit peu mais... pas de grosses chicanes. » (Participante 2)

« Ça va bien, mais c'est sûr que ça se passait mieux avant. C'est peut-être juste le changement de l'adolescence, je ne sais pas... Ça se passe bien, on ne se chicane pas trop, mais on n'a pas le même avis, des désaccords des fois (rires). Par exemple, mon père a une nouvelle blonde, et là je dois vivre avec elle et ses enfants la fin de semaine et je n'aime pas vraiment ça, mais j'essaie de m'adapter. Ça fait des chicanes, mais bon... depuis que mes parents sont séparés c'est plus difficile ouais. Donc c'est peut-être ça, peut-être l'adolescence (rires). » (Participante 4)

« Je ne sais pas. Ils sont là comme tous les parents. On se chicane un peu comme tout le monde. Mais sinon ça va bien. Juste des chicanes normales d'adolescents là (rires). » (Participante 7)

**Le rapport à l'entraîneure.** Étant donné l'intensité et la fréquence de leurs entraînements, les adolescentes-athlètes passent beaucoup de temps avec leur entraîneure. En effet, l'entraîneure est souvent l'adulte le plus présent dans la vie des adolescentes-athlètes, davantage que les enseignants et parfois même davantage que les parents. Tel que mentionné dans le contexte théorique, le contexte du sport et de la performance de haut niveau peut ainsi rendre difficile la prise de distance par rapport aux figures d'autorité, étape importante dans le développement de l'autonomie. La catégorie spécifique « rapport à l'entraîneure » contient 47 unités de sens au total et elle est divisée en trois sous-catégories qui sont présentées dans le Tableau 3.

Tableau 3

*Nombre d'unités de sens et nombre de participantes d'où proviennent les unités de sens pour la catégorie spécifique « rapport à l'entraîneure » et ses sous-catégories*

Catégorie spécifique	Sous-catégories	Nombre d'unités de sens	Nombre de participantes
Rapport à l'entraîneure	Relation de type coach/élève	21	7
	Relation de type confidente/adolescente	19	7
	Relation de type parent/enfant	7	5
Total		47	

La sous-catégorie contenant le plus d'unités de sens fait référence à une relation de type coach/élève entre l'entraîneure et l'adolescente-athlète. Cette sous-catégorie contient 21 unités de sens au total et a été mentionnée par les sept participantes de l'étude. Voici six extraits de verbatims qui illustrent bien cette sous-catégorie :

« Elle nous aide. Elle ne nous met vraiment pas de pression. Notre entraîneure s'occupe surtout de la technique et du mental. » (Participante 1)

« C'est elle aussi qui impose la structure en compétition. C'est une très bonne entraîneure. » (Participante2)

« Souvent on s'assoit avec notre coach et on parle de ce qui a bien été ou mal été dans la semaine. On va vraiment revenir sur les points négatifs et positifs pour que ça continue de bien aller. On fait ça en groupe, comme une fois par année. Des fois on rencontre les coachs en individuel pour dire c'est quoi nos objectifs, où on se voit dans l'année et des trucs comme ça. » (Participante 3)

« Elle va juste trouver des moyens pour que tu fasses le mouvement par toi-même. » (Participante 4)

« Elle nous soutient et nous aide dans tout ce qu'on fait. Elle ne nous pousse pas trop, elle ne nous met pas beaucoup de pression, mais juste assez pour qu'on soit capable de s'améliorer et de faire des nouveaux mouvements. » (Participante 7)

« En trampoline tu sais si, par exemple il y a un mouvement que je ne veux vraiment pas faire ou que j'ai un blocage ou quelque chose et bien elle ne va pas m'obliger. On va juste le remplacer par quelque chose d'autre ou le pratiquer d'une autre façon. Ça m'est arrivé. On le re pratique maintenant, mais on l'avait mis de côté. Et là ça va mieux. Mais il n'est pas encore beau et il me fait encore peur. Et sinon et bien si j'ai des conflits d'horaire ou quelque chose je lui en parle et on arrange cela, on trouve un moyen. » (Participante 7)

La deuxième sous-catégorie ayant le plus d'unités de sens fait référence à une relation de type confidente/adolescente entre l'entraîneuse et l'adolescente-athlète, c'est-à-dire que la relation permet les échanges sur des sujets personnels. Cette sous-catégorie contient 19 unités de sens au total et les sept participantes ont mentionné avoir des échanges sur des sujets personnels avec leur entraîneuse. Voici six extraits de verbatims relatifs aux échanges sur des sujets personnels :

« Notre entraîneuse elle nous comprend tellement qu'il n'y a pas de gêne à faire avec elle. Elle veut vraiment comprendre nos émotions, nos sentiments et tout, alors on est quasiment obligé de lui partager (rires). Mais elle ne va pas être... je ne sais pas comment dire... Elle ne va pas être repoussée par ça, elle va juste nous aider à comprendre. Parce que c'est une fille sensible aussi alors c'est ça. » (Participante 1)

« Je ne vais pas parler de ma vie personnelle à l'autre entraîneur, qui est assistant. Mais à ma coach plus. Par exemple, si je me sens bien ou que j'ai une bonne nouvelle, je vais lui raconter. Si j'ai une difficulté je vais aller voir ma coach plus que n'importe qui d'autre parce qu'elle peut me donner des conseils. » (Participante 2)

« Avec ma coach et bien on parle de tout. Et si j'avais quelque chose, ma coach serait là pour m'écouter et me conseiller. » (Participante 3)



« Je pense que je pourrais lui dire n'importe quoi et ça ne la dérangerait pas. »  
(Participant 5)

« Mon entraîneure, je vais lui en parler si j'ai quelque chose parce qu'on est proche. Par exemple, elle va trouver des façons de m'aider ou de me dire que je peux me reposer un peu, ne pas venir à l'entraînement ou des trucs comme ça. Elle m'écouterait en tout cas. » (Participant 6)

« Si j'avais un problème personnel, j'imagine que j'irais la voir. J'irais soit voir mes amis ou ma coach parce que c'est quelqu'un de confiance. » (Participant 7)

Enfin, la dernière sous-catégorie fait référence à une relation de type parent/enfant entre l'entraîneure et l'adolescente-athlète. Cette sous-catégorie contient sept unités de sens et a été mentionnée par cinq participantes. Voici six extraits de verbatims qui illustrent bien cette sous-catégorie :

« Avec ma coach, je suis tout le temps avec elle. C'est quasiment une mère (rires). » (Participant 1)

« C'est comme une deuxième maman. Même que des fois je dis plus de choses à elle qu'à ma mère (rires) parce que j'ai l'impression qu'elle me connaît plus, des fois, et que je suis toujours avec elle. » (Participant 2)

« Je la connais aussi depuis que je suis toute petite. Alors c'est comme une deuxième mère parce que par exemple, c'est elle qui veillait sur moi quand j'étais plus jeune (rires). «As-tu besoin de ça? », « As-tu mangé? » « Tu as mangé vers quelle heure? », « Ok on se rejoint à telle place, à telle heure », « Couchez-vous à telle heure! », « La compétition est à telle heure demain (rires). » (Participant 2)

« Et bien ma coach c'est presque comme ma deuxième mère (rires). »  
(Participant 3)

« En compétition, j'ai dormi chez elle. Elle m'a fait à déjeuner. Et je suis plus souvent ici qu'à la maison (rires). Je vois plus souvent ma coach que mes parents. »  
(Participant 5)

« C'est comme une deuxième mère. » (Participant 6)

**Le contrôle de soi.** Tel que rapporté dans le contexte théorique, le développement du contrôle de soi consiste à faire ses propres choix et prendre des décisions par et pour soi-même. Ce processus commence à l'adolescence et il est important pour le développement de l'autonomie. La catégorie spécifique « contrôle de soi » contient 43 unités de sens au total. Cette catégorie spécifique est divisée en trois sous-catégories tel qu'illustré dans le Tableau 4.

Tableau 4

*Nombre d'unités de sens et nombre de participantes d'où proviennent les unités de sens pour la catégorie spécifique « contrôle de soi » et ses sous-catégories*

Catégorie spécifique	Sous-catégories	Nombre d'unités de sens	Nombre de participantes
Contrôle de soi	Choix personnel face à la compétition	20	7
	Choix personnel face aux débuts en trampoline	12	7
	Processus naturel des débuts de la compétition	11	6
Total		43	

La sous-catégorie ayant le plus d'unités de sens fait référence au fait que les débuts de la compétition étaient un choix personnel des adolescentes-athlètes. Cette sous-catégorie contient 20 unités de sens au total. Les sept participantes de l'étude ont

mentionné qu'il s'agissait en effet d'un choix personnel. Voici six extraits de verbatims qui illustrent bien cette sous-catégorie :

« On m'a juste encouragée à faire de la compétition. Je n'ai jamais eu de pression de quelqu'un pour continuer. Cela venait de moi. Je gagnais tout quand j'avais 5 ans alors j'aimais ça, quand tu as des médailles à cet âge-là (rires)... Et maintenant je le fais encore parce que j'aime ça. » (Participant 1)

« J'ai juste essayé et j'ai aimé ça dès la première compétition. C'est vraiment moi qui voulais. On m'a juste suggéré, j'ai accepté l'offre et j'ai continué parce j'ai vraiment aimé ça. » (Participant 2)

« Je trouvais que c'était une belle opportunité. Quand j'étais petite j'avais hâte, c'était vraiment parce que j'aimais ça. » (Participant 3)

« Je suis allée voir la madame des compétitions et je lui ai dit que je voulais faire de la compétition. Ils m'ont fait faire une audition et je suis rentrée. C'est tout. C'est moi qui ai fait ça par moi-même. Je voyais que mes amies étaient au niveau compétitif et elles avaient l'air d'aimer ça alors je voulais essayer aussi. » (Participant 4)

« Moi, j'aime vraiment faire de la compétition, c'est ce que je veux faire alors c'était parfait. J'aime juste vraiment ça, et à ma première compétition, j'ai gagné la médaille d'or à la poutre, alors ça m'a vraiment motivée à continuer. » (Participant 5)

« Je voulais, alors je suis rentrée. Mais personne ne m'a poussée. C'est venu de moi. J'aurais pu dire non, mais j'aimais ça. » (Participant 6)

La deuxième sous-catégorie ayant le plus d'unités de sens fait référence au fait que les débuts de la pratique du trampoline étaient un choix personnel des adolescentes-athlètes. Cette sous-catégorie contient 12 unités de sens au total. Les sept participantes de l'étude ont mentionné ici aussi qu'il s'agissait d'un choix personnel. Voici quatre extraits de verbatims qui illustrent bien cette sous-catégorie :

« À mon ancienne école, quand j'étais en maternelle, il y avait l'option gymnastique. Je m'étais inscrite là. Donc au début, de 5 à 12 ans, j'ai fait du tumbling. À partir de 9 ans, j'ai commencé à faire du trampoline. Dans les

compétitions, je voyais le trampoline et j'ai arrêté à 12 ans le tumbling pour me spécialiser plus en trampoline parce que j'aimais plus ça. » (Participante 1)

« Je suis allée à la fête de mon amie, il y avait des trampolines, et j'ai vraiment aimé ça. Alors j'ai dit à ma mère que je voulais faire ma fête là moi aussi! Et après ma fête, j'ai dit à ma mère que je voulais prendre des cours et j'ai commencé récréatif. C'était à 5 ans et demi, récréatif. J'ai essayé et j'ai vraiment aimé ça parce que je me rappelle à la fête de mon amie j'ai vraiment eu une piqûre ou une sensation que tu ne peux pas décrire (rires), que c'est mon élément. » (Participante 2)

« Et bien en fait, c'est parce qu'une de mes amies faisait du trampoline et je m'y suis un peu intéressée parce que j'avais arrêté la gymnastique parce que c'était trop exigeant. J'en avais aussi vu aux olympiques et je trouvais que ça avait l'air vraiment le fun, alors ça m'a vraiment poussée à embarquer. Moi, j'ai fait 5 ans de gymnastique avant, et après j'ai arrêté. Au début c'était vraiment le fun la gymnastique, mais après ça devenait trop exigeant et je n'aimais plus ça. Côté performance en gymnastique, ça allait bien, j'étais bonne, mais c'était juste trop pour moi. Mes amies aussi trouvaient ça exigeant, même encore aujourd'hui. Il y en a une que ça ne la dérange pas, mais toutes les autres sont d'accord que c'est vraiment trop. Il n'y en a pas beaucoup qui ont continué, beaucoup ont lâché et elles font autre chose. Comme du tumbling. Mais moi j'ai changé pour faire du trampoline. » (Participante 4)

« Mon frère il en faisait déjà. Il a 11 ans, il est plus jeune que moi. Il en faisait déjà. Moi, je faisais de la danse avant. Je suis allée à un de ses cours privés l'été, parce qu'il était tout seul, alors je suis juste venue. Et j'ai aimé ça. Ils m'ont embarqué dans le groupe récréatif ensuite. J'ai vraiment aimé ça et je voulais, alors je suis rentrée. » (Participante 7)

La troisième sous-catégorie en termes d'importance fait référence au fait que les débuts des compétitions étaient une étape logique et naturelle pour les adolescentes-athlètes, que cela allait de soi, allant ainsi un peu à l'encontre d'un choix personnel. Cette sous-catégorie contient 11 unités de sens au total et six participantes ont mentionné que leurs débuts en compétition étaient une étape logique. Voici cinq extraits qui illustrent bien cette sous-catégorie :

« C'est par mes résultats. J'ai juste suivi... J'ai commencé récréatif, ça a duré un an. Et je gagnais tout, en tumbling au début. Après ça, je suis montée tout de suite au

niveau provincial. Et dans le fond on m'a tout de suite initiée à la compétition dès que j'ai commencé. Je n'ai pas vraiment décidé... » (Participante 1)

« Il y avait une soirée spéciale pour ramasser des fonds pour une compétition, les championnats canadiens. J'y ai participé et on pouvait sauter. Il y avait un entraîneur qui m'avait remarquée, qui a été voir mes parents et leur a demandé si je serais intéressée à faire de la compétition. Ma mère ne savait même pas que ça existait. Elle s'est dit pourquoi pas et j'ai essayé. Ça s'est fait comme ça. » (Participante 2)

« C'est dès ma première année de niveau, et bien quand j'avais 8 ans, c'est là que je suis rentrée dans son groupe. Et dès la première année j'ai commencé les compétitions. En circuit régional. C'est ma coach qui a dit : « Ok cette année on fait des compétitions! » C'était comme juste le processus normal (rires). » (Participante 3)

« On a commencé en récréatif. Et mon coach m'a mise en compétition régionale et c'est comme ça que j'ai commencé. À mon école, c'est récréatif et après, compétitif, comme partout dans le fond. Et j'ai monté en compétitif parce que ma coach m'a dit que j'avais le potentiel pour. Ça s'est fait tout seul. » (Participante 6)

« Dès que j'ai commencé, j'ai commencé dans l'équipe de compétition. Je suis rentrée dans l'équipe, sans faire de compétitions et quand j'ai été prête, j'ai fait de la compétition. Ils m'ont juste dit que je serais capable de faire de la compétition. C'est comme ça que ça a commencé. » (Participante 7)

**Les relations d'amitié et d'amour.** Tel que rapporté dans le contexte théorique, la formation et le maintien de relations d'amitié significatives sont très importants à l'adolescence. Ces relations permettent, entre autres, la prise de distance par rapport aux parents ainsi que la naissance des relations mixtes et des premières amours, étapes nécessaires au développement de l'autonomie et donc, à la construction de l'identité. La catégorie spécifique « relations d'amitié et d'amour » contient 31 unités de sens au total. Cette catégorie spécifique est divisée en quatre sous-catégories, tel qu'illustré dans le Tableau 5.

Tableau 5

*Nombre d'unités de sens et nombre de participantes d'où proviennent les unités de sens pour la catégorie spécifique « relations d'amitié et d'amour » et ses sous-catégories*

Catégorie spécifique	Sous-catégories	Nombre d'unités de sens	Nombre de participantes
Relations d'amitié et d'amour	Relations amoureuses	9	7
	Relations d'amitié avec des garçons	8	6
	Relations d'amitié à l'entraînement	8	6
	Relations d'amitié à l'école	6	5
Total		31	

La sous-catégorie ayant le plus d'unités de sens fait référence aux relations amoureuses chez les participantes. Cette sous-catégorie contient neuf unités de sens au total.

Les sept participantes de l'étude ont mentionné ne pas être en relation pour le moment.

Voici sept extraits de verbatims relatifs aux relations amoureuses :

« Moi non je n'ai pas de chum. Mais je n'ai aussi pas beaucoup de temps. Ça serait possible, mais il faudrait que j'aie un chum que ça ne le dérange pas si je ne suis pas là souvent. C'est sûr que la semaine, je ne pourrais pas vraiment le voir. Il faudrait qu'il soit à l'école. Ce serait l'idéal. Il faudrait juste que mon chum soit conciliant avec ça (rires). » (Participante 1)

« Non, je n'ai pas de copain (rires). Je ne sais pas si je me mets des barrières en me disant que je n'aurais pas le temps ou que je ne pourrais jamais le voir. Ce serait

plus possible cette session-ci, mais avant, j'avais vraiment un horaire trop chargé, j'avais à peine de temps pour moi-même, alors je n'aurais pas eu de temps à lui consacrer. » (Participante 2)

« Il y en a qui ont des relations amoureuses. Moi je n'en ai pas. Mais mes amies non plus n'en ont pas, alors je ne me sens pas forcée. Mes amis à l'école non plus, il n'y en a pas tant qui ont des relations amoureuses. Alors ce n'est pas un sentiment de besoin que j'ai en ce moment. C'est sûr que si ça se présente, je vais prendre l'occasion mais en ce moment, non. » (Participante 2)

« Non je n'ai pas d'amoureux. Je ne sais pas (rires). C'est sûr qu'avec le trampoline je ne sais pas comment on gèrerait notre temps... Mais bon, c'est à voir. » (Participante 3)

« Non je n'ai pas de copain. Avec mon horaire ça serait impossible (rires). Pas avant que je finisse le trampoline je pense. Je n'en ai jamais eu et je ne sais pas comment je ferais (rires). Je n'en veux pas, c'est trop compliqué. Je n'ai pas le temps et j'ai trois frères. Je n'ai pas besoin d'un autre garçon dans ma vie (rires). » (Participante 5)

« Non je n'ai pas de copain, je n'aime personne en ce moment. » (Participante 6)

« Non je n'ai pas de chum. J'aurais sûrement le temps, ce n'est pas pour ça. Ce n'est juste pas arrivé encore. » (Participante 7)

La deuxième sous-catégorie en termes d'importance fait référence aux relations d'amitié avec des garçons, à savoir si les participantes ont développé des amitiés avec des jeunes du sexe opposé ou non. Cette sous-catégorie contient huit unités de sens au total et six participantes ont mentionné avoir des amitiés avec des garçons. Voici cinq extraits relatifs aux amitiés avec des garçons :

« Oui j'ai des amis gars. » (Participante 1)

« Oui j'ai des amis gars. Pas beaucoup. Mais quelques-uns. Mais aucun qui s'entraîne ici, c'est pas mal juste des filles qui s'entraînent ici. » (Participante 2)

« J'ai vraiment plus d'amies filles mais j'ai des amis garçons aussi. » (Participante 3)

« J'ai plus d'amis garçon que fille, moi. Je me tiens plus avec eux parce que j'avais une chicane avec mes amies filles. Sinon, et bien j'ai un meilleur ami garçon, alors je suis plus souvent avec lui. » (Participante 6)

« C'est mixte mes amis. C'est autant des gars que des filles. » (Participante 7)

La troisième sous-catégorie en termes d'importance fait référence aux relations d'amitié présentes dans le contexte d'entraînement. La prise en considération des amitiés présentes dans le contexte d'entraînement est importante chez les adolescentes-athlètes, celles-ci s'entraînant plusieurs heures par semaine et pouvant ainsi développer des amitiés significatives dans ce milieu. Tout comme la précédente, cette sous-catégorie contient huit unités de sens et a été mentionnée par six participantes. Voici quatre extraits de verbatims illustrant bien les amitiés dans le contexte de l'entraînement :

« Mes plus grandes amitiés se sont faites ici avec les gens avec qui je m'entraîne. Donc ce sont elles que j'ai vraiment le plus envie de revoir à l'extérieur. Mais j'ai aussi mes amis d'école avec lesquels je fais des activités, des petites fêtes. Mais c'est plus ici... En compétition, on crée des liens qu'on ne peut pas décrire, on passe une semaine 24 heures sur 24 ensemble, alors c'est vraiment des liens qui vont durer pour toute la vie. » (Participante 2)

« À l'école, j'ai juste deux amies que je vois, on travaille ensemble dans les travaux d'école, mais c'est pas mal tout. Je ne les vois pas à l'extérieur de l'école. C'est les filles ici plus parce que je les vois plus. » (Participante 5)

« Au trampoline aussi j'ai des amies que je me suis faites depuis que je suis arrivée ici. On s'organise des sorties en groupe aussi, alors je les vois ici en plus de les voir en dehors du trampoline. » (Participante 6)

« J'aime vraiment ça aussi de ne pas avoir juste des amis d'école. » (Participante 7)

Enfin, la dernière sous-catégorie fait référence aux relations d'amitié présentes dans le contexte de l'école, milieu généralement propice au développement d'amitiés significatives à l'adolescence. Cette sous-catégorie contient six unités de sens et a été



mentionnée par cinq participantes. Voici quatre extraits de verbatims relatifs aux amitiés dans le contexte de l'école :

« Mes amies et bien je suis tout le temps avec elles. L'école j'aime vraiment ça pour ça. Mes amies, c'est plus des amies d'école moi. Ici, à l'entraînement, on a plus notre groupe restreint avec celles que tu as vues, on se voit aussi la fin de semaine des fois. Mais mes amies sont plus de l'école. Ici ce sont plus des amies de trampoline. Mes amies d'école prennent vraiment plus de place parce que je passe vraiment toute la journée avec elles, mais ici c'est sûr que je les vois beaucoup aussi et on vit des moments forts ensemble. Mais c'est plus avec mes amies d'école que je vais aller magasiner ou aller coucher chez elle. » (Participante 3)

« J'ai vraiment une meilleure amie et on est toujours ensemble. J'ai d'autres amis autour aussi. Mais elle, elle ne fait pas de gym. C'est sûr que moi c'est ma première année ici alors j'ai moins d'amis en trampoline, c'est plus à l'école. » (Participante 4)

« J'ai beaucoup d'amies, moi, mais je suis dans plusieurs petits groupes d'amies. J'ai plusieurs petites gangs. En classe, je suis avec une amie, puis je dine avec d'autres amis par exemple. » (Participante 6)

« Je suis pas mal dans plein de gangs moi à l'école, plein de groupes différents. J'ai une amie que je vois plus que les autres. C'est comme ma meilleure amie. » (Participante 7)

### **Acceptation de son apparence physique**

La catégorie générale qui correspond au deuxième élément de la construction de l'identité présenté dans le contexte théorique de cette thèse est l'acceptation de son apparence physique. L'apparence physique, tel que présenté dans le premier chapitre, est un élément important de l'identité à l'adolescence, et les adolescentes et les adolescents doivent apprendre à accepter cette apparence physique qui subit de nombreuses transformations durant cette période de leur vie. Cette catégorie générale contient 85 unités de sens au total. Elle a été divisée en trois catégories spécifiques basées sur les éléments présentés dans le premier chapitre, soit les changements physiques (41 unités

de sens), le contrôle du poids (30 unités de sens) et l'idéal du corps (14 unités de sens). Chacune de ces catégories spécifiques a ensuite été subdivisée en un certain nombre de sous-catégories qui seront présentées en ordre d'importance.

**Les changements physiques.** À l'adolescence, le corps des filles subit de nombreuses transformations et elles doivent apprendre à accepter leur nouvelle apparence pour construire leur identité. La catégorie spécifique « changements physiques » contient 41 unités de sens au total. Cette catégorie spécifique est divisée en trois sous-catégories tel qu'illustré dans le Tableau 6.

Tableau 6

*Nombre d'unités de sens et nombre de participantes d'où proviennent les unités de sens pour la catégorie spécifique « changements physiques » et ses sous-catégories*

Catégorie spécifique	Sous-catégories	Nombre d'unités de sens	Nombre de participantes
Changements physiques	Impacts sur leur performance	18	7
	Impacts sur leur corps de femme	15	7
	Comparaison avec d'autres adolescentes	8	4
Total		41	

La sous-catégorie contenant le plus d'unités de sens fait référence aux changements physiques ayant un impact sur leur performance sportive. Les adolescentes-athlètes s'entraînent de façon régulière depuis qu'elles sont enfants et l'adolescence transforme le corps avec lequel elles sont habituées de s'entraîner, ce qui peut avoir un impact sur leurs performances et leur progression, et ainsi se répercuter sur l'acceptation de leur apparence physique. Cette sous-catégorie contient 18 unités de sens au total et a été mentionnée par toutes les participantes de l'étude. Voici sept extraits de verbatims relatifs aux changements physiques qui surviennent et qui les affectent en tant qu'athlète dans leur performance :

« Si on parle de notre croissance, moi j'ai grandi de ça (montre environ 20 cm) en un an. Avant j'étais toute petite et ça m'a fait mal partout. Quand je sautais, j'avais mal aux tibias, aux genoux, au dos. Encore maintenant, je grandis encore et c'est désagréable. Nos hanches aussi. Tout ça, ce n'est pas le fun. Mes résultats ne sont pas nécessairement affectés parce qu'en compétition, on essaie d'oublier. Mais en même temps, quand on s'entraîne, des fois on est obligée d'aller plus mollo en entraînement. Si on se donnait tout le temps à fond, c'est sûr qu'en compétition on serait meilleure, alors peut-être que ça apporterait des meilleurs résultats... Mais on essaie d'oublier le mal quand on s'entraîne et on met de la glace après. » (Participante 1)

« Ça change aussi quelque chose parce que, par exemple, dans les carpés<sup>1</sup> et bien, il faut changer nos prises parce que nos jambes et nos bras sont plus longs. Et notre synchronisme dans la toile est différent aussi. Si on est plus grande, et bien ça prend plus de temps faire un salto<sup>2</sup> alors ça c'est différent. Vraiment! Alors il faut tout réapprendre à se synchroniser. Il ne faut pas réapprendre, mais il faut que tu t'adaptes. Ça prend des mois, un à trois mois, selon notre entraîneuse habituellement. Parfois, on ne sait pas pourquoi, mais on saute et on ne comprend pas, on manque de rotation et on ne comprend pas pourquoi, alors elle nous dit : « vous avez grandi, alors c'est sûr que tu en as plus à passer, alors il faut que tu

<sup>1</sup> Position où le corps est fléchi aux hanches et les bras et les jambes sont allongés. L'angle tronc/cuisses doit être inférieur ou égal à 135° et l'angle cuisses/jambes doit être supérieur à 135° (Fédération internationale de gymnastique, 2013-2016).

