

UNIVERSITÉ JOSEPH FOURIER – GRENOBLE 1

HABILITATION A DIRIGER DES RECHERCHES

Spécialité : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

présentée par :

Philippe SARRAZIN

Approches socio-cognitives de la motivation appliquées au champ du sport et de l'Éducation Physique et Sportive

Expertisée par :

Jean-Pierre FAMOSE Professeur Université Paris XI – Orsay.
Luc PELLETIER Professeur Université d'Ottawa, Canada.
Robert J. VALLERAND Professeur Université du Québec à Montréal, Canada.

Soutenue le 4 Janvier 2001 devant le jury composé de :

Fabrizio BUTERA Professeur Université P. Mendès-France, Grenoble 2.
Marielle CADOPI Professeur Université Montpellier 1.
Jean-Pierre FAMOSE Professeur Université Paris XI - Orsay (Rapporteur).
Marc LÉVÈQUE Professeur Université d'Orléans.
Richard PFISTER Professeur Université J. Fourier, Grenoble 1.

Volume 1. Exposé des travaux

Remerciements

Si ma passion pour les recherches sur la motivation provient d'une « tendance latente » à la curiosité et à la compréhension des phénomènes et des comportements, elle est également en grande partie la conséquence d'un « environnement social » facilitant et stimulant auquel je tiens à rendre hommage.

Je pense tout d'abord à *Anne-Marie* qui non seulement m'accompagne, me soutient dans tous mes projets, et accepte les sacrifices qu'ils imposent, mais stimule en plus ma réflexion par un questionnement toujours pertinent sur l'objet de mes recherches.

Je pense ensuite à mes sources de motivation les plus tendres, *Émilie, Clément, Margot et Timothé*, qui supportent patiemment toutes mes absences, même lorsque je m'enferme dans mon bureau.

J'ai une profonde reconnaissance envers *Jean-Pierre Famose* qui est, sans aucun doute, à l'origine de mon intérêt pour la recherche en général, et la motivation en particulier ; mais je pense également à *Marc Durand* et *Edgar Thill*, qui y ont aussi fortement contribué.

J'ai une pensée toute particulière pour *Paul Fontayne* et *François Cury*, deux complices de longue date, pour leurs échanges, entraides et réconforts.

Je remercie *Robert Vallerand, Stuart Biddle, Glyn Roberts*, et *Luc Pelletier* pour leur aide et la confiance qu'ils m'ont témoignée aux cours de nos collaborations.

Je remercie également *Emma Guillet, David Trouilloud* et *Julien Bois*, les étudiants qui forment l'ossature du team « motivation » du laboratoire, et qui sont aussi les artisans de ces travaux.

Merci enfin à tous ceux, parmi *les collègues* et *le personnel administratif* de l'antenne STAPS de Valence, de l'UFRAPS de Grenoble, et du laboratoire Études et Recherches sur l'Offre Sportive, qui m'ont apporté leur aide et leurs encouragements.

Rapports des experts :

Jean-Pierre FAMOSE Professeur Université Paris XI – Orsay.

Luc PELLETIER Professeur Université d'Ottawa, Canada.

Robert J. VALLERAND Professeur Université du Québec à Montréal, Canada.

Monsieur Vincent Nougier, Ph.D.
Université Joseph Fourier
UFR APS
BP 53,
38041 Grenoble cedex 9
France

FAMOSE Jean-Pierre
Professeur des Universités
Division STAPS
Université PARIS-SUD ORSAY
91405 ORSAY Cedex

RAPPORT SUR LA PRESENTATION DES TRAVAUX
de Monsieur Philippe SARRAZIN
en vue du diplôme D'HABILITATION A DIRIGER DES RECHERCHES

L'exposé des travaux soumis à l'évaluation du jury par M. Philippe Sarrazin est d'excellente qualité. Il est bien rédigé et présenté. L'ensemble est d'actualité scientifique et s'insère naturellement dans les thématiques internationales de recherche (ce dont témoignent les articles déjà publiés ou acceptés, co-signés par M. Sarrazin). Le caractère très articulé de l'exposé des travaux, les hypothèses qui découlent clairement de la partie théorique, les expériences conçues de façon ingénieuse pour éprouver ces hypothèses, les méthodes de traitement des données choisies de façon judicieuse et les conclusions situées par rapport aux hypothèses et aux travaux antérieurs, contribuent pleinement à la qualité de ce travail. Les questions abordées sont pertinentes tant au plan théorique que pratique et représentent un travail de recherche de haut niveau.

La première partie des travaux porte sur les concepts d'orientation à l'accomplissement et d'habileté perçue et sur la construction de différents instruments permettant de les mesurer. Elle témoigne d'une bonne maîtrise des théories actuelles du contrôle cognitif de la motivation. L'étude de la motivation a donné lieu à un foisonnement de théories dont certaines ont été appliquées aux activités physiques et sportives. L'effort de clarification théorique mené par le candidat sur les principaux concepts de la motivation à l'accomplissement et notamment ceux concernant la théorie de Nicholls semblent tout à fait pertinents. L'un des points forts de l'exposé des travaux est d'avoir analysé les conduites et les cognitions des sujets expérimentaux dans une tâche d'escalade bien standardisée, et d'avoir évalué les qualités métrologiques d'un ensemble d'instruments de mesures permettant, d'une part, l'affectation des sujets aux conditions expérimentales, et d'autre part, d'avoir des mesures dépendantes fiables.

M. Sarrazin a conduit sept expériences dans ce domaine impliquant au total plusieurs milliers de sujets. Les recherches menées sur les croyances relatives à la nature de l'habileté, la sélection d'un niveau de difficulté, sur l'effort et la performance sont remarquables. Ses recherches sur l'effort et ses rapports avec le stress constitue certainement la partie la plus forte, la plus originale de cette première partie. Viennent

enfin plusieurs études sur la fixation de but menées avec toujours autant de rigueur et de pertinence.

La conduite des expériences montre de la part du candidat une excellente capacité à opérationnaliser ces théories pour concevoir des protocoles. Les recherches, telles qu'elles sont présentées apparaissent bien conduites, menées de façon rigoureuse, contrôlées (ce dont témoigne notamment le souci de valider les outils et instruments utilisés), bien interprétées et créatives. Son haut niveau d'exigence scientifique s'illustre tout particulièrement par ses approches complémentaires dans l'étude de l'effort: utilisation de questionnaires et de diverses mesures classiques mais aussi recours à une mesure physiologique lui permettant de recouper les résultats trouvés par ailleurs. Le recours à des mesures de fréquence cardiaque pour évaluer l'effort physique est une innovation particulièrement intéressante.

Deux points forts du candidat sont sa maîtrise méthodologique et sa compétence dans le domaine des analyses statistiques (analyses factorielles exploratoires et confirmatoires et modèles structuraux pour l'analyse des pistes causales). Aux fins de validation de ses outils, et de vérification des qualités métrologiques des instruments de mesure, des techniques d'analyses statistiques multiples, sophistiquées et toujours adéquates ont été utilisées. Le recours aux techniques modernes de *path analysis* constitue un élément de qualité contribuant à un traitement original et en profondeur des données: mise en œuvre des méthodes d'analyse factorielle exploratoire: utilisation de composantes principales, rotations varimax, corrélations entre facteurs. Les analyses factorielles confirmatoires, qui constituent une originalité de la thèse car elles sont encore peu utilisées dans ce domaine, semblent tout à fait bien menées.

On retiendra de cet important travail des résultats très intéressants, reproduisant ou étendant certaines données qui avaient pu être obtenues en contexte scolaire nord-américain. Les résultats ont donné lieu à des interprétations bien menées, judicieuses, voire remarquables parfois car menées dans un cadre de réflexion pluridisciplinaire. Les résultats obtenus sont consistants, et dans leurs grandes lignes en accord avec les prédictions théoriques. Ils constituent une excellente validation sur le terrain de ces modèles. L'expérience d'enseignant du candidat lui a sans doute permis de percevoir des distinctions utiles et de tenir compte, dans sa réflexion théorique et dans son travail expérimental de la réalité vécue par les élèves et les sportifs sur le terrain.

Les publications s'inscrivent dans un travail collectif de laboratoire (d'abord à Orsay puis à Grenoble) et aussi dans le cadre plus large de collaborations nationales et internationales.

La deuxième partie de ses travaux porte sur les facteurs et les processus de l'abandon sportif en handball féminin. Il résulte du croisement de plusieurs problématiques. Quelles sont les périodes où le taux d'abandon est le plus élevé chez les handballeuses? Quels sont les facteurs qui ont un impact sur la décision d'abandonner des joueuses? Parmi ceux-ci, l'entraîneur a-t-il une influence plus spécifique sur le comportement des joueuses? Quels sont alors les processus qui interviennent? Quelles sont les caractéristiques de l'adolescence qui sont à l'origine des taux d'abandon plus conséquents que l'on peut observer durant cette période, notamment chez les filles?

Pour tenter d'apporter des éléments de réponse à ces diverses interrogations, il a mené, au cours de quatre saisons sportives, 10 études impliquant 976 sujets. La thèse s'articule de la manière suivante.

Après avoir présenté le cadre théorique général qui sous-tend sa recherche, il présente d'abord les différents paradigmes et les recherches qui se sont intéressés au phénomène de l'abandon sportif. C'est à partir de cette revue de littérature que le candidat extrait les informations théoriques qui ont sous-tendu son travail et lui ont permis de formuler ses hypothèses de recherche. Cet effort de clarification théorique de l'abandon

sportif mérite encore d'être souligné. Il montre l'intérêt de la théorie pour la compréhension des modalités de l'abandon sportif.

Le candidat présente d'abord une étude destinée à identifier les périodes à risque élevé d'abandon chez les handballeuses. Cette étude représente un suivi rétrospectif sur dix années de joueuses ayant commencé le handball entre 9 et 12 ans. Viennent ensuite plusieurs d'études dont le but a été d'étudier le rôle de l'entraîneur dans l'émergence du comportement d'abandon des sportives. Là encore ces études ont été menées avec beaucoup de rigueur et de pertinence. Trois autres études se sont intéressées aux bénéfices et coûts globaux liés à la pratiques ainsi qu'aux différentes variables de la théorie de l'échange social susceptibles d'éclairer certains processus conduisant à l'abandon. Enfin, deux autres études se sont intéressées à l'impact des rôles sociaux liés au genre en s'inscrivant dans la théorie de Bem.

En conclusion, les résultats sont originaux et soutiennent bien les hypothèses initiales. L'aspect très original de ce travail vient de la volonté du candidat d'inscrire ses différentes études dans une logique prospective afin de prédire le comportement des joueuses. Il fait preuve ici encore d'une maîtrise parfaite de la méthode statistique d'analyse des pistes causales.

En conclusion, je donne un avis **très favorable** pour la soutenance.

Fait à ORSAY, le 1er décembre 2000

J.P. FAMOSE

Ottawa, le 23 novembre 2000

Monsieur Vincent Nougier, Ph.D.
Université Joseph Fourier
UFR APS
BP 53,
38041 Grenoble cedex 9
France

Luc G. Pelletier, Ph.D.
Professeur titulaire
École de Psychologie
Université d'Ottawa

Rapport sur la candidature de Monsieur Philippe Sarrazin, Ph.D.

Cher collègue,

Tel que demandé par Monsieur Philippe Sarrazin, Ph.D., dans sa lettre du 13 Novembre 2000, j'ai évalué l'habilitation du candidat à diriger des recherches. Pour ce faire j'ai pris connaissance du dossier présenté par Monsieur Sarrazin. Ce dossier inclus le curriculum vitae du candidat, une description des trois thématiques centrales des recherches du candidat et les publications depuis 1995, soit depuis l'obtention du Ph.D.. Plus spécifiquement, j'ai évalué le dossier de Monsieur Sarrazin en le comparant aux dossiers de professeurs au sein d'universités Nord-Américaine qui se trouvent au même point dans leur carrière, soit de quatre à six ans après l'obtention du doctorat. J'ai examiné la qualité des recherches effectuées et publiées, ainsi que le cheminement du candidat.

L'examen du dossier de Monsieur Sarrazin fait clairement ressortir que depuis 1995, le candidat a développé de façon continu et soutenu son secteur de recherche. Qui plus est, il a réalisé plusieurs études qui sans l'ombre d'un doute ont contribué de manière significative à l'accroissement des connaissances dans le domaine de la motivation humaine en éducation physique et sportive.

Il a développé aux cours des années trois thématiques de recherches. La première, sur les antécédents et les conséquences de la motivation à l'accomplissement, semble représenter le point de départ des travaux du candidat et le cœur du corpus des publications jusqu'à maintenant. La seconde, l'analyse de l'abandon sportif, regroupe des travaux effectués dans le milieu du handball féminin selon trois cadres théoriques différents (la théorie de l'autodétermination, la théorie de l'échange social et la théorie des rôles sociaux liés au genre). D'une part, le développement de ce thème est intéressant sur le plan pratique pour la prédiction de l'abandon en handball féminin. D'autre part, il représente une contribution significative sur le plan théorique à cause de l'intégration des cadres théoriques qui y est proposé. La troisième thématique, l'étude des prophéties autoréalisatrices, semble plus récente. Ce thème a été fort étudié en psychologie et en éducation. De façon surprenante, il a été très négligé en éducation physique et sportive. Les travaux de Monsieur Sarrazin devraient donc représenter une contribution unique dans le domaine de l'éducation physique.

Bien que les travaux de Monsieur Sarrazin représentent une contribution originale et des plus intéressantes, je recommanderais malgré tout qu'il utilise, éventuellement, des devis de recherches de type expérimental. Jusqu'à maintenant ses travaux sont de nature corrélacionnelle et ils impliquent surtout l'utilisation de questionnaires sur le terrain. L'utilisation de devis expérimentaux représenterait un ajout important aux activités de

recherches du candidat. Ce type de devis pourrait améliorer la qualité de la recherche, le niveau de la validité interne des études et l'utilisation de ces devis représenteraient des tests plus rigoureux des propositions qui sont énoncées dans le cadre de ses travaux.

Depuis 1995, Monsieur Sarrazin a publié 11 articles dans des revues indexées ou des revues à comités de lecture et 9 chapitres d'ouvrages collectifs. Ceci représente un peu plus de 3 publications par année pour les six dernières années. Il a aussi 7 autres manuscrits qui sont sous révisions ou qui ont été récemment soumis pour publication. Cette production le situe au-dessus de la norme observée en Amérique du Nord pour des professeurs en psychologie, soit d'environ 2 articles par année. De plus, il faut noter que quelques uns des articles de Monsieur Sarrazin ont été publiés dans de très bons journaux scientifiques où le taux de refus est très élevé (i.e., supérieur à 80%). Plusieurs de ces publications font ressortir des efforts pour publier en langue française et en langue anglaise, ce qui, à mon avis, ajoute à la qualité du dossier du candidat et permet de juger de la qualité des travaux de Monsieur Sarrazin à l'extérieur de la France. La seule ombre au tableau est la proportion relativement faible d'articles où Monsieur Sarrazin occupe le premier rang dans la liste des auteurs. A sa décharge, il est important de préciser que, dans certains des cas, c'est un étudiant qui agit comme premier auteur ce qui dénote une participation active des étudiants au laboratoire de Monsieur Sarrazin. Il est intéressant de noter que cette tendance semble se modifier lorsqu'on examine les manuscrits soumis récemment pour publication où le candidat semble jouer un rôle de premier plan dans la rédaction des activités de recherches. Bref, la production écrite de Monsieur Sarrazin se compare avantageusement à celle de professeurs nord américains d'un rang similaire dans une université de renom. Les contributions savantes du candidat à la problématique de la motivation sociale dans les domaines de l'éducation physique et du sport sont à présent très appréciées et reconnues par la communauté scientifique.

J'ai aussi examiné la contribution du candidat aux travaux universitaires et professionnels comme critère du degré d'investissement du candidat dans son institution. A mon avis le degré d'investissement professionnel en termes de charges administratives ou impliquant des organismes extérieurs, me semble excellente. Cette appréciation tient compte, d'une part de la constance et du volume de l'engagement au sein de l'Université et, d'autre part, du travail d'expertise réalisé par le candidat au profit d'organismes extérieurs.

En somme, les travaux de Monsieur Philippe Sarrazin font apparaître un investissement soutenu dans les activités de recherche, se concrétisant par des publications nombreuses et de très bonne qualité. Après consultation des travaux réalisés et comparativement à des pairs se situant au même point de leur carrière, c'est sans hésitations que je donne un avis très favorable afin que le candidat soit habilité à diriger des recherches.

Sincèrement,

Luc G. Pelletier, Ph.D.
Professeur titulaire
École de Psychologie
Université d'Ottawa
courriel: social@uottawa.ca

M. Vincent Nougier, Ph.D.
Université Joseph Fourier
Laboratoire Sport et Performance Motrice
BP 53
38 041 Grenoble Cedex 9
France

Robert J. Vallerand, Ph.D.
Professeur et Directeur
Laboratoire de Recherche sur le
Comportement Social
Université du Québec à
Montréal

Monsieur,

C'est avec beaucoup de satisfaction que j'ai pris connaissance du dossier de HDR du Professeur Philippe Sarrazin. Dans l'ensemble, j'ai trouvé son travail excellent et ce, dans une panoplie d'activités. Vous trouverez d'ailleurs dans les lignes qui suivent une évaluation plus approfondie en fonction des critères usuels.

Dans un premier temps, il m'est apparu évident que Philippe a su démontré un développement théorique tout à fait cohérent au fil des ans. Ses travaux ont été réalisés dans le même cadre de recherche, soit la motivation à l'accomplissement. De plus, ces mêmes travaux se sont complexifiés au fil des ans, si bien que il a su réaliser plusieurs contributions novatrices. Il a d'ailleurs réalisé une très belle intégration de la théorie des buts et du modèle hiérarchique.

Dans un second temps, je me dois de souligner la qualité scientifique des travaux de Philippe. Les recherches sont bien menées sur le plan conceptuel et la méthodologie est généralement à la hauteur. (Un petit commentaire en passant sur le plan méthodologique: à des fins de généralisation des résultats, j'encouragerais Philippe à effectuer ses études avec des participants masculins et féminins, ce qui n'est pas toujours le cas). De plus, les analyses statistiques sont toujours à la fine pointe. Enfin, Philippe publie régulièrement en anglais et ses articles sont toujours bien rédigés. Ceux-ci se retrouvent généralement dans de très bonnes revues avec un « impact factor » important. Je le félicite donc sur ce point. Notons également que Philippe participe activement aux Congrès les plus importants dans son secteur. Ceci lui a permis de développer un réseau de collaborateurs internationaux, dont plusieurs ont participé à la rédaction de chapitres dans son livre sur la motivation à l'accomplissement à paraître sous peu chez les PUF.

Dans un troisième temps, je m'en voudrais de ne pas souligner l'investissement important consenti par Philippe dans la formation des étudiants aux études avancées et l'encadrement qu'il leur consent. J'étais évaluateur externe sur la thèse de l'une de ses étudiantes au doctorat, Emma Guillet, et j'ai été impressionné par la thèse de cette dernière. D'ailleurs cette thèse mènera à plusieurs publications dans des revues internationales. Ceci souligne bien la qualité de l'encadrement de Philippe. J'ai été à même de me rendre compte à quel point les étudiants étaient attachés à Philippe. Je suis persuadé que dans peu de temps, il pourra diriger un Laboratoire de recherche important. Enfin, son travail comme Directeur de l'Antenne de Valence doit être aussi souligné. Il semble avoir réalisé un travail colossal dans ce dossier.

En somme, à la lumière des commentaires ci-dessus, il me semble évident que Philippe possède toutes les habiletés et dispositions nécessaires pour éventuellement devenir Professeur des Universités. Ses réalisations jusqu'ici nous indiquent clairement qu'il est voué à un très bel avenir en recherche. C'est donc dans les termes les plus positifs que j'encourage la tenue de la défense de son HDR dont je suis sûr qu'il réalisera avec succès.

J'ose espérer cette évaluation à votre satisfaction. Si des informations additionnelles étaient jugées nécessaires, n'hésitez pas à me contacter. Je vous prie de bien vouloir agréer, Monsieur le Professeur Nougier, l'expression de mes sentiments les plus distingués.

Robert J. Vallerand, Ph.D.
Professeur et Directeur
Laboratoire de Recherche sur le Comportement Social
Université du Québec à Montréal
Tél. : (514) 987-4836
Courriel : vallerand.robert_j@uqam.ca

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| PRÉAMBULE : COMPRENDRE LE POURQUOI... | 1 |
| CHAPITRE 1 : ANTÉCÉDENTS ET CONSÉQUENCES DE LA MOTIVATION D'ACCOMPLISSEMENT EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE..... | 7 |
| I-FONDEMENTS THÉORIQUES | 7 |
| I-1. Signification des succès / échecs, l'importance des buts..... | 7 |
| I-2. Deux buts d'accomplissement visant la compétence..... | 9 |
| I-3. Des facteurs dispositionnels : l' « orientation » vers la tâche ou l'ego | 11 |
| I-4. Orientations et « théories profanes » sur les déterminants de la réussite en sport..... | 12 |
| I-5. Des facteurs situationnels « objectifs » et « perçus » suscitant un but d'implication dans la tâche vs. de l'ego..... | 13 |
| I-6. Le meilleur prédicteur ?..... | 15 |
| I-7. Une perspective interactionniste..... | 16 |
| I-8. Conséquences des buts d'accomplissement : des modèles de comportements adaptatifs ou non adaptatifs..... | 18 |
| II-RÉSULTATS EXPÉRIMENTAUX..... | 22 |
| II-1. Procédure..... | 23 |
| II-2. Buts d'accomplissement, habileté perçue et choix d'un niveau de difficulté..... | 25 |
| II-3. Buts d'accomplissement, habileté perçue et effort fourni..... | 27 |
| II-4. Buts d'accomplissement, habileté perçue et persévérance face aux échecs..... | 30 |
| II-5. Buts d'accomplissement, habileté perçue et choix d'informations..... | 31 |
| CHAPITRE 2 : TROIS NIVEAUX D'ANALYSE DE L'ABANDON SPORTIF. L'EXEMPLE DU HANDBALL FÉMININ..... | 33 |
| I- L'ABANDON SPORTIF DANS UNE « MICRO-PERSPECTIVE » : LA RELATION SPORTIF-ACTIVITÉ -ENTRAÎNEUR, DANS LE CADRE DE LA THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION..... | 34 |
| I-1.Types de motivation : d'une dichotomie à un continuum de motivations en sport..... | 35 |
| I-2. Les facteurs sociaux : le comportement de l'entraîneur..... | 37 |
| I-3. Les médiateurs psychologiques..... | 39 |
| I-4. L'abandon sportif comme conséquence comportementale..... | 39 |
| I-5. Résultats..... | 40 |
| II- L'ABANDON SPORTIF DANS UNE « MESO-PERSPECTIVE » : L'INFLUENCE DES CONTRAINTES SOCIALES ET L'ATTRAIT POUR DES ACTIVITÉS ALTERNATIVES, DANS LE CADRE DE LA THÉORIE DE L'ÉCHANGE SOCIAL.. | 44 |
| II-1. Le concept d'engagement | 44 |
| II-2. Les antécédents de l'engagement..... | 46 |
| II-3. Résultats..... | 48 |
| III- L'ABANDON SPORTIF DANS UNE « MACRO-PERSPECTIVE » : L'INFLUENCE DES RÔLES SOCIAUX LIÉS AU GENRE ET DU « TYPAGE » SEXUÉ DES ACTIVITÉS SPORTIVES DANS LE CADRE DE LA THÉORIE DE BEM..... | 53 |
| III-1. Des pratiques « appropriées » pour les hommes ou pour les femmes | 54 |
| III-2. Des schémas de soi liés au genre (gender schema) | 54 |
| III-3. Résultats..... | 56 |
| CHAPITRE 3 : PUISSANCE ET FONCTIONNEMENT DES PROPHÉTIES AUTORÉALISATRICES EN EPS | 60 |
| I-ATTENTES DE L'ENSEIGNANT ET CONFIRMATION DES ATTENTES : 3 HYPOTHÈSES EXPLICATIVES..... | 60 |
| I-1. Les prophéties autoréalisatrices..... | 62 |
| I-2. Des biais perceptifs..... | 64 |
| I-3. La précision des attentes..... | 65 |
| II-RÉSULTATS..... | 67 |
| II-1. Des prophéties autoréalisatrices..... | 70 |
| II-2. Des biais perceptifs..... | 71 |
| II-3. La précision des attentes..... | 71 |
| CONCLUSION ET PERSPECTIVES..... | 75 |
| BIBLIOGRAPHIE | 78 |

Exposé des travaux

Préambule : comprendre le pourquoi...

Comprendre le *pourquoi* des comportements pour éventuellement mieux les prévoir constitue, un peu, « la quête du Saint-Graal » de la réflexion humaine. En effet, les préoccupations sur la motivation ne datent pas d'aujourd'hui, et son étude représente l'un des domaines les plus fascinants et les plus complexes de la psychologie. Fascinant, parce que la connaissance des facteurs et des processus qui déclenchent et régulent les conduites a quelque chose de magique. Et l'on peut rêver d'un modèle théorique qui, rendant compte des diverses strates du processus motivationnel, serait capable d'expliquer et donc de prédire, la gamme intégrale des comportements humains. Complexe, parce que la motivation n'est pas une réalité tangible mais une construction hypothétique qui n'existe qu'à travers des manifestations comportementales à partir desquelles on infère l'état de motivation d'une personne. Pour beaucoup de chercheurs, en effet, le concept de motivation « *représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement* » (Vallerand & Thill, 1993, p.18). Complexe également, parce que le comportement humain est déterminé par de multiples facteurs en interaction, ce qui confère à la motivation un caractère éminemment dynamique. Parmi ces facteurs « en interaction » responsables de la motivation des individus, la plupart des théories contemporaines mettent l'accent sur deux types de variables : l'environnement social, et les « cognitions » des individus. D'où le qualificatif « socio-cognitif » qui entoure ces approches théoriques. Le contexte et les agents sociaux qui sont au contact de l'individu auraient donc la capacité d'orienter sa motivation. Mais en dernier ressort, celle-ci semble surtout déterminée par un vaste ensemble de cognitions inter-reliées, telles les ascriptions causales, les croyances d'efficacité, de contrôle, ou d'impuissance, ou aussi les valeurs et les buts que l'on cherche à atteindre.

Cette volonté de comprendre le « pourquoi » des comportements en contexte sportif et éducatif et le recours à des modèles socio-cognitifs constituent le fil conducteur de mes recherches. Cependant le choix de mes différents objets d'étude successifs à ce jour, est le résultat d'une

conjonction de trois événements : (1) une formation et une expérience de professeur d'Éducation Physique et Sportive (EPS), (2) une opportunité offerte par la Fédération Française de Handball de travailler sur un problème alarmant : l'abandon sportif, et (3) un environnement institutionnel particulier : l'Équipe de Recherches sur l'Offre Sportive (UPRES 540) dont les préoccupations principales portent sur les Acteurs qui « offrent » ou organisent la pratique sportive au sens large (cadres, dirigeants, enseignants, etc.).

Comme beaucoup d'enseignants, j'ai été amené plusieurs fois à m'interroger sur les raisons des conduites de certains de mes élèves : pourquoi, rechignent-ils à faire les activités et les exercices qu'on leur propose, alors que d'autres s'y engagent à fond ? Pourquoi certains abandonnent-ils à la première occasion, alors que d'autres débordent d'énergie pour apprendre et progresser ? Pourquoi certains élèves adoptent-ils des conduites provocatrices de nonchalance, alors que d'autres poursuivent leurs investissements en dehors des cours obligatoires, dans le cadre de l'association sportive par exemple ? Toutes ces questions ont en commun la motivation en contexte scolaire. Parmi les nombreux rôles dévolus à l'enseignant d'aujourd'hui, il se doit d'être avant tout un « motivateur ». Face aux problèmes de l'échec scolaire, massifs dans certaines banlieues, au phénomène de « démission » voire de déviance témoigné par certains de nos élèves, une meilleure connaissance du processus motivationnel et des variables qui servent de « leviers » à la motivation ne peut qu'aider tout éducateur soucieux d'intéresser ses élèves. Ma première préoccupation a donc été de tenter de cerner certains de ces processus et certaines de ces variables qui régulent la motivation des élèves en contexte scolaire. La *théorie des buts d'accomplissement* – l'un des paradigmes les plus heuristiques et féconds dans le champ de la psychologie de la motivation appliquée aux domaines sportif et scolaire – a servi de cadre d'analyse de ces recherches. En effet, pour un grand nombre de théories psychosociales, *la motivation à l'accomplissement* est souvent identifiée comme un facteur central de l'activité humaine. Initialement conçue comme un type de motivation dont l'objet est la quête de la *réussite*, les formulations théoriques les plus contemporaines ont circonscrit son objet à la *recherche de la compétence*. Selon Nicholls (1984), il y a motivation à l'accomplissement quand : « le but [des

individus] est de développer ou manifester – à soi ou aux autres – une habileté élevée et d'éviter de manifester une faible habileté » (p. 328). Cette forme de motivation est particulièrement importante dans le domaine scolaire, dans la mesure où presque tout est organisé autour de la compétence ; d'un côté, l'Institution et les enseignants cherchent à faire acquérir et à évaluer des compétences de natures diverses, et de l'autre, les élèves cherchent à démontrer leur compétence... ou à dissimuler leur incompetence.

Ce centre d'intérêt a été à l'origine de plusieurs travaux menés en collaboration avec d'autres laboratoires – donc la plupart ont été réalisés durant mon activité doctorale – destinés à mieux cerner les antécédents et les conséquences comportementales de ce type de motivation, en particulier l'effort manifesté, la persévérance face aux obstacles, le choix d'un niveau de difficulté, et le type d'information particulièrement recherché.