<sup>2</sup> « [...] Désigne une figure acrobatique consistant en un saut durant lequel le gymnaste effectue une rotation en suivant l'axe horizontal de son corps. » Synonyme : saut périlleux. (Dictionnaire Français, 2016).

apprennes à plus en donner. Il faut te resynchroniser ». Moi ça ne m'a pas pris tant de temps que ça, ça s'est bien passé. » (Participante 1)

« Il y a eu surtout ma poussée de croissance, c'était plus douloureux pour les articulations. J'ai grandi rapidement en secondaire 1, 2 et 3. J'ai pris 20 centimètres. C'est surtout les genoux et le dos qui me faisaient mal. À l'extérieur de l'entraînement, je n'avais pas mal, mais quand je sautais, ça me faisait mal. Je le sentais dans mes genoux. Mais sinon c'est tout. Je pense que ça n'a pas été si pire que ça pour moi. Je n'ai pas eu de « oh! Je grandis! Je ne suis plus capable de tourner! » (Rires). Étant donné que je m'entraîne à chaque jour, ce n'est pas d'un jour à l'autre que c'est différent. » (Participante 2)

« Ces temps-ci, plein de places me font mal (rires). On dirait aussi que puisque j'ai grandi, je ne saute plus pareil. Avant j'avais vraiment mal aux périostites aussi, sur le côté des jambes, et aux genoux. Notre coach dit que c'est normal parce qu'on grandit. Des fois le bas du dos aussi. Mais c'est toujours pour un certain laps de temps et après ça passe. Aussi, quand on grandit ce n'est plus pareil, il faut que tu pousses différemment. J'ai vraiment grandi vite alors il faut aussi que je saute plus haut parce que j'ai plus long de corps à passer (rires). Même chose pour vriller, ça demande plus de jus que quand tu es plus petite. » (Participante 3)

« Ça n'a pas vraiment affecté ma performance en trampoline moi. Mais c'est sûr que ça change le timing quand on grandit. Par exemple les bras, ça change, et ça fait mal aussi de toujours sauter quand tu grandis. Mais moi, en gymnastique, je ne grandissais juste pas du tout et après j'avais déjà grandi avant de commencer le trampoline alors je n'ai pas eu à m'adapter. » (Participante 4)

« C'est sûr que je saute beaucoup plus haut maintenant. Mais à part de ça, pour l'instant, il n'y a rien d'autre. C'est parce que j'ai pris de la masse musculaire. Alors, pour l'instant, mon adolescence c'est ça. Je n'ai pas senti la différence dans la toile parce que ça s'est fait graduellement. Je n'ai pas eu mal non plus. Le soir, j'avais mal, mais pas pendant que je sautais. Avant d'aller me coucher. Mais je sais qu'il y en a qui ont mal quand ils sautent. » (Participante 6)

« Moi je n'ai rien senti. Je n'ai pas mal nulle part mais j'en ai entendu parler. Quand tu grandis, ça change aussi comment tu sautes alors il faut tout se rééquilibrer. Tu te réajustes avec le temps. Mais moi je n'ai rien senti jusqu'à maintenant parce que je n'ai pas grandi (rires). Il y en a qui ont mal aussi quand ils sautent, mais moi non. » (Participante 7)

La deuxième sous-catégorie ayant le plus d'unités de sens fait référence aux changements corporels qui les affectent surtout dans leur image de femme. Le corps des

adolescentes-athlètes subit aussi les transformations physiques présentes chez toutes les adolescentes, leur corps passant de celui d'une fille à celui d'une femme. Cette sous-catégorie contient 15 unités de sens au total et a été mentionnée par les sept participantes de l'étude. Voici cinq extraits de verbatims qui illustrent bien cette sous-catégorie:

« C'est sûr que moi je ne suis pas très développée encore... » (Participante 1)

« J'ai vraiment grandi vite. Je regardais des photos de 2011 et j'étais toute petite! Et là je ne sais pas ce qui s'est passé. Les médecins n'auraient jamais pensé que je serais grande comme ça. » (Participante 1)

« Et bien quand j'étais plus jeune et que j'ai commencé à avoir des seins, j'étais gênée avec mon maillot. Il fallait que je mette des soutiens-gorge. Ça m'a gênée au début mais après je me suis habituée. C'était correct. » (Participante 2)

« En gymnastique, mon corps ne changeait pas du tout. Mais quand j'ai arrêté, là mon corps a vraiment changé. Je pense vraiment que c'est parce que j'ai arrêté que mon corps a changé soudainement. Quand j'ai arrêté, ça a commencé d'un coup. » (Participante 4)

« Moi je n'ai pas grandi encore (rires). Je suis encore petite alors je ne sais pas trop. Mais c'est tellement inconfortable avoir des seins dans un maillot! Ma mère me dit que je suis chanceuse, mais wow j'haïs ça! Avant, l'année passée, je faisais de la gymnastique trop intense alors je n'ai pas grandi et je n'avais rien. Mais après, j'ai arrêté pendant juste deux mois peut-être et là tout d'un coup j'ai eu des seins, j'ai grandi de partout, hanches et tout et c'était un gros changement. Je me suis achetée des nouveaux chandails, brassières, maillots... moi je n'aime vraiment pas ça avoir des seins, dans le maillot c'est inconfortable et c'est dans le chemin. C'est vraiment parce que j'ai arrêté la gymnastique que tout s'est déclenché. Pour les seins, en fait, il faut juste mettre une brassière de sport et ça va, je n'en ai pas tant que ça quand même alors ça va. Mais ce n'est juste pas pratique. Sinon, et bien je n'ai pas encore grandi en grandeur... » (Participante 5)

Enfin, la dernière sous-catégorie fait référence à la comparaison des adolescentes-athlètes avec les autres adolescentes de leur âge. Cette sous-catégorie contient huit unités de sens et a été mentionnée par quatre participantes. Voici quatre extraits de verbatims qui illustrent bien cette sous-catégorie :

« Nous on est plus au ralenti comparé aux autres de notre âge. Moi [et Participante 2], à notre âge on n'a quasiment pas de seins tandis que les autres de notre âge sont toutes développées (rires), mais moi ce n'est pas quelque chose qui me dérange. » (Participante 1)

« C'est sûr que c'est pire pour nous que les gens qui ne font pas de sport comme nous parce qu'en trampoline, le choc est toujours sur nos articulations, alors que les autres ils marchent (rires), mais il n'y a pas autant d'impacts au quotidien, c'est moins douloureux pour eux. » (Participante 3)

« Quand on fait beaucoup de sport, il n'y a rien qui se forme. » (Participante 4)

« Toutes mes amies ont été menstruées à 12 ans et moi c'est juste cette année (15 ans). Et je trouve que j'ai des grosses cuisses maintenant par rapport à mes amies, mais c'est du muscle parce que je fais de la gymnastique. Il y a vraiment une grosse différence par rapport à mes amies. Alors ça m'énerve, mais en même temps c'est normal et c'est bon pour la gymnastique. » (Participante 5)

**Le contrôle du poids.** La gymnastique est une discipline où l'apparence physique est importante, valorisant beaucoup la minceur. En effet, comme il a été mentionné dans le contexte théorique, il s'agit de la discipline sportive la plus propice au développement de troubles alimentaires chez les jeunes filles. L'esthétisme du corps ainsi que le poids sont donc des sujets qui peuvent facilement se retrouver au cœur des préoccupations quotidiennes des adolescentes-athlètes et ainsi venir nuire à l'étape de l'acceptation de son apparence physique, étape importante dans la construction de l'identité. La catégorie spécifique « contrôle du poids » contient 30 unités de sens au total et elle est divisée en quatre sous-catégories, tel qu'illustré dans le Tableau 7.

La sous-catégorie contenant le plus d'unités de sens fait référence à l'absence de pratiques liées au contrôle du poids. Cette sous-catégorie contient 11 unités de sens au total

Tableau 7

*Nombre d'unités de sens et nombre de participantes d'où proviennent les unités de sens pour la catégorie spécifique « contrôle du poids » et ses sous-catégories*

Catégorie spécifique	Sous-catégories	Nombre d'unités de sens	Nombre de participantes
Contrôle du poids	Absence de pratiques liées au contrôle du poids	11	5
	Contrôle du poids pour des raisons personnelles	8	5
	Pratiques de contrôle du poids chez les autres athlètes et dans les autres disciplines ou clubs d'entraînement	6	6
	Contrôle du poids pour le trampoline	5	2
Total		30	

et cinq participantes ont mentionné ne pas faire attention à leur poids. Voici trois extraits de verbatims qui illustrent bien cette sous-catégorie :

« Et bien moi je ne peux pas être plus mince que ça (rires). » (Participante 1)

« Non. Dans le sens où je mange ce que je veux (rires). Ce n'est pas une préoccupation pour moi, je suis déjà petite alors je ne fais pas attention. Mais je mange déjà bien aussi, je n'aime pas vraiment les plats « prêts à manger » et on mange vraiment bien chez moi. C'est juste parce que ça a toujours été comme ça ce n'est pas pour le trampoline. Ma sœur et mes parents aussi font du sport, alors c'est toujours comme ça. » (Participante 3)

« Chez moi on mange bien parce que mes parents mangent bien. Alors je n'ai pas l'habitude de manger des affaires grasses ou mauvaises pour la santé. Et je suis petite alors je n'ai pas besoin de faire attention à mon poids. » (Participant 6)

La deuxième sous-catégorie ayant le plus d'unités de sens fait référence au fait de faire attention à son poids pour des raisons personnelles. Cette sous-catégorie contient huit unités de sens au total et cinq participantes ont mentionné faire attention à leur poids pour des raisons personnelles. Voici trois extraits de verbatims qui illustrent bien cette sous-catégorie :

« Je mange bien. Je ne vais pas faire exprès pour manger un gros dessert et prendre du poids. Je vais quand même surveiller mon alimentation. Mais c'est juste comme ça que je mange. Par exemple, ma mère elle a acheté des chips et bien j'en ai juste pris quelques-unes, je n'ai pas pris un gros plat. J'en prends à l'occasion, mais c'est tout. Mais c'est depuis toujours que je suis comme ça. » (Participant 2)

« Un peu personnellement aussi, je ne veux pas peser 200 livres. » (Participant 5)

« Par exemple, je me suis blessée alors il a fallu que j'arrête pendant deux mois, et c'était dans le temps de l'Halloween, alors j'ai jeté un peu de mes bonbons en me disant que si je ne fais plus de sport, alors il faut que je fasse plus attention. Je m'étais sectionné un tendon du doigt, je me suis faite opérer et ça prend neuf semaines avant de réparer au complet. Donc je m'entraînais un peu chez moi en même temps aussi. On a une salle d'entraînement en bas, alors j'allais faire de l'elliptique un peu de temps en temps. » (Participant 6)

La troisième sous-catégorie en termes d'importance fait référence aux pratiques de contrôle du poids utilisées par les autres athlètes ou présentes dans les autres disciplines ou clubs d'entraînement, selon les participantes de cette étude. Cette sous-catégorie contient six unités de sens au total et a été mentionnée par six participantes. Voici trois extraits de verbatims qui illustrent bien cette sous-catégorie :



« Une de mes amies m'a dit que si sa coach voit qu'elle a pris du poids elle va lui dire « perds-le ». Alors il faut qu'elle fasse attention à ce qu'elle mange. » (Participante 2)

« Pas en trampoline. Pour poursuivre au niveau compétitif en gymnastique oui, mais pas en trampoline. En gymnastique, à l'Halloween on n'a pas le droit de manger de bonbons, des trucs comme ça. Tu as 7 ans, l'Halloween c'est LA fête le fun, c'est poche de ne pas manger de bonbons et ça ne changera rien, selon moi, de toute façon. Alors oui il y a plus de pression en gymnastique c'est sûr pour le poids, et c'est quand tu es vraiment petite que ça commence. Mais en trampoline je n'ai pas remarqué, pas encore. Juste le fait qu'ils le répètent tout le temps en gymnastique, ça rentre un moment donné dans ta tête. Mais ce n'est pas direct, c'est indirect les commentaires et ça joue dans ta tête parce que tu ne t'en rends pas toujours compte. Toujours par petits commentaires. En trampoline, je n'ai pas encore vu ça et je ne pense pas que ça pourrait arriver parce que c'est vraiment un bon club où je suis. Je n'ai vu aucune pression d'aucune sorte en fait. Mais en récréatif partout il y a moins de pression, c'est juste compétitif où il y a de la pression. Moi, j'entraîne des petites aussi, mais je ne vais jamais les achaler et dire: « Ne mangez pas! ». Elles ont 6-7 ans, c'est ridicule. En tout cas, c'est mon opinion (rires). » (Participante 4)

« Si tu regardes les personnes, il n'y a pas vraiment de personnes qui sont plus grosses que nous, comme de différents poids. Mais on n'a jamais parlé de ça en entraînement ici, alors je ne pense pas que c'est important. Ça n'a pas l'air d'affecter la performance tant que ça à moins d'être vraiment gros ou d'être rendu loin en compétition parce que les juges ça les affecte plus. Quelqu'un de mince versus quelqu'un avec un surplus de poids et bien je suis sûr que ça va affecter leur décision. Je ne sais pas, mais je ne pense pas qu'ils ont des critères pour ça, mais c'est sûr qu'ils trouvent ça plus beau quelqu'un de mince. C'est une plus belle ligne et elles sont plus solides les personnes minces. Moi, je ne pense pas que ça existe ici, mais en gymnastique artistique il y a plus de pression pour ça, mais ici non. Et en trampoline ce n'est pas super important, pas autant qu'en gymnastique. Je n'ai jamais fait de gymnastique, mais de ce que j'ai entendu, c'était beaucoup plus sévère. » (Participante 6)

Enfin, la dernière sous-catégorie fait référence au fait de contrôler son poids pour le trampoline. Cette sous-catégorie contient cinq unités de sens au total et a été mentionnée par deux participantes. Voici deux extraits de verbatims qui illustrent bien cette sous-catégorie :

« Moi oui, ça peut me mettre de la pression parce que dans un maillot, on voit assez le corps alors avoir des grosses cuisses ça peut être gênant aussi parce qu'on voit tout (rires). » (Participant 3)

« Moi, je trouve que je suis correcte, mais je fais attention. J'essaie de ne pas trop manger de poutine, de pizza et tout, mais j'adore ça quand même et j'en mange de temps en temps. J'essaie de manger plus de légumes et de fruits. Quand je faisais de la gymnastique, je m'entraînais plus de 25 heures par semaine alors je n'avais pas à faire attention à mon poids en fait. Là j'ai plus besoin de faire attention parce que je m'entraîne un peu moins. Mais je fais juste attention pour le trampoline parce que ça devient dur quand tu prends du poids, le cardio et toute ta performance. » (Participant 5)

**L'idéal du corps.** Tel que mentionné dans le contexte théorique, la minceur et un faible poids sont très encouragés en gymnastique et l'uniforme porté par les adolescentes-athlètes expose beaucoup leur corps. De plus, l'apparence physique des adolescentes-athlètes peut aussi jouer un rôle en compétition dans l'évaluation subjective de leurs performances par les juges. L'image du corps parfait, selon les adolescentes-athlètes, peut ainsi être influencée par les images véhiculées dans leur discipline sportive et avoir un impact sur l'acceptation de leur apparence physique, étape importante dans la construction de l'identité. La catégorie spécifique « idéal du corps » contient 14 unités de sens au total et elle est divisée en deux sous-catégories (voir Tableau 8).

La sous-catégorie ayant le plus d'unités de sens fait référence au corps idéal au plan fonctionnel dans la discipline sportive des adolescentes-athlètes, c'est-à-dire le corps idéal pour maximiser leur performance sportive. Cette sous-catégorie contient huit unités de sens et a été mentionnée par cinq participantes. Voici trois extraits qui illustrent bien cette sous-catégorie :

Tableau 8

*Nombre d'unités de sens et nombre de participantes d'où proviennent les unités de sens pour la catégorie spécifique « idéal du corps » et ses sous-catégories*

Catégorie spécifique	Sous-catégories	Nombre d'unités de sens	Nombre de participantes
Idéal du corps	Pour une meilleure performance sportive	8	5
	Pour l'esthétisme dans la pratique de leur sport	6	5
Total		14	

« Il n'y a pas vraiment de corps parfait... Mais une grandeur moins grande ça peut être plus facile pour tourner rapidement, mais pas trop large pour ne pas être trop lourd. Mais il faut quand même être massif pour pousser et être puissant. Mais pas volumineux ou gros, juste fort. Des cuisses quand même grosses, mais pas énormes pour pousser et avoir la puissance pour pousser. Peut-être les fessiers... Dans le fond, si tu as une bonne puissance, sans nécessairement être gros parce que ce n'est pas parce que tu as des gros muscles que tu vas nécessairement être plus fort. Alors ouais la puissance on va dire... » (Participante 2)

« Assez fort pour avoir des muscles pour pousser et des bonnes épaules aussi parce que le haut du corps joue beaucoup dans tout en trampoline. » (Participante 3)

« Hmm... quelqu'un qui n'est pas trop grand parce que c'est difficile d'être droit dans les airs. Ne pas être trop large non plus pour ne pas prendre trop de place. Mais sinon je ne sais pas. Être léger ça doit aller mieux, ça doit être moins compliqué (rires). » (Participante 7)

La deuxième sous-catégorie en termes d'importance fait référence au corps idéal au plan esthétique dans leur discipline sportive. Cette sous-catégorie contient six unités

de sens au total et a été mentionnée par cinq participantes. Voici quatre extraits de verbatims qui illustrent bien cette sous-catégorie :

« Des longues jambes parce que les juges aiment mieux ça, ça fait des plus belles lignes. Des longues jambes. Il faut que tu aies les cheveux attachés avec une toque parce que si tu as une longue couette ça revole et les juges vont... Et bien ça fait moins propre. Pas beaucoup de seins. Il faut que ça soit le plus droit possible. Mais des longues jambes, c'est le numéro un. Souvent les filles qui sont petites mettent des maillots très échancrés pour avoir l'air d'avoir des plus longues jambes. Des fois, ils sont trop échancrés même. Si les juges hésitent à te donner 0.2 ou 0.1, ils vont peut-être te donner 0.2 si tu as l'air d'avoir une plus belle ligne. » (Participante 1)

« Il faut être assez une grande personne, et mince. Mais parce qu'il y en a beaucoup qui sont vraiment musclées, grosses épaules et tout, mais c'est trop, selon moi. Un corps parfait de trampoliniste c'est assez grand et mince. » (Participante 4)

« Je n'en ai aucune idée... En gymnastique, c'est vraiment important que tu sois petite, c'est vraiment mieux. En grandeur et en grosseur. Le plus petite partout possible. Il faut que tu sois musclée aussi. Mais pour le trampoline, c'est peut-être les mêmes choses mais je ne sais pas trop. Musclée oui, mais petite c'est moins important je pense. » (Participante 4)

« Selon moi il faut être grande et bâtie. Avoir du muscle sans être gros. Ce n'est pas comme les gymnastes, il ne faut pas être toutes petites. Elles elles sont petites. » (Participante 6)

## Questionnement

La catégorie générale qui correspond au troisième élément de la construction de l'identité présenté dans le contexte théorique de cette thèse est le questionnement ou les remises en question. Tel que présenté au chapitre 1, les questionnements sont importants à l'adolescence pour la construction de l'identité. En effet, il est souhaitable pour les adolescentes et les adolescents de se questionner avant de prendre des décisions et de s'engager, pour un développement optimal de l'identité. Cette catégorie générale contient 108 unités de sens au total. Elle a été divisée en trois catégories spécifiques, soit

les questionnements par rapport au sport (49 unités de sens), les questionnements par rapport au futur (39 unités de sens) et les questionnements par rapport à la retraite du sport de haut niveau (20 unités de sens). Les catégories spécifiques ont ensuite été subdivisées en un certain nombre de sous-catégories qui seront présentées en ordre d'importance.

**Questionnement par rapport au sport.** Depuis qu'elles sont jeunes, les adolescentes-athlètes s'entraînent de façon intensive de nombreuses fois par semaine dans le but de participer à des compétitions et d'augmenter leur niveau. Cet engagement dans le sport de haut niveau implique de nombreux sacrifices et comporte de bons et de moins bons côtés. Tel que mentionné dans le premier chapitre, pour se situer dans un état d'identité en voie de réalisation, état d'identité le plus optimal, il est cependant préférable de se questionner notamment sur ses objectifs, ses valeurs et ses croyances avant de prendre des engagements. La catégorie spécifique « questionnement par rapport au sport » contient 49 unités de sens au total. Cette catégorie spécifique est divisée en trois sous-catégories, tel qu'illustré dans le Tableau 9.

La sous-catégorie contenant le plus d'unités de sens fait référence aux apports positifs dans la vie des adolescentes-athlètes en général, découlant de la pratique d'un sport de haut niveau. Cette sous-catégorie contient 23 unités de sens au total et a été mentionnée par toutes les participantes de l'étude. Voici sept extraits de verbatims qui illustrent bien cette sous-catégorie :

Tableau 9

*Nombre d'unités de sens et nombre de participantes d'où proviennent les unités de sens pour la catégorie spécifique « questionnement par rapport au sport » et ses sous-catégories*

Catégorie spécifique	Sous-catégories	Nombre d'unités de sens	Nombre de participantes
Questionnement par rapport au sport	Impacts positifs du sport de haut niveau sur la vie en général	23	7
	Impacts positifs sur leur vie comparée à celle des non-athlètes	15	5
	Impacts négatifs sur leur vie comparée à celle des non-athlètes	11	6
Total		49	

« Je pense ça m'aide à l'école aussi parce que le fait de... Je ne sais pas pourquoi, mais quand j'ai du temps libre pour faire mes devoirs, je ne les fais pas. Mais quand tout est structuré et que c'est : école, trampoline, étude, je suis le rythme et quand j'arrive de m'entraîner, on dirait que ma tête est toute libérée, alors je n'ai pas le choix de les faire oui, mais en même temps ma tête est vide alors je focusse bien sur mes travaux. » (Participante 1)

« Et bien ça m'a permis de mieux gérer mon temps, de m'organiser parce que ça me donne un horaire quand même chargé. Ça me permet de me dire : « j'ai le trampoline à cette heure-là donc j'ai tel moment pour faire mes autres activités ». Alors ça m'organise. Et sinon et bien ça me donne de la confiance parce que je sais que je performe bien dans ça, alors je peux me dire qu'au moins je suis bonne dans ça ! » (Participante 2)

« Ça permet d'être en forme, en santé. De voyager et de rencontrer plein de monde parce que dans les compétitions, il n'y a pas juste notre club. Quand on fait des compétitions au Canada ce n'est plus juste notre club qu'on représente, c'est le

Québec, alors il y a d'autres athlètes. Et il y a d'autres liens qui se créent. »  
(Participante 3)

« C'est vraiment pour avoir du plaisir. Et quand je vais m'entraîner, j'oublie tout ce qui se passe à l'école et tout. Ça me fait oublier tout ce qui est autour. C'est comme mon moment d'échappement. Et j'aime vraiment ça. Alors c'est parfait (rires). Ça m'a aussi appris à gérer tout, étant donné que je n'ai pas beaucoup de temps. »  
(Participante 4)

« Ça me permet de rester active. Si je ne faisais pas de sport, je serais sûrement écrasée devant la télé à tous les jours (rires). Je virerais folle, je ne suis pas capable. » (Participante 5)

« Je trouve que j'ai plus d'énergie après le trampoline. Et ça me change les idées aussi. Si j'allais juste à l'école, j'arriverais à la maison, je ferais mes devoirs et après je me demanderais quoi faire. Je pense que ça me change les idées. Et je suis une personne qui aime ça faire tout le temps quelque chose. J'ai été habituée comme ça, donc sinon je trouve ça plate. » (Participante 6)

« Être en compétition contre d'autres personnes, j'aime ça. Et tu rencontres plein de monde aussi. C'est un loisir pour moi. Ça me permet de faire du sport, de faire autre chose. Et c'est le fun à vivre, c'est une expérience. C'est juste un plus. Et ça me met en forme parce que c'est du sport (rires). » (Participante 7)

La deuxième sous-catégorie en termes d'importance fait référence à ce que la pratique d'un sport de haut niveau apporte de plus aux adolescentes-athlètes par rapport à leurs pairs non-athlètes. Cette sous-catégorie contient 15 unités de sens au total et a été mentionnée par cinq participantes. Voici quatre extraits de verbatims qui illustrent bien cette sous-catégorie :