Le champ des activités où les individus se réalisent et s'accomplissent, est large. Sphère intellectuelle, artistique, professionnelle, le cercle est vaste. A l'intérieur de celui-ci, le domaine sportif occupe une place de plus en plus valorisée, particulièrement chez les jeunes. En France, 14 millions de personnes sont inscrits dans des organisations sportives. La très grande majorité (86,9%) est âgée de 14 à 17 ans (données du Ministère de la Jeunesse et des Sports, 1997). Bien plus que le loisir favori de la jeunesse, le sport est devenu un événement social considérable, qui n'a pas fini son expansion. Pourtant, ces données statistiques, comme les représentations courantes qui veulent que l'activité physique et sportive soit source de satisfaction chez les enfants et les adolescents car inscrits dans leur « nature », masquent un paradoxe : un abandon élevé de la pratique sportive au moment de l'adolescence. Comme tous les mythes derrière lesquels s'abrite le confort intellectuel, le caractère intrinsèquement satisfaisant du sport pour les adolescents semble devoir être remis en question. Beaucoup de fédérations sportives déplorent un abandon massif au début de l'adolescence (Roberts, 1984). Selon Gould (1987), environ un tiers des jeunes de plus de 12 ans arrêtent de pratiquer. Des études plus récentes (Sallis & Patrick, 1996 ; Wankel & Mummery, 1996) confirment cette tendance d'un déclin important à partir de l'âge de 11-12 ans. La Fédération Française de Handball (FFHB), n'est pas épargnée par ce phénomène, en particulier

chez les filles. Un suivi longitudinal de 3 cohortes sur environ 10 ans (soit 330 joueuses), utilisant une méthode statistique particulièrement appropriée (l'analyse de survie), a révélé que 50% des joueuses abandonnaient au bout de 2 ou 3 ans, et que 75% le faisaient après 5 ans et demi de pratique (Guillet, 2000 ; Guillet & Sarrazin, 2000a). Préoccupés par l'ampleur du phénomène et soucieux d'insuffler un nouvel élan au handball féminin, des cadres de la FFHB m'ont sollicité pour lancer un programme de recherches sur cette thématique. Beaucoup de leurs interrogations avaient trait à la « motivation » des sportives. Entre autre, quels sont les facteurs qui peuvent avoir un impact sur la décision des joueuses d'abandonner, et parmi ceux-ci, quelle influence a l'entraîneur ? D'autres interrogations concernaient la spécificité du handball, qui pouvait rendre sa pratique particulièrement problématique chez les filles au moment de l'adolescence. Ce programme de recherches a constitué l'objet de la thèse d'Emma Guillet (2000) que j'ai dirigée, et a donné lieu à plusieurs travaux effectués ces 4 dernières années, portant sur près de 1000 sujets.

Il est curieux de constater que si le phénomène de l'abandon sportif préoccupe certains dirigeants, et interpelle certains professionnels de la santé (e.g., Martinsen & Stephens, 1994), il n'a pas suscité beaucoup d'investigations scientifiques. Depuis les années 70, seule une trentaine d'études publiées se sont intéressées au phénomène (voir pour revue : Guillet, Sarrazin, et Cury, 2000). La plupart de celles-ci sont restées descriptives et « a-théoriques » (se limitant à la mise en évidence des motifs « superficiels » de l'abandon sportif), ou ont partiellement appliqué certains modèles. De plus, les méthodes d'investigation ont été la plupart du temps, de nature rétrospectives : il s'agissait de comparer les caractéristiques diverses de joueurs ayant abandonné une pratique sportive avec d'autres qui la poursuivaient ; une méthodologie qui présente des limites pour appuyer avec certitude les processus motivationnels impliqués dans le phénomène. Ces études ont fait ressortir la complexité du phénomène de l'abandon. Les athlètes n'abandonneraient pas leur pratique pour une raison unique, mais pour une variété de motifs personnels, situationnels et culturels ; différents processus étant impliqués. Dès lors, il semble qu'une compréhension plus fine de ce phénomène passe nécessairement par le « croisement » des regards théoriques que l'on peut appliquer à plusieurs « strates » du phénomène (Sarrazin & Guillet, 2000). Pour cela, l'influence de l'entraîneur a été appréhendée à partir d'un éclairage théorique qui croise les propositions de la

théorie des buts d'accomplissement (Nicholls, 1989), et celles d'un deuxième paradigme particulièrement apprécié par la recherche contemporaine : la théorie de l'autodétermination (e.g., Deci & Ryan, 1985 ; Ryan & Deci, 2000 ; Vallerand, 1997). Ensuite, la diversité des facteurs susceptibles d'influencer le processus d'abandon a été analysée grâce à l'éclairage de la théorie de l'échange social (e.g., Thibaut & Kelley, 1959). Enfin, les influences plus « larges », d'ordre culturel, et en particulier l'impact des rôles sociaux liés au genre ont été appréhendées dans le cadre de la théorie de Bem (1993). Outre la volonté de prendre en compte une pluralité de variables responsables de l'abandon sportif, ce travail s'est également inscrit dans une logique prospective, par le recours à des études longitudinales, afin de mieux cerner les processus impliqués.

Enfin, les thématiques de l'Équipe de Recherches sur l'Offre Sportive à laquelle j'appartiens, centrées sur les acteurs sociaux principaux qui organisent la pratique sportive, m'ont amené à me pencher davantage sur les comportements d'un Acteur « clé » du système scolaire : l'enseignant. Avec David Trouilloud, un doctorant que je dirige, nous nous sommes interrogés (1) sur les processus grâce auxquels l'enseignant d'EPS, influence positivement ou négativement la motivation des élèves, et (2) sur le « poids » de cette influence dans la « performance » des élèves dans cette discipline. Parmi les processus impliqués, plusieurs auteurs ont insisté sur le rôle des « attentes » de l'enseignant (e.g., Brophy, 1983 ; Cooper & Good, 1983 ; Dusek, 1985 ; Snyder, 1992). Ces attentes sont particulièrement importantes dans la mesure où elles ont tendance à se réaliser. Par exemple, plus un enseignant a des attentes élevées de réussite pour un élève, plus cet élève tend de manière concomitante à réussir. C'est ce que certains appellent les prophéties autoréalisatrices (*self-fulfilling prophecy*) (Brophy, 1983 ; Jussim, 1986, 1989 ; Merton, 1948 ; Olson, Roese, & Zanna, 1996), ou en contexte scolaire l'« effet Pygmalion » (Rosenthal & Jacobson, 1968). Parmi les processus impliqués dans ce mécanisme de « confirmation comportementale » des attentes de l'enseignant, la motivation occupe une place importante (Snyder, 1992), en particulier par le traitement différentiel des élèves mis en place par les enseignants, en fonction des attentes qu'ils ont élaborées. Par exemple, une étude récente en laboratoire de Pelletier & Vallerand (1996) a montré que lorsqu'on incitait un enseignant à croire

qu'un élève était intrinsèquement motivé par une activité, il avait davantage tendance à soutenir son autonomie. En retour, l'élève rapportait être plus intéressé par ce qu'il faisait, et passait plus de temps sur la tâche pendant une période de libre choix. A l'inverse, lorsqu'on incitait un enseignant à croire qu'un élève était extrinsèquement motivé par une activité, il avait davantage tendance à contrôler les comportements de l'élève pour être certain qu'il ferait ce qui était demandé. En retour, l'élève rapportait être moins intéressé parce qu'il faisait, et passait moins de temps sur la tâche pendant une période de libre choix.

Cette représentation « optimiste » de l'environnement social (i.e., l'enseignant) à influencer la réalité (i.e., le comportement des élèves) a été critiquée ces dernières années (e.g., Jussim, Eccles, & Madon, 1996). En contexte naturel d'enseignement, si les attentes de l'enseignant s'avèrent fortement corrélées avec la réussite des élèves, ce n'est pas uniquement en raison de leur vertus prophétiques. Certains auteurs ont émis l'idée que les attentes de l'enseignant pouvaient être confirmées non pas parce qu'elles « créaient » la réussite des élèves, mais tout simplement parce que l'enseignant possédait les compétences qui lui permettaient de « prédire » – sans influencer – la réussite de l'élève. Par exemple, il peut repérer les élèves motivés, autonomes, ou ceux qui présentent des aptitudes initiales élevées. A partir de ces indicateurs il peut faire des prédictions sur la réussite future de ses élèves qui peuvent s'avérer exactes. C'est ce que certains auteurs appellent la « précision » des attentes (Jussim, 1989, Jussim et al., 1995). Dès lors, l'objectif de notre travail a été de quantifier – en situation naturelle de classe – le poids des prophéties autoréalisatrices, par rapport aux autres mécanismes potentiels du processus de confirmation des attentes, et d'appréhender plus finement le rôle de la motivation dans ce phénomène.

Les parties qui suivent sont un développement de ces trois thématiques centrales de mes recherches. La première partie porte sur les antécédents et les conséquences de la motivation d'accomplissement en EPS. La deuxième partie présente trois niveaux d'analyse du problème de l'abandon sportif. Enfin, la troisième partie a trait à la puissance des prophéties autoréalisatrices en EPS.



Chapitre 1 : Antécédents et conséquences de la motivation d'accomplissement en Éducation Physique et Sportive.

I-Fondements théoriques

Initialement développée dans le champ de l'éducation grâce aux propositions d'Ames (e.g., 1992; Ames & Archer, 1988), de Dweck (e.g., 1986; 1999; Elliot & Dweck, 1988; Dweck & Legett, 1988), de Maehr (e.g., Maehr & Nicholls, 1980; Maehr & Braskamp, 1986), et particulièrement celles de Nicholls (e.g., 1984, 1989), la théorie des buts d'accomplissement a été étendue avec succès au champ du sport et de l'éducation physique (pour une revue voir : Cury & Sarrazin, 2000 ; Duda, 1992, *in press* ; Famose, 1990, 1993 ; Famose, Sarrazin, & Cury, 1995 ; Roberts, 1992, *in press* ; Roberts, Treasure & Kavussanu, 1997; Sarrazin, 1997 ; Sarrazin & Famose, 1999 ; Thill, 1999), pour devenir un paradigme théorique majeur dans le domaine de la psychologie du sport au cours de ces 10 dernières années¹. Ce dernier est articulé autour de plusieurs idées fortes, résumées dans la figure 1.

I-1. Signification des succès / échecs, l'importance des buts

Selon ce paradigme théorique, le comportement d'accomplissement est étroitement lié à la signification qu'un individu attribue à ses succès ou échecs (Maehr & Braskamp, 1986). Ainsi, le choix de s'investir dans une activité, la quantité d'effort consacré à une tâche, le niveau de persistance face aux obstacles, comme les cognitions et les réponses affectives associées à ces comportements, dépendraient de la signification qui est attachée aux tentatives d'accomplissement. Pour la plupart de ces théoriciens, le sens accordé aux succès / échecs est fonction du *but* poursuivi par l'individu. Dans ce paradigme le construit de but revêt une importance toute particulière. Comme le soulignent Elliot & Dweck (1988), « ... chaque but d'accomplissement entraîne avec lui différents « programmes » avec différentes commandes, règles de décision, et règles d'inférence, et

¹ Duda et Whitehead (1998) ont répertorié plus de 135 études publiées durant ces 10 dernières années, utilisant ce cadre théorique dans le domaine sportif.

au bout du compte, différentes conséquences cognitives, affectives et comportementales. En un sens, chaque but crée et organise son propre monde – chacun évoquant différentes pensées et émotions et mettant en avant différents comportements » (p.11).

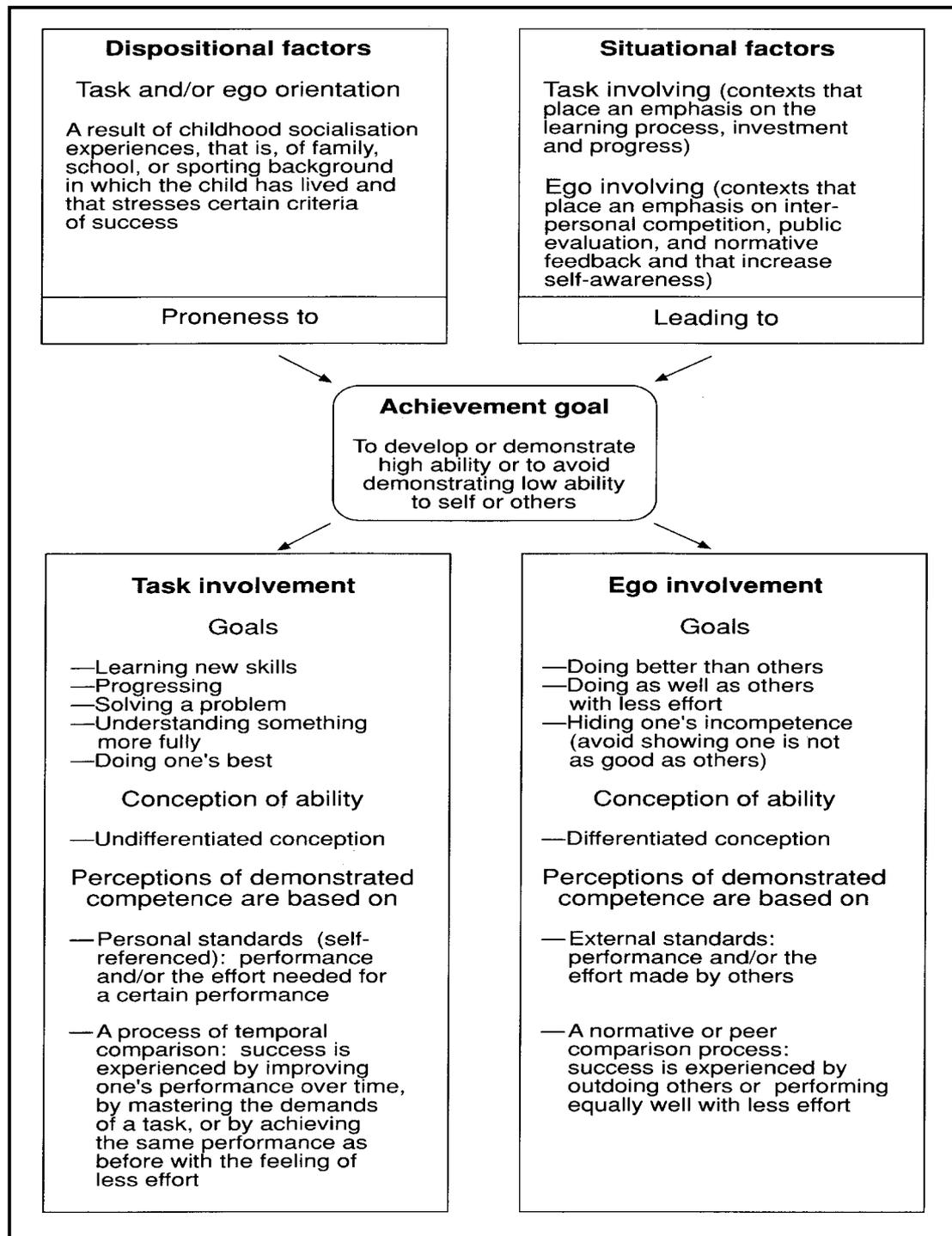


Figure 1. Antécédents principaux des buts d'accomplissement (d'après Sarrazin & Famose, 1999, p. 33).