« C'était juste des tournois de soccer et les autres étaient stressés, alors que moi je me disais : « mais pourquoi vous êtes stressés? Ce n'est pas stressant, c'est comme un match normal, ce n'est pas plus difficile... ». Oui tu as de la pression, mais moi je gérais bien ça parce que j'avais de l'expérience d'un niveau plus haut. Et aussi je me sens même, je dirais, chanceuse parce qu'il y en a qui n'ont rien à part l'école et leurs amis. Moi, j'ai plein de choses, plusieurs trucs différents alors je me trouve chanceuse. Oui je suis occupée, mais organisée. Et déterminée. Je sais ce que je veux dans le sport, peut-être pas ma carrière (rires) mais j'ai une bonne estime de mes capacités, je sais que je suis bonne, que je suis capable. Je sais gérer mon

stress aussi parce qu'il y en a qui sont vraiment stressés avant un examen alors que moi je me dis : « ce n'est pas grave! Si tu te prépares, tu es prête, ça va bien aller ». Ou un oral, je peux me visualiser et me dire : « ok je suis en train de parler devant la classe ». Parce que je n'aime pas particulièrement les oraux, mais je sais gérer mon stress d'une certaine façon. Je me dis : « ça va bien, pensée positive, let's go, je fonce! ». Ça me donne un petit « touk, vas-y! ». (Participante 2)

« Je pense qu'on a peut-être plus de difficultés à se trouver en tant que personne, mais nous, on est athlète alors on a au moins ça. Les autres ils n'ont pas le sport alors ils sont juste chez eux et ils ne savent pas ce qu'ils peuvent bien faire de leur vie. Mais nous, c'est comme si ça nous aide à nous trouver une identité parce qu'on sait qu'on est bon là-dedans. Et je suis mieux organisée, je trouve. Je veux dire à l'école, par exemple mon horaire, je la suis, je ne vais jamais retarder un travail parce que je sais que je ne vais pas avoir le temps de le faire le soir. Des fois mon amie me demande: « tu me prêtes ton cahier? J'ai oublié de faire un devoir ». Dans le sens où, oui je l'ai fait c'est certain parce que ça ne m'arrivera pas cette situation-là, parce que je dois toujours les faire mes choses. Moi je le fais dès que je peux parce que je n'ai vraiment pas beaucoup de temps alors je n'ai pas le choix de m'y mettre quand j'ai un peu de temps. » (Participante 3)

« Cela m'a vraiment donné beaucoup de maturité, cela m'a disciplinée et j'étais aussi plus calme. Je le voyais par rapport à mes amies. Dans la vie de tous les jours, comment on agit, j'agissais différemment de mes amis, comme si j'étais plus vieille. Mes parents aussi avaient remarqué. Mais j'étais aussi vraiment plus organisée, je n'avais pas le choix d'organiser mes trucs, de faire tout à temps, de planifier mon temps, de tout prévoir pour la gymnastique. » (Participante 4)

« J'ai l'impression que les athlètes ont souvent une bonne estime de soi, on n'a pas de problème avec notre corps ou des trucs comme ça, alors ça nous donne ça de plus que les autres. Je ne sais pas pourquoi... On se fait souvent dire bravo, on réussit des nouveaux mouvements, il n'y a personne qui a de surplus de poids, on a une apparence physique acceptable, on est beaucoup encouragé. C'est comme si ça crée des personnes un peu plus confiantes je dirais. Je ne sais pas comment le dire... mais c'est comme si les difficultés qu'on aura seront moins pires. Et je suis plus en forme aussi, en éducation physique, je suis moins fatiguée. Des choses comme ça. Et je ne suis pas stressée avant mes examens à l'école, juste avant un peu mais pas toute une journée avant. Parce que pour un examen, si tu as bien étudié, tu devrais bien réussir. Tandis qu'en compétition, tu ne sais jamais ce qui peut arriver. (Participante 6)

La dernière sous-catégorie fait référence aux impacts négatifs sur la vie des adolescentes-athlètes liés à la pratique d'un sport de haut niveau comparativement à



celle des adolescentes non-athlètes. Cette sous-catégorie contient 11 unités de sens au total et a été mentionnée par six participantes. Voici six extraits de verbatims qui illustrent bien cette sous-catégorie :

« Juste à l'école, les autres ont le temps de faire tous leurs travaux tout bien, moi j'ai une heure, eux ils ont une semaine pour le faire. Ça c'est différent. Leur vie avec leurs amis c'est sûr c'est différent aussi. Ils ont juste ça à faire avoir des amis et tout. Tandis que nous on doit s'entraîner alors... Moi je refuse plein d'invitations partout parce que je ne peux pas. Le vendredi soir par exemple, c'est : « non, désolée je m'entraîne ». Tandis qu'eux ont juste ça à faire s'amuser. C'est pas mal ça. Leur temps libre. Ils ont plein de temps libres tandis que nous on n'en a pas. » (Participante 1)

« J'ai vraiment un horaire plus chargé! Dans mes amies, il y en a qui font des sports, mais pas comme moi (rires). Donc, on voit la différence. » (Participante 3)

« Moi je ne me trouve pas normale (rires). Je vois les autres aller magasiner avec leurs amis, rester avec leurs amis après l'école, ils sortent. Moi je suis dans le centre-ville, mon école. Alors après l'école, ou même au dîner, ils vont manger à l'extérieur, ils vont magasiner, ils se promènent dans le centre-ville, ils voient leurs copains. Moi non. École, sport, étudier, dormir. Tous les jours. C'est vraiment ça que je fais. » (Participante 5)

« On n'a vraiment pas une vie normale. Par exemple, mes amies vont à des petits « partys » à toutes les fins de semaine, moi je ne suis jamais allée à un party. Alors la journée que je vais y aller pour la première fois, ça ne sera pas pareil. Eux, ils vont être normaux, moi je ne vais pas comprendre ce qui se passe (rires). » (Participante 5)

« J'ai moins de temps que les autres. » (Participante 6)

« Mes amies font toutes du sport, elles sont en forme et elles ont toutes des trucs à faire dans la semaine alors on n'est pas trop différentes là-dessus. Elles, elles ont des matchs de soccer ou de volleyball et moi je fais de la compétition de trampoline alors ça se ressemble. Mais moi mes compétitions durent toute une fin de semaine, alors dans ce cas-là je n'ai pas le temps de rien faire. C'est plus intense qu'elles parce qu'elles c'est un soir de semaine où elles ont un match ou un après-midi la fin de semaine et ça dure juste deux heures. » (Participante 7)

**Questionnement par rapport au futur.** Les questionnements nombreux sont nécessaires durant la période de l'adolescence pour construire son identité. Les adolescentes et les adolescents se posent notamment des questions sur leur futur à l'école et sur leur carrière. S'ajoutent à cela des questionnements sur leur carrière sportive pour les adolescentes-athlètes. La catégorie spécifique « questionnement par rapport au futur » contient 39 unités de sens au total. Cette catégorie spécifique est divisée en cinq sous-catégories, tel qu'illustré dans le Tableau 10.

Tableau 10

*Nombre d'unités de sens et nombre de participantes d'où proviennent les unités de sens pour la catégorie spécifique « questionnement par rapport au futur » et ses sous-catégories*

Catégorie spécifique	Sous-catégories	Nombre d'unités de sens	Nombre de participantes
Questionnement par rapport au futur	Futur en trampoline	10	5
	Future carrière en général	9	4
	Futur à l'école	8	7
	Carrière à l'extérieur du domaine du sport	6	5
	Carrière dans le domaine du sport	6	3
Total		39	

La sous-catégorie contenant le plus d'unités de sens fait référence aux questionnements présents dans le discours des adolescentes-athlètes concernant leur futur dans la pratique du trampoline de haut niveau. Cette sous-catégorie contient 10 unités de sens au total et a été mentionnée par cinq participantes. Voici quatre extraits de verbatims relatifs aux questionnements concernant le futur des adolescentes-athlètes dans leur discipline sportive :

« Dans le fond, je me dis juste que mon futur en trampoline va dépendre d'où je me rends. Il me reste deux ans au secondaire. Ensuite, je vais rentrer au cégep, je vais probablement continuer rendu là, c'est sûr. Mais quand je vais atteindre l'âge de 18 ans, quand je vais être dans le senior, c'est là que je vais voir si je suis compétitive ou non et là je vais pouvoir prendre une décision et savoir ce que je fais, si je continue ou non... et je vais voir après. Si je suis compétitive en senior à 18 ans, parce que si tu as 18 ans et que tu sais que tu n'iras pas aux Jeux, et bien ça ne sert à rien de continuer, je vais faire mes études plus intensivement. C'est sûr que je vais donner mon maximum, mais je ne sais pas où je vais me rendre parce qu'il y a vraiment du monde fort aussi, par exemple les Chinois et tout. (Rires). Alors je vais voir. » (Participante 1)

« Les autres disent toujours : « Pourquoi tu ne vas pas aux Olympiques?! » mais c'est dur! C'est une grosse étape! Les gens ne voient pas non plus les étapes pour se rendre jusque-là; ils pensent : « tu es la première au Canada en junior alors ça va être facile d'aller aux Olympiques dans deux ans ». Mais il y a plein d'étapes entre le junior et le senior! Je suis quand même en haut niveau junior et je me classifie bien internationalement, sauf que, comparé aux seniors, c'est différent. C'est une grosse marche. La difficulté des mouvements, le coefficient de difficulté. Là, je fais à peu près 12,5, mon maximum, mais pour être un bon senior il faut environ 14.5 de difficulté. Et là c'est 10 doubles, mais les plus simples, 10 doubles saltos, mais chez les seniors ça peut être deux triples saltos et des doubles complexes. Plus complexes que ce que je fais alors... Je vois chaque mouvement individuellement, je me dis : « ok il y a peut-être juste deux mouvements que je ne suis pas capable de faire dans ma routine, mais je suis capable de les faire individuellement alors c'est possible. Mais de tout rassembler ça, ouf... ». Je serais capable de l'atteindre, mais c'est difficile de tout enchaîner ça. Juste faire le mouvement lui-même c'est déjà quand même difficile. Mais j'espère m'y rendre! Et je vais continuer le plus longtemps possible. » (Participante 2)

« Je veux continuer à faire du sport, de la compétition et augmenter de niveau aussi, mais je ne sais pas trop à cause de mes difficultés à l'école. Je ne sais pas si je

vais pouvoir augmenter mes jours de trampoline ou si je vais devoir rester comme c'est maintenant. Mais on verra comment ça va. J'aimerais faire du tumbling aussi, mais on va voir. J'aimerais me rendre plus loin. Mais si je reste comme c'est maintenant, je peux continuer à faire de la compétition, mais pas vraiment de la compétition plus haute que le niveau provincial parce que les autres s'entraînent vraiment beaucoup plus que moi alors je ne serai pas capable de les suivre. » (Participante 4)

« Je me donne jusqu'en secondaire 5 pour augmenter au niveau international. Et si je ne l'atteins pas, et bien peut-être je vais plus relaxer, continuer quand même, mais pas cinq fois par semaine. Avoir plus de temps pour moi et aller au cégep. » (Participante 5)

La deuxième sous-catégorie contenant le plus d'unités de sens fait référence aux questionnements présents dans le discours des adolescentes-athlètes concernant leur carrière future. Cette sous-catégorie contient neuf unités de sens au total et a été mentionnée par quatre participantes. Voici trois extraits de verbatims qui illustrent bien cette sous-catégorie :

« Mes parents, c'est sûr qu'ils me disent de faire ce que j'aime. Mais mes parents ont tous les deux un bon emploi, alors ça nous pousse moi et mon frère à aller dans un domaine fort. Mais on a des bonnes notes à l'école et on a de l'ambition tous les deux. Alors c'est sûr qu'on va aller dans une carrière qui est quand même élevée mais tout en aimant ça. » (Participante 1)

« Mais je ne sais pas ce que je vais faire encore... Je ne sais pas. Là je suis en sciences de la nature. J'aime le domaine de la santé. La biologie. Je n'aime pas vraiment les mathématiques. Chimie, j'aime la théorie mais pas le côté pratique. Un mélange de tout ça ... ça donne quoi ? (rires). » (Participante 2)

« Je ne sais pas! Je ne sais vraiment pas. Je ne veux juste pas être assise seule dans un bureau. Mais je ne sais pas. » (Participante 7)

La troisième sous-catégorie en termes d'importance fait référence aux questionnements présents dans le discours des adolescentes-athlètes concernant leurs études futures. Cette sous-catégorie contient huit unités de sens au total et a été

mentionnée par toutes les participantes de l'étude. Voici quatre extraits de verbatims relatifs aux questionnements des adolescentes-athlètes concernant leurs études futures :

« C'est sûr qu'avec le trampoline, je n'ai pas le temps la semaine de regarder ce que j'aimerais faire. Mais au cégep je vais prendre sûrement Sciences de la nature. Comme ça, je vais tout de suite m'ouvrir des portes. » (Participante 1)

« Je vais sûrement aller en sciences naturelles parce qu'aujourd'hui, on en parlait justement avec Participante 2 (rires) et elle veut faire un de ces métiers-là et elle est en sciences naturelles. Elle dit que c'est le meilleur programme pour aller là parce que c'est ce qui ouvre le plus de portes. » (Participante 3)

« Au cégep je vais aller en sciences naturelles parce que c'est ce qui nous ouvre le plus de portes. Mes parents c'est sûr qu'ils trouvent ça bon, ma sœur aussi c'est ce qu'elle va faire. Pour moi, on en parle pas beaucoup à la maison, parce que c'est loin encore, mais c'est plus quand j'écoute les conversations qu'ils ont avec ma sœur, j'entends ce qu'ils disent. » (Participante 6)

« Au cégep, je ne sais pas encore en quoi aller, mais j'ai encore le temps d'y penser. » (Participante 7)

La quatrième sous-catégorie en termes d'importance fait référence au fait que les adolescentes-athlètes envisagent une carrière à l'extérieur du domaine du sport. Cette sous-catégorie contient six unités de sens au total et a été mentionnée par cinq participantes. Voici trois extraits de verbatims qui illustrent bien cette sous-catégorie :

« Peut-être en droit j'aimerais ça. C'est peut-être quelque chose qui m'intéresserait, mais sinon... j'en n'ai aucune idée. C'est sûr que je suis compétitive alors en droit c'est sûr que je me verrais là-dedans. » (Participante 1)

« Je pense que je suis la seule de mes amies qui sait ce qu'elle veut faire (rires). Je veux être anthropologue! Avant je voulais être médecin. Mais je ne savais pas quelle sorte de médecin. Et là, depuis l'année dernière, je pense que je le sais, anthropologue même si ça n'a pas rapport. » (Participante 5)

« Depuis que je suis toute jeune, j'aimerais devenir vétérinaire. Mais je ne sais pas...Ça a changé un peu parce que je ne pensais pas qu'il fallait que j'en endorme ou des trucs comme ça. Mais je veux aller dans le domaine animal. Je ne sais juste pas en quoi. » (Participante 6)

Enfin, la dernière sous-catégorie fait référence au fait d'envisager une carrière dans le domaine du sport. Cette sous-catégorie contient, elle aussi, six unités de sens au total et a été mentionnée par trois participantes. Voici trois extraits de verbatims qui illustrent bien cette sous-catégorie :

« J'aimerais trouver quelque chose relié au sport. Être assez active aussi pour ne pas rester encabanée dans un bureau. Mais peut-être que je pourrais être juge en compétition parce qu'entraîner, ça prend beaucoup de temps, mais être juge, tu bénéficies de tes athlètes, leur calibre est haut, tu apprécies le spectacle du trampoline sans avoir à investir tout ton temps, ce n'est pas cinq fois semaine aux entraînements. C'est une journée complète et tu vois le résultat final. J'aimerais plus ça qu'entraîner. Je n'aurais pas le temps de toute façon étant donné que ça ne serait pas mon emploi. Ou peut-être pas l'entraîneuse en charge. Mais ce n'est pas obligé d'être relié à ça non plus. » (Participante 2)

« Je ne sais pas vraiment, mais quelque chose comme physiothérapeute ou massothérapeute ou ostéopathe. Je trouve que c'est intéressant ces métiers-là, reliés au sport. Dans la thérapie des sportifs ou quelque chose comme ça. » (Participante 3)

« J'aimerais être dans le sport. Comme physiothérapeute ou kinésiologue. J'ai toujours été dans le sport alors j'aimerais y rester. » (Participante 4)

**Questionnement par rapport à la retraite du sport de haut niveau.** La pratique d'un sport de haut niveau a malheureusement une fin pour tous les athlètes. Cette fin peut cependant être difficile à vivre et représente une étape majeure pour l'athlète, le sport constituant une large part de sa vie. Les adolescentes-athlètes pratiquant le trampoline de haut niveau devront ainsi un jour arrêter de faire de la compétition sportive, certaines par choix, d'autres par obligation. Cependant, puisqu'il est préférable de se poser des questions avant de prendre des décisions pour un développement optimal de l'identité, il est ainsi important pour les athlètes de bien réfléchir avant de s'engager sur la voie de la retraite sportive. La catégorie spécifique « questionnement par rapport à la

retraite du sport de haut niveau » contient 20 unités de sens au total. Cette catégorie spécifique est divisée en deux sous-catégories, tel qu'illustré dans le Tableau 11.

Tableau 11

*Nombre d'unités de sens et nombre de participantes d'où proviennent les unités de sens pour la catégorie spécifique « questionnement par rapport à la retraite du sport de haut niveau » et ses sous-catégories*

Catégorie spécifique	Sous-catégories	Nombre d'unités de sens	Nombre de participantes
Questionnement par rapport à la retraite du sport de haut niveau	Émotions négatives exprimées par rapport à l'éventualité de la retraite	14	7
	Prise de conscience par rapport à l'inévitabilité de la retraite sportive	6	6
Total		20	

La sous-catégorie contenant le plus d'unités de sens fait référence aux émotions négatives exprimées par les adolescentes-athlètes lorsqu'elles abordent le sujet de la retraite sportive. Cette sous-catégorie contient 14 unités de sens au total et a été mentionnée par toutes les participantes de l'étude. Voici quatre extraits de verbatims qui illustrent bien cette sous-catégorie :

« C'est sûr que pour l'instant, si je ne faisais plus de trampoline demain matin, je ne sais pas qu'est-ce que je ferais, je serais en manque de quelque chose parce que dès que je n'en fais pas pendant une semaine, je saute partout chez moi sur le sol!

(Rires). Alors pour l'instant, je ne pourrais pas arrêter mais le fait de penser qu'un jour... je n'aime pas ça. Pour l'instant il faut que je fasse du sport. Il faudrait que je me trouve un autre sport. » (Participante 1)

« (Gémit...) Je vais me sentir... comme... pas vide... mais comme s'il y avait un trou. Une porte qui se ferme... qui ne se ferme qu'à moitié parce que je vais sûrement rester dans le milieu, mais je ne sais pas quoi faire après. Rester dans le milieu, mais ne plus en faire, c'est quand même quelque chose. Ça a toujours fait partie de ma vie, donc il va falloir trouver quelque chose pour boucher ce que ça prenait de temps dans ma vie, le trou. Et trouver quelque chose d'autre qui va me donner une passion ou un feu (rires). Mais arrêter, ça fait peur parce que c'est de l'inconnu (rires). » (Participante 2)

« Juste l'année passée quand je me suis blessée l'année dernière, je ne pouvais rien faire. J'allais à l'école, je faisais mes devoirs et j'allais chez moi. C'est tout. Je n'étais plus capable, je devenais folle. En relâche, je ne faisais rien, je me disais qu'il faut que j'aie m'entraîner! Je ne peux pas juste arrêter, je viendrais folle. C'est pour ça que lorsque je me suis blessée, je me disais qu'il fallait vraiment que je me trouve autre chose parce que je ne peux pas juste rien faire. » (Participante 5)

« Oui! Et je n'aime pas penser à ça! Je n'aime pas penser à ça parce que je ne veux vraiment pas arrêter de faire du sport. Je ne veux pas rien faire! J'essaierai peut-être la danse, quelque chose qui prend moins d'espace. Au cégep, tu as moins le temps alors je prendrais quelque chose qui n'est pas de la compétition, mais une activité quand même. Mais je ne pense pas arrêter bientôt. Mais c'est sûr que je continue tant que je suis au secondaire au moins. Je vais continuer jusqu'à temps qu'il va vraiment falloir que j'arrête et que je prenne des décisions. » (Participante 6)

La deuxième sous-catégorie en termes d'importance fait référence aux prises de conscience des adolescentes-athlètes par rapport à l'inévitabilité de la retraite sportive. Cette sous-catégorie contient six unités de sens au total et a été mentionnée par six participantes. Voici cinq extraits de verbatims qui illustrent bien cette sous-catégorie :

« C'est sûr qu'un moment donné, à 30 ans maximum, tu arrêtes le trampoline, alors tu ne peux pas aller plus loin que ça... Alors moi je vois loin aussi. Et 30 ans, c'est vraiment le maximum! Même que c'est quand même vieux. » (Participante 1)

« J'y ai déjà pensé. Au club, il y en a quatre qui ont arrêté parce que ça ne les menait à rien et c'était juste négatif quand elles venaient... ou une est partie à l'Université à Sherbrooke, alors elle a dû arrêter pour faire un choix un moment



donné. Études ou trampoline? Alors oui, sûrement ça va m'arriver un jour (rires). Si je vais à l'université ailleurs qu'à Montréal, je ne pourrai pas y aller, comme à Sherbrooke, je ne sais pas c'est combien de temps, mais aller-retour c'est impossible (rires). Mais j'y pense, oui. L'école ça serait une raison pourquoi il faudrait que j'arrête. Mais d'ici là, je ne crois pas. » (Participante 3)

« Je n'avais jamais pensé devoir arrêter quand j'étais en gym, on ne pense pas à ça quand on est petite, on pense qu'on va continuer toute notre vie. Mais là, c'est différent (rires). » (Participante 5)

« Je sais qu'il va falloir que j'arrête un moment donné. À part si je me rends aux olympiques, mais c'est peu probable (rires). » (Participante 6)

« Je ne sais pas quand je vais arrêter. Je sais qu'un jour je vais arrêter, mais je ne sais pas quand. » (Participante 7)

## **Engagement**

La catégorie générale qui correspond au quatrième élément de la construction de l'identité présenté dans le contexte théorique de cette thèse est l'engagement. Tel que présenté au chapitre 1, l'engagement suit préférablement une période de remise en question et se traduit par une prise de décision de s'investir pour atteindre de nouveaux objectifs ou un engagement dans une certaine direction. Cette catégorie générale contient 97 unités de sens au total. Elle a été divisée en deux catégories spécifiques, soit l'engagement dans le sport (75 unités de sens) et l'engagement dans les études (22 unités de sens). La première catégorie spécifique a ensuite été subdivisée en deux sous-catégories qui seront présentées en ordre d'importance alors que la deuxième catégorie spécifique ne contient pas de sous-catégories.

**Engagement dans le sport.** Le sport représente une très grande partie de la vie des adolescentes-athlètes. L'intensité de leur engagement est telle qu'elles doivent

souvent sacrifier d'autres sphères de leur vie d'adolescente pour maximiser leur temps d'entraînement et leur rendement en trampoline. Préférentiellement, ce choix de s'engager ou de continuer de s'engager aussi intensément dans le sport découle du résultat d'une ou de plusieurs phases de questionnements, selon la théorie de Marcia (1980). La catégorie spécifique « engagement dans le sport » contient 75 unités de sens au total. Cette catégorie spécifique est divisée en deux sous-catégories, tel que présenté dans le Tableau 12.