Autrement dit, les buts d'accomplissement sont présumés servir d'agent organisateur, influençant la manière dont l'individu interprète, ressent, et réagit à, ses tentatives d'accomplissement.

I-2. Deux buts d'accomplissement visant la compétence

Cette approche admet ensuite que le but principal des individus dans les situations d'accomplissement est la recherche de la compétence² (Ames, 1992; Duda, 1992; Dweck, 1986; Maehr & Braskamp, 1986; Nicholls, 1984, 1989; Roberts, 1992; Roberts et al, 1997). Néanmoins, une avancée par rapport aux modèles antérieurs (e.g., Atkinson & Raynor, 1974; McClelland, 1961), réside dans la reconnaissance de deux buts d'accomplissement principaux (Figure 1 ; Ames, 1992; Duda, 1992; Dweck & Legett, 1988; Nicholls, 1989; Roberts, 1992; Roberts et al, 1997). Pourquoi deux buts plutôt qu'un ? Parce qu'il a été démontré que l'on pouvait éprouver un sentiment de compétence de deux manières différentes, chacune faisant appel à des variables et à des processus différents. En particulier, les travaux de Nicholls et de ses collègues (voir Nicholls, 1989), ont fait ressortir des changements dans la signification du concept d'habileté, au cours du développement. Pour les adultes, « être habile » signifie obtenir des résultats (1) qui sont liés à ses propres actions (i.e., qui ne sont pas dus à la chance), (2) qu'une minorité d'individus est capable de faire (i.e., qui sont difficiles d'un point de vue normatif) et (3) en étant plus « à l'aise » que les autres (i.e., en faisant moins d'effort que les autres). Autrement dit, l'acception « mature » du concept d'habileté implique que ce construit soit clairement différencié de trois concepts connexes : la chance, la difficulté et l'effort. Or cette conception *différenciée* (Nicholls, 1989) n'apparaît pas avant 12 ans. Auparavant, l'enfant a du mal à faire la nuance entre la difficulté, l'habileté et l'effort. Par exemple, ce qui est « difficile » est en fait difficile « pour lui » (les jeunes enfants conçoivent difficilement que ce qui est difficile pour eux puisse être facile pour une majorité d'individus) ; d'autre part, « être habile », c'est faire beaucoup d'efforts (les jeunes enfants ont du mal à concevoir l'existence d'une relation inversement proportionnelle entre l'effort et l'habileté : à résultat égal, c'est celui qui fournit le moins d'effort qui est le plus compétent). A

² Dans ce paradigme théorique *habileté* et *compétence* sont utilisés de manière interchangeable.

côté de la conception différenciée (ou mature) de l'habileté, il existe donc une conception *indifférenciée* qui apparaît plus tôt dans le développement. Néanmoins, l'originalité du travail de Nicholls est d'envisager la possibilité pour l'adulte, d'activer l'une ou l'autre de ces deux conceptions de la compétence, chacune se manifestant par des buts d'accomplissement différents.

Dans un premier cas, le sentiment de compétence peut survenir à la suite d'une expérience d'apprentissage, de résolution de problèmes, ou des témoignages de progression. Ici, le sentiment de compétence repose sur des critères auto-référencés (son propre niveau de performance, les difficultés rencontrées pour maîtriser une tâche) et un processus de comparaison temporel. Bien que plusieurs termes soient utilisés, on parle généralement « d'implication dans la tâche » (*task involvement*) (Nicholls, 1989, p.87). Un but d'implication dans la tâche existe quand l'individu adopte une conception indifférenciée de l'habileté dans laquelle habileté et effort *co-varient* - i.e., quand l'effort est appliqué, la compétence augmente (Nicholls, 1989), si bien que souvent, l'impression d'un investissement maximum dans une tâche est en soi gratifiant. En général, ce but se traduit par des préoccupations du type : « ai-je progressé ? » ou « ai-je appris ? ». L'individu est donc davantage absorbé par la tâche et le processus d'*amélioration* personnelle que par le souci de *prouver* sa compétence aux autres (Dweck, 1986).

Dans un second cas, le but est à la fois de chercher à démontrer une habileté supérieure, et d'éviter de démontrer une plus faible habileté, que celle des autres. Ici, le sentiment de compétence repose sur des critères externes (la performance réalisée et l'effort fourni par autrui) et sur un processus de comparaison normative à un groupe social de référence. Bien que plusieurs termes soient utilisés, on parle généralement « d'implication de l'ego » (*ego involvement*) (Nicholls, 1989, p.87). Un but d'implication de l'ego existe quand l'individu adopte une conception différenciée de l'habileté. Il se traduit par des préoccupations relatives à son positionnement dans une norme, et des questions du type : « suis-je bon ? », « où est-ce que je me situe par rapport aux autres, ou par rapport au barème ? », « suis-je ridicule ? ». Avec un but d'implication de l'ego, l'apprentissage ou la maîtrise d'une activité n'est pas une fin en soi. Ce n'est qu'un moyen éventuel d'atteindre une autre finalité : *prouver* sa supériorité. En d'autres termes, quand l'individu poursuit un but d'implication de l'ego, l'apprentissage et le progrès ne sont pas des sources suffisantes de

satisfaction : il peut avoir appris quelque chose, et ne pas se sentir compétent, parce qu'il s'estime toujours plus mauvais que les autres, ou plus mauvais qu'une norme. Enfin, avec ce type de but, il est possible de se sentir compétent quand, à résultat équivalent, on fournit moins d'effort ; contrairement au but d'implication dans la tâche, avec un but d'implication de l'ego, il existe une relation *inversement proportionnelle* entre l'effort fourni et la compétence témoignée.

Dans la conceptualisation de Nicholls, les deux buts d'accomplissement correspondent à des « états », c'est-à-dire, à une façon particulière d'appréhender une activité donnée à un instant donné. D'où le terme « implication » qu'il utilise pour insister sur ce que recherche l'individu dans « l'ici et maintenant ». Généralement, la théorie considère l'existence de deux antécédents à ces buts situationnels : des facteurs dispositionnels et situationnels (Figure 1).

I-3. Des facteurs dispositionnels : l' « orientation » vers la tâche ou l'ego

Les buts d'implication dans la tâche vs. de l'ego sont supposés dépendre en premier lieu, de facteurs dispositionnels, appelés « orientations » - i.e., « des différences individuelles dans la prédisposition à poursuivre ces différents buts » (Nicholls, 1989, p. 95).

Le paradigme des buts d'accomplissement prévoit la possibilité d'une influence culturelle sur la sensibilité à certaines formes d'expression de la compétence (Maehr et Nicholls, 1980 ; Nicholls, 1989). Ainsi, même s'il est probable que les adultes de toutes les sociétés comprennent l'habileté comme une capacité, certaines cultures valorisent davantage la maîtrise et le progrès personnels par rapport à la comparaison sociale (Nicholls, 1989). Pour résumer, l'environnement dans lequel vit l'enfant, de part la structure d'information qu'il délivre, valorise une certaine conception de l'habileté. Cette accentuation peut avoir comme conséquence la construction d'une tendance chez l'enfant à rechercher dans les situations d'accomplissement, un but conforme à la définition de l'habileté qui lui a été inculquée. Cette propension est relativement stable, et a tendance à se généraliser à travers les situations d'accomplissement ; par exemple, à travers les contextes sportif et scolaire (Duda & Nicholls, 1992).

Alignés sur les contributions conceptuelles et empiriques de Nicholls (1989), deux outils ont été élaborés et validés ces dernières années, pour mesurer les orientations vers la maîtrise et/ou vers l'ego ; d'une part, le « Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire » (TEOSQ) de Duda et Nicholls (1992 ; voir Duda & Whitehead, 1998), et d'autre part, le « Perceptions of Success Questionnaire » (POSQ) de Roberts et collaborateurs (Roberts, Treasure, & Balague, 1998 ; Treasure & Roberts, 1994). Ce dernier questionnaire a été validé en français par Durand, Cury, Sarrazin, & Famose (1996), en respectant les « exigeantes » procédures de validation transculturelle préconisées par Vallerand (1989). Les deux orientations mesurées sont orthogonales (i.e., indépendantes), si bien qu'il est possible de trouver des individus orientés préférentiellement vers l'un ou l'autre des buts, d'autres orientés simultanément vers les deux buts, et d'autres enfin qui ne valorisent aucune des deux orientations.

I-4. Orientations et « théories profanes » sur les déterminants de la réussite en sport.

Un des postulats de Nicholls (1989 ; Duda & Nicholls, 1992) est de présumer une liaison rationnelle entre les buts ou les orientations des individus d'une part, et leurs croyances ou valeurs plus fondamentales sur le fonctionnement du « monde » - qu'il dénomme « théorie naïve ou profane » (*lay theory*) - d'autre part. Selon lui, si les individus poursuivent différentes priorités, ils se posent forcément des questions différentes et interprètent la réalité environnante de manière singulière. En d'autres termes, les concepts qu'ils emploient, les données qu'ils collectent, et la manière dont ils interprètent ces données sont consubstantiellement liés à leurs buts ou préoccupations.

Par exemple, Sarrazin et collaborateurs (Sarrazin, Biddle, Famose, Cury, Fox & Durand, 1996 ; Sarrazin, Famose, Biddle, Fox, Durand, & Cury, 1995) ont montré l'existence de telles liaisons entre les orientations motivationnelles et les croyances relatives à la nature et aux déterminants de l'habileté sportive (i.e., son caractère améliorable ou stable, général ou spécifique, déterminé par l'apprentissage, ou par des prédispositions naturelles). Plus précisément, une analyse canonique a fait ressortir l'existence de deux réseaux de relations (figure 2).

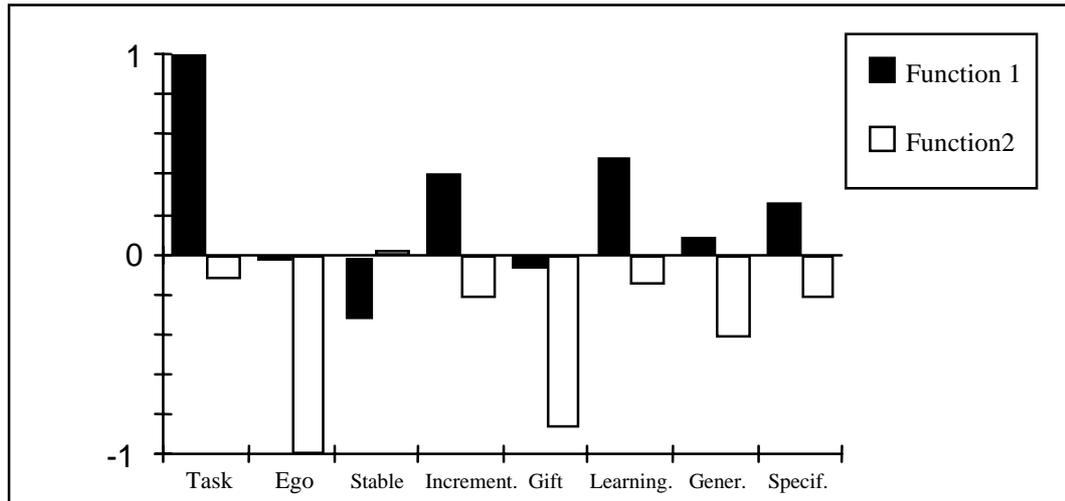


Figure 2 : Chargements canoniques entre les orientations motivationnelles et les croyances relatives à la nature et aux déterminants de l'habileté sportive (d'après Sarrazin, et al., 1996).

Tout d'abord, l'orientation vers un but d'implication dans la tâche était reliée positivement à la croyance selon laquelle l'habileté sportive est (1) « améliorable » (et donc « instable »), (2) liée au travail et à l'effort, et (3) plutôt « spécifique » à une tâche ou activité. Il semble donc qu'avec une forte orientation vers un but d'implication dans la tâche, on adhère de manière concomitante à une vision « optimiste » de l'habileté, selon laquelle ses déterminants essentiels sont « sous contrôle » de l'individu (i.e., l'habileté est toujours perfectible grâce au travail fourni). D'autre part, l'orientation vers un but d'implication de l'ego s'est avérée reliée à la croyance selon laquelle l'habileté sportive est à la fois liée à la possession d'un don et « générale » (i.e., quand on est « bon », on est bon dans tous les sports). Il semblerait qu'avec une forte orientation vers un but d'implication de l'ego, l'explication de la compétence dans le domaine sportif se porte essentiellement sur les aptitudes, le talent, ou les prédispositions naturelles, en bref, les attributs que l'on a ou non en sa possession, et qui permettent d'être bon immédiatement et quelle que soit l'activité.

I-5. Des facteurs situationnels « objectifs » et « perçus » suscitant un but d'implication dans la tâche vs. de l'ego.

Si les prédispositions ou les tendances personnelles sont présumées influencer le but poursuivi par un individu dans une situation particulière, Dweck (1986, 1999) et Nicholls (1984,

1989) ont également fortement insisté sur l'importance des facteurs situationnels. Le contexte dans lequel évolue l'individu aurait également la capacité à susciter un but d'implication dans la tâche ou de l'ego (Figure 1). Dans les conceptualisations de Dweck et de Nicholls, les variables situationnelles font essentiellement référence à l'environnement *objectif*. Par exemple, selon Nicholls (1984, 1989), un but d'implication de l'ego a plus de chance d'être suscité, quand les tâches (surtout si elles impliquent des habiletés socialement valorisées) sont présentées comme des tests (faisant référence à des normes situant le bon, le moyen et le « mauvais »), dans une situation de compétition ou de comparaison sociale, ou quand la facette publique du Soi est activée, en particulier en présence d'une audience, d'une caméra, etc. D'un autre côté, un but d'implication dans la tâche a plus de chance d'être suscité par des contextes qui minimisent la facette publique du Soi et les évaluations sociales, et qui simultanément mettent l'accent sur le processus d'apprentissage, la maîtrise de tâches adaptées au niveau de l'individu, l'investissement et les progrès.

Si Nicholls a mis l'accent sur l'environnement objectif, d'autres auteurs, et en particulier Ames (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988), ont insisté sur l'importance de la *perception* que les individus pouvaient avoir de la structure sociale. Elle utilise le terme de « climat motivationnel perçu » (Ames, 1992) pour faire allusion à ces évaluations ou représentations composites relatives à la structure des buts qui est fortement accentuée dans une situation particulière. En d'autres termes, ce n'est pas le contexte objectif qui compte, mais la manière dont l'individu le perçoit. Ce dernier peut rendre les buts d'implication dans la tâche ou d'implication de l'ego différemment saillants. A ce jour, il existe plusieurs outils destinés à mesurer le climat motivationnel perçu en sport ou en éducation physique ; la plupart tirent leurs racines des travaux princeps d'Ames et Archer (1988). C'est le cas du « Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire » version 1 ou 2 (PMCSQ-2) de Duda et de ses associés (voir Duda & Whithead, 1998), et du « Learning And Performance Oriented Physical Education Climate Questionnaire » (LAPOPECQ) de Papaioannou (1994), ou de ses versions modifiées, britannique (the Physical Education Class Climate Scale, PECCS) et française (l'Échelle de Perception du Climat Motivationnel ; EPCM) par Biddle, Cury, Goudas, Sarrazin, Famose, & Durand (1995). En général, ces questionnaires sont hiérarchiquement

organisés : ils sont composés de plusieurs sous-échelles de premier niveau (e.g., « promotion de l'apprentissage par l'enseignant/l'entraîneur », « recherche du progrès par les élèves/joueurs », « recherche de la comparaison entre les élèves/joueurs », « reconnaissance limitée », peur des erreurs ») qui se regroupent sur deux dimensions de second ordre (i.e., Climat suscitant l'ego vs. suscitant la tâche).

I-6. Le meilleur prédicteur ?

A ce jour, la majorité des recherches a examiné les corrélats motivationnels des « orientations » et/ou des « perceptions » du contexte, prises de manière isolée ou simultanée (pour une revue voir : Duda, *in press*; Roberts, *in press*). Souvent l'objectif a été de déterminer lequel de ces deux construits était le *meilleur prédicteur* des indices de motivation. De telles investigations reposent typiquement sur des analyses de régression multiple hiérarchique (e.g., Brunel, 1999), ou sur des analyses des pistes causales. Par exemple, dans ce dernier cas, Cury, Biddle, Famose, Goudas, Sarrazin, & Durand (1996) ont étudié les déterminants de l'intérêt pour l'EPS – mesuré par l'une des sous-échelles de l'*Intrinsic Motivation Inventory* (IMI; McAuley, Duncan & Tammen, 1989) – à partir des orientations motivationnelles (mesurées par le QPSS), des perceptions du climat de la classe (mesurées par l'EPCM), et de la compétence perçue (une autre sous-échelle de l'IMI). L'intérêt pour l'EPS des 700 filles de cette étude était prédit essentiellement par l'orientation vers un but d'implication dans la tâche ($\beta=.09$), la perception d'un climat motivationnel suscitant un but impliquant la tâche ($\beta=.35$), et la compétence perçue ($\beta=.40$). D'autres relations attendues entre les perceptions du climat d'une part, les orientations et la compétence perçue, d'autre part, sont également ressorties (cf. figure 3). Ainsi, il est possible que l'intérêt pour les cours obligatoires d'EPS, dépende davantage des perceptions du climat motivationnel mis en place par l'enseignant (principalement de sa dimension « Tâche ») que des orientations dispositionnelles (Cury et al., 1996).

Néanmoins, d'autres recherches ont mis en évidence une influence plus importante des orientations par rapport aux perceptions du climat (voir pour une revue : Duda, *in press*). En fait, il

semblerait que tout dépendrait de la nature des variables prédites (Duda & Nicholls, 1992). Si les variables dépendantes sont plus d'ordre situationnel – comme des « états » (e.g., plaisir, intérêt, anxiété perçus) – alors le climat perçu semble ressortir comme le meilleur prédicteur. Par contraste, si les variables dépendantes sont plus d'ordre « personnel » ou dispositionnel – comme des « traits » (e.g., croyances relatives aux causes du succès dans le sport) – alors les orientations prédisent généralement une plus grande part de variance que le climat perçu.

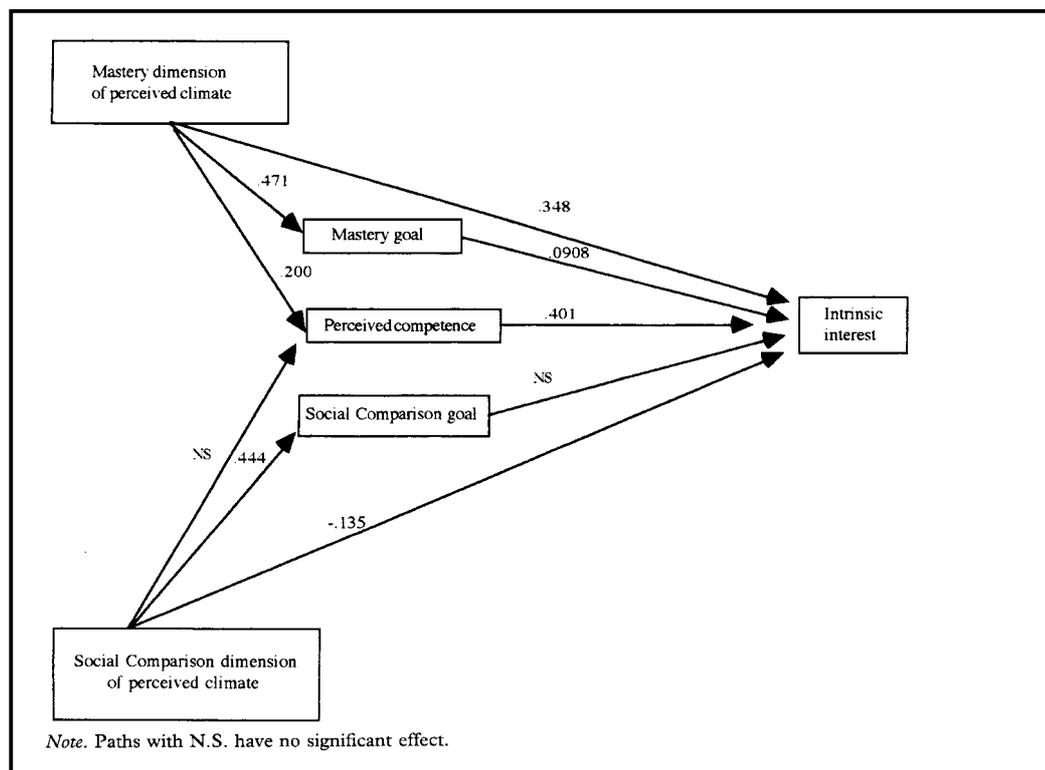


Figure 3. Variables prédisant l'intérêt pour l'EPS (d'après, Cury, Biddle, Famose, Goudas, Sarrazin, & Durand, 1996).

I-7. Une perspective interactionniste

Plutôt que de simplement « juxtaposer » (i.e., de tester les effets simples) les variables de disposition et celles de contexte, certains théoriciens des buts d'accomplissement, et en particulier Dweck (1986; Dweck & Legett, 1988), ont suggéré qu'une approche interactionniste qui tente de combiner ces deux variables offre des perspectives de compréhension plus exhaustives des comportements d'accomplissement. En effet, il est possible d'imaginer des situations dans lesquelles ces deux variables sont compatibles, et d'autres dans lesquelles les tendances

personnelles entrent en conflit avec les facteurs situationnels (Roberts, 1992). Quand la structure de la situation s'ajuste avec la tendance individuelle, on peut spéculer que l'individu poursuivra le but qu'il préfère de manière idiosyncratique. Par contre, quand le climat motivationnel valorise une conception de la compétence qui est incompatible avec l'orientation de l'individu, un conflit de valeur peut apparaître, provoquant soit une modification du but conformément au climat, soit une indifférence vis-à-vis du climat et la poursuite d'un but qui s'ajuste à l'orientation de l'individu (Roberts, 1992; Roberts, et al, 1997). Dans ce cas, Dweck & Leggett (1988, p. 269) suggèrent (1) que le niveau personnel d'orientation dispositionnelle détermine la probabilité que l'individu poursuive un but d'implication dans la tâche ou de l'ego, et (2) que le degré avec lequel l'environnement suscite l'un ou l'autre de ces buts peut altérer cette probabilité. Par exemple, quand le climat est plutôt « neutre » (i.e., quand il ne suscite pas particulièrement l'un des deux buts), on peut s'attendre à ce que les orientations soient les déterminants principaux des buts d'accomplissement. En revanche, si l'environnement suscite fortement l'un ou l'autre des deux buts, les orientations devraient moins déterminer le but d'accomplissement poursuivi. Enfin, plus les orientations sont fortes, moins les informations de l'environnement exerceront de l'influence et réciproquement (Dweck & Legett, 1988 ; Treasure & Roberts, 1995). Utilisant les recommandations d'Aiken & West (1991), quelques études récentes (e.g., Treasure & Roberts, 1998; Swain & Harwood, 1996) ont testé la présence ou non d'un effet d'interaction, grâce au recours à des analyses multivariées dans lesquelles un terme d'interaction est entré dans l'équation, après la détermination des effets principaux, pour voir si celui-ci augmente significativement le pourcentage de variance expliquée. Si, en général, ces études ont montré que les orientations dispositionnelles étaient assez « robustes » par rapport au climat motivationnel perçu (i.e., se traduisant par des effets principaux récurrents pour les orientations), le terme d'interaction (Climat × Orientation) prédisait également une part significative de la variance.³ En d'autres termes, l'influence de l'orientation dispositionnelle sur la variable dépendante était « modérée » par le

³ Dans certaines études, l'interaction présumée n'est pas ressortie de manière significative (e.g., Newton & Duda, 1998). Ceci est probablement dû à un manque de variance dans l'une ou l'autre des 2 variables indépendantes. De plus l'orthogonalité des orientations motivationnelles peut compliquer ce type de calcul (Duda, *in press*).

contexte motivationnel comme Dweck et Leggett (1988) le présument. Par exemple, dans une étude destinée à examiner les antécédents des buts – i.e., le but d'implication dans la tâche vs. de l'ego que l'individu projetait de poursuivre, quand on lui posait la question quelques minutes avant une compétition de natation – Swain & Harwood (1996) ont trouvé qu'une orientation élevée vers un but d'implication dans la tâche, associée à une forte perception d'un penchant des autres significatifs (i.e., parents et entraîneur) pour une amélioration de sa propre performance (une variable du climat), produisait une préférence élevée pour un but d'implication dans la tâche. De manière similaire, la combinaison d'une orientation élevée vers un but d'implication de l'ego, et de la perception d'une forte pression des autres significatifs pour gagner la course, produisait une préférence élevée pour un but d'implication de l'ego. Cependant, la combinaison « faible orientation vers un but d'implication dans la tâche » x « perception d'une forte pression extérieure pour gagner », produisait une recherche plus élevée d'un but d'implication de l'ego ; par contre, plus forte était l'orientation vers un but d'implication dans la tâche, moins l'individu recherchait un but d'implication de l'ego.

I-8. Conséquences des buts d'accomplissement : des modèles de comportements adaptatifs ou non adaptatifs.

En dernier lieu, il existe une convergence conceptuelle parmi les théoriciens qui s'inscrivent dans le paradigme de la théorie des buts d'accomplissement, au niveau des conséquences comportementales des buts. Selon Nicholls (1989, p. 106), les prédictions relatives à la motivation reposent sur « une description adéquate de ce que les individus veulent, en conjonction avec une description de leur compréhension de ce qu'ils pourraient faire pour obtenir ce qu'ils veulent ». Autrement dit, quand on connaît le but que poursuit un individu dans une situation donnée (ego vs. tâche), et ce qu'il doit faire pour accomplir ce but (i.e., le processus motivationnel), alors il est possible d'élaborer des prévisions précises de sa motivation. Dans le contexte scolaire, celle-ci pourra se manifester (1) par une préférence particulière pour un niveau de difficulté quand plusieurs sont proposés, (2) par un certain niveau d'effort consenti, (3) par une persévérance plus ou moins importante face aux obstacles rencontrés, et également (4) par la nature

de l'information prioritairement recherchée (Dweck, 1986; Elliot & Dweck, 1988; Dweck & Leggett, 1988; Dweck, 1999; Nicholls, 1984, 1989).

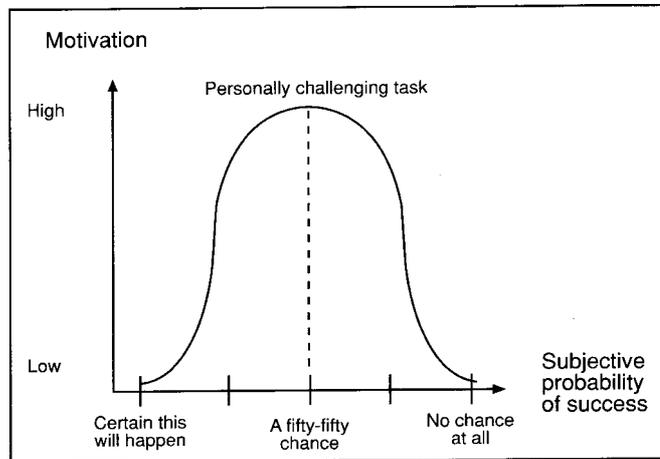


Figure 4 : Niveau prévu de motivation des individus poursuivant un but d'implication dans la tâche, en fonction de leur probabilité subjective de réussir (d'après Sarrazin & Famose, 1999, p. 36)

Quand l'individu poursuit un but d'implication dans la tâche, son objectif est d'apprendre quelque chose ou de maîtriser la tâche ou l'activité proposée. Sa motivation repose sur son estimation des chances qu'il a d'apprendre quelque chose ou de progresser. Elle devrait être faible quand l'individu estime que la tâche est trop facile pour lui, ou au contraire, si difficile que toute velléité serait veine. Par contre, les tâches qui semblent nécessiter des efforts pour réussir, et pour lesquelles ni le succès ni l'échec ne sont certains, sont particulièrement attractives. En définitive, avec un but d'implication dans la tâche, il est prédit que la motivation est maximale quand la difficulté de la tâche est « intermédiaire » pour l'individu, ou quand ses *probabilités subjectives de réussir* sont « moyennes » : il s'agit de tâches de « défi » personnel (figure 4).

L'habileté perçue n'est pas présumée influencer la motivation des individus impliqués dans la tâche (Nicholls, 1989; Roberts, 1992) ; d'ailleurs, ils ne se posent même pas la question de leur positionnement dans une hiérarchie. Cependant, l'habileté perçue affecte la difficulté perçue des tâches qui, elle, peut affecter les préférences individuelles (Nicholls, 1989). Comme les individus impliqués dans la tâche n'ont pas tous la même perception du niveau de difficulté pour lequel ils s'attendent à gagner en maîtrise (i.e., ceux qui s'estiment relativement compétents dans une

activité, estimeront que les tâches « difficiles » leur posent des défis, alors que ceux qui se perçoivent relativement incompetents dans une activité verront dans les tâches faciles la présence d'un défi personnel), il est prévu que plus le niveau d'habileté perçu augmente, plus le niveau de difficulté de la tâche susceptible de poser un défi s'élève (figure 5).