Tableau 12

*Nombre d'unités de sens et nombre de participantes d'où proviennent les unités de sens pour la catégorie spécifique « engagement dans le sport » et ses sous-catégories*

Catégorie spécifique	Sous-catégories	Nombre d'unités de sens	Nombre de participantes
Engagement dans le sport	Prépondérance du trampoline sur les autres activités	53	7
	Importance de l'atmosphère du club d'entraînement	22	7
Total		75	

La sous-catégorie contenant le plus d'unités de sens fait référence à la prépondérance du trampoline sur les autres activités de la vie des adolescentes-athlètes, démontrant ainsi leur niveau d'engagement dans le sport de haut niveau. Cette sous-catégorie contient 53 unités de sens au total et a été mentionnée par toutes les

participantes de l'étude. Voici sept extraits de verbatims qui illustrent bien cette sous-catégorie :

« Présentement, c'est grand, c'est quasiment toute ma vie la gym. (Rires). Tout est lié au trampoline. La fin de semaine, je ne vais pas à des fêtes parce que je pense à mon lundi, il faut je sois en forme. C'est ça, tout est lié à ça. À l'école, je pense toujours à faire mes travaux pour mes entraînements. Il faut que j'arrive à temps. Tout est lié à ça vraiment. » (Participante 1)

« Ça a une grande importance (rires). Ça occupe presque toutes mes journées. » (Participante 2)

« Je vais aussi choisir mon programme universitaire en fonction du trampoline. Dans le sens où j'ai choisi mon cégep parce que c'était proche pour le trampoline et il y avait le programme sport-études. Après pour l'université, je regarde s'il y a sport-études aussi. Ce ne sont pas tous les programmes qui acceptent, alors je regarde quel programme qui peut donner des sessions allégées. » (Participante 2)

« C'est vraiment important! Vraiment beaucoup (rires). Le trampoline c'est vraiment mon sport. N'importe où où je vais je suis reconnue (rires) : « ah c'est la fille qui fait du trampoline! » (Rires). » (Participante 3)

« Il y a toujours ce côté-là de : « ce soir, je ne peux pas, je suis à l'entraînement », alors j'ai toujours cette pensée-là. J'ai toujours un entraînement ou une compétition. Alors je ne peux jamais le soir. Ou il faut que je fasse attention si je fais une autre activité ou un autre sport de ne pas me blesser parce que je veux faire du trampoline, je ne veux pas manquer d'entraînements ou même juste être fatiguée. Alors je fais vraiment attention. » (Participante 3)

« La vie sociale des fois, c'est plus difficile. Quand tu te rends aux niveaux plus hauts, c'est plus difficile de tout gérer en même temps. Et l'école aussi c'est dur si tu montes de niveau. Le temps. Ou l'hiver, quand je fais du ski, les autres vont dans les parcs à neige et moi j'y vais aussi mais je reste sur le côté parce que je ne veux pas faire de sauts pour ne pas me blesser, je veux pouvoir m'entraîner. Je fais attention dans mes autres activités à ça aussi parce que ça peut faire que je me blesse ailleurs et je ne veux pas. » (Participante 5)

« Dans le temps des compétitions je ne peux plus voir mes amies parce qu'on s'entraîne plus. C'est surtout le temps en général et le timing avec les examens. La grosse compétition de trampoline est en mai chaque année, mais en mai en même temps on a des examens à l'école. Alors ça fait de la pression de tous les côtés et c'est stressant. » (Participante 6)

La deuxième sous-catégorie dans l'engagement vis-à-vis le sport fait référence à l'alliance forte rapportée par les adolescentes-athlètes avec leur milieu d'entraînement, cette alliance se traduisant par l'importance, pour elles, de l'atmosphère du club, du sentiment d'appartenance à ce club et d'une relation harmonieuse avec les entraîneurs. Cette sous-catégorie contient 22 unités de sens au total et a été mentionnée par toutes les participantes de l'étude. Voici quatre extraits de verbatims qui illustrent cette sous-catégorie :

« Ici, je trouve ça vraiment mieux. J'aime vraiment mieux l'ambiance ici. Avant, à mon autre club, on était 12 filles, alors il y avait beaucoup de « chichis » et de jalousie. Ici, c'est mélangé gars et filles, alors ça fait quand même une différence. J'aime mieux ça. » (Participante 6)

« Maintenant, il y a une deuxième nouvelle, alors je ne suis plus la seule (rires). Ça s'est bien fait la transition, même si j'étais nouvelle. Tout le monde me parlait. On est 10 dans notre groupe et ce n'est pas toujours les mêmes parce qu'il y en a qui font le lundi, mercredi et le vendredi, les autres font le mardi, mercredi et le vendredi, alors on se mélange. Mais ça va bien, je m'entends bien avec les autres, même s'il y a des différences d'âge entre nous. On est comme une grosse gang, malgré les différences d'âge, c'est vraiment cool. » (Participante 4)

« On se voit à l'extérieur, on crée des activités de groupe pour justement créer d'autres contextes que l'entraînement. Des fois, il y a une fête de Noël avec tous les athlètes et il y a un échange de cadeaux, des activités, des jeux. Juste pour créer une atmosphère amicale. » (Participante 2)

« J'ai changé de club il y deux ans. Ça fait juste deux ans que je suis ici. Avant j'étais avec un autre entraîneur dans le fond de 9 ans à 13 ans. Et puis j'ai changé pour être ici parce que je n'avais justement pas une très bonne relation avec mon entraîneur d'avant. » (Participante 1)

**Engagement envers les études.** En se basant sur la notion d'engagement définie dans la théorie de Marcia (1980), on peut penser que le choix de s'engager dans les études est basé sur des phases de questionnement relatif à la place des études, alors qu'il

y a aussi un fort engagement dans le sport de haut niveau. En effet, bien que le sport prenne une très grande place dans la vie des adolescentes-athlètes, l'école reste une sphère importante de leur vie. Elles doivent donc apprendre à concilier tout ce qu'impliquent les activités scolaires ainsi que la pratique d'un sport de haut niveau. La catégorie spécifique « engagement envers les études » fait donc référence au fait de s'engager activement dans son éducation en plus du sport, à savoir si les adolescentes-athlètes ont pris conscience de l'importance de cette sphère dans leur vie et ce qu'elles mettent en place pour parvenir à réussir à l'école malgré un fort engagement dans le sport de haut niveau. La catégorie spécifique « engagement envers les études » contient 22 unités de sens au total et ne comporte pas de sous-catégories. Elle a aussi été mentionnée par les sept participantes de l'étude. Voici donc cinq extraits de verbatims relatifs à l'engagement des adolescentes-athlètes dans leurs études (voir Tableau 13).

Tableau 13

*Nombre d'unités de sens et nombre de participantes d'où proviennent les unités de sens pour la catégorie spécifique « engagement envers les études »*

Catégorie spécifique	Sous-catégories	Nombre d'unités de sens	Nombre de participantes
Engagement envers les études		22	7
Total		22	

« Des fois, je dois dire à mon entraîneure que je ne viens pas m'entraîner parce que j'ai trop d'étude. Avant, je n'avais pas de problèmes, mais là en secondaire 4, c'est plus dur. Par exemple, en mathématiques, il faut que je fasse des exercices alors

c'est... si je n'en fais pas, je n'ai pas des bons résultats. Alors des fois, je ne viens pas m'entraîner. Mais ça dépend, si j'ai un examen de quelque chose d'autre, une matière moins importante, je vais venir m'entraîner et ça ne va pas me déranger l'école, mais si c'est mathématiques ou sciences, je vais prioriser l'école parce que pour moi, les études, c'est vraiment important. » (Participante 1)

« C'est sûr que j'aime mieux faire du trampoline (rires). Si je pouvais aller à l'école de trampoline toute la journée et aller deux heures le soir à l'école ça serait le fun (rires). Mais l'école c'est important pour après. » (Participante 2)

« Il faut je rattrape ce que j'ai perdu. Avant, je faisais trop de gymnastique. J'étudiais moins, je faisais mes devoirs, mais je les faisais vite. Il y a des apprentissages que je n'ai pas faits parce que je ne prenais pas le temps de comprendre. C'est sûr que maintenant, l'école passe en premier. Je ferais plus de trampoline si j'avais le choix, mais avec l'école je ne peux pas. Je n'ai pas le temps. Et l'école c'est plus important alors on va voir comment ça va l'année prochaine. Pour l'instant, je vais à toutes les récupérations et je fais bien mes devoirs. » (Participante 4)

« L'école vient toujours avant c'est sûr. Si je n'ai pas des bonnes notes, je diminue mon temps en trampoline c'est sûr. » (Participante 5)

« C'est sûr que le trampoline passe après l'école. Mais l'école je ne trouve pas ça stressant en général, je suis bonne à l'école et je trouve ça assez facile pour le moment. » (Participante 6)

### **Besoins psychologiques spécifiques**

La dernière catégorie générale, celle des besoins psychologiques spécifiques aux adolescentes-athlètes, est associée à la section du contexte théorique sur les intervenants en psychologie du sport. Elle constituait une question d'entrevue qui répond directement à l'objectif secondaire de l'étude, soit l'identification des besoins psychologiques spécifiques des adolescentes-athlètes, dans le but de mieux comprendre le soutien qui pourrait leur être apporté par les intervenants en psychologie sportive. Cette catégorie générale contient 89 unités de sens au total. Elle a été divisée en sept catégories spécifiques représentant différents types de besoins psychologiques, soit celui d'avoir du

temps pour les amis et les loisirs (39 unités de sens), celui de soutien (21 unités de sens), celui relié à la gestion du stress (huit unités de sens), celui d’avoir accès à des services professionnels (sept unités de sens), celui de la gestion des peurs (cinq unités de sens), celui relié à la motivation (cinq unités de sens) et celui relié au maintien d’une attitude positive (quatre unités de sens), tel que présenté dans le Tableau 14. Ces catégories spécifiques ne comportent pas de sous-catégories. Les catégories spécifiques seront donc présentées en ordre d’importance.

Tableau 14

*Nombre d’unités de sens et nombre de participantes d’où proviennent les unités de sens pour la catégorie générale « besoins psychologiques spécifiques » et ses catégories spécifiques*

Catégorie spécifique	Sous-catégories	Nombre d’unités de sens	Nombre de participantes
Temps pour les amis/loisirs		39	7
Soutien		21	7
Gestion du stress		8	6
Services professionnels		7	6
Gestion des peurs		5	4
Motivation		5	3
Maintien d’une attitude positive		4	3
Total		89	

### **Du temps pour les amis et les loisirs**

Étant donné leur emploi du temps chargé avec l'école, les entraînements réguliers et les compétitions, il peut être difficile pour les adolescentes-athlètes de trouver du temps pour voir leurs amis et faire ce qu'elles aiment à l'extérieur du domaine du sport. Cette catégorie spécifique contient 39 unités de sens au total et les sept participantes de l'étude ont mentionné avoir besoin de temps pour leurs amis et loisirs. Voici six extraits de verbatims qui illustrent bien cette sous-catégorie :

« Ça ne me stresse pas, mais quand je suis avec mes amies, ça me tente vraiment de passer du temps avec eux parce que c'est rare que je les vois. J'essaie vraiment de prendre tous mes temps libres pour les voir, même chose pour ma famille. » (Participante 1)

« J'ai moins de temps pour moi. Tu sais, par exemple, si je veux lire et bien j'ai moins le temps. Des petits trucs que je veux faire toute seule... mais en même temps, ça ne me dérange pas vraiment. Je ne les vois plus les désavantages étant donné que je les côtoie quotidiennement, donc c'est juste comme ça. À part le temps et la disponibilité, il n'y a pas beaucoup de désavantages. » (Participante 2).

« Mes loisirs, c'est plus mes trucs avec mes amis, magasiner avec eux ou des trucs du genre. Mais c'est plus la fin de semaine parce que j'ai plus de temps. La semaine j'ai vraiment rien le temps de faire. » (Participante 3)

« Je n'ai pas beaucoup d'amies (rires). À cause du sport je n'ai pas vraiment le temps de les voir... Je ne vois pas souvent mes amies, sinon il y a les filles ici ou mes anciennes amies de gymnastique, mais elles viennent de Laval et je n'ai pas le temps de les voir parce que nous avons toutes un horaire de fou. » (Participante 5)

« Je sens que j'ai moins le temps de faire ce que j'aimerais faire. » (Participante 6)

« Si j'ai du temps libre, soit je vois des amies soit je lis des livres. Je n'ai pas beaucoup le temps et ça n'arrive pas souvent, mais j'aime ça. » (Participante 7)



## **Le soutien**

Les adolescentes-athlètes devant gérer tout ce qu’implique la compétition de haut niveau, c’est-à-dire notamment les nombreux entraînements, les compétitions, la pression de bien performer et les horaires complexes, en plus d’avoir à gérer les demandes de l’école, les amis, leurs parents et leur vie d’adolescentes, il est possible d’imaginer qu’elles aient besoin du soutien de leurs proches pour les aider au quotidien à traverser toutes ces épreuves. Cette catégorie spécifique contient 21 unités de sens et a été mentionnée par toutes les participantes de l’étude. Voici quatre extraits de verbatims relatifs au besoin de soutien :

« On a besoin du support. Par exemple notre entraîneuse nous en donne. On a besoin aussi de la compréhension des gens. Quand mes amies me demandent si je vais chez elles un soir et que je dis non et bien ce n’est pas que je ne veux pas, c’est que je ne peux pas, alors elles doivent me soutenir là-dedans aussi. »  
(Participante 3)

« Autant athlète que pas athlète, le soutien des parents c’est important, tu ne peux pas être toute seule là-dedans parce que ça peut mal aller et qu’ils soient là ça change tout. Les autres athlètes qui sont là avec toi c’est sûr qu’ils peuvent t’aider aussi. Les entraîneurs aussi, il faut qu’ils soient là et que tu t’entendes bien avec eux. Et bien pour moi c’est vraiment important. Ils sont toujours là pour moi. »  
(Participante 4)

« On a besoin de support, des gens qui nous supportent, parents, amis, entraîneurs, même nos professeurs. Et que les autres nous comprennent. » (Participante 5)

« Il faut se faire encourager beaucoup aussi. Par tout le monde. Et bien je pense que le support... tout athlète a déjà pensé à arrêter et être encouragé ça aide beaucoup, parce que des fois c’est moins facile. » (Participante 6)

## **La gestion du stress**

Les adolescentes-athlètes, s’entraînant intensément et pendant de longues périodes dans le but de participer à des compétitions, peuvent ressentir beaucoup de stress lorsque

vient le temps de performer devant les juges, leur avenir en trampoline dépendant de leur performance. La pression et le stress peuvent être lourds et, s'ils sont mal gérés, ils peuvent même nuire à la performance des adolescentes-athlètes en compétition. Cette catégorie spécifique contient huit unités de sens et a été mentionnée par six participantes. Voici donc quatre extraits de verbatims relatifs à la gestion du stress :

« Oui et bien la dernière fois que j'ai vu mon psychologue sportif, c'était plus pour mon sommeil. Quand j'étais plus petite, il y a deux ans, je n'étais pas capable de dormir avant les compétitions, je visualisais trop. Je me voyais tout le temps refaire ma routine, mais c'est parce que tu ne peux pas dormir dans ce temps-là. Alors en Hollande, je suis allée en 2011, j'avais dormi deux heures avant ma compétition. C'est sûr que tu sautes et tu vois tout embrouillé tu ne peux pas, ça ne marche pas. Mais maintenant je n'ai plus de problèmes avec ça. C'est beaucoup mieux. » (Participante 1)

« L'écoute du psychologue c'est important pour la gestion du stress en compétition. Ça peut arriver. Quand c'est notre première compétition surtout, on se demande : « Est-ce que je vais être bon? Est-ce que je suis capable? » Et c'est vraiment stressant. » (Participante 2)

« Mais la première compétition, je pensais que j'allais vomir, mais là ça va mieux (rires). Mais j'avais 9 ans aussi alors j'étais jeune. C'était vraiment gros pour moi, même si j'étais juste en régional. Je pense aussi que c'est juste l'habitude, je suis rendue habituée, je sais comment ça va se passer, je connais le déroulement de la compétition. Ça me calme alors je pense à ça. Parce que je ne savais pas trop avant, il y a tous les juges qui te regardent. Là je sais où aller, je sais à quoi ça ressemble. Ça se passe dans les mêmes centres sportifs aussi alors on les connaît avec le temps. C'est moins stressant quand tu sais où aller. » (Participante 6)

« En compétition, tu as des mouvements difficiles à faire. Tu as plus de pression en général. Une partie que tu te mets toi-même, mais quand même plus de pression qu'à l'habitude parce que tu vois que les autres sont bons. Et tu veux performer. Gérer le stress de la compétition c'est dur. Tu vois que tout le monde est bon, qu'ils sont capables de tout faire. Ça te met de la pression de réussir toi aussi. » (Participante 7)

### **Les services professionnels**

Le sport de haut niveau comporte aussi son lot de difficultés, telles que les blessures physiques, la fatigue due au surentraînement, les difficultés psychologiques, etc. Les athlètes de haut niveau doivent donc parfois recourir à des services professionnels afin de les aider dans ces sphères plus difficiles qui font partie de leur vie. Cette catégorie spécifique contient sept unités de sens et a été mentionnée par six participantes. Voici donc quatre extraits de verbatims relatifs aux services professionnels :

« Il y a plein de physiothérapeutes et d'autres professionnels. Sinon, on est toujours référé, j'ai plein de courriels quelque part (rires). Si j'ai besoin. » (Participante 3)

« En compétition, il y en a des psychologues et des gens à qui on peut parler si on a besoin, mais ça non plus, je ne leur ai jamais parlé moi. Il faut que tu demandes je pense, ils ne vont pas venir te parler juste comme ça, il faut vraiment que tu aies un problème pour y aller. Mais oui, je sais qu'il y en a. Et si tu as des problèmes au genou ou n'importe où et bien il faut avoir les professionnels ou spécialistes pour t'aider au niveau physique parce que ça peut arriver que tu te blesses, comme un physiothérapeute. » (Participante 4)

« Sinon, je n'ai jamais rencontré de psychologues du sport moi, mais peut-être qu'éventuellement en montant de niveau ça serait bon. Mais pour l'instant non. C'est sûr que je vais rencontrer des problèmes en montant de niveau. Et bien je pense. Ça peut être utile si tu as des problèmes, mais je ne sais pas quels problèmes encore... juste n'importe quel problème ça serait bon d'en parler. » (Participante 6)

« Si je voulais des services, j'en aurais sûrement parce que je sais qu'il y en a autour de nous, mais je ne sais pas trop... » (Participante 7)

### **La gestion des peurs**

Les adolescentes-athlètes doivent aussi apprendre à gérer leurs peurs. En effet, certains mouvements complexes ou enchaînements de mouvements devant être entraînés sur le trampoline peuvent être effrayants au début et doivent être essayés pour une

première fois. Il peut être aussi particulièrement éprouvant de refaire un mouvement après être tombé ou après une blessure. Les adolescentes-athlètes doivent donc surmonter leurs peurs si elles veulent continuer de s'améliorer. Cette catégorie spécifique contient cinq unités de sens et a été mentionnée par quatre participantes.

Voici donc trois extraits de verbatims relatifs à la gestion des peurs :

« Nous aider mentalement aussi. C'est ça qui est dur, selon moi. Des fois, ils peuvent juste te dire « fais ça, ça, ça » pour essayer de te pousser à rembarquer sur le trampoline. Parce que des fois, tu tombes et tu as vraiment peur de refaire le mouvement et ils essaient de t'encourager à le refaire. Alors c'est ça, mentalement des fois, c'est dur. Moi je suis aussi craintive en général. Mais je ne suis pas si pire, mais moi, c'est quand je tombe, après je pense toujours à ce qui pourrait m'arriver et tout, si je tombe sur la tête et tout ça... Dès que je tombe mal ou que je me perds, j'ai peur de le refaire et ça va me prendre souvent du temps à le refaire sur le trampoline, je vais le faire dans les mousses. » (Participante 1)

« Moi je fonce, je n'ai pas vraiment peur (rires). C'est déjà arrivé que dans un mouvement je me suis perdue, mais je vais juste me relever et je vais le refaire. C'était juste une erreur. C'est plus mental, c'est ça qui est dur et qu'il faut travailler. Si tu penses trop, et que tu penses que quelque chose de mal va arriver... Il faut juste que tu laisses ton corps aller. Ton corps est habitué, c'est juste instinctif quand on le fait. Notre corps sait quoi faire et c'est plus la tête qui nous nuit (rires). Il faut vraiment que tu sois dans ta bulle et que tu sortes le positif. C'est sûr que c'est le corps qui travaille, mais si tu te dis : « Je ne suis pas bien placée ça ne sert à rien de continuer ma routine » et bien tu aurais pu continuer, c'est juste mental. » (Participante 3)

« J'ai peur moi avant de faire un nouveau mouvement, mais j'y vais après un moment. Par exemple, il y a un mouvement où je me suis fait mal et maintenant j'ai peur de le refaire. Rudolf. Ça fait deux ans que j'essaie de le faire et je l'ai réussi, mais je me suis fait mal souvent en le faisant, mon genou tordait ou je me perdais dans les airs. J'atterrissais d'une façon bizarre. De me perdre dans les airs aussi ça fait peur, tu veux juste atterrir, tu as hâte que ça finisse. » (Participante 6)

## **La motivation**

Il peut être difficile de rester motivé lors de moments plus difficiles dans la carrière des athlètes. En effet, le sport de haut niveau comporte aussi des déceptions et des

moments de découragement. Les adolescentes-athlètes doivent donc trouver la motivation de toujours continuer à se donner à 100% et à se surpasser si elles veulent continuer de pratiquer ce sport au niveau élite. Cette catégorie spécifique contient, elle aussi, cinq unités de sens et a été mentionnée par trois participantes. Voici donc trois extraits de verbatims relatifs au besoin de motivation :

« Les filles avec qui je m'entraînais avant étaient moins bonnes, alors ça me poussait moins, tandis qu'ici, on est pas mal toutes pareilles, même que [Participante 3], étant donné qu'elle est plus vieille, et bien, ça nous pousse à nous dépasser. Parce qu'il faut aussi rester motivées. Mais maintenant, je vois un psychologue sportif, juste une fois par année, juste pour m'aider avec ma motivation, mes objectifs, juste pour me supporter. Mais je le fais aussi avec mon entraîneure. » (Participante 1)

« Aussi quand les gens sont positifs ça aide beaucoup. Notre coach nous encourage et ça fait toujours du bien, ça apporte un plus quand on fait ce sport-là, ça nous motive. » (Participante 3)

« Il faut que les entraîneurs te mettent à l'aise, qu'ils te donnent le goût de faire tes mouvements, plutôt que juste te mettre une pression pour que tu réussisses parce que ce n'est plus plaisant sinon. Alors oui, la motivation. » (Participante 4)

### **Le maintien d'une attitude positive**

L'attitude qu'adoptent les athlètes en entraînement et en compétition peut avoir un impact sur leurs performances. En effet, une attitude positive est nécessairement plus efficace qu'une attitude négative, ayant notamment un impact sur l'humeur générale, mais aussi sur la confiance en soi et la motivation. Il peut cependant être difficile de maintenir une attitude positive, particulièrement dans les moments difficiles. Les adolescentes-athlètes doivent donc apprendre à gérer leurs émotions négatives et adopter une attitude positive quoi qu'il arrive. Cette catégorie spécifique contient quatre unités

de sens et a été mentionnée par trois participantes. Voici trois extraits de verbatims qui illustrent bien cette catégorie :

« Généralement, pour réussir en tant qu'athlète, il faut quand même que tu aies du caractère. Il faut que tu fonces, je veux dire (rires). Il faut que tu donnes toujours ton maximum et surtout quand tu es un adolescent, justement c'est là que c'est le plus dur de gérer tout ce que tu aimerais dire (rires). Je veux dire, des fois il y a des choses qui t'énervent, par exemple, s'il y a une autre fille qui te bat et que tu sais que tu es capable de la battre, et bien tu respires par le nez et tu y vas (rires). C'est dur, mais c'est une question d'attitude. » (Participante 1)

« Notre entraîneure nous le dit toujours. Des fois, tu te mesures aux autres, mais il faut tu te mesures aussi à toi. Il ne faut pas se dire « je veux arriver premier », il faut que tu te dises « ok je vais essayer d'atteindre tel objectif » pour toi, et tu essaies de le réussir. Et la prochaine fois, tu essaies de voir qu'est-ce qui a fait en sorte que ça a fonctionné ou pas. Et tu essaies de trouver des moyens pour personnellement t'améliorer pour un jour arriver premier et de ne pas viser juste le fait d'être premier. » (Participante 2)

« Notre entraîneure nous le dit. Elle demande juste du positif, des sourires, pas de négatif. Si on est fâchée elle dit: « non relève ta tête je ne veux pas de ça ». Alors, on le travaille en entraînement. Elle nous dit : « Si tu avais fait ça en compétition, je veux que tu te relèves. » Elle nous montre la bonne attitude à avoir, alors on le travaille comme ça. Elle veut vraiment nous empêcher d'être négatives, elle ne veut vraiment pas de ça. Si on dit qu'on était poche, elle va nous sortir tout ce qu'il y avait de bien et tout (rires). Il ne faut juste pas fixer juste sur une chose qu'on n'a pas eue et axer sur toutes les autres qu'on a eues. Ça te fait te rendre compte que tu n'as pas besoin de te fâcher pour une petite chose. » (Participante 3)

## **Discussion**

La discussion sera divisée en trois parties. La première partie présentera l'interprétation des résultats en lien avec le premier objectif qui consistait à documenter l'enjeu développemental qu'est la construction de l'identité chez les adolescentes pratiquant le trampoline au niveau élite. Les résultats obtenus seront comparés à ceux des études présentées dans le premier chapitre de cette thèse et examinés à la lumière des théories de la construction de l'identité. La seconde partie présentera l'interprétation des résultats en lien avec le deuxième objectif qui consistait à identifier les besoins psychologiques spécifiques des adolescentes-athlètes. La discussion portera sur les informations ayant émergé des résultats qui sont pertinentes pour les intervenants en psychologie sportive. Enfin, la troisième partie de la discussion présentera les forces et limites de la présente étude.

## **La construction de l'identité**

### **Développement de l'autonomie**

Les adolescentes prennent généralement leurs distances par rapport aux différentes figures d'autorité qui les entourent durant l'adolescence, leur permettant ainsi de développer leur autonomie, étape importante de la construction de l'identité (Bee & Boyd, 2002; Gilligan, 1993; Havighurst, 1972; Josselson, 1987; Lutte, 1988; Rice, 2001). Comme il a été documenté dans le premier chapitre, les parents des adolescentes-athlètes étant grandement présents dans leur vie, il est intéressant de se



pencher sur le processus de prise de distance par rapport aux parents chez les adolescentes-athlètes.

**Le rapport aux parents.** La première catégorie spécifique faisait référence à la relation des adolescentes-athlètes avec leurs parents. Tout d'abord, on remarque que toutes les adolescentes-athlètes ont rapporté une grande implication de leurs parents aux plans des déplacements et du soutien financier, comme l'ont aussi démontré les études de Bloom (1985) et de Warriner et Lavallée (2008). De plus, les sept participantes ont aussi mentionné recevoir du soutien émotionnel de la part de leurs parents, ce qu'elles considéraient très important pour réussir dans leur pratique sportive, comme le mentionne l'étude de Laure et al. (2004). En effet, certaines adolescentes-athlètes ont notamment mentionné apprécier leurs encouragements, leurs bons conseils et leur soutien dans la prise de décisions importantes. La présence des parents aux entraînements ou aux compétitions a aussi été rapportée par toutes les adolescentes-athlètes. Tout comme le mentionnent les études de Bloom (1985), de Côté (1999) et de Weiss et Hayashi (1995), les parents doivent souvent concilier leurs horaires de travail avec les entraînements de leur fille ainsi qu'avec les compétitions, lorsque cela est possible. Enfin, 5 des 7 adolescentes-athlètes ont rapporté, une fois chacune, des similitudes avec un de leurs parents. Ces similitudes se rapportaient toutes au sport et semblaient être un élément positif pour ces adolescentes-athlètes.

Toujours dans la même foulée, quatre participantes ont nommé des éléments de complicité avec leurs parents. En effet, ces quatre participantes ont mentionné bien s'entendre avec leurs parents et apprécier cette bonne entente. Elles mentionnent aimer notamment le fait de pouvoir leur parler de tout, de faire des activités avec eux ainsi que leur présence aux pratiques et compétitions.

Enfin, quatre participantes ont mentionné des éléments laissant plutôt croire à une prise de distance par rapport à leurs parents. Certaines adolescentes-athlètes ont notamment mentionné avoir parfois des disputes avec leurs parents et une a mentionné préférer être avec ses amies plutôt qu'avec ses parents lors de compétitions importantes. Ces éléments peuvent représenter des indices de prise de distance par rapport à leurs parents, ce qui favorise le développement de l'autonomie. On note cependant que des indices de prise de distance par rapport à ses parents peuvent cohabiter avec des indices de dépendance. C'est le cas par exemple pour une adolescente qui mentionne aimer le fait que ses parents viennent la voir à ses séances d'entraînement et en compétition parce qu'elle peut leur montrer la progression de ses performances. Elle a aussi mentionné avoir de petites chicanes avec eux, mais qu'il s'agissait de « chicanes normales d'adolescents ». Cette adolescente-athlète semble donc apprécier les rapprochements avec ses parents par moments mais s'en distancie toutefois à d'autres moments.

Il semble donc que les adolescentes-athlètes de la présente étude soient attachées à leurs parents et qu'elles aient une bonne complicité avec eux tout en exprimant aussi,

pour quelques-unes d'entre elles du moins, le besoin de s'en distancer par moments. Ces résultats vont dans le sens des processus complémentaires de Taborda-Simoes (1988) qui mentionnent que les deux phénomènes sont nécessaires pour développer son autonomie à l'adolescence. Cependant, on note que les adolescentes-athlètes dépendent grandement de leurs parents de façon quotidienne et passent beaucoup de temps avec eux tous les jours à un âge où les autres adolescentes prennent graduellement leurs distances (Bee & Boyd, 2002; Gilligan, 1993). Cette grande implication quotidienne des parents va dans le même sens que les résultats rapportés dans l'étude de Côté et Salmela (1996) qui mentionne que les filles gymnastes auraient tendance à développer une relation plutôt dépendante avec leurs parents. Ainsi, il semble que la prise de distance par rapport aux parents chez les adolescentes-athlètes soit plus difficile à réaliser, du moins pendant qu'elles pratiquent leur sport à un haut niveau de compétition. La prise de distance par rapport aux parents, étape importante dans le développement de l'autonomie et donc de la construction de l'identité, pourrait ainsi survenir plus tardivement chez les adolescentes-athlètes comparativement à leurs pairs du même âge, soit au moment où elles commencent à conduire, quittent la compétition ou quittent le milieu familial.

**Le rapport à l'entraîneure.** La deuxième catégorie spécifique faisait référence au rapport des adolescentes-athlètes avec leur entraîneure. Les adolescentes-athlètes passent beaucoup de temps quotidiennement avec leur entraîneure étant donné la fréquence et l'intensité de leurs entraînements. L'entraîneure représente donc une figure

d'autorité très présente dans la vie des adolescentes-athlètes, parfois même plus présente que leurs professeurs et leurs parents. La prise de distance par rapport aux différentes figures d'autorité, étape importante dans le développement de l'autonomie, peut donc être difficile pour les adolescentes-athlètes.

Toutes les adolescentes-athlètes ont rapporté avoir une relation de type coach/élève avec leur entraîneure. Elles ont notamment nommé le fait que leur entraîneure les soutient et impose la structure en compétition, qu'elle leur donne des rétroactions sur leurs mouvements en entraînement et qu'elle leur enseigne tant les aspects techniques que psychologiques de ce sport. Les adolescentes-athlètes ont aussi toutes rapporté avoir une relation de type confidente/adolescente avec leur entraîneure. Côtéant leur entraîneure de façon quotidienne depuis plusieurs années et ayant une entraîneure femme, il est possible d'imaginer que celle-ci devienne une confidente pour les adolescentes avec le temps. Le rôle de celle-ci peut donc ressembler à celui d'une amie pour les adolescentes-athlètes.

Enfin, cinq participantes sur sept ont mentionné avoir une relation de type parent/enfant avec leur entraîneure, celle-ci jouant souvent un rôle de mère auprès d'elles. Ce dernier résultat vient corroborer ce que rapportent Lally et Kerr (2008) et Côté (1999) qui mentionnent qu'avec une telle intensité et fréquence d'entraînement, l'entraîneur en vient souvent à prendre davantage de place que le parent dans la vie de l'adolescente-athlète.

L'ensemble des résultats portant sur le rapport des adolescentes-athlètes avec leur entraîneure laisse voir là aussi une dépendance par rapport à une figure d'autorité, pouvant retarder d'autant plus le processus d'autonomie important dans la formation de l'identité. En effet, elles rapportent les activités de coaching, sans formuler de doute ou de critique à cet égard et elles voient dans leur entraîneure une figure parentale. De plus, même si elles rapportent des rapports d'amitié avec leur entraîneure, cela ne peut pas être comparé au développement de relations d'amitié évoquées par Gilligan (1993) et par Josselson (1987) et ainsi constituer un élément favorisant la formation de l'identité, car l'entraîneure reste une figure d'autorité.

**Le contrôle de soi.** La troisième catégorie spécifique faisait référence au développement du contrôle de soi des adolescentes-athlètes qui consiste à faire ses propres choix et prendre ses propres décisions. Ce processus commence à l'adolescence et favorise lui aussi le développement de l'autonomie (Gilligan, 1993; Josselson, 1987; Rice, 2001).

Tout d'abord, on remarque que toutes les adolescentes-athlètes ont mentionné avoir choisi elles-mêmes de commencer à faire du trampoline parce qu'elles étaient intéressées par cette discipline. Elles ont aussi toutes mentionné que les débuts de la compétition étaient un choix personnel. En effet, elles ont toutes rapporté avoir sciemment décidé de faire de la compétition de trampoline et que cela venait d'elles-mêmes, malgré leur jeune âge. Les participantes ont aussi mentionné qu'elles voulaient

faire de la compétition sportive parce qu'elles aimaient vraiment ce sport. Toutefois, six des sept participantes ont aussi mentionné que le processus du début des compétitions s'était fait de façon naturelle, qu'il s'agissait de l'étape logique au point où elles étaient rendues. En effet, les six participantes ont mentionné avoir commencé au niveau récréatif comme les autres et que, soit par leurs bons résultats, soit parce qu'elles se sont faites remarquer par un entraîneur, elles sont montées au niveau compétitif de façon logique et naturelle, en suivant simplement le processus. On note ici une apparente contradiction avec le fait que les adolescentes-athlètes avaient toutes rapporté au départ avoir pris la décision de commencer à faire de la compétition de trampoline. En fait, ces deux résultats reflètent plutôt deux éléments du même processus. Il est en effet difficile de penser qu'une athlète puisse vouloir faire de la compétition, si au départ les conditions n'y sont pas favorables. Les conditions étaient présentes, puisqu'elles performaient bien. Il était donc normal alors de commencer à faire de la compétition. C'est pourquoi elles confirment n'avoir ressenti aucune pression et avoir voulu faire de la compétition devant ce processus qui leur ait apparu comme étant naturel.

L'ensemble de ces résultats semble confirmer la présence d'un contrôle de soi, au sens décrit par Gilligan (1993), Josselson (1987) et Rice (2001) comme élément de l'autonomie propre à la formation de l'identité, qui se traduit par la prise de décisions par et pour soi-même. Il importe toutefois de souligner que ces décisions semblent avoir été prises lorsque les participantes étaient toutes petites. Il serait idéal de valider si les décisions prises il y a longtemps correspondent toujours aux objectifs et désirs des

participantes en vieillissant, des études ayant en effet montré que certains athlètes peuvent en venir à se sentir coincés dans l'atteinte d'objectifs fixés pour eux il y a très longtemps, ce qui peut mener entre autres à l'épuisement psychologique (Coakley, 1992) et à une perte de motivation (Balague, 1999). La section « Questionnement » qui se trouve un peu plus loin dans ce chapitre donnera quelques éléments de réponse quant au maintien ou non d'une prise de décision éclairée chez nos participantes.

**Les relations d'amitié et d'amour.** La dernière catégorie spécifique faisait référence aux relations d'amitié et d'amour. Ces relations augmentent généralement en importance à l'adolescence et elles sont nécessaires, entre autres, à la prise de distance par rapport aux parents et donc au développement de l'autonomie.

Les adolescentes-athlètes sont en plein dans la période où naissent les premières relations amoureuses. Elles ont cependant toutes mentionné ne pas être engagées dans ce type de relation, soit par manque de temps ou d'intérêt pour quelqu'un en particulier ou encore, parce que la situation ne s'est pas encore présentée. Les couples d'adolescents sont donc présents autour d'elles, à l'école et dans leurs groupes d'amis, mais les adolescentes-athlètes de l'étude n'ont pas encore fait l'expérience d'être en relation amoureuse. Comme le mentionnent les études de Coakley (1992) et de Lally et Kerr (2008), les adolescents-athlètes ne vivent pas les mêmes expériences que leurs pairs du même âge, ce qui peut parfois être difficile à vivre pour certaines. Cependant, il ressort clairement des entrevues qu'il n'y a pas, chez nos participantes, d'émotions

négatives (tristesse ou contrariété) exprimées lorsqu'il a été question des relations amoureuses. L'expérience des premières relations amoureuses semble donc retardée chez les adolescentes-athlètes, tout comme le mentionnent les études de Coakley et de Lally et Kerr, mais certaines d'entre elles se sont dites ouvertes à la possibilité d'être en relation. Cependant, en vieillissant, les adolescentes-athlètes augmentent leur niveau de performance, et les contraintes liées à l'entraînement intensif et aux compétitions augmentent aussi. Ceci pourrait donc contribuer à expliquer pourquoi plusieurs d'entre elles ne voient pas la possibilité d'avoir assez de temps pour développer une relation amoureuse pendant qu'elles pratiquent leur sport à un haut niveau de compétition.

Presque toutes les participantes, soit 6 sur 7, ont mentionné avoir des amis garçons, contrairement à l'étude de Lally et Kerr (2008) qui a démontré que les amitiés mixtes étaient limitées chez les adolescentes-athlètes pratiquant la gymnastique. On note aussi que les participantes ont élaboré un petit peu plus au sujet des amitiés développées dans le cadre de l'entraînement par rapport aux amitiés avec leurs pairs à l'école, mais qu'il n'y a pas une grande différence entre les deux. En effet, six adolescentes-athlètes ont mentionné passer beaucoup de temps en entraînement et vivre des moments forts avec leurs collègues athlètes. Cinq d'entre elles mentionnent avoir aussi de bonnes amies à l'école qui ne sont pas des athlètes, mais qu'elles côtoient tout de même de façon quotidienne. Les adolescentes-athlètes de la présente étude ont donc des amitiés qui ne se sont pas seulement développées dans le cadre de l'entraînement contrairement à ce que rapporte l'étude de Lally et Kerr (2008) menée auprès de jeunes gymnastes de haut



niveau. Cela peut s'expliquer par le fait que les adolescentes-athlètes de la présente étude s'entraînent moins intensivement que les gymnastes de haut niveau de l'étude de Lally et Kerr et que seulement deux d'entre elles sont dans un programme sport-études, les cinq autres côtoyant quotidiennement leurs pairs non-athlètes. Cela explique aussi probablement comment les adolescentes-athlètes ont réussi à développer des amitiés avec des garçons malgré leurs nombreuses heures d'entraînement, celles-ci les côtoyant à l'école quotidiennement.

L'ensemble des résultats portant sur les relations d'amitié et d'amour laisse entrevoir un certain retard chez les adolescentes-athlètes de la présente étude en ce qui a trait aux relations amoureuses. Cependant, il semble que les adolescentes-athlètes aient développé des amitiés mixtes et dans des contextes variés, ce qui correspond au développement attendu à l'adolescence et favorise le développement de l'autonomie et donc, de la construction de l'identité.

### **Acceptation de son apparence physique**

Le corps des filles à l'adolescence subit de nombreuses transformations auxquelles elles doivent s'adapter. Pour construire leur identité, les filles doivent ainsi apprendre à accepter leur nouvelle apparence physique (Gilligan, 1993; Josselson, 1987; Rice, 2001).

**Changements au plan physique.** La première catégorie spécifique faisait référence aux changements physiques se produisant chez les adolescentes-athlètes. Tout d'abord, on remarque que toutes les participantes de l'étude ont mentionné être touchées par des changements physiques ayant un impact sur leur performance ainsi que sur leur apparence physique. Un nombre similaire d'éléments se rapportant à ces deux sous-catégories a été énoncé par les participantes. Il semble donc que les adolescentes-athlètes soient affectées de façon plutôt similaire par les changements physiques liés à l'adolescence, certains se répercutant davantage sur leurs performances sportives et d'autres sur leur apparence physique.

Certaines adolescentes-athlètes ont rapporté devoir s'adapter au récent développement de leurs seins, ce qui est normal chez les jeunes filles durant cette période selon de nombreuses études (Bee & Boyd, 2002; Mercier & Guilbert, n. d.). Cependant, contrairement aux autres adolescentes, les adolescentes-athlètes de la présente étude semblent voir la poussée de leurs seins comme un désagrément plutôt que comme un élément leur permettant de se rapprocher de l'idéal de beauté véhiculé dans notre société. En effet, les adolescentes vivant dans des pays occidentaux, influencées par les images américaines, voient généralement l'apparition de leurs seins comme quelque chose de positif qui fait qu'elles se sentent plus attirantes et qu'elles acceptent ainsi plus facilement ce changement (Brooks-Gunn & Warren, 1985; Tobin-Richards et al., 1983), alors que les adolescentes-athlètes ayant participé à cette étude perçoivent leurs seins comme étant une nuisance dans leurs mouvements et un élément gênant

puisque leur uniforme de compétition est moulant. Les adolescentes-athlètes seraient ainsi moins enclines à accepter les changements physiques liés à l'adolescence, ceux-ci affectant leur confort et leur aisance dans l'uniforme de compétition.

Plusieurs adolescentes-athlètes ont aussi rapporté devoir adapter leurs mouvements en entraînement aux différents changements de leur corps, notamment en ce qui a trait à leur synchronisme avec la toile, à leurs prises dans les carpés, à leur rotation et à la hauteur à laquelle elles sautent. Plusieurs d'entre elles ont aussi rapporté avoir des douleurs dans les articulations liées à leur poussée de croissance, ce qui nuit à l'entraînement de certaines. Cela n'est cependant pas le cas de toutes les adolescentes-athlètes de l'étude. En effet, certaines adolescentes n'ont pas rapporté de douleurs particulières et ont mentionné ne pas avoir eu à s'adapter aux différents changements sur leur corps jusqu'à maintenant parce qu'elles n'ont pas encore grandi ou parce que cela s'est fait de façon progressive. Ainsi, chez les adolescentes-athlètes souffrant de douleurs aux articulations et devant s'ajuster aux différents changements de leur corps, la poussée de croissance et la puberté peuvent affecter négativement leurs performances sportives et ralentir leur progression, en plus du désagrément des douleurs physiques ressenties pendant ou après l'entraînement. Ces adolescentes-athlètes seraient ainsi moins enclines à accepter leur nouvelle apparence suite aux changements physiques que subit leur corps à l'adolescence.

Enfin, on remarque que les adolescentes-athlètes ont rapporté quelques éléments de comparaison de leurs changements physiques avec ceux des autres adolescentes de leur âge. Plusieurs adolescentes-athlètes ont mentionné être conscientes qu'elles se développent moins rapidement que leurs pairs non-athlètes. Elles ne semblent toutefois pas être dérangées par leur croissance plus lente par rapport à leurs pairs, étant donné que cela est lié à la pratique intensive du trampoline. En effet, il a été démontré que le développement tardif chez les athlètes féminines est valorisé dans le milieu de la gymnastique (Tofler et al., 1996) étant donné qu'il favorise une meilleure performance sportive (Ackland et al., 2003; Kerr & Dacyshyn, 2000; O'Reilly & Cahn, 2007) et retarde le moment de transition où elles doivent s'adapter aux changements physiques de leur corps. Il se peut aussi qu'elles apprécient ce retard étant donné que les filles moins développées ou traversant leur puberté plus tard que les autres sont généralement plus satisfaites de leurs corps que les filles qui se développent de façon précoce, comme le démontre l'étude de Tobin-Richards et al. (1983). Les adolescentes-athlètes sont ainsi plus enclines à accepter leur corps qui se développe en retard. Cependant, lorsque leur poussée de croissance et leur puberté surviendront, les adolescentes-athlètes pourraient vivre plus difficilement ces transformations physiques par rapport à leurs pairs du même âge, étant donné leurs impacts non-désirés sur leurs performances sportives. L'acceptation de leur nouvelle apparence physique pourrait ainsi être plus difficile pour elles.

Une participante a aussi mentionné que les douleurs ressenties par les adolescentes-athlètes en raison de leur poussée de croissance ne sont pas aussi

fréquentes et intenses chez les autres adolescentes qui ne pratiquent pas le trampoline. Cet élément peut aussi amener les adolescentes-athlètes à moins accepter de grandir, leur croissance leur causant des douleurs qui affectent négativement leurs performances, mais leurs causant aussi des désagréments de plus que leurs pairs.

Enfin, une adolescente-athlète a aussi mentionné remarquer qu'elle a des plus grosses cuisses que ses amies non-athlètes. Elle dit être consciente que cela est en raison de la pratique intensive du trampoline et que cela favorise ses performances sportives, mais cette différence « l'énerve » tout de même lorsqu'elle est en présence de ses pairs non-athlètes. L'acceptation de leur nouvelle apparence physique à l'adolescence peut ainsi être plus difficile pour les adolescentes-athlètes qui sont dérangées par le fait de se développer de façon différente de leurs pairs sur certains aspects. Des commentaires négatifs sur les transformations liées au fait d'être athlète sont cependant peu fréquents dans les propos des adolescentes-athlètes et c'est surtout l'impact négatif des transformations physiques associées à l'adolescence sur la performance athlétique qui prime.

En conclusion, les adolescentes-athlètes auraient tendance, tout comme les gymnastes-adolescentes mais à un moindre degré, à ne pas vouloir subir les transformations physiques propres à l'adolescence, incluant notamment la poussée de croissance et la puberté, afin de maximiser leurs performances sportives. Cette réalité peut venir nuire à l'acceptation de l'apparence physique des adolescentes-athlètes, et

donc à la construction de leur identité, celles-ci ne souhaitant pas voir leur corps changer. Aussi, il a été démontré que le développement physique tardif des adolescentes-athlètes est valorisé dans le domaine de la gymnastique étant donné qu'il favorise une meilleure performance sportive (Ackland et al., 2003; Kerr & Dacyshyn, 2000; O'Reilly & Cahn, 2007; Tofler et al., 1996). Cela semble aussi être le cas des adolescentes-athlètes ayant participé à la présente étude, celles-ci ayant mentionné plusieurs impacts négatifs des changements physiques liés à la puberté sur leur performance sportive. Cependant, étant donné que les changements corporels des adolescentes-athlètes sont retardés à cause de la pratique intensive en trampoline de haut niveau, il est difficile de savoir si, au final, elles les acceptent ou non et de quelle façon elles s'y adaptent. Il est toutefois possible d'imaginer qu'elles souhaitent que ces changements corporels soient retardés au maximum afin qu'ils interfèrent le moins possible avec leur pratique sportive. De plus, sachant qu'une puberté tardive entraîne des changements physiques plus rapides qu'une puberté survenant dans les temps (Petersen & Crockett, 1985; Warren, 1980), il est possible de croire que les adolescentes-athlètes accepteront plus difficilement ces changements corporels, disposant de moins de temps pour s'y adapter.

**Le contrôle du poids.** La deuxième catégorie spécifique faisait référence aux pratiques de contrôle du poids présentes chez les adolescentes-athlètes. Ces pratiques sont courantes chez les adolescentes pratiquant la gymnastique dans le secteur compétitif étant donné la grande pression au sujet de la minceur et du maintien d'un faible poids

(Harris & Greco, 1990; Tofler et al., 1996). Les jeunes filles insatisfaites de leur poids sont donc moins enclines à accepter leur nouvelle apparence physique qui se transforme à l'adolescence, ce qui peut nuire à la construction de leur identité.

Tout d'abord, on remarque qu'un nombre égal d'adolescentes-athlètes mentionnent ne pas contrôler leur poids et contrôler leur poids pour des raisons personnelles. On note ainsi que quelques adolescentes-athlètes ayant d'abord mentionné ne pas contrôler leur poids rapportent, plus tard en entrevue, contrôler leur poids pour des raisons personnelles ou pour le sport. Il est donc possible qu'au début de l'entrevue, les adolescentes-athlètes aient voulu bien paraître ou qu'elles étaient gênées d'aborder ce sujet et qu'elles se soient d'abord auto-censurées, pour s'ouvrir davantage par la suite. On remarque aussi que les adolescentes-athlètes ont élaboré un peu plus sur l'absence de pratiques de contrôle du poids que sur les raisons personnelles qui les poussent à contrôler leur poids. Les méthodes de contrôle du poids rapportées par les participantes étaient davantage en lien avec le maintien d'une alimentation saine et l'évitement d'aliments de type « prêt à manger » et de desserts sucrés et ne semblaient pas s'inscrire dans un registre plus extrême de contrôle du poids. Bien que toutes les participantes de l'étude soient minces et actives, on note tout de même que plusieurs d'entre elles sont soucieuses de ne pas prendre de poids, ce qui est assez fréquent chez les adolescentes en général (Micali et al., 2014).

Il est intéressant de noter que les adolescentes-athlètes ont presque toutes parlé des pratiques de contrôle du poids présentes chez d'autres athlètes, disciplines ou clubs d'entraînement qu'elles connaissent, mentionnant que ces pratiques sont répandues chez les autres, mais pas chez elles. Ici encore, peut-être se sentaient-elles plus à l'aise de parler des pratiques de contrôle du poids présentes chez les autres athlètes ou à l'extérieur de leur club d'entraînement et que ce sujet est plus difficile à aborder lorsqu'elles parlent d'elles-mêmes. On note toutefois que ce genre de pratiques est tout de même présent dans l'environnement des adolescentes-athlètes, celles-ci en ayant presque toutes entendu parler et ayant été en contact avec des athlètes touchées par des pratiques de contrôle du poids plus extrêmes et malsaines.

Enfin, deux adolescentes-athlètes ont rapporté contrôler leur poids pour la pratique du trampoline. Une a mentionné se soucier de son apparence physique en uniforme de compétition alors que l'autre se préoccupait davantage de l'impact de la prise de poids sur sa performance en trampoline. Bien qu'il ne soit pas possible de tirer de conclusions sur la présence ou l'absence de troubles alimentaires ou de pratiques extrêmes de contrôle du poids à partir des propos des participantes de cette étude, les adolescentes-athlètes ne semblaient toutefois pas utiliser des méthodes qui soient drastiques ou dangereuses pour la santé et optaient davantage pour le maintien d'une alimentation équilibrée en tant que stratégie pour éviter la prise de poids.



Ainsi, on remarque que, bien qu'aucune participante ne semble contrôler son poids à outrance et qu'aucune d'elles ne présente de problèmes de poids, le souci de ne pas prendre de poids semble présent dans la tête de certaines adolescentes-athlètes. Cette préoccupation semble toutefois moins grande chez elles que ce que rapportent les études réalisées auprès de gymnastes. En effet, l'étude de Harris et Greco (1990) a démontré que les adolescentes-gymnastes souhaitent souvent maintenir un poids ainsi qu'un taux de graisse corporelle relativement bas. Cette réalité amène les adolescentes-gymnastes à se préoccuper davantage de leur poids et de leur apparence physique et certaines en viennent même à développer un trouble alimentaire (O'Reilly & Cahn, 2007; Petrie, 1993 ; Sherman et al., 1996; Warriner & Lavallée, 2008). Bien qu'il ne soit pas possible de statuer sur les véritables pratiques de contrôle du poids chez les participantes de la présente étude, il semble que les adolescentes-athlètes pratiquant le trampoline de haut niveau diffèrent sur ce plan comparativement à celles pratiquant la gymnastique de haut niveau. En effet, aucune adolescente-athlète n'a rapporté une grande préoccupation par rapport à son poids et aucune d'entre elles n'a rapporté ressentir de la pression à ce sujet dans son environnement. On peut penser que cela est lié au fait que la gymnastique est plus exigeante envers ses athlètes au plan esthétique que le trampoline et que la minceur y est beaucoup plus valorisée. De plus, en gymnastique, être petite et mince est lié à une meilleure performance sportive (Ackland et al., 2003; Harris & Greco, 1990; Kerr & Dacyshyn, 2000; Tofler et al., 1996), ce qui encourage encore plus les jeunes filles à contrôler leur poids et les entraîneurs à mettre de la pression sur leurs athlètes à ce propos. Il est possible de penser que le poids a une moins grande importance en

trampoline, les athlètes bénéficiant de la poussée de la toile du trampoline pour propulser leur corps dans les airs alors que ce n'est pas le cas des gymnastes.

La culture présente dans le milieu du trampoline de haut niveau ne semble donc pas mettre autant de pression sur ses athlètes au sujet de la minceur et du poids, ce qui peut avoir un effet protecteur sur les adolescentes-athlètes. Les participantes de l'étude ne semblent donc pas particulièrement préoccupées par leur poids, ni insatisfaites à ce sujet et ne semblent pas non plus enclines au développement de troubles alimentaires ou à l'utilisation de méthodes de contrôle du poids excessives. Ainsi, elles ont plus de chances d'accepter leur apparence physique, notamment leur poids, en tant qu'athlète et qu'adolescente, ce qui est important pour bien construire son identité.