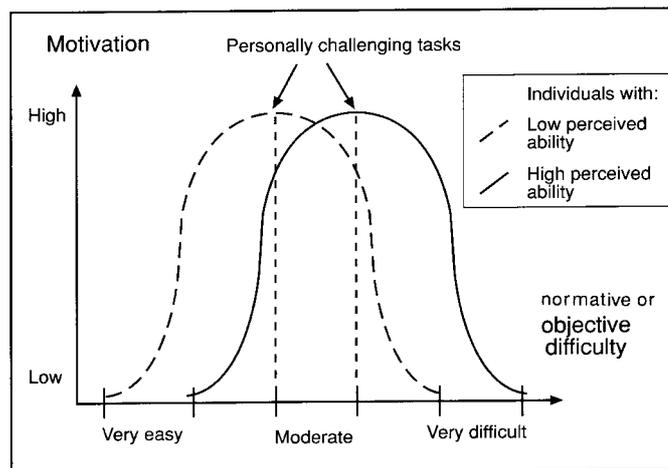


Figure 5 : Niveau prévu de motivation de deux individus poursuivant un but d'implication dans la tâche, en fonction du niveau de difficulté de la tâche (d'après Sarrazin & Famose, 1999, p. 36)

Quand les individus poursuivent un but d'implication de l'ego, les estimations sont plus complexes. Leur but est d'apparaître meilleurs que la norme et d'éviter de démontrer une faible habileté. Dès lors, ils seront motivés uniquement s'ils estiment que leurs tentatives permettront d'établir une habileté supérieure à celle des autres. Idéalement, ils chercheront à faire mieux que les autres, en faisant le moins d'effort possible, car avec ce type de but, il est possible de démontrer une plus grande habileté quand on réussit avec peu d'effort. Mais symétriquement, avec un but d'implication de l'ego, il est très « inconfortable » de faire beaucoup d'efforts, pour uniquement échouer. Souvent dans ces conditions, c'est un manque de compétence qui est démontré. Par conséquent, avec ce type de but, l'effort peut être une « épée à double tranchant » : il est nécessaire pour réussir, mais échouer quand l'investissement est maximal révèle encore plus son incompetence (Covington, 1992; Covington & Omelich, 1979; Dweck, 1999). Le corollaire, c'est qu'il est possible d'éviter de démontrer son incompetence, quand l'échec que l'on subit est attribuable à un faible investissement. Par conséquent, si les individus qui poursuivent un but

d'implication de l'ego sont convaincus que même un investissement important ne leur permettrait pas d'afficher leur supériorité, ou pire, que cela ferait ressortir leur incompétence avec encore plus de force, alors ils ne devraient pas s'investir. Leur motivation va dépendre de leur habileté perçue, ainsi que d'indices relatifs à la difficulté normative des tâches.

Ceux qui estiment avoir une habileté élevée, s'attendent à faire la démonstration de leur supériorité. Ils seront motivés par les tâches dont la réussite permet de le faire : celles dont la difficulté est supérieure ou égale à la « norme ». Par contraste, ils ne seront pas intéressés par les tâches normativement faciles, car elles ne permettent pas de démontrer une habileté supérieure à la norme dans la mesure où la plupart réussissent, ni par les tâches trop difficiles où l'échec apparaît certain (figure 6).

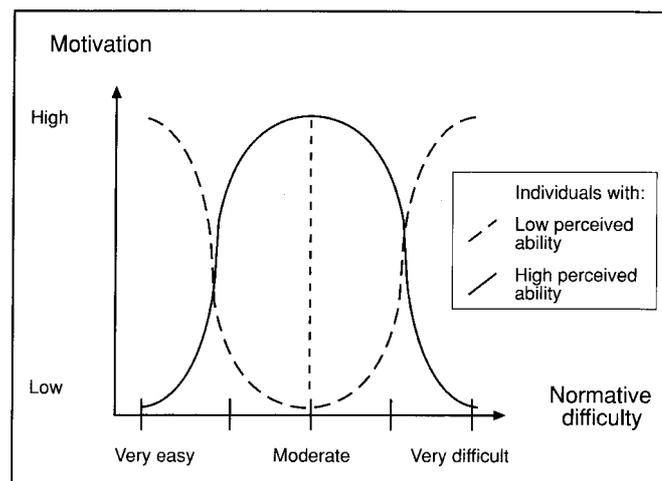


Figure 6 : Niveau prévu de motivation de deux individus poursuivant un but d'implication de l'ego, en fonction du niveau de difficulté de la tâche (d'après Sarrazin & Famose, 1999, p. 36)

Les individus qui estiment avoir une faible habileté, s'attendent à échouer quand ils sont confrontés à des tâches d'une difficulté normative « moyenne ». Or avec ce niveau de difficulté, la performance réalisée est « diagnostique » (Nicholls, 1989) du niveau de compétence d'une personne, dans la mesure où un succès indique une habileté supérieure à la norme, et un échec une faible habileté. Ils anticipent donc de faire la démonstration de leur incompétence. Par conséquent, quand ils le pourront, ils éviteront des tâches si aversives. Dans le cas contraire, ils feront le moins

d'effort possible pour éviter une démonstration trop décisive de leur incompetence. Exercer peu d'effort est dans ce cas une stratégie de protection de soi (Covington, 1992; Covington & Omelich, 1979; Dweck, 1999). Ces individus verront également dans les tâches normativement faciles ou difficiles des opportunités d'éviter les manifestations trop frappantes d'incompétence. En effet, réussir une tâche facile est toujours préférable à rater une tâche moyenne. D'autre part, quand la tâche est difficile, les échecs sont peu menaçants pour l'estime de soi, dans la mesure où seule une minorité réussit. En résumé, les individus qui poursuivent un but d'implication de l'ego et qui ont une faible habileté perçue seront motivés par les tâches dont la difficulté normative est facile ou difficile, et seront très peu motivés par les tâches moyennes, ou les tâches si difficile que l'échec apparaît certain (figure 6).

En définitive, la théorie prévoit que les individus qui poursuivent des buts d'implication dans la tâche manifestent des comportements « adaptatifs » (Dweck, 1986) ou fonctionnels, vis-à-vis de la performance et de l'apprentissage ; par contraste, les individus qui poursuivent des buts d'implication de l'ego, et en particulier ceux qui ont une faible habileté perçue, sont présumés manifester des comportements « non-adaptatifs » pour la performance ou l'apprentissage. Certains travaux que j'ai conduits en collaboration avec François Cury et d'autres chercheurs, ont corroboré ces résultats (Cury & Sarrazin, 1998). Je vais les présenter rapidement.

II-Résultats expérimentaux.

Si les hypothèses de la théorie des buts ont été formulées il y a déjà plusieurs années, force est de constater que la plupart des travaux destinés à les éprouver (1) n'ont apporté que des validations partielles la théorie (e.g., l'influence de l'habileté perçue et de la difficulté de la tâche sont rarement investiguées), (2) sont restés de nature corrélationnel, et (3) ont utilisé essentiellement des mesures auto-rapportés (e.g., questionnaire sur l'effort fourni ou la préférence des tâches, rempli par les individus eux-mêmes ou par des proches comme les enseignants, les entraîneurs ou les parents) (pour une revue, voir : Duda, *in press*). En réaction à ces limites, nous

avons tenté de bâtir des plans quasi-expérimentaux, et d'utiliser des mesures du comportement « réel » manifesté par les sujets, et non auto-rapportées.

II-1. Procédure

Pour chacune de ces recherches, la même procédure a été utilisée. Elle était destinée à maximiser la probabilité que l'individu adopte le but d'accomplissement dont les conséquences comportementales étaient testées. En effet, concevoir le but poursuivi par un individu comme le résultat de l'interaction entre des facteurs dispositionnels et situationnels (voir ci-dessus) pose des problèmes méthodologiques : quand le contexte motivationnel suscite un but qui n'est pas congruent avec la tendance dispositionnelle de l'individu, un conflit de valeur peut apparaître et il est difficile, sous ces conditions, de contrôler le but adopté par l'individu. De plus l'orthogonalité des orientations rend ce contrôle particulièrement compliqué (Duda, *in press*) : laquelle des deux orientations influencera le but adopté par un individu qui est fortement orienté à la fois vers un but d'implication de la tâche et un but d'implication de l'ego ? Face à ces contraintes, il nous a semblé préférable (1) de repérer le « profil motivationnel » (“*goal profiles*” ; Fox, Goudas, Biddle, Duda, & Armstrong, 1994; Duda, *in press*) des sujets, et de ne retenir que les sujets au profil contrasté [i.e., une orientation élevée sur la tâche-faible sur l'ego (T+/E-) d'une part, et une orientation élevée sur l'ego-faible sur la tâche (E+/T-), d'autre part], et (2) de placer les participants dans un contexte conforme à leur profil motivationnel (i.e., les participants T+/E- ont été placés dans un contexte induisant une implication dans la tâche, et les participants E+/T- ont été placés dans un contexte suscitant un but d'implication de l'ego) de manière à renforcer les aspects dispositionnels et à garantir la probabilité que les individus adoptent le but désiré (comme l'a montré, l'étude de Swain & Harwood, 1996), et (3) à vérifier que les sujets ont perçu le contexte comme il avait été manipulé⁴.

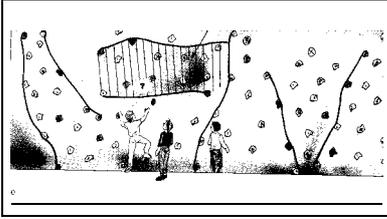
⁴ Il est à noter que cette procédure ne mesure pas *directement* le « but – état » (l'implication) des individus, ce dernier n'étant qu'inféré de conditions expérimentales destinées à maximiser la probabilité de son occurrence. Comme Duda l'a noté récemment (*in press*; Duda & Whitehead, 1998), étant donné la nature dynamique de l'état d'implication, son évaluation est particulièrement compliquée. A ce jour, il n'y a eu que des tentatives limitées d'évaluation de ces buts (e.g., Swain & Harwood, 1996; Williams, 1998), et il

Pour établir le « profil motivationnel » des sujets, la distribution en percentile de chaque sous-échelle du QPSS a été utilisée. A partir d'un échantillon initial important de participants, les sujets ont été classés comme ayant une orientation « élevée » sur une échelle quand ils se situaient dans le tiers supérieur de celle-ci. D'autre part, ils ont été considérés comme faiblement orientés sur une échelle quand ils se situaient dans le tiers inférieur de celle-ci. Enfin, en fonction du score obtenu par les sujets sur un questionnaire d'habileté perçue (supérieur ou inférieur à la valeur médiane de l'échelle de réponse), les groupes T+/E- et E+/T- ont été dédoublés. En définitive, 4 groupes ont été constitués :

1. Un groupe T+/E- à faible habileté perçue (dénommé Tâche/HP-)
2. Un groupe T+/E- à habileté perçue élevée (dénommé Tâche/HP+)
3. Un groupe E+/T- à faible habileté perçue (dénommé Ego/HP-)
4. Un groupe E+/T- à habileté perçue élevée (dénommé Ego/HP+)

Dans le *contexte suscitant un but d'implication dans la tâche*, il était généralement dit aux sujets, qu'il s'agissait d'un cours particulier destiné à les faire progresser dans l'activité présentée (l'escalade ou le basket). *Dans le contexte suscitant un but d'implication de l'ego*, on disait aux sujets qu'ils allaient participer à une compétition (indirecte) avec d'autres élèves de leur âge, et que pour cela, la performance qu'ils obtiendraient (e.g., la difficulté de la voie grimpée, ou le temps réalisé à un parcours de basket) leur permettrait d'obtenir des points. De plus, la séance était filmée, et l'expérimentateur annonçait que les résultats seraient proclamés publiquement. Bien évidemment, aucun résultat n'était proclamé, et après l'expérience, une séance de débriefing expliquait aux sujets l'objet de la recherche, afin de minimiser les conséquences potentiellement préjudiciables de celle-ci.

s'agissait essentiellement d'évaluations faites juste *avant* un évènement, et non *durant* l'évènement. Dans ces conditions, il est difficile d'être certain de la validité du but mesuré.



II-2. Buts d'accomplissement, habileté perçue et choix d'un niveau de difficulté.

Dans une expérience qui prenait comme support l'escalade (Sarrazin, Famose, et Cury, 1995), 82 garçons ont été confrontés à une situation dans laquelle ils devaient choisir, puis escalader, une voie parmi 5. La difficulté normative des voies était présentée. Elle avait été repérée au cours d'une étude pilote préalable avec 100 garçons du même âge ; 95% des élèves réussissaient la première voie, qualifiée de « très facile » ; 75 % réussissaient la seconde, qualifiée de « facile » ; 50 % réussissaient la 3^{ème} qualifiée de « moyenne » ; 25 % réussissaient la 4^{ème} qualifiée de « difficile », et enfin 5% réussissaient la dernière qualifiée de « très difficile ». Avant de grimper la voie choisie, les sujets devaient indiquer les chances qu'ils se donnaient de réussir la voie, sur une échelle de catégorie en 5 points, avec (1) « pratiquement aucune chance », (3) « autant de chances de réussir que d'échouer », et (5) « pratiquement certain de réussir ».

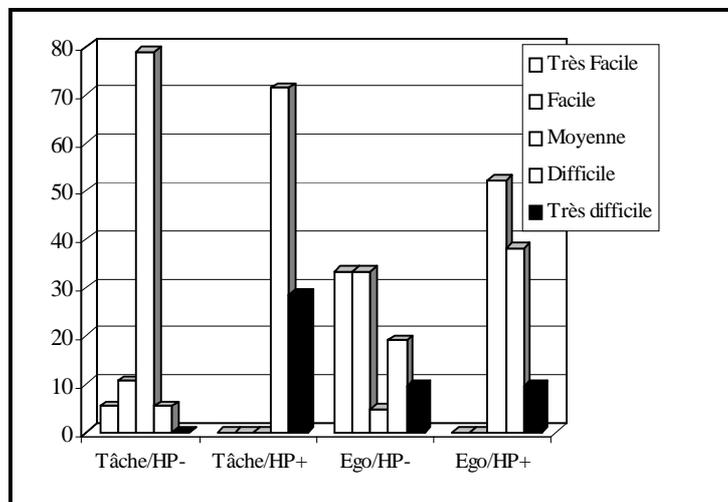


Figure 7: Choix d'un niveau de difficulté, en fonction du but d'accomplissement et de l'habileté perçue (d'après Sarrazin, Famose, & Cury, 1995).

Les résultats sont conformes aux hypothèses précédemment exposées. Comme le montre la figure 7, les sujets Tâche/HP- ont majoritairement choisi la voie moyenne, alors que les sujets Tâche/HP+ ont préféré la voie difficile ou très difficile. Les sujets Ego/HP- ont rejeté la voie moyenne, celle qui représentait le plus grand risque symbolique, leur choix s'est porté, pour les

deux tiers d'entre eux, sur la voie facile ou très facile, et pour un quart d'entre eux, sur la voie difficile ou très difficile. Les sujets Ego/HP+ ont sélectionné des voies dont la difficulté normative était supérieure ou égale à la moyenne. Ils ont également rejeté les voies faciles qui ne permettaient pas de démontrer leur compétence.

L'examen des chances que se donnaient les sujets de réussir la voie, apporte un soutien encore plus fort aux prédictions théoriques. Quelle que soit leur habileté perçue, les sujets qui poursuivaient un but d'implication dans la tâche ont choisi des voies pour lesquelles ils se donnaient autant de chances de réussir que d'échouer - c'est-à-dire des tâches de « défi personnel » (figure 8). Si une minorité a préféré une voie pour laquelle elle estimait la probabilité de réussir plutôt faible, aucun sujet n'a choisi la facilité, c'est-à-dire, un choix attaché à des chances élevées de réussite.