**L'idéal du corps.** La troisième catégorie spécifique faisait référence à l'idéal du corps chez les adolescentes-athlètes. La culture de la gymnastique véhicule un idéal du corps qui est mince et petit (Petrie, 1993). Il est ainsi possible que l'image du corps parfait de trampoliniste que peuvent avoir les adolescentes-athlètes soit influencée par cette culture et que cela ait un impact sur l'acceptation de leur apparence physique, étape importante dans la construction de l'identité.

On note tout d'abord que ce ne sont pas toutes les participantes qui ont émis une opinion sur leur idéal du corps de trampoliniste. On remarque aussi qu'un nombre égal de participantes ont mentionné avoir un idéal du corps en lien avec des éléments

affectant leur performance et un idéal en lien avec des éléments esthétiques pour la pratique du trampoline. Certaines participantes ont toutefois rapporté avoir un idéal du corps de trampoliniste présentant à la fois des caractéristiques liées à la performance et des caractéristiques esthétiques pour ce sport. Ainsi, un nombre similaire de caractéristiques du corps parfait de trampoliniste rapportées par les adolescentes-athlètes était lié à la performance et à l'esthétisme. Ces résultats laissent croire à une importance à peu près égale accordée à la performance et à l'apparence physique dans la discipline du trampoline, comparativement à ce qui a été retrouvé dans la culture de la gymnastique. En effet, les études de Vitaliano et al. (1990) et de Parsons et Betz (2001) mentionnent que les filles pratiquant un sport ayant davantage de critères esthétiques, notamment l'ensemble des activités gymniques, accordent souvent plus d'importance à l'apparence de leur corps comparativement aux sports ne comportant aucun critère esthétique où les filles accordent davantage d'importance au côté fonctionnel de leur corps. Il semble donc que les trampolinistes de la présente étude diffèrent des gymnastes à ce sujet.

On remarque aussi que les caractéristiques du corps idéal de trampoliniste rapportées par les adolescentes-athlètes ne sont pas clairement définies. En effet, les caractéristiques d'un corps idéal de trampoliniste nommées par les adolescentes-athlètes étaient hétéroclites, voire même contradictoires. Par exemple, certaines ont mentionné qu'il faut être grande alors que d'autres ont mentionné qu'il est préférable d'être petite.

Certaines adolescentes-athlètes ont aussi admis ne pas savoir ce qui est le plus optimal et une adolescente-athlète a mentionné « qu'il n'y a pas de corps parfait ».

Il ne semble donc pas y avoir de caractéristiques physiques optimales connues de toutes, qu'elles soient fonctionnelles ou esthétiques, ni un corps idéal pour bien performer en trampoline selon le discours des adolescentes-athlètes. Cet élément peut donc aussi représenter un facteur de protection contre l'insatisfaction par rapport à son corps ce qui favorise l'acceptation de son apparence physique chez les adolescentes-athlètes pratiquant le trampoline et ainsi, le développement de l'identité.

### **Questionnement**

Les participantes de la présente étude s'entraînent de façon intensive depuis qu'elles sont jeunes. Il est cependant intéressant de savoir si elles se sont remises en question notamment sur leurs objectifs de vie et leurs valeurs avant de s'engager ou de poursuivre leur engagement dans le sport de haut niveau, ce qui est souhaitable afin de se situer dans un état d'identité en voie de réalisation, selon Marcia (1980).

**Questionnement par rapport au sport.** La première catégorie spécifique faisait référence aux remises en question par rapport au sport chez les adolescentes-athlètes. Tout d'abord, toutes les adolescentes-athlètes de l'étude ont rapporté plusieurs impacts positifs liés à la pratique d'un sport de haut niveau sur leur vie en général. Elles ont notamment nommé que la pratique d'un sport de haut niveau augmente leur niveau

d'énergie et leur forme physique. Elles ont aussi rapporté être plus organisées et disciplinées, devant être structurées pour réussir à concilier les exigences du trampoline compétitif et celles de l'école. Les adolescentes-athlètes ont aussi rapporté un plus grand nombre d'impacts positifs de pratiquer un sport de haut niveau que d'impacts négatifs sur leur vie comparée à celle des autres adolescentes. Elles mentionnent notamment avoir une plus grande facilité à gérer leur stress, être davantage organisées et avoir des activités plus diversifiées que leurs pairs non-athlètes. Quelques-unes ont aussi mentionné qu'être athlète de haut niveau représente une chance pour elles, que cela leur donne une certaine confiance, une détermination que les autres n'ont pas ainsi qu'un sentiment d'accomplissement personnel plus élevé que les autres. Les adolescentes-athlètes semblent donc s'être questionnées sur ce que leur apporte le sport de haut niveau et avoir choisi de poursuivre dans cette direction car elles y associent des impacts positifs sur leur vie en général et comparativement à celle des autres adolescentes non-athlètes.

Les comparaisons avec des adolescentes non-athlètes ne sont pas toujours possibles dans la culture de la gymnastique, comme le suggère l'étude de Lally et Kerr (2008) qui mentionne que les adolescentes-athlètes, étant majoritairement entourées d'autres adolescentes-athlètes ayant la même vie qu'elles, n'ont pas souvent la chance d'interagir avec des adolescentes de leur âge à l'extérieur du contexte du sport. Cette réalité est encore plus présente lorsque les adolescentes-athlètes sont en sport-études à l'école plutôt qu'en classe régulière, étant constamment entourées d'autres

athlètes comme elles. Comme il a été mentionné plus haut, même si deux participantes sont dans un programme sport-études, cela ne semble pas être le cas des adolescentes-athlètes de la présente recherche, celles-ci ayant développé des amitiés tant à l'entraînement qu'à l'école et côtoyant donc des adolescentes athlètes et non-athlètes de façon quotidienne. Le fait d'avoir des amis à l'extérieur du contexte du sport semble donc offrir la possibilité aux adolescentes-athlètes d'avoir accès à des jeunes avec des vies différentes de la leur, favorisant ainsi le développement d'opinions et de remises en question plus éclairées. Ces remises en question peuvent d'ailleurs être considérées comme un élément protecteur si on se fie à l'étude de Coakley (1992), menée auprès de jeunes athlètes des deux sexes souffrant d'épuisement psychologique, qui a démontré que plusieurs jeunes athlètes perdent de vue, avec le temps, la raison pour laquelle ils continuent de pratiquer leur sport, ce qui avait mené à l'épuisement.

Enfin, malgré qu'ils soient moins nombreux que les impacts positifs, les adolescentes-athlètes ont tout de même rapporté des impacts négatifs liés au fait d'être athlète de haut niveau. Quelques-unes ont notamment mentionné disposer de moins de temps en général que leurs pairs pour faire leurs travaux scolaires, par exemple, et de moins de temps libres pour voir leurs amis et faire des activités avec eux, refusant des invitations pour aller s'entraîner. Deux adolescentes-athlètes ont aussi mentionné avoir un horaire qui tourne uniquement autour de la conciliation de l'école et de l'entraînement et ne pas avoir le temps d'aller magasiner avec leurs amis par exemple ou d'aller à des fêtes comme le font leurs pairs du même âge.

Ainsi, il semble que les adolescentes-athlètes de la présente étude se soient questionnées sur ce que le sport leur apporte, tant aux plans des bénéfices que des désagréments. Elles sont aussi conscientes que leur vie diffère de celle des autres adolescentes de leur âge à cause de leur investissement dans un sport de haut niveau. Selon la théorie de Marcia (1980), s'étant remises en question, tout particulièrement par rapport aux impacts de la pratique d'un sport de haut niveau sur leur vie et aux différences par rapport à leurs pairs non-athlètes, les adolescentes-athlètes ont ainsi plus de chances de se positionner dans une identité en phase de réalisation, état d'identité le plus souhaitable selon cette théorie.

**Questionnement par rapport au futur.** La deuxième catégorie spécifique faisait référence aux remises en question par rapport au futur chez les adolescentes-athlètes. S'entraînant intensivement de façon quotidienne, les adolescentes-athlètes ne disposent peut-être pas d'autant de temps que leurs pairs pour se questionner sur ce qui les attend dans le futur. Toutefois, ces questionnements sont importants pour un développement optimal de l'identité, selon la théorie de Marcia (1980).

Bien que les adolescentes-athlètes n'aient pas élaboré beaucoup sur le sujet, on remarque tout d'abord qu'elles ont toutes rapporté se questionner sur la poursuite de leurs études, à savoir dans quel programme elles étudieront une fois rendues au cégep. Les questionnements des adolescentes-athlètes sur leur avenir en trampoline ainsi que sur leur carrière future ont cependant soulevé un petit peu plus d'unités de sens, mais

n'ont pas été mentionnés par toutes les participantes. Ainsi, bien que des questionnements par rapport à leur avenir aient été mentionnés par les adolescentes-athlètes, il semble que les questionnements au sujet du sport dans le présent soient plus nombreux chez elles, comme mentionné dans la section précédente.

En ce qui concerne les questionnements par rapport à leur carrière future, on note qu'un plus grand nombre d'adolescentes-athlètes ont mentionné vouloir se diriger vers une carrière à l'extérieur du domaine du sport (p.ex. : en droit, en anthropologie, dans le domaine animal) que dans le domaine du sport et de la santé de l'athlète (p.ex. : physiothérapeute, kinésiologue, ostéopathe). Une seule adolescente-athlète a mentionné les deux options, hésitant encore entre plusieurs carrières différentes, certaines liées au sport et d'autres non.

Ainsi, bien qu'elles n'aient pas beaucoup élaboré sur le sujet, il semble que les adolescentes-athlètes se questionnent tout de même sur plusieurs sujets importants à l'adolescence, soit leurs études futures et leur future carrière, en plus de leur futur dans le sport. Encore une fois, ces questionnements favorisent le développement d'une identité en phase de réalisation selon la théorie de Marcia (1980).

**Questionnement par rapport à la retraite du sport de haut niveau.** La dernière catégorie spécifique faisait référence aux remises en question par rapport à la retraite sportive chez les adolescentes-athlètes. Encore une fois, selon Marcia (1980), les



questionnements sont importants à l'adolescence pour un développement optimal de l'identité. Il est donc important d'explorer si les adolescentes-athlètes se sont questionnées par rapport à un sujet inévitable pour tous les athlètes, soit la retraite sportive.

Tout d'abord, toutes les participantes de l'étude ont exprimé des émotions négatives lorsque le sujet de la retraite a été abordé, mentionnant notamment que l'arrêt du sport créera un vide en elles, un trou qui devra être comblé par autre chose, par une autre activité sportive. Ce résultat est cohérent avec ce que mentionnent les études de Warriner et Lavallée (2008) et de Kerr et Dacyshyn (2000), menées auprès de gymnastes retraitées et rapportant des difficultés chez elles à s'adapter à leur nouveau mode de vie sans le sport.

On remarque aussi que six des sept adolescentes-athlètes ont mentionné l'inévitabilité de la retraite de façon explicite, sans grande élaboration toutefois puisqu'on ne compte que six unités de sens sur ce sujet. On remarque cependant qu'elles ont conscience de cette inévitabilité et que cela les inquiète puisqu'elles expriment des émotions négatives à l'idée de cesser un jour de pratiquer ce sport en tant qu'athlète. Deux participantes ont élaboré un petit peu plus que les autres sur le sujet, ayant vécu, pour un court moment, l'arrêt du sport. Par exemple, l'une d'entre elles a dû suspendre la pratique du trampoline en raison d'une blessure, ce qui lui a fait réaliser ce que c'est que d'arrêter pendant une certaine période de temps. Cela lui a donc permis de se

questionner davantage sur le sujet de la retraite sportive. Aussi, une autre participante a vu d'autres athlètes devoir quitter la compétition sportive, pour poursuivre leurs études par exemple, et cela lui a aussi permis de réfléchir par rapport aux différentes situations pouvant potentiellement mener à l'arrêt de la pratique du trampoline de haut niveau. Ainsi, bien que certaines participantes se soient davantage remises en question que d'autres sur le sujet, il semble que la majorité des adolescentes-athlètes de la présente étude se soient questionnées par rapport à la retraite sportive, favorisant un développement optimal de l'identité selon Marcia (1980).

De façon générale, les adolescentes-athlètes de la présente étude semblent donc avoir réfléchi à leur situation présente et à ce que l'avenir leur réserve, tant à l'école que dans leur future carrière, ainsi que dans le sport et après l'arrêt de la pratique de leur discipline, favorisant ainsi le développement d'une identité en phase de réalisation, selon la théorie de Marcia (1980). On remarque cependant que, bien que les questionnements par rapport au futur soient présents chez les adolescentes-athlètes, ils ne sont pas aussi nombreux et élaborés que les questionnements sur leur présent. Cela pourrait s'expliquer notamment par le fait que, comme le stipule Piaget (1927) dans sa théorie du développement cognitif, les adolescentes et les adolescents se situent dans le stade des opérations formelles où se développent graduellement leur capacité à faire des prévisions des conséquences à plus long terme. Les adolescentes-athlètes de la présente étude étant âgées entre 14 et 17 ans sont donc présentement dans ce stade. Il semble cependant que le présent reste ce qui touche le plus les adolescentes-athlètes au

quotidien. Il est donc possible que la capacité des adolescentes-athlètes à faire des plans futurs soit davantage développée chez certaines d'entre elles. De plus, il est aussi possible de penser que les adolescentes-athlètes se développent moins rapidement à ce niveau, étant trop occupées avec tout ce qu'implique le sport de haut niveau et l'école dans le présent pour prendre le temps de s'arrêter et de réfléchir à leur avenir. Dans ce sens, une participante mentionne notamment ne pas avoir beaucoup de temps avec l'entraînement en trampoline pour regarder les choix de programmes offerts dans différents cégeps. Elle semble donc consciente du futur et intéressée à regarder les différentes possibilités qui s'offrent à elle, mais ne dispose pas du temps nécessaire pour le faire.

### **Engagement**

Tel que présenté au chapitre 1, l'engagement se traduit par une prise de décision de s'investir pour atteindre de nouveaux objectifs ou un engagement dans une certaine direction et est préférablement précédé d'une période de questionnement (Marcia, 1980). Comme il a été présenté plus haut, il semble que les adolescentes-athlètes de la présente étude se soient questionnées sur leur présent et leur avenir sur plusieurs sujets tels que les études, le sport, leur future carrière et la retraite sportive. Les adolescentes-athlètes de la présente étude étant grandement investies dans le sport, il peut cependant être intéressant de se pencher sur leur niveau d'engagement dans différentes sphères de leur vie.

**Engagement dans le sport.** La première catégorie spécifique faisait référence à l'engagement dans le sport chez les adolescentes-athlètes. On remarque d'abord que toutes les participantes ont mentionné mettre de l'avant le trampoline et devoir sacrifier d'autres activités pour leur permettre de pratiquer leur sport de haut niveau. Cette catégorie spécifique est d'une grande importance puisqu'elle représente celle où le plus grand nombre d'unités de sens a été relevé. Les participantes ont notamment mentionné devoir refuser des invitations, faire attention de ne pas se blesser dans d'autres activités, bien dormir pour s'assurer d'être performantes à l'entraînement et devoir bien structurer leur temps entre l'école et l'entraînement. Les sacrifices faits par les adolescentes-athlètes sont nombreux, tout comme le mentionnent plusieurs études sur le sujet (Brewer et al., 1993; Murphy et al., 1996; Warriner & Lavallée, 2008). L'étude de Brewer et al. (1993), ainsi que celle de Murphy et al. (1996), ont démontré que les sacrifices faits par les adolescentes-athlètes limitent les explorations de rôles et de comportements propres à l'adolescence, ce qui favorise le développement d'une identité forclosée, les adolescentes-athlètes s'engageant fortement dans le sport sans avoir exploré d'autres alternatives. L'intensité de l'engagement dans le sport présent chez les adolescentes-athlètes pourrait donc nuire à la formation de leur identité (Marcia, 1980; Murphy et al., 1996; Warriner & Lavallée, 2008). De plus, plusieurs études mentionnent que les athlètes de haut niveau ont tendance à développer une identité majoritairement, voire même, exclusivement athlétique, en raison d'un fort engagement dans le sport (Brewer et al., 1993; Coakley, 1992; Grove et al., 1997; Miller & Kerr, 2003; Sparkes, 1998; Stephan et al., 2003; Stephan & Bilard, 2003; Warriner & Lavallée, 2008; Wiechman &

Williams, 1997), pouvant notamment mener à des difficultés d'adaptation une fois la pratique du sport de haut niveau terminée (Grove et al., 1997; Stephan et al., 2003; Warriner & Lavallée, 2008; Webb et al., 1998). À ce sujet, Warriner et Lavallée (2008) mentionnent que le fait d'avoir des objectifs et des activités à l'extérieur du domaine du sport faciliterait l'adaptation des adolescentes-athlètes après la retraite. Balague (1999) mentionne de surcroît que l'investissement dans des activités à l'extérieur du domaine du sport peut favoriser une meilleure performance chez les athlètes. Dans ce sens, bien que le trampoline soit ce qui prend le plus de place dans la vie des adolescentes-athlètes de la présente étude, plusieurs d'entre elles ont mentionné faire aussi d'autres activités à l'extérieur du trampoline, notamment de la danse, du ski, du soccer et de la création de bijoux. Ces activités leur permettent, entre autres, d'être en contact avec d'autres personnes et de mettre leurs énergies dans quelque chose de différent. Les adolescentes-athlètes de la présente étude ont toutes des objectifs aux plans de leurs études et de leur carrière future et certaines pratiquent un sport récréatif ainsi que des activités à l'extérieur du trampoline. Cette diversification des buts et des activités pourrait donc avoir un effet protecteur sur les adolescentes-athlètes, favorisant entre autres une meilleure adaptation à la vie après la pratique d'un sport de haut niveau (Warriner & Lavallée, 2008) ainsi qu'un meilleur équilibre de vie général (Balague, 1999). De plus, comme il a été mentionné plus haut, les participantes se sont aussi questionnées à savoir pourquoi elles pratiquent ce sport, ce que le sport leur apporte et les sacrifices impliqués. Elles sont conscientes qu'elles devront arrêter un jour et que cela sera probablement difficile pour elles. Ces éléments favorisent un engagement davantage éclairé que ce que

rapporte l'étude de Warriner et Lavallée (2008), menée auprès de gymnastes adolescentes de haut niveau ayant pris leur retraite. L'intensité de l'entraînement des participantes de l'étude de Warriner et Lavallée est cependant très élevée, ces gymnastes s'entraînant deux fois plus d'heures par semaine que les participantes de la présente étude. Ces gymnastes n'ont ainsi vraiment aucun temps pour explorer d'autres alternatives que la gymnastique, leur vie se limitant exclusivement à la pratique de leur discipline sportive. Ainsi, bien qu'elles aient probablement un horaire plus chargé que les autres adolescentes de leur âge, les adolescentes-athlètes de la présente étude n'ont pas une vie strictement axée sur le sport, comme chez les adolescentes gymnastes de haut niveau. Cet élément favoriserait donc davantage d'exploration chez elles et ainsi, un développement de l'identité plus optimal que les gymnastes adolescentes.

Les adolescentes-athlètes évoluent à l'intérieur d'une équipe sportive et s'entraînent presque toujours en groupe. L'atmosphère qui règne entre les adolescentes-athlètes et avec leurs entraîneurs est donc importante, pouvant favoriser ou nuire à leur sentiment d'appartenance à leur club d'entraînement. Dans ce sens, on remarque que toutes les participantes ont mentionné accorder de l'importance à l'atmosphère qui règne entre les différents membres de leur club d'entraînement. Elles ont d'ailleurs toutes mentionné qu'il y a une bonne cohésion entre les athlètes et avec les entraîneurs, ce qu'elles trouvent agréable et important, et qui favorise l'engagement. Elles ont aussi mentionné participer aux différentes activités organisées à l'extérieur de l'entraînement, ce qui prend aussi davantage de leur temps. Cet investissement de temps supplémentaire

démontre bien leur grand engagement au sein du groupe et vient à son tour renforcer cet engagement. Ces échanges entre les athlètes à l'extérieur du contexte du sport favorisent aussi le développement de liens entre elles qui ne sont pas strictement liés au sport, ce qui peut leur permettre d'explorer d'autres rôles et comportements avec leurs collègues athlètes et ainsi favoriser le développement d'une identité s'inscrivant davantage dans l'état d'identité en voie de réalisation selon la théorie de Marcia (1980).

**Engagement envers les études.** La deuxième catégorie spécifique faisait référence à l'engagement des adolescentes-athlètes envers leurs études. Bien que l'engagement dans le sport prenne une très grande place dans leur vie, l'éducation des adolescentes-athlètes est aussi importante. En effet, on note que, malgré qu'elles aient moins élaboré sur ce sujet que sur l'engagement dans le sport, toutes les participantes ont mentionné être conscientes de l'importance de leurs études et poser des actions démontrant qu'elles s'impliquent activement dans leur éducation et pas seulement dans le sport. Plusieurs adolescentes-athlètes ont même mentionné être conscientes que l'école est plus importante que le trampoline. Plusieurs d'entre elles ont aussi rapporté devoir manquer des entraînements de façon occasionnelle pour étudier ou diminuer leur temps d'entraînement si elles n'obtiennent pas d'assez bons résultats à l'école. On voit donc qu'elles sont conscientes que leur éducation est importante pour leur futur et qu'elles s'y investissent, malgré leur fort engagement dans le sport de haut niveau. Les adolescentes-athlètes s'engagent donc dans leurs études et savent pourquoi elles le font.

L'engagement des participantes dans les études leur permet aussi de ne pas s'impliquer qu'uniquement dans le sport. En effet, les adolescentes-athlètes qui ne s'engagent que dans leur discipline sportive ont plus de chances de développer une identité exclusivement athlétique et ainsi de vivre plus de difficultés d'adaptation lorsqu'elles ne pratiqueront plus leur sport (Brewer et al., 1993; Grove et al., 1997; Sinclair & Orlick, 1993). Notamment de par leur engagement dans leurs études, les participantes, ayant réussi à développer d'autres champs d'intérêts et à s'identifier à autre chose qu'au sport et au fait d'être athlète, semblent avoir plus de chances de bien s'adapter à leur retraite que les adolescentes gymnastes de haut niveau.

Ainsi, il semble donc que les adolescentes-athlètes de la présente étude soient grandement engagées, tant dans leur discipline, que dans leur club d'entraînement ainsi que dans leurs études. Elles ont de surcroît réfléchi à ce que chacun de ces engagements implique au quotidien et savent pourquoi elles continuent de s'engager, favorisant ainsi le développement d'une identité en phase de réalisation, selon la théorie de Marcia (1980).

### **Besoins psychologiques spécifiques**

La seconde partie de la discussion présentera l'interprétation des résultats en lien avec le deuxième objectif de cette thèse qui consistait à identifier les besoins psychologiques spécifiques des adolescentes-athlètes afin de mieux comprendre le soutien qui pourrait leur être apporté par les intervenants en psychologie sportive. Sept



besoins spécifiques ont été identifiés par les adolescentes-athlètes, mais seulement deux d'entre eux présentent un plus grand nombre d'unités de sens.

### **Du temps pour les amis et les loisirs**

Le besoin le plus souvent rapporté par les adolescentes-athlètes est celui d'avoir plus de temps pour les amis et les loisirs. En effet, toutes les adolescentes-athlètes ont nommé plusieurs éléments se rapportant à cette catégorie spécifique. Elles ont notamment mentionné ne pas avoir le temps de voir leurs amies et ne pas avoir le temps de faire les petites choses qu'elles aimeraient faire. Ce besoin exprimé par les adolescentes-athlètes correspond bien à ce qu'on retrouve dans la littérature concernant l'importance que prennent les amis à l'adolescence (Bee & Boyd, 2002; Gilligan, 1993; Josselson, 1987; Rice, 2001). En effet, comme il a été mentionné plus haut, les adolescentes-athlètes ont bien formé des relations d'amitié significatives mixtes et dans des contextes variés, ce qui correspond à ce qui est attendu à l'adolescence et qui favorise le développement de l'autonomie. Cependant, ne disposant pas de beaucoup de temps libre, elles ont de la difficulté à entretenir ces relations d'amitié. Le rapprochement avec les amis permet, entre autres, la prise de distance par rapport aux parents et est donc important pour le développement de l'autonomie (Gilligan, 1993; Josselson, 1987; Rice, 2001). De plus, comme il a été mentionné plus haut, la prise de distance par rapport aux parents est plus difficile chez les adolescentes-athlètes en général, celles-ci ayant une relation plus dépendante avec les différentes figures d'autorité qui les entourent que ce qui serait attendu à l'adolescence. Il semble donc que

le besoin exprimé par les adolescentes-athlètes de la présente étude d'avoir davantage de temps pour voir leurs amis et pour leurs loisirs soit en lien avec leur plus grande difficulté à développer leur autonomie comparativement aux adolescentes non-athlètes disposant notamment de plus de temps libre. Il est cependant important de mentionner que les adolescentes-athlètes sont conscientes qu'elles ne disposent pas d'autant de temps libre que leurs pairs non-athlètes, mais font tout de même le choix de continuer dans le sport de haut niveau parce que cela leur apporte autre chose qui en vaut largement la peine, si on se fie aux résultats obtenus dans la section « Questionnement » par rapport au sport.

### **Le soutien**

Le second besoin le plus mentionné par les adolescentes-athlètes est celui du soutien, tant des parents, de leur entraîneure, de leurs professeurs que de leurs pairs athlètes et non-athlètes. En effet, toutes les participantes ont mentionné la grande importance d'être soutenues par son entourage pour pouvoir persévérer et surmonter les moments plus difficiles. Elles ont aussi d'ailleurs toutes mentionné recevoir du soutien émotionnel de la part de leurs parents (dans la sous-catégorie « rapport aux parents ») et plusieurs d'entre elles ont aussi mentionné en recevoir de leur entraîneure (dans la sous-catégorie « rapport à l'entraîneure »). Il semble donc que le soutien de l'entourage soit important dans la vie des adolescentes-athlètes et que ce besoin soit déjà en partie comblé chez elles, du moins chez plusieurs d'entre elles.

### **La gestion du stress**

Le troisième besoin le plus souvent mentionné par les adolescentes-athlètes est celui de la gestion du stress en compétition. Toutes les participantes, sauf une, ont mentionné ce besoin, mais sans avoir grandement élaboré sur le sujet. La gestion du stress est directement liée à la performance des athlètes en compétition. Cela explique peut-être pourquoi de nombreuses méthodes de gestion du stress font déjà partie des stratégies enseignées par les consultants en psychologie du sport à leurs athlètes de haut niveau, comme le mentionnent Salmela (1989) et Guimond (2015), décrivant leur rôle comme un « coach » mental visant à stabiliser et optimiser les performances des athlètes. Certaines adolescentes-athlètes de la présente étude ont d'ailleurs mentionné le rôle du psychologue sportif dans ce domaine, y ayant déjà eu recours. Certaines ont même mentionné (dans la sous-catégorie « impacts positifs sur leur vie comparée à celle des non-athlètes ») être avantagées par rapport à leurs pairs non-athlètes, étant habituées à davantage de pression et disposant de meilleures stratégies de gestion du stress grâce à la pratique du trampoline de haut niveau. Il est donc possible de penser que ce besoin soit déjà pris en compte chez les adolescentes-athlètes de la présente étude. Ces résultats confirment tout de même l'importance de l'apprentissage de la gestion du stress en compétition chez les athlètes de haut niveau.

### **Services professionnels**

Presque toutes les participantes ont mentionné qu'en tant qu'athlètes, elles peuvent parfois avoir besoin de recourir à des services professionnels tels qu'en

physiothérapie ou en psychologie. Elles sont aussi conscientes que des professionnels sont disponibles si elles en ont besoin, mais n'ont pas beaucoup élaboré sur le sujet. Encore une fois, il est possible d'imaginer que ce besoin est en grande partie comblé chez les adolescentes-athlètes de la présente étude. On remarque toutefois qu'elles ont une vision floue de ce qu'est le rôle du psychologue sportif, croyant « qu'il faut vraiment que tu aies un problème pour y aller » (Participante 4). Il serait donc pertinent d'informer les adolescentes-athlètes du rôle du psychologue sportif et de ses disponibilités afin de rendre ses services plus accessibles et moins stigmatisants pour elles et qu'elles puissent y avoir recours si elles en ont besoin.

### **La gestion des peurs**

Plusieurs participantes ont mentionné l'importance d'apprendre à gérer leurs peurs, généralement liées à une mauvaise chute ou une blessure dans le passé. Bien que peu d'unités de sens aient été rapportées, les adolescentes-athlètes ayant abordé ce sujet mentionnent que les peurs sont normales dans leur discipline et qu'elles doivent les surmonter assez fréquemment, celles-ci faisant partie de l'entraînement des athlètes de haut niveau. Plusieurs adolescentes-athlètes ont d'ailleurs mentionné recevoir du support en ce qui a trait à leurs peurs de la part de leur entraîneure (dans la sous-catégorie « rapport à l'entraîneure ») afin de les aider dans leurs performances et leur progression.

### **La motivation**

Quelques participantes de la présente étude ont mentionné le besoin de rester motivées en tout temps. En effet, la motivation est importante notamment pour le maintien de l'engagement des athlètes dans leur discipline sportive et a aussi un impact sur leurs performances (Balague, 1999). Les participantes ont mentionné l'importance de l'implication de leur entraîneure à ce sujet et l'une d'elles a rapporté recevoir de l'aide d'un psychologue sportif. Il semble donc que le maintien de la motivation, ainsi que sa réactivation par moment, représentent aussi un besoin chez certaines adolescentes-athlètes.

### **Le maintien d'une attitude positive**

Enfin, quelques athlètes ont aussi mentionné l'importance de maintenir une attitude positive en tout temps lorsqu'elles s'entraînent et lors des compétitions. Certaines participantes ont notamment mentionné que leur entraîneure travaille fort pour maintenir une attitude positive chez elles et que cela n'est pas toujours facile, mais qu'il s'agit de quelque chose d'important selon elles. Il est possible de penser qu'une attitude positive favorise aussi une plus grande motivation chez les athlètes et que cela peut avoir un impact sur leurs performances.

## **Forces et limites de l'étude**

### **Forces de l'étude**

La présente étude comporte plusieurs forces. En effet, elle explore plusieurs éléments clés du développement identitaire de l'athlète alors que la majorité des études se sont penchées sur un seul aspect ou un thème particulier. De plus, la présente recherche est partie de diverses théories d'auteurs sur la construction de l'identité pour aborder le sujet des adolescentes-athlètes, ce qui n'est pas le cas de la majorité des études portant sur les athlètes et leur développement. Il s'agit aussi de l'une des rares études sur le sujet où les participantes parlent elles-mêmes de leur expérience dans le présent et non de façon rétrospective.

La présente étude a aussi contribué à l'avancement des connaissances dans le domaine de la psychologie du sport et du développement identitaire de l'athlète. Il s'agit aussi de l'une des rares études portant sur la discipline du trampoline, la majorité des études portant plus spécifiquement sur la gymnastique artistique ou rythmique. Des différences sont en effet ressorties entre les adolescentes-athlètes de la présente étude, pratiquant le trampoline de haut niveau, et les adolescentes pratiquant la gymnastique artistique ou rythmique des études présentées dans le premier chapitre. Les résultats de la présente recherche viennent donc affiner les conclusions des autres études sur le sujet.

Enfin, la méthode qualitative est adéquate dans le cas de cette recherche pour documenter l'expérience des participantes de façon riche et détaillée. Elle permet en

effet une meilleure compréhension globale du vécu des participantes dans leur spécificité et leur complexité. Étant donné qu'il existe peu d'outils spécifiques pour mesurer les divers aspects du développement identitaire, la méthode qualitative a permis d'en couvrir plusieurs composantes.

### **Limites de l'étude**

La principale limite de cette étude réside dans le fait que la généralisation des résultats et des conclusions obtenus est limitée. En effet, le petit nombre de participantes limite la généralisation des résultats de la présente étude notamment à l'ensemble des adolescentes pratiquant le trampoline de haut niveau.

Aussi, le club d'entraînement où s'entraînent les adolescentes-athlètes de l'étude est un club très ouvert en ce qui a trait à la communication entre l'entraîneuse, les parents et les adolescentes et mise activement sur le bien-être général de ses athlètes. Le recrutement à l'intérieur de ce club spécifique peut donc représenter une limite de cette recherche, étant donné qu'il ne s'agit pas d'une norme dans les clubs d'entraînement. En effet, cela n'est pas nécessairement le cas des autres disciplines connexes telles que la gymnastique artistique ou rythmique où règne une plus grande pression, notamment sur le corps des filles et sur la performance et où la compétition entre les athlètes est davantage présente. Les pratiques ainsi que les valeurs véhiculées par le club d'entraînement où s'entraînent les athlètes viennent certainement se répercuter sur leur expérience ainsi que sur leur développement en général.

Une autre limite importante réside dans l'instrument de collecte de données. En effet, il est possible que les participantes de l'étude aient été gênées d'aborder certains sujets plus délicats tels que le contrôle de leur poids et qu'elles se soient censurées devant l'examinatrice en entrevue. En effet, la désirabilité sociale a pu influencer les réponses des participantes aux différentes questions d'entrevue. Toutefois, tout a été mis en place pour que les participantes soient conscientes du fait que leurs propos demeuraient confidentiels et qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses et l'examinatrice faisait tout en son pouvoir pour mettre les participantes à l'aise en entrevue.



## **Conclusion**

Le cinquième et dernier chapitre clôture la présente étude en faisant un retour sur les objectifs de départ, une synthèse des résultats ainsi qu'une rétrospective des conclusions qui émergent de la recherche. Les implications pour la pratique clinique en psychologie du sport ainsi que des pistes de recherches futures y sont aussi présentées.

Le principal objectif consistait à documenter l'enjeu développemental qu'est la construction de l'identité chez les adolescentes pratiquant le trampoline de haut niveau en abordant plus spécifiquement les quatre thèmes suivants, inspirés des principales théories sur la construction de l'identité: le développement de l'autonomie, l'acceptation de son apparence physique, le questionnement et l'engagement. La présente recherche avait aussi pour objectif secondaire d'identifier les besoins psychologiques spécifiques au vécu particulier des adolescentes-athlètes, dans le but de mieux comprendre le soutien qui pourrait leur être apporté, notamment par les intervenants en psychologie sportive.

De manière générale, en ce qui concerne le premier objectif, les adolescentes-athlètes semblent développer leur identité selon ce qui est attendu à l'adolescence, sauf dans certaines sphères spécifiques. En effet, le développement de l'autonomie est la catégorie générale où davantage de différences ont émergées entre ce que les écrits théoriques suggèrent comme faisant partie du développement normal à l'adolescence et

ce qui se passe vraiment pour les adolescentes-athlètes. Il semble tout d'abord qu'il soit plus difficile pour elles de prendre une distance par rapport aux figures d'autorité, plus spécifiquement par rapport à leurs parents et à leur entraîneure, composante importante pour le développement de l'autonomie à l'adolescence. En effet, les adolescentes-athlètes de la présente étude ont une bonne complicité avec leurs parents et sont attachées à eux. Cet attachement se concrétise notamment par l'appréciation des similitudes retrouvées entre les adolescentes-athlètes et leurs parents ainsi que le partage d'activités diverses avec eux. Cependant, la grande implication quotidienne des parents dans la vie de leur fille ainsi que la relation très étroite qu'elles entretiennent avec leur entraîneure favorise une plus grande dépendance aux différentes figures d'autorité qui les entourent par rapport à ce qui serait attendu à l'adolescence. Les adolescentes-athlètes semblent toutefois avoir développé des relations d'amitié significatives dans des contextes variés et avec des pairs des deux sexes, ce qui est propre à l'adolescence selon les écrits et favorise le développement de l'autonomie. Elles n'ont cependant pas encore expérimenté de relations amoureuses, ce qui, à cet âge, s'éloigne d'un aspect important dans le développement de l'autonomie. Pour ce qui est du contrôle de soi, autre aspect du développement de l'autonomie qui s'exprime notamment par la prise de décisions par et pour soi-même, rien dans les propos des adolescentes-athlètes ne semble montrer une trajectoire anormale à cet égard.

En ce qui a trait à l'acceptation de leur apparence physique, quelques différences ont aussi émergé entre la réalité des adolescentes-athlètes de la présente étude et ce qui

serait attendu à l'adolescence pour un développement optimal de l'identité selon les écrits. En effet, bien que cela ne soit pas dramatique pour les adolescentes-athlètes à l'étude, celles-ci ne souhaitent pas voir l'apparition des changements corporels typiques de l'adolescence, et ce afin de maximiser leurs performances sportives. Cela semble correspondre à la réalité des gymnastes-adolescentes, pour qui la puberté peut représenter l'atteinte de leur plus haut niveau de performance et donc un plateau dans leur progression. Le fait de ne pas vouloir voir leur corps changer peut évidemment venir nuire à l'acceptation de leur apparence physique, tâche importante à accomplir pour un développement de l'identité optimal. Toutefois, les adolescentes-athlètes de la présente étude ne semblent pas préoccupées à outrance par leur poids, ce qui favorise l'acceptation de leur apparence physique. En effet, le poids ne semble pas prendre beaucoup de place dans les performances sportives des adolescentes-athlètes de la présente étude, comparativement aux gymnastes-adolescentes, selon les écrits. La discipline du trampoline semble aussi mettre très peu de pression sur ses athlètes à ce sujet, ce qui peut représenter un facteur de protection pour les adolescentes-athlètes et favoriser l'acceptation de leur apparence physique. Enfin, la culture du trampoline, du moins celle présente dans le club d'entraînement des participantes à l'étude, ne semble pas véhiculer d'image du corps idéal particulière menant à une meilleure performance sportive, comparativement à la gymnastique qui valorise la minceur, un faible poids, un faible taux de gras et une petite taille. Cet élément peut aussi représenter un facteur de protection pour les adolescentes-athlètes et favoriser l'acceptation de leur apparence

physique, celles-ci n'ayant pas un idéal du corps spécifique, souvent difficile à atteindre et à maintenir et qui ne correspond pas nécessairement à leur morphologie naturelle.

Sur le plan du questionnement, les adolescentes-athlètes semblent s'être remises en question dans plusieurs sphères importantes de leur vie, ce qui est nécessaire à la formation de l'identité. En effet, des questionnements sont ressortis chez les adolescentes-athlètes par rapport à leur sport, leurs études, leur futur et leur retraite sportive, bien que pour la retraite, elles affirment assez fortement ne pas vouloir y penser, car cela suscite des émotions négatives chez elles.

Les adolescentes-athlètes s'engagent aussi pleinement dans leur sport ainsi que dans leur club d'entraînement et leurs études. Elles se sont, au préalable, questionnées avant de s'engager et continuent de le faire, ce qui favorise un développement optimal de l'identité. De plus, les adolescentes-athlètes de la présente étude s'engagent aussi dans des activités à l'extérieur du trampoline, favorisant ainsi un meilleur équilibre de vie, de meilleures performances sportives ainsi qu'une meilleure adaptation après l'arrêt de la pratique du sport de haut niveau.

En ce qui a trait à l'objectif secondaire de cette recherche, sept besoins psychologiques spécifiques ont été identifiés par les adolescentes-athlètes. Le besoin de temps pour les amis et les loisirs ainsi que le besoin de soutien sont ressortis comme étant les deux besoins les plus importants chez elles. On remarque aussi que 6 des 7

besoins identifiés par les adolescentes-athlètes sont liés à leur pratique sportive. L'ensemble de ces résultats souligne l'importance particulière du rôle pouvant éventuellement être assumé par un consultant en psychologie du sport auprès des adolescentes-athlètes. En effet, le consultant en psychologie sportive est un professionnel dans le domaine et serait ainsi le mieux placé pour enseigner notamment certaines méthodes de gestion du stress en compétition, apprentissage important à faire selon les adolescentes-athlètes de la présente étude. Il peut aussi enseigner différentes techniques de gestion des peurs spécifiques, adaptées à chacune d'elles, afin d'éviter que ces peurs ne ralentissent leur progression. Ainsi, il aidera évidemment les jeunes athlètes qui éprouvent des difficultés particulières, mais il peut aussi travailler auprès d'athlètes ne présentant pas de difficultés spécifiques et les aider, par exemple, à optimiser leur motivation ou leur attitude générale, favorisant l'atteinte ou le maintien d'une performance sportive optimale. Il pourrait aussi offrir du soutien dans son travail auprès d'elles, afin de les aider notamment dans certaines situations spécifiques, surtout si une relation de confiance a été développée avec elles. Il ressort cependant une certaine méconnaissance du rôle des intervenants en psychologie du sport chez les participantes de la présente étude, élément qui serait important à clarifier auprès d'elles afin qu'elles puissent en bénéficier davantage.

De plus, on remarque que la majorité, sinon la totalité, des besoins énoncés par les adolescentes-athlètes sont déjà abordés et traités par leur entraîneuse, étant donné qu'il s'agit de la personne qui est la plus présente auprès d'elles au quotidien, tant dans

les bons moments que dans les moments plus difficiles. Il serait cependant possible pour un consultant en psychologie sportive, dans la mesure où son rôle était davantage connu des adolescentes-athlètes, de travailler de façon conjointe avec l'entraîneure, afin de maximiser les résultats du travail de chacun. Les entraîneurs et les parents devraient tout de même être mis au courant de l'ensemble des résultats concernant les besoins psychologiques spécifiques identifiés par les adolescentes-athlètes afin de prendre conscience de l'impact qu'ils peuvent avoir, en tant que principales figures d'autorité, sur leur bien-être général et en savoir plus sur leur rôle à jouer auprès d'elles à cet égard.

Les résultats obtenus au sujet des éléments favorisant un développement optimal de l'identité pourraient également être pris en compte dans le travail des intervenants en psychologie du sport auprès des adolescentes-athlètes. En effet, ceux-ci pourraient notamment intervenir plus spécifiquement au plan du développement de l'autonomie et de l'acceptation de l'apparence physique des adolescentes-athlètes, étant donné que ces deux composantes du développement identitaire peuvent parfois s'avérer problématiques.

Dans le cadre de futures recherches, il pourrait être intéressant d'interviewer des entraîneurs pour connaître leur perception de ce que sont les besoins psychologiques spécifiques de leurs athlètes et voir si cela concorde avec les propos des athlètes par la suite. Il serait aussi pertinent d'interviewer les parents des adolescentes-athlètes pour

connaître leurs perceptions de ce que vit leur fille et de ce que sont ses besoins psychologiques particuliers.

De plus, il pourrait être intéressant de rencontrer des adolescentes-athlètes s'entraînant dans différents clubs pour savoir si les pratiques diffèrent d'une place à l'autre et si certaines d'entre elles favorisent davantage le développement identitaire des adolescentes-athlètes.

Une recherche longitudinale pourrait aussi suivre des adolescentes-athlètes de haut niveau tout au long de leur carrière et regarder leur évolution avec les années afin de voir de quelle façon elles se développent au plan identitaire en tant que jeunes femmes athlètes ainsi qu'après avoir pris leur retraite sportive.

Enfin, la comparaison d'un groupe d'adolescentes-athlètes avec celui d'un groupe d'adolescentes non-athlètes sur différentes composantes de la construction de l'identité permettrait de faire des liens de causalité et de voir ce que le fait d'être une athlète de haut niveau à l'adolescence peut avoir comme conséquences présentes et futures sur leur développement identitaire par rapport aux autres adolescentes.



## Références

- Ackland, T., Elliott, B., & Richards, R. (2003). Growth in body size affects rotational performance in women's gymnastics. *Sports Biomechanics*, 2, 163-176.
- Ayan, S. J. (2005). The will to win. *Scientific American Mind*, 16(1), 64-69.
- Balague, G. (1999). Understanding identity, value and meaning when working with elite athletes. *The Sport Psychologist*, 13, 89-98.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bee, H., & Boyd, D. (2002). *Les âges de la vie : psychologie du développement humain*. Canada: Pearson Education.
- Blinde, E. M., & Stratta, T. M. (1992). The "sport career death" of college athletes: Involuntary and unanticipated sport exits. *Journal of Sport Behavior*, 15, 3-20.
- Bloom, B. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
- Blyth, D. A., Simmons, R. G., & Zakin, D. F. (1985). Satisfaction with body-image for early adolescent females: The impact of pubertal timing within different school environments. *Journal of Youth and Adolescents*, 14, 207-225.
- Bratland-Sanda, S., & Sundgot-Borgen, J. (2013). Eating disorders in athletes: Overview of prevalence, risk factors and recommendations for prevention and treatment. *European Journal of Sport Science*, 13(5), 499-508.
- Brewer, B. W., Van Raalte, J. L., & Linder, D. E. (1993). Athletic identity: Hercules' muscles or Achilles heel? *International Journal of Sport Psychology*, 24, 237-254.
- Brooks-Gunn, J., & Warren, M. P. (1985). Measuring physical status and timing in early adolescence: A developmental perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 163-189.
- Bruchon-Schweitzer, M. (1990). *Une psychologie du corps*. Paris: P.U.F.

- Buhler, C. (1968). The course of human life as a psychological problem. *Human Development, 11*, 184-200.
- Carron, A. V., Estabrooks, P. A., Horton, H., Prapavessis, H., & Hausenblas, H. A. (1999). Reductions in the social anxiety of women associated with group membership: Distraction, anonymity, security of diffusion of evaluation? *Group Dynamics: Theory, Research and Practice, 3*, 152–160.
- Chickering, A. (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Coakley, J. (1992). Burnout among adolescent athletes: A personal failure or social problem? *Sociology of Sport Journal, 9*, 271–285.
- Côté, J. (1999). The influence of the family in the development of talent in sport. *The Sport Psychologist, 13*, 395–417.
- Côté, J., & Salmela, J. H. (1996). The organizational tasks of high-performance gymnastic coaches. *The Sport Psychologist, 10*, 247-260.
- Cottle, T. (1976). *Perceiving time*. New York: Wiley.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five designs*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cumming, S. P., Eisenmann, J. C., Smoll, F. L., Smith, R. E., & Malina, R. M. (2005). Body size and perceptions of coaching behaviors by adolescent female athletes. *Psychology of Sport and Exercise, 6*(6), 693-705.
- Davis, C. (1997). Body image, exercise, and eating behaviors. Dans K. R. Fox (Éd.), *The physical self: From motivation to well-being* (pp. 143–174). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Dictionnaire Francais (2016). Repéré à: <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/salto/>
- Douillard, J. (1994). *Body, mind and sport*. New York: Harmony Books.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Erlandson, M. C., Sherar, L. B., Mirwald, R. L., Mafuli, N., & Baxter-Jones, A. D. (2008). Growth and maturation of adolescent female gymnasts, swimmers and tennis players. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 40*, 34-42.

- Faust, M. S. (1983). Alternative constructions of adolescent growth. Dans J. Brooks-Gunn, & A. C. Petersen (Éds.), *Girls at Puberty: Biological and psychosocial perspectives* (pp. 105-125). New York: Plenum.
- Fédération internationale de gymnastique (2013-2016). *Code de pointage - Gymnastique au trampoline* [Version PDF Reader]. Repéré à : [http://www.fig-gymnastics.com/publicdir/rules/files/tra/TRA-CoP%2020132016%20v.2%20BP120919%20\(French\).pdf](http://www.fig-gymnastics.com/publicdir/rules/files/tra/TRA-CoP%2020132016%20v.2%20BP120919%20(French).pdf)
- Fédération internationale de gymnastique (2014, janvier). Repéré à : <http://www.fig-gymnastics.com/site/page/view?id=269>
- Furst, D. M., & Tenenbaum, G. (1986). The relationship between worry, emotionality and sport performance. Dans D. M. Landers (Éd.), *Sport and elite performers: The Olympic scientific congress proceedings* (Vol. 3, pp. 89-96). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gilligan, C. (1993). *In a different voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Girdano, D., Everly, G., & Dusek, D. (1993). *Controlling stress and tension*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Guimond, S. (2015). *Conférencier Sylvain Guimond* [Version PDF Reader]. Repéré à : [http://www.afmq.com/documents/file/Congres2015\\_Bio-SylvainGuimond.pdf](http://www.afmq.com/documents/file/Congres2015_Bio-SylvainGuimond.pdf)
- Grove, J. R., Lavellee, D., & Gordon, S. (1997). Coping with retirement from sport: The influence of athletic identity. *Journal of Applied Sport Psychology* 9, 191-203.
- Gymnastique Canada (2008). *Développement à long terme de l'athlète : gymnastique l'expérience ultime du mouvement humain* [Version PDF Reader]. Repéré à : [http://gymcan.org/uploads/gcg\\_ltad\\_fr.pdf](http://gymcan.org/uploads/gcg_ltad_fr.pdf)
- Haase, A. M. (2009). Physique anxiety and disordered eating correlates in female athletes: Differences in team and individual sports. *Journal of Clinical Sports Psychology*, 3, 218-231.
- Hardy, L., & Parfitt, G. (1994). The development of a model for the provision of psychological support to a national squad. *The Sport Psychologist*, 8, 126-142.
- Harris, M. B., & Greco, D. (1990). Weight control and weight concern in competitive female gymnasts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12, 427-433.
- Havighurst, R. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: David McKay.

- Irving, L. M., Wall, M., Neumark-Sztainer, D., & Story, M. (2001). Steroid use among adolescents: Findings from Project EAT. *Journal of Adolescent Health, 30*(4), 243–252.
- Iversen, G. E. (1990). Behind schedule: Psychosocial aspects of delayed puberty in the competitive female gymnast. *The Sport Psychologist, 4*, 155-167.
- Josselson, R. (1987). *Finding her0self: Pathways to identity development in women*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kerr, G., & Dacyshyn, A. (2000). The retirement experience of elite female gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology, 12*, 115–133.
- Kerr, G. A., & Goss, J. D. (1997). Personal control in elite gymnasts: The relationships between locus of control, self-esteem, and trait anxiety. *Journal of Sport Behavior, 20*(1), 69-82.
- Klentrou, P., & Plyley, M. (2003). Onset of puberty, menstrual frequency, and body fat in elite rhythmic gymnasts compared with normal controls. *British Journal of Sports Medicine, 37*, 490–494
- Klinkowski, N., Korte, A., Pfeiffer, E., Lehmkuhl, U., Salbach-Andrae, H. (2008). Psychopathology in elite rhythmic gymnasts and anorexia nervosa patients. *European Child and Adolescent Psychiatry, 17*(2), 108-113.
- Lally, P. S., & Kerr, G. (2008). The effects of athlete retirement on parents. *Journal of Applied Sport Psychology, 20*, 42-56.
- Landis, R., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*, 159-174.
- Laure, P., Lecerf, T., Friser, A., & Binsinger, C. (2004). Drugs, recreational drug use and attitudes towards doping of high school athletes. *International Journal of Sport Medicine, 25*(2), 133–138.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lerner, R. M. (1985). Adolescent maturational change and psychological development: A dynamic international perspective. *Journal of Youth and Adolescence, 14*(4), 355-372.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J. P. Deslauriers, (Éd.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-65). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus : méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lewis, C. C. (1981). How adolescents approach decisions: Changes over grades seven to twelve and policy implication. *Child Development*, 52, 538-544.
- Lutte, G. (1988). *Libérer l'adolescence : introduction à la psychologie des adolescents et des jeunes*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Malina, R. M. (1983). Menarche in athletes: A synthesis and hypothesis. *Annals of Human Biology*, 10(1), 1-24.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. Dans J. Adelson (Éd.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 159–187). New York: Wiley.
- Marsh, H., Craven, R., & Debus, T. (1999). Separation of competency and affect components of multiple dimensions of academic self-concept: A developmental perspective. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 567-601.
- Martin, K. A., & Hall, C. R. (1997). Situational and intrapersonal moderators of sport competition state anxiety. *Journal of Sport Behavior*, 20(4), 435.
- Mazzeo, S. E., & Bulik, C. M. (2009). Environmental and genetic risk factors for eating disorders: What the clinician needs to know. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 18(1), 67-82.
- Mercier, D., & Guilbert, É. (n. d.). *L'image corporelle à l'adolescence: un corps en pleine métamorphose*. Texte professionnel [Version PDF Reader]. Repéré à : <http://sexualityandu.ca/uploads/files/ImageCorporelleAdolescenceParents.pdf>
- Micali, N., Ploubidis, G., De Stavola, B., Simonoff, E., & Treasure, J. (2014). Frequency and patterns of eating disorder symptoms in early adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 54, 574-581.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck.
- Miller, P. S., & Kerr, G. A. (2003). The role experimentation of intercollegiate student athletes. *The Sport Psychologist*, 17, 196-219.
- Montemayor, R., & Eisen, M. (1977). The development of self-conceptions from childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 13, 314-319.