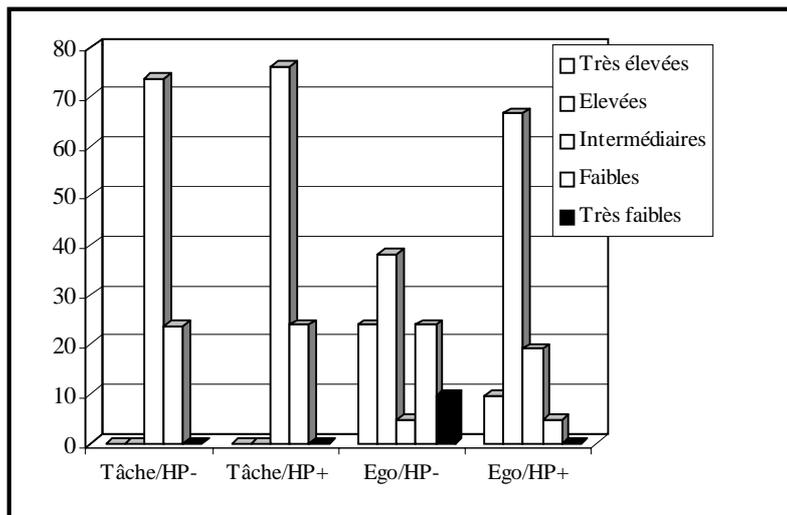
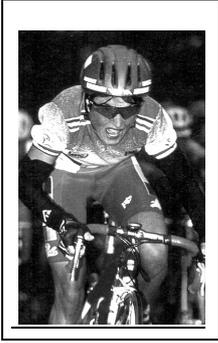


Figure 8: Estimation des chances de réussir la voie choisie, en fonction du but d'accomplissement et de l'habileté perçue (d'après Sarrazin, Famose, & Cury, 1995).

Les sujets Ego/HP- ont fait des choix plus extrêmes : grandes chances de réussite ou au contraire faibles chances de réussir. Par contre, les sujets Ego/HP+ ont fait des choix « à faible risque ». S'ils ont tous sélectionné une difficulté supérieure ou égale à la norme (ce qui atteste de leur désir de démontrer leur supériorité sur les autres), l'examen de leurs chances de réussite montre que les trois quarts estimaient avoir de grandes chances de réussir la voie choisie (figure 8).



II-3. Buts d'accomplissement, habileté perçue et effort fourni.

Dans une expérience, qui prenait également comme support l'escalade (Sarrazin, Cury, Roberts, 1999 ; Sarrazin, Roberts, Cury, Biddle & Famose, *under revision*), 78 garçons ont été confrontés à une situation dans laquelle ils devaient grimper les 5 voies précédentes. Les variables dépendantes étaient (1) la performance réalisée (en terme de succès ou d'échec dans la tentative) et (2) l'effort fourni, opérationnalisé comme « le niveau maximal de ressources énergétiques fournies par le participant ». La fréquence cardiaque maximale du sujet obtenue lors des tentatives d'ascension de chacune des voies a servi d'indicateur de l'effort consacré, étant donnée la relation étroite qui existe entre l'intensité du travail fourni et la fréquence cardiaque. Celle-ci a été mesurée en continu par un dispositif léger.

Les résultats ont tout d'abord fait ressortir un effet principal du but poursuivi par les participants. Sur l'ensemble des 5 voies, les sujets qui poursuivaient un but d'implication dans la tâche ont fourni plus d'effort (172.93 vs. 161.14), et obtenu plus de succès (60% versus 42%) que ceux qui poursuivaient un but d'implication de l'ego. D'autre part, en accord avec la théorie, une interaction but x habileté perçue x difficulté de la tâche est également ressortie. Comme on peut le voir sur la figure 9, les sujets qui poursuivaient un but d'implication dans la tâche ont fourni le plus d'effort, sur des niveaux de difficultés conformes à leur habileté perçue. Les sujets Tâche/HP- ont fait le plus d'effort sur les voies facile et moyenne, alors que les sujets Tâche/HP+ ont fait le plus d'effort sur les voies les plus difficiles. Quand les individus recherchent la maîtrise et le progrès, ils consacrent un maximum d'énergie sur les niveaux de difficulté qu'ils considèrent comme leur posant des défis personnels. C'est la raison pour laquelle, ceux qui avaient une habileté perçue supérieure ont fourni le plus d'effort sur les niveaux de difficulté les plus élevés, alors que ceux qui

avaient une plus faible habileté perçue ont fourni le plus d'effort sur des niveaux de difficulté inférieurs (cf. figure 5).

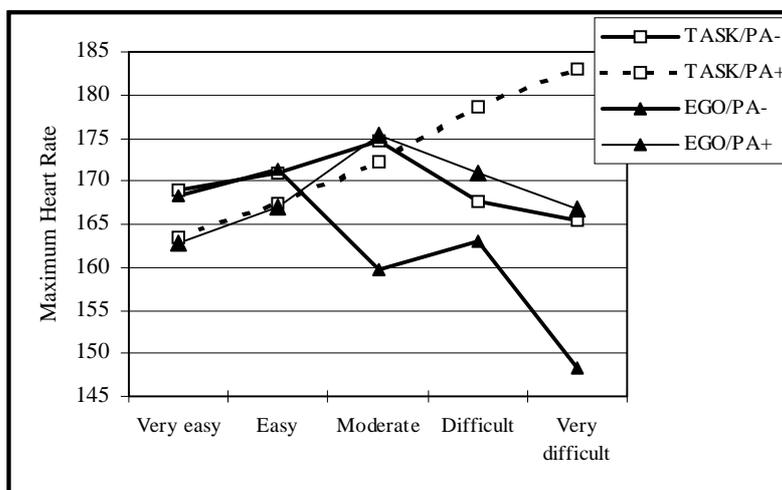


Figure 9: Évolution de la fréquence cardiaque maximale, en fonction de la difficulté de la voie et du groupe (d'après Sarrazin, et al., *under revision*).

En accord avec les prédictions de la théorie des buts, les sujets Ego/HP+ ont fourni le plus d'effort sur les voies moyenne et difficile, significativement plus que sur les voies très facile, facile et très difficile. Quand les individus veulent démontrer leur supériorité aux autres et quand ils sont convaincus d'être capables de pouvoir le faire (i.e., habileté perçue élevée), alors ils estiment qu'ils doivent réussir les tâches dont le niveau de difficulté révèle une habileté supérieure. Ils sont prêts, pour cela, à y consacrer un effort important. Néanmoins, cette préoccupation de vouloir démontrer sa supériorité à tout prix, peut conduire à l'échec. Comme on peut le voir sur la figure 10, 30% des sujets Ego/HP+ n'ont pas réussi la voie moyenne, alors que tous les sujets Tâche/HP+ l'ont réussi. Il est probable qu'une préoccupation trop importante sur l'image que l'on donne de soi peut conduire à un retrait partiel de l'attention des aspects pertinents de la tâche qui permettent de réussir (Carver & Scheier, 1981; Miller, 1985). D'autre part, avec un but d'implication de l'ego, l'effort est moins intense quand les tâches (1) sont atteignables sans trop forcer, ou (2) si difficiles que l'échec apparaît certain malgré un effort maximum: pourquoi trop forcer quand la combinaison effort \oplus échec ne permet que de démontrer un manque d'habileté? Contrairement aux Tâche/HP+, les Ego/HP+ ont fourni moins d'effort sur la voie très difficile (figure 9).

Le groupe Ego/HP- a exercé le plus d'effort sur les voies très facile, facile et difficile, significativement plus que sur les deux autres (figure 9). Quand on veut dissimuler son incompétence « l'effort est élevé sur les tâches faciles où l'échec – qui indiquerait une faible habileté – apparaît évitable en fournissant des efforts » (Nicholls, 1984, p.338). Cependant, il semble, encore une fois, que la perspective de démontrer son incompétence peut induire l'échec : par rapport aux Tâche/HP-, les Ego/HP- ont obtenu moins de succès sur la voie facile (figure 10), bien que l'effort fourni semble assez similaire (figure 9). L'anxiété face aux situations de test (Arkin, Detchon, & Maruyama, 1982), comme le retrait partiel de l'attention peuvent expliquer cet échec supérieur. Comme Nicholls (1984) le disait, la performance chez les participants qui poursuivent un but d'implication de l'ego, « peut être diminuée du fait des évaluations désobligeantes relatives à leur niveau d'habileté (*self-derogatory ability evaluations*), même quand l'effort est élevé » (p. 337). Enfin, comme prédit par la théorie, les sujets Ego/HP- ont exercé significativement moins d'effort et obtenu les pires performances (par rapport aux trois autres groupes) sur la difficulté moyenne.

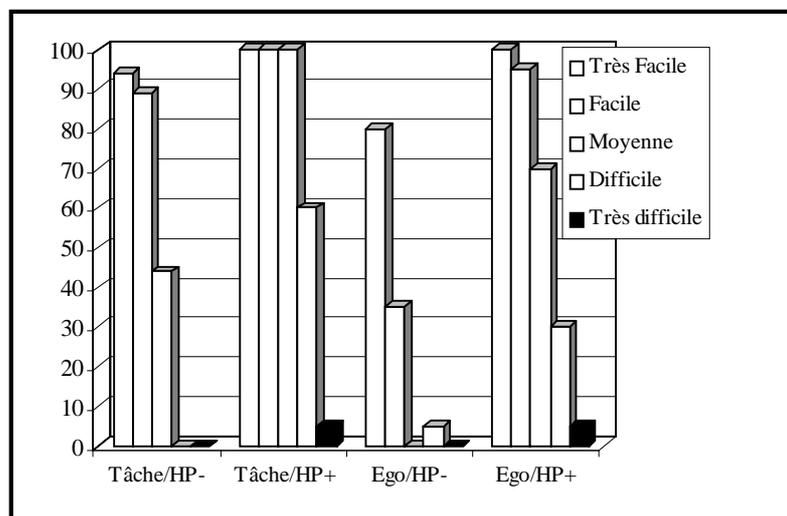
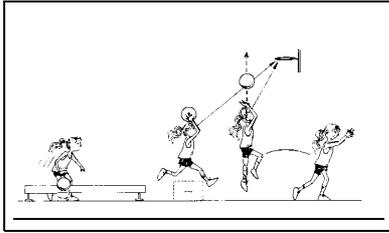


Figure 10: Pourcentage de réussite, en fonction de la difficulté de la voie et du groupe (d'après Sarrazin, et al., *under revision*).



II-4. Buts d'accomplissement, habileté perçue et persévérance face aux échecs.

Dans deux expériences complémentaires, utilisant comme tâche support un parcours en basket, Cury, Biddle, Sarrazin, & Famose (1997) ont étudié l'impact des buts d'accomplissement et de l'habileté perçue sur la persévérance manifestée consécutivement à un feedback d'échec. Après une période d'essai sur la tâche, l'ensemble des 99 sujets de l'étude a réalisé une première épreuve chronométrée. A l'issue de celle-ci, un feed-back d'échec a été délivré. L'expérimentateur expliquait aux sujets Ego qu'ils étaient loin du temps requis pour être sélectionnés parmi les meilleurs, et aux sujets Tâche, que leur temps n'était pas bon (il leur fixait alors un but concret à atteindre : améliorer la performance précédente de 20%). La variable mesurée était le temps consacré à préparer le test suivant, alors que l'expérimentateur avait quitté la salle (et observait les sujets à leur insu).

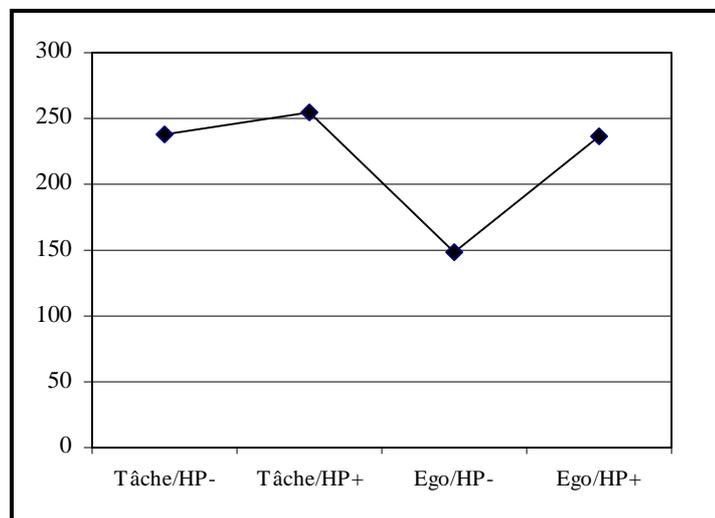


Figure 11 Persévérance (en seconde) consécutivement à un feedback d'échec, en fonction du groupe (d'après Cury, Biddle, Sarrazin & Famose, 1997).

Comme on peut le voir sur la figure 11, les sujets Ego/HP- ont moins persévéré que les trois autres groupes, après avoir reçu un feedback négatif. Par contraste, les sujets Tâche/HP- ont autant persévéré que les deux groupes à habileté perçue élevée. Autrement dit, comme le prévoit la

théorie, avec un but d'implication dans la tâche, la motivation peut être élevée, même quand l'habileté perçue est faible.

II-5. Buts d'accomplissement, habileté perçue et choix d'informations.

Dans deux expériences complémentaires, utilisant comme tâche support un parcours en basket, Cury, Sarrazin & Famose (1997 ; voir aussi Cury, Famose, Sarrazin, 1997) ont étudié l'impact du but d'accomplissement et de l'habileté perçue sur l'information prioritairement sélectionnée par les sujets. Il s'agissait de réaliser deux parcours chronométrés en basket, entrecoupés d'une phase d'entraînement. Le temps réalisé par les 108 sujets de l'étude, était communiqué à l'issue du premier passage. Après une période d'entraînement et un second test chronométré, l'expérimentateur demandait aux sujets d'estimer leur sentiment de réussite durant le deuxième passage (i.e., « Après avoir réalisé cette course, j'ai un fort sentiment de réussite). Puis dans un deuxième temps, il laissait aux sujets la possibilité de choisir soit (1) une *information objective* sur le progrès réalisé entre le 1^{er} et le 2^{ème} passage ; (2) une *information technique*, i.e., des solutions pour progresser ; (3) une *information normative*, i.e., un classement dans une norme, ou (4) de partir tout de suite, sans prendre *aucune information*.

Les résultats montrent qu'avec un but d'implication dans la tâche, les individus recherchent surtout une information objective sur les progrès réalisés, ou une information technique sur la manière de progresser (figure 12). Cette sélection préférentielle semble se faire en fonction du sentiment d'avoir plus ou moins bien marché au 2^{ème} test. Ceux qui estimaient avoir progressé étaient plus enclins à rechercher une information objective pour confirmer ou non cette impression. Il y en a davantage dans le groupe à habileté perçue élevée. Ceux qui avaient le sentiment de ne pas avoir progressé étaient plus enclins à rechercher une aide technique. Il y en a davantage dans le groupe à faible habileté perçue.