- Mucchielli, R. (1984). *L'analyse de contenu : des documents et des communications* (5<sup>e</sup> éd.). Paris : Les éditions ESF.
- Mucchielli, R. (1988). *L'analyse de contenu : des documents et des communications* (6<sup>e</sup> éd.). Paris : Les éditions ESF.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3<sup>e</sup> éd.). Paris: Armand Collin/Masson.
- Murphy, G. M., Petitpas, A. J., & Brewer, B. W. (1996). Identity foreclosure, athletic identity, and career maturity in intercollegiate athletes. *The Sport Psychologist, 10*, 239–246.
- Nideffer, R. M. (1992). *Psyched to win*. Champaign, IL: Human kinetics.
- Noden, M. (1994). Dying to win. *Sports Illustrated, 81*(6), 52-59.
- Ordre des psychologues du Québec. (2015a). *Code de déontologie*. Repéré à : <http://www.ordrepsy.qc.ca/fr/psychologue/obligations/code-le-deontologie.sn>
- Ordre des psychologues du Québec. (2015b). *Code des professions*. Repéré à : [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C\\_26/C26.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_26/C26.html)
- O'Reilly, J., & Cahn, S. K. (2007). *Women and sports in the United States: A documentary reader*. Boston: Northeastern University Press.
- Parsons, E. M., & Betz, N. E. (2001). The relationship of participation in sports and physical activity to body objectification, instrumentality, and locus of control among young women. *Psychology of Women Quarterly, 25*(3), 209-222.
- Pearson, R. E., & Petitpas, A. J., (1990). The transitions of athletes: Developmental and preventative perspectives. *Journal of Counseling and Development, 69*, 7-10.
- Peltenburg, A. L., Erich, W. B. & Zonderland, M. L. (1984). A retrospective growth study of female gymnast and girls swimmers. *International Journal of Sports Medicine, 5*, 262-7.
- Perreault, S., Vallerand, R. J., Montgomery, D., & Provencher, P. (1998). Coming from behind: On the effect of psychological momentum on sport performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 20*, 421-436.
- Petersen, A. C, & Crockett, L. (1985). Gender, pubertal timing, and grade effects on adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence, 14*, 191-205.

- Petrie, T. A. (1993). Disordered eating in female collegiate gymnasts. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 15*, 424–436.
- Phoenix, C., Faulkner, G., & Sparkes, A. C. (2005). Athletic identity and self-ageing: The dilemma of exclusivity. *Psychology of Sport and Exercise, 6*, 335–347.
- Piaget, J. (1927). *The child's perception of time*. Paris: University of France Press.
- Plummer, W. (1994). Dying for a medal. *People Weekly, 42*, 36-38.
- Poudevigne, M. S., O'Connor, P. J., Laing, E. M., Wilson, A. M., Modlesky, C. M., & Lewis, R. D. (2003). Body images of 4-8 years old girls at the outset of their first artistic gymnasts class. *The International Journal of Eating Disorders, 34*, 244-50.
- Poupart, J., Groulx, L-H., Deslauriers, J-P., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Rice, F. P. (2001). *Human development* (4<sup>e</sup> éd.). Princeton, NJ: Prentice Hall.
- Robert, A. D., & Bouillaguet A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris: P.U.F.
- Russell-Mayhew, S. (2005). Betwixt and between: Puberty and body image. *Eating Disorders Today Newsletter, 3*(2), 5.
- Salmela, J. H. (1989). Long-term intervention with the Canadian men's Olympic gymnastic team. *The Sport Psychologist, 3*, 340-349.
- Sherman, R. T., Thompson, R. A., & Rose, J. S. (1996). Body mass index and athletic performance in elite female gymnasts. *Journal of Sport Behavior, 19*(4), 338-346.
- Simmons, R. G., Blyth, D. A., & McKinney, K. L. (1983). The social and psychological effects of puberty on white females. Dans J. Brooks-Gunn, & A. C. Petersen (Éds.), *Girls at puberty: Biological and psychosocial perspectives* (pp. 229–272). New York: Plenum.
- Simon, J. A., & Martens, R. (1979). Children's anxiety in sport and nonsport evaluative activities. *Journal of Sport Psychology, 1*, 160-169.
- Sinclair, D. A., & Orlick, T. (1993). Positive transitions from high-performance sport. *The Sport Psychologist, 7*, 138–150.



- Sparkes, A. C. (1998). Athletic identity: An Achilles' heel to the survival of self. *Qualitative Health Research*, 8, 644-664.
- Stephan, Y., & Bilard, J. (2003). Repercussions of transition out of elite sport on body image. *Perceptual and Motor Skills*, 96, 95-104.
- Stephan, Y., Bilard, J., Ninot, G., & Delignières, D. (2003). Repercussions of transition out of elite sport on subjective well-being: A one year study. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 354-371.
- Stephan, Y., Torregrosa, M., & Sanchez, X. (2007). The body matters: Psychophysical impact of retiring from elite sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 73-83.
- Stice, E. (2002). Risk and maintenance factors for eating pathology: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 128(5), 825-848.
- Stice, E., Marti, C. N., & Durant, S. (2011). Risk factors for onset of eating disorders: Evidence of multiple risk pathways from an 8-year prospective study. *Behaviour Research and Therapy*, 49(10), 622-627.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research : Grounded theory procedures and techniques* (2<sup>e</sup> éd.). Newbury Park, CA: Sage Publications Inc.
- Sundgot-Borgen, J. (1994). Risk and trigger factors for the development of eating disorders in female elite athletes. *Medicine and Science in Sports Exercise*, 26(4), 414-419.
- Taborda-Simoes, M. C. (2005). L'adolescence : une transition, une crise ou un changement? *Bulletin de psychologie*, 5(479), 521-534. doi: 10.3917/bupsy.479.0521.
- Thomis, M., Claessens, A. L., Lefevre, J., Philippaerts, R., Beunen, G. P., & Malina, R. M. (1999). Adolescent growth spurts in female gymnasts. *Journal of Pediatrics*, 146, 239-44.
- Thompson, R. A., & Sherman, R. T. (1999). "Good athlete" traits and characteristics of anorexia nervosa: Are they similar? *Eating Disorders*, 7, 181-190.
- Tobin-Richards, M. H., Boxer, A. M., & Petersen, A. C. (1983). The psychological significance of pubertal change: Sex differences in perceptions of self during early adolescence. Dans J. Brooks-Gunn & A. C. Petersen (Éds.), *Girls at puberty: Biological and psychosocial perspectives* (pp. 127-154). New York: Plenum.

- Tofler, I. R., Stryer, B. K., Micheli, L. J., & Herman, L. R. (1996). Physical and emotional problems of elite female gymnasts. *New England Journal of Medicine*, 335(4), 281-283.
- Urduan, T. (1997). Examining the relations among early adolescent students' goals and friends' orientation toward effort and achievement in school. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 165-191.
- Vitaliano, P. P., Maiuro, R. D., Russo, J., Katon, W., DeWolfe, D., & Hall, G. (1990). Coping profiles associated with psychiatric, physical health, work, and family problems. *Health Psychology*, 9, 348-376.
- Walesa, C. (1975). Children's approaches to chance and skill-dependent risk. *Polish Psychological Bulletin*, 6, 131-138.
- Warren, M. (1980). The effects of exercise on pubertal progression and reproductive function in girls. *Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism*, 51, 1050-1057.
- Warriner, K., & Lavallée, D. (2008). The retirement experiences of elite female gymnasts: Self-identity and the physical self. *Journal of Applied Sport Psychology*, 20, 301-317.
- Webb, W. M., Nasco, S. A., Riley, S., & Headrick, B. (1998). Athlete identity and reactions to retirement from sports. *Journal of Sport Behavior*, 21, 338-362.
- Weiss, M., & Hayashi, C. (1995). All in the family: Parent-child influences in competitive youth gymnastics. *Pediatric Exercise Science*, 7, 36-48.
- Werthner, P., & Orlick, T. (1986). Retirement experiences of successful Olympic athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 17, 337-363.
- Wiechman, S. A., & Williams, J. (1997). Relation of athletic identity to injury and mood disturbance. *Journal of Sport Behavior*, 20, 199-211.
- Wolff, R., & Lester, D. (1989). A theoretical basis for counseling the retired professional athlete. *Psychological Reports*, 64, 1043-1046.

## **Appendice A**

Questionnaire sociodémographique pour adolescentes

## QUESTIONNAIRE SOCIODEMOGRAPHIQUE

Julie Losier-Charette

Département de psychologie, Université de  
Sherbrooke, Campus de Longueuil

Dans le cadre d'une étude portant sur la construction de l'identité chez les adolescentes-athlètes pratiquant le trampoline de haut niveau, tu es invitée à répondre à ce questionnaire. Celui-ci a pour but de mieux connaître et comprendre la pratique du trampoline de haut niveau et tout ce que cela implique. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. L'important est que tes réponses soient le plus près possible de la réalité afin d'obtenir un portrait fidèle de ta situation en tant qu'athlète adolescente.

Prénom et Nom : \_\_\_\_\_

Âge : \_\_\_\_\_

Nationalité : \_\_\_\_\_

Niveau scolaire : \_\_\_\_\_

Moyenne cumulative à l'école : \_\_\_\_\_

Statut familial :  nucléaire (biparentale)  monoparentale  reconstituée

autre (spécifiez) : \_\_\_\_\_

Nombre d'heures d'entraînement en trampoline par semaine : \_\_\_\_\_

Nombre d'heures d'entraînement en salle (muscultation) par semaine : \_\_\_\_\_

Nombre d'heures de loisirs par semaine : \_\_\_\_\_

Pratique une ou plusieurs autres activités physiques chaque semaine: Oui  Non

Si oui, quelle(s) activité(s) et nombre d'heures de pratique par semaine :

---



---



---

Fait de la compétition au niveau national :  Oui  Non

Si oui, depuis combien d'années : \_\_\_\_\_

Fait de la compétition au niveau international :  Oui  Non

Si oui, depuis combien d'années : \_\_\_\_\_

Âge de début de la pratique du trampoline : \_\_\_\_\_

Visites chez les spécialistes :

Physiothérapeute  Fréquence : \_\_\_\_\_ heures par année

Massothérapeute  Fréquence : \_\_\_\_\_ heures par année

Ergothérapeute  Fréquence : \_\_\_\_\_ heures par année

Ostéopathe  Fréquence : \_\_\_\_\_ heures par année

Psychologue  Fréquence : \_\_\_\_\_ heures par année

Autres  Spécifiez : \_\_\_\_\_

Fréquence : \_\_\_\_\_ heures par année

## **Appendice B**

Guide d'entrevue individuelle

## GUIDE D'ENTREVUE INDIVIDUELLE

Julie Losier-Charette

Département de psychologie,  
Université de Sherbrooke, Campus de  
Longueuil

Dans le cadre de l'étude portant sur la construction de l'identité chez les adolescentes-athlètes pratiquant le trampoline de haut niveau, tu es invitée à participer à une entrevue individuelle. L'entrevue a pour but de t'entendre sur ta vie quotidienne avec tes parents, tes amis, l'école, tes loisirs, l'entraînement et des sujets tels que ton apparence physique ainsi que la retraite sportive. Cette entrevue individuelle vise donc à mieux connaître et comprendre la pratique du trampoline de haut niveau et tout ce que cela implique pour des adolescentes comme toi. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. Je veux simplement connaître tes besoins et ton opinion ainsi que te permettre d'échanger sur ces différents sujets.

La rencontre sera enregistrée audio afin de retranscrire ce qui a été dit dans notre entrevue. Le matériel contenu dans nos échanges restera toutefois confidentiel et les noms seront changés lors de la retranscription des entrevues. Les renseignements pouvant mener à l'identification des personnes participantes seront aussi éliminés.

1-(Question de départ) Parle-moi un peu de ta vie quotidienne.

2-Comment as-tu décidé de commencer à faire du trampoline?

3-Comment as-tu décidé de monter au niveau compétitif?

3.1- Est-ce que tu ressentais de la pression pour monter au niveau compétitif?

3.2- Est-ce qu'il y a quelqu'un en particulier qui t'a poussée dans cette direction?  
(un parent, un entraîneur, une amie, etc.?)

4-Quelle importance la pratique du trampoline a-t-elle dans ta vie?

4.1- Par rapport à l'école?

4.2- Par rapport à tes loisirs?

4.3- Est-ce que tu considères avoir un horaire stressant? Ou surchargé?

5-Parles-moi de la place que prennent tes parents dans ta vie d'athlète?

5.1- Aux plans du transport, des coûts, des pratiques, des compétitions, du soutien émotionnel, etc.?

5.2- Et dans ta vie d'adolescente?

6-Parles-moi de la place que prennent tes amis dans ta vie?

6.1- As-tu un amoureux? Et des amis garçons?

7-Parle-moi de ta relation avec ton entraîneur?

8-Quels sont les aspects positifs reliés à la pratique du trampoline dans ta vie?

9-Quels sont les aspects négatifs reliés à la pratique du trampoline dans ta vie?

10-Que fais-tu de tes moments libres?

11-Comment te perçois-tu par rapport aux adolescentes de ton âge?

11.1- Ta vie est-elle différente? Si oui, en quoi?

12-Avec l'adolescence, ton corps est en transformation. Peux-tu me dire comment tu vis ces transformations?

13-Qu'est-ce que tu aimes le plus de ton apparence physique?

14-Qu'est-ce que tu aimes le moins de ton apparence physique?

15-C'est quoi un corps parfait de trampoliniste selon toi?

16-Est-ce que tu fais attention à ton poids?

16.1- Si oui, est-ce que tu le fais pour des raisons personnelles? Ou plutôt pour répondre aux exigences esthétiques ou de performance de ta discipline? Ou pour d'autres raisons?

16.2- De quelles façons?

16.3- Et depuis combien de temps?



16.4- Est-ce que tu ressens de la pression à ce niveau?

17- Penses-tu parfois au moment où tu ne pourras plus faire du trampoline de compétition?

17.1- Comment envisages-tu cela?

18- Selon toi, quels sont les principaux besoins ou difficultés des adolescentes-athlètes comme toi?

18.1- Ces besoins ou difficultés sont-ils discutés avec ton entraîneure ou un consultant en psychologie du sport?

18.2- Entre athlètes, est-ce que vous discutez de ces besoins ou difficultés?

19- Et enfin, qu'est-ce que tu aimerais faire plus tard?

## **Appendice C**

Demande d'autorisation de recrutement

Montréal, le 23 novembre 2012

Objet: Demande d'autorisation de recrutement de participantes à l'intérieur de votre Club de gymnastique/trampoline pour un projet de recherche.

Madame,  
Monsieur,

Je demande votre autorisation pour recruter des participantes à l'intérieur de votre club de gymnastique/trampoline pour un projet de recherche intitulé *La construction de l'identité chez les adolescentes-athlètes pratiquant le trampoline de haut niveau*. L'étude a pour but de documenter l'enjeu développemental qu'est la construction de l'identité chez les adolescentes pratiquant plus spécifiquement le trampoline au niveau élite et d'identifier leurs besoins psychologiques spécifiques. Julie Losier-Charette, responsable de ce projet de recherche, est étudiante au Doctorat en psychologie de l'Université de Sherbrooke, cheminement Intervention en enfance et adolescence. Elle réalise cette recherche dans le cadre de ses études doctorales. L'étude s'effectue sous la direction de Marc Bélisle et de Thérèse Audet, professeurs à l'Université de Sherbrooke.

Les adolescentes-athlètes qui seront recrutées seront âgées entre 13 et 17 ans, doivent être inscrites à un programme du secteur compétitif et pratiquer le trampoline au moins 15 heures par semaine, de 36 à 49 semaines par année, depuis au moins un an. C'est pourquoi j'aimerais recruter des adolescentes-athlètes dans votre club de gymnastique/trampoline. Le nombre d'athlètes à interviewer sera déterminé au fur-et-à-mesure que la recherche avance, mais devrait tourner aux alentours de 10 athlètes.

Les entrevues avec les participantes se tiendront à leur école respective afin de minimiser leurs déplacements et de maximiser la confidentialité des adolescentes-athlètes. En effet, tous les renseignements recueillis au cours du projet de recherche demeureront strictement confidentiels dans les limites prévues par la loi. Afin de préserver la confidentialité de ces renseignements, le nom des participantes sera modifié. Le nom de votre Club de gymnastique/trampoline n'apparaîtra donc pas non plus dans les résultats de recherche de l'étude afin de conserver l'anonymat des athlètes.

Le projet sera évalué par un comité d'éthique autorisant la chercheuse à effectuer une recherche sur des humains. L'entraîneure des participantes est aussi au courant des différentes modalités de l'étude et a accepté le recrutement à l'intérieur de son équipe d'adolescentes-athlètes.

Votre implication se limite donc à la permission d'effectuer le recrutement auprès d'adolescentes-athlètes s'entraînant chez vous. La chercheuse se charge d'effectuer le recrutement, qui sera fait en personne à votre établissement. Un formulaire d'informations expliquant les modalités de recherche sera distribué aux athlètes ainsi qu'un formulaire de consentement éclairé qui devra être signé par les adolescentes-athlètes qui désirent participer et un de leur parent.

Merci et veuillez agréer mes sincères salutations,

---

Julie Losier-Charette, Chercheuse

## **Appendice D**

Formulaire de consentement pour les parents

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

Votre fille est invitée à participer à un projet de recherche. Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet de recherche. S'il y a des mots ou des paragraphes que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions. Pour que votre fille puisse participer à ce projet de recherche, nous avons besoin de votre accord ainsi que celui de votre fille. Vous devrez donc signer le consentement à la fin de ce document et nous vous en remettrons une copie signée et datée.

### **Titre du projet**

La construction de l'identité chez les adolescentes-athlètes pratiquant le trampoliner de haut niveau.

### **Personnes responsables du projet**

Julie Losier-Charette, responsable de ce projet de recherche, est étudiante au doctorat en psychologie de l'Université de Sherbrooke, cheminement Intervention en enfance et adolescence. Elle réalise cette recherche dans le cadre de ses études doctorales. L'étude s'effectue sous la direction de Marc Bélisle et de Thérèse Audet, professeurs à l'Université de Sherbrooke.

### **Objectifs du projet**

Cette étude a pour but de documenter l'enjeu développemental qu'est la construction de l'identité chez les adolescentes pratiquant le trampoliner au niveau élite et d'identifier leurs besoins psychologiques spécifiques. Plus spécifiquement, les quatre thèmes suivants seront approfondis: le développement de l'autonomie, l'acceptation de son apparence physique, le questionnement et l'engagement.

### **Raisons et nature de la participation**

En tant qu'adolescente-athlète, votre fille est invitée à participer à cette étude. La participation de votre fille sera requise pour une entrevue individuelle d'une durée

d'environ 45 minutes qui se déroulera dans un local situé à son l'école selon son horaire. L'entrevue sera réalisée par la chercheure, Julie Losier-Charette. Votre adolescente sera invitée à partager son expérience sur les thèmes suivants : ses parents, ses amis, l'école, les loisirs, l'entraînement, son apparence physique et la retraite sportive. Votre adolescente devra aussi répondre à un questionnaire sociodémographique au début de l'entrevue. Ce questionnaire portera sur des données telles que son nom, âge, sexe, nationalité, niveau scolaire, etc., pour nous permettre d'obtenir un portrait fidèle de sa situation en tant qu'athlète-adolescente.

### **Avantages pouvant découler de la participation**

La participation de votre fille à cette étude aura pour effet de faire avancer les connaissances scientifiques en ce qui a trait à la psychologie sportive. De plus, elle aura pour effet de lui permettre de partager ses expériences en lien avec la pratique du trampoline niveau élite.

### **Inconvénients et risques pouvant découler de la participation**

En plus de donner de son temps, il se pourrait, lors de l'entrevue, que le fait de parler de son expérience amène votre fille à vivre une situation difficile. Dans ce cas, les participantes seront dirigées vers les services de psychologie offerts à leur école si elles en ressentent le besoin.

### **Droit de retrait sans préjudice de la participation**

Il est entendu que la participation de votre fille à ce projet de recherche est tout à fait volontaire et que vous restez libre, à tout moment, de mettre fin à cette participation sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Advenant que votre fille se retirerait de l'étude, demanderiez-vous que les documents audio ou écrits le concernant soient détruits?

Oui       Non

Il vous sera toujours possible de revenir sur votre décision. Le cas échéant, la chercheure vous demandera explicitement si vous désirez la modifier.

### **Confidentialité, partage, surveillance et publications**

Tous les renseignements recueillis au cours du projet de recherche demeureront strictement confidentiels dans les limites prévues par la loi. Afin de préserver la

confidentialité de ces renseignements, le nom de votre adolescente sera modifié. La clé reliant le nom fictif au vrai nom de votre fille sera conservée par la chercheuse responsable du projet de recherche.

La chercheuse de l'étude utilisera les données à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs du projet de recherche décrits dans ce formulaire d'information et de consentement.

Les données du projet de recherche pourront être publiées dans des revues scientifiques ou partagées avec d'autres personnes lors de discussions scientifiques. Aucune publication ou communication scientifique ne renfermera quoi que ce soit qui puisse permettre d'identifier votre fille. Dans le cas contraire, votre permission vous sera demandée au préalable.

Les données recueillies seront conservées, sous clé, pour une période n'excédant pas 5 ans après la fin de la collecte des données. Après cette période, les données seront détruites. Aucun renseignement permettant d'identifier les personnes qui ont participé à l'étude n'apparaîtra dans aucune documentation.

### **Résultats de la recherche et publications**

La chercheuse s'engage à vous informer des résultats obtenus en vous faisant parvenir un résumé de la recherche et confirme que les publications en rapport avec le projet porteront uniquement sur les résultats généraux de l'étude, garantissant ainsi la confidentialité des renseignements et des données et préservant l'anonymat de votre fille.

### **Surveillance des aspects éthiques et identification du président du Comité d'éthique de la recherche Lettres et sciences humaines**

Le Comité d'éthique de la recherche Lettres et sciences humaines a approuvé ce projet de recherche et en assure le suivi. De plus, il approuvera au préalable toute révision et toute modification apportée au formulaire d'information et de consentement, ainsi qu'au protocole de recherche.

Vous pouvez parler de tout problème éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation à ce projet avec la responsable du projet ou expliquer vos préoccupations à Mme Dominique Lorrain, présidente du Comité d'éthique de la recherche Lettres et sciences humaines.



### **Consentement libre et éclairé**

Je, \_\_\_\_\_ (*nom en lettres moulées*), parent de la participante, déclare avoir lu et/ou compris le présent formulaire et en avoir reçu un exemplaire. Je comprends la nature et le motif de la participation de ma fille au projet. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu, à ma satisfaction. Par la présente, j'accepte librement que ma fille participe au projet.

Signature du parent de la participante : \_\_\_\_\_

Fait à \_\_\_\_\_, le \_\_\_\_\_ 2012

Je, \_\_\_\_\_ (*nom en lettres moulées*), adolescente, déclare avoir lu et/ou compris le présent formulaire et en avoir reçu un exemplaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu, à ma satisfaction. Par la présente, j'accepte librement de participer au projet.

Signature de la participante : \_\_\_\_\_

Fait à \_\_\_\_\_, le \_\_\_\_\_ 2012

### **Déclaration de responsabilité des chercheurs de l'étude**

Je, \_\_\_\_\_, chercheuse principale de l'étude, déclare que mes directeurs de recherche et moi-même sommes responsables du déroulement du présent projet de recherche. Nous nous engageons à respecter les obligations énoncées dans ce document et également à vous informer de tout élément qui serait susceptible de modifier la nature de votre consentement.

Signature de la chercheuse : \_\_\_\_\_

Fait à \_\_\_\_\_, le \_\_\_\_\_ 2012

## **Appendice E**

Certificat d'éthique



**Comité d'éthique de la  
recherche** Lettres et  
sciences humaines  
Sherbrooke (Québec)  
J1K 2R1

### CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

**Titre du projet :** La construction de l'identité chez les gymnastes adolescentes

Projet subventionné     Projet non subventionné     Projet de maîtrise ou de doctorat

**Nom de l'étudiante ou de l'étudiant :** Julie Losier-Charette

**Nom de la directrice ou du directeur :** Marc Bélisle et Thérèse Audet

**Nom du ou de la responsable :**

**DÉCISION :**    Favorable     Unanime     Majoritaire   
                    Défavorable     Unanime     Majoritaire

**DÉCISION DIFFÉRÉE :**

**SUIVI ÉTHIQUE :**

6 mois     1 an

**ou**

**sous la responsabilité de la directrice ou du directeur du projet**

**COMMENTAIRES :**

Olivier Laverdière  
Président du comité d'éthique de la recherche  
Lettres et sciences humaines

**Date :** 12 décembre 2015