Comme il est possible de le constater sur la figure 12, les sujets qui poursuivaient un but d'implication de l'ego n'ont pas sélectionné la même information. Ceux qui avaient une faible habileté perçue et qui ont eu le sentiment de ne pas bien réussir le second test ont préféré rejeter

toute information. Inutile de confirmer son sentiment d'incompétence ! Ceux qui avaient eu le sentiment de bien réussir le 2^{ème} test, ont cherché une information normative destinée à confirmer ce sentiment : « où est-ce que je me situe par rapport aux autres » ? Peu ont choisi une information objective ou technique. Pour les sujets Ego/HP+, ce qui importe le plus c'est de se montrer meilleurs que les autres. Cette préoccupation se traduit par un choix préférentiel d'une information normative. Ils cherchent avant tout, à conforter leur sentiment de supériorité. Aucun sujet de ce groupe n'a recherché une information technique. Il est possible qu'avec un tel but, rechercher une aide technique puisse sous-entendre que l'on n'est pas assez compétent !

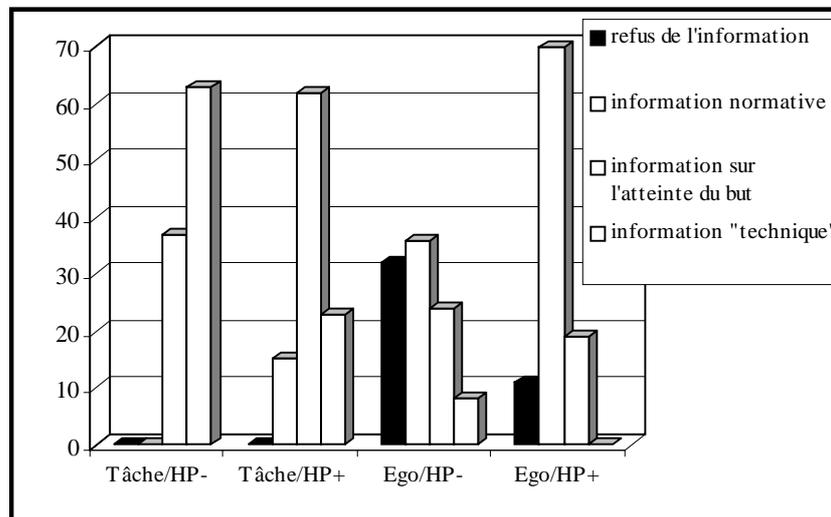
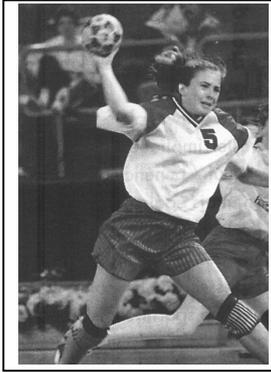


Figure 12. Nature de l'information choisie, en fonction du groupe (d'après Cury, Sarrazin & Famose, 1997).



Chapitre 2 : trois niveaux d'analyse de l'abandon sportif. L'exemple du handball féminin.

Si le phénomène de l'abandon interpelle les dirigeants de clubs, et les professionnels de la santé public (e.g., Kino-Québec, 2000 ; Martinsen & Stephens, 1994), son explication apparaît particulièrement complexe. Les différentes recherches qui l'ont étudié (voir pour revue : Guillet, Sarrazin, et Cury, 2000) ont montré qu'il n'existait pas une raison unique à l'abandon, mais une variété de processus et de causes personnels, situationnels et culturels. Or à ce jour, à ma connaissance, il n'existe pas dans la littérature, un modèle susceptible de rendre compte de l'intégralité des variables responsables de l'abandon. Dès lors, le croisement des éclairages théoriques que l'on peut appliquer à différentes « strates » du phénomène, peut apporter une compréhension plus fine des processus impliqués, ainsi que des « pistes » pour y remédier. Pour utiliser une analogie, c'est un peu comme si, avec une caméra, nous faisons un zoom sur la situation centrale de la pratique sportive – i.e., la relation que le joueur entretient avec l'activité, les pairs, et surtout l'entraîneur ; c'est ce que nous avons appelé une « micro-perspective » (Sarrazin & Guillet, 2000). Ensuite, la caméra pourrait prendre du recul, et appréhender d'autres influences possibles, comme les contraintes sociales extra-sportives, les sollicitations qu'offrent d'autres alternatives, etc. ; c'est ce que nous avons appelé une « meso-perspective ». Enfin, la caméra pourrait finir par un plan large, pour mettre en avant les influences culturelles ; c'est ce que nous avons appelé une « macro-perspective ».

Ces trois perspectives ont fait appel à trois modélisations théoriques différentes, que nous allons développer à présent, tout en présentant les résultats de nos investigations.

I- L'abandon sportif dans une « micro-perspective » : la relation sportif-activité - entraîneur, dans le cadre de la théorie de l'autodétermination

Les études descriptives sur l'investissement et l'abandon sportif (voir pour revue : Gould, 1987 ; Guillet et al., 2000 ; Weiss & Chaumeton, 1992) mettent l'accent sur l'importance du plaisir vs. de la pression excessive éprouvée pour l'activité, dans le processus d'investissement / abandon. D'autres variables comme le sentiment de compétence, les relations avec les coéquipiers et les rapports avec l'entraîneur ressortent comme étant particulièrement déterminantes. Dès lors, le modèle Hiérarchique de la Motivation Intrinsèque et Extrinsèque (HMIE) de Vallerand (e.g., Vallerand, 1997 ; Vallerand & Grouzet, *à paraître*; Vallerand & Lozier, 1999) semble particulièrement approprié pour étudier l'abandon sportif, dans la mesure où, entre autre chose, il met l'accent (1) sur la nature plus ou moins autodéterminée de la motivation du pratiquant pour l'activité, (2) sur certaines perceptions fondamentales (compétence, affiliation, autonomie) et surtout, (3) sur les influences de l'environnement social, comme celles de l'entraîneur. Ce modèle s'est avéré particulièrement heuristique pour prédire l'abandon dans le domaine scolaire (Vallerand, Fortier & Guay, 1997) et sportif (Pelletier, Fortier, Vallerand, & Brière, *submitted*).

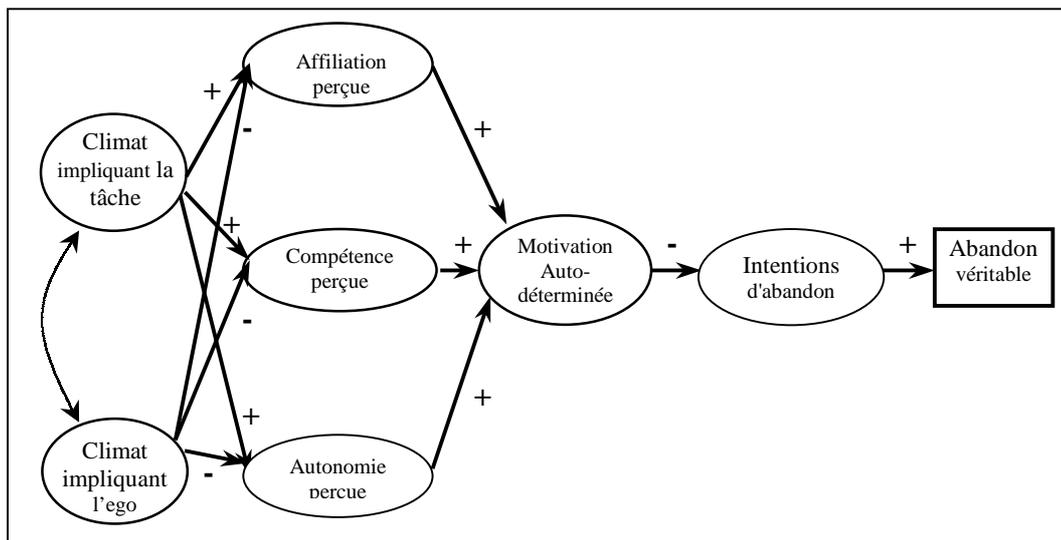


Figure 13: Modèle de l'abandon sportif dans une « micro-perspective » (d'après Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier & Cury, *in press*)

Nous (Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, & Cury, *in press* ; voir aussi, Guillet & Sarrazin, 1999) avons élaboré un modèle motivationnel de l'abandon sportif (figure 13), qui intègre certains postulats principaux du modèle HMIE – en particulier, la séquence causale : « Facteurs sociaux → Médiateurs psychologiques → Type de motivation → Conséquences » – et des éléments de la théorie des buts d'accomplissement (Ames, 1992 ; Dweck, 1999 ; Nicholls, 1989), et de la théorie du comportement planifié (*Theory of planned behavior*, Ajzen, 1985).

I-1. Types de motivation : d'une dichotomie à un continuum de motivations en sport.

Les premières recherches sur la motivation intrinsèque et extrinsèque ont appréhendé ces deux concepts comme étant des dimensions dichotomiques. Cependant, en accord avec la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985 ; Ryan & Deci, 2000), le modèle HMIE considère que cette dichotomie est insuffisante pour comprendre le comportement humain. Il semble préférable d'envisager l'existence de différents types de motivations organisées selon un continuum d'autodétermination – i.e., en fonction du degré avec lequel les motivations sont autonomes et émanent du Soi (figure 14).

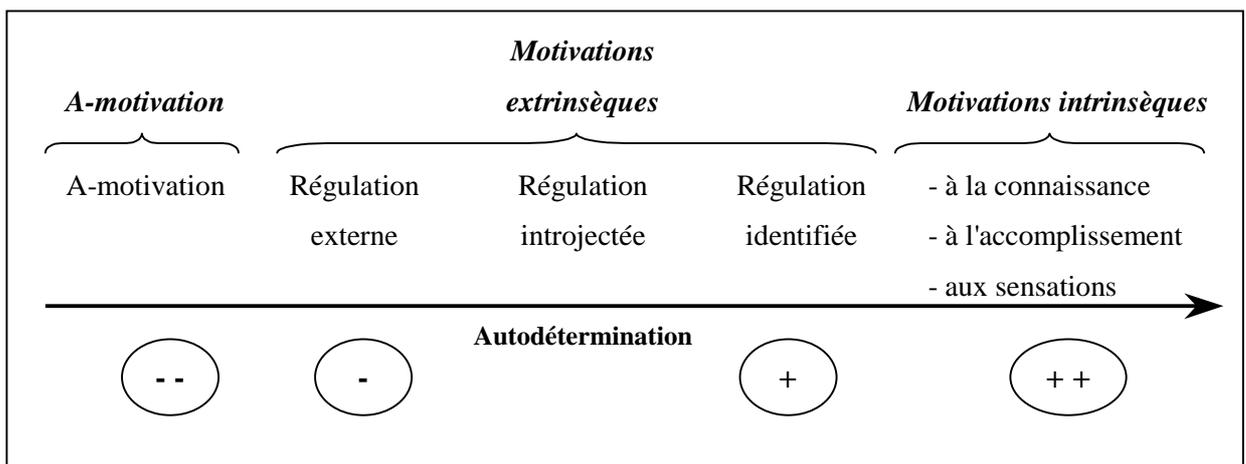


Figure 14: Organisation de différents types de motivation selon un continuum d'autodétermination

Le niveau le plus élevé de l'autodétermination est représenté par la *motivation intrinsèque*. Elle est définie par le fait de pratiquer une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle procure

en elle-même (Deci, 1971). Vallerand et ses collègues (e.g., Brière, Vallerand, Blais, & Pelletier ; Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière, & Blais, 1995 ; Vallerand, 1997) ont proposé l'existence de trois formes de motivation intrinsèque : la *motivation intrinsèque à la connaissance* (i.e., s'engager dans un sport pour le plaisir et la satisfaction d'apprendre, de découvrir, ou d'essayer de nouvelles choses), la *motivation intrinsèque à l'accomplissement* (i.e., pratiquer un sport pour le plaisir et la satisfaction de se surpasser, et d'atteindre de nouveaux objectifs personnels), et la *motivation intrinsèque aux sensations* (i.e., s'engager dans une activité sportive pour éprouver des sensations excitantes).

Contrairement à la motivation intrinsèque, la *motivation extrinsèque* est par nature « instrumentale ». Elle n'est qu'un moyen pour atteindre d'autres finalités. Cependant, contrairement aux premières modélisations qui concevaient le comportement extrinsèquement motivé comme invariablement non-autodéterminé, trois types de motivations extrinsèques présentant un niveau d'autodétermination distinct, ont été proposées récemment (Deci & Ryan, 1985 ; Ryan & Deci, 2000 ; Vallerand, 1997). Du niveau le plus faible au plus élevé d'autodétermination, il s'agit de la *régulation externe* (i.e., quand le comportement est régulé par des facteurs externes comme les récompenses et les contraintes), de la *régulation introjectée* (i.e., quand l'individu commence à « internaliser » les raisons extrinsèques de faire l'activité, et que cela entraîne un sentiment de culpabilité et des pressions internes quand il ne la pratique pas), et de la *régulation identifiée* (i.e., quand l'individu décide de s'engager par choix dans une activité, qui n'est pas intéressante en elle-même, mais qui a été « identifiée » comme permettant d'atteindre d'autres buts particulièrement valorisés).

Enfin, un dernier concept est nécessaire pour mieux comprendre le comportement des individus : l'a-motivation (Deci & Ryan, 1985). Ce concept fait référence aux individus qui ne font pas de lien entre leurs comportements et les conséquences de ceux-ci. Ils ne sont motivés ni de façon intrinsèque ni de façon extrinsèque, et affichent une absence totale d'autodétermination. Cette situation survient le plus souvent quand les individus ont des sentiments d'incompétence et de manque de contrôle (Deci & Ryan, 1985).

En résumé, le modèle HMIE présume l'existence de cinq types différents de motivation plus ou moins autodéterminés (figure 14). La motivation intrinsèque représente le niveau le plus autodéterminé, alors que l'a-motivation est la moins autodéterminée. Régulation identifiée, régulation introjectée, et régulation externe sont trois types de motivation extrinsèques situées entre ces deux extrémités. Plusieurs recherches ont corroboré la validité de construit de ces différents types de motivation dans le domaine du sport, comme l'existence d'une matrice de corrélations de type « simplex » entre ceux-ci (e.g., Brière et al., 1995 ; Pelletier et al., 1995 ; voir pour revue : Vallerand & Grouzet, *à paraître*; Vallerand & Lozier, 1999). Dès lors, il est possible de former un *indice d'autodétermination* en pondérant le score obtenu sur chacune des échelles par un coefficient qui est fonction de la position de chaque motivation sur le continuum d'autodétermination⁵ (Vallerand, 1997 ; Vallerand & Lozier, 1999).

I-2. Les facteurs sociaux : le comportement de l'entraîneur

Les facteurs sociaux sont présumés influencer la motivation (Vallerand, 1997). Dans le domaine sportif, le comportement de l'entraîneur a un impact crucial sur la motivation des athlètes (e.g., Smith & Smoll, 1990 ; Vallerand & Losier, 1999). Au cours de ces interactions avec les joueurs, l'entraîneur apporte certaines informations, encourage ou réprimande, organise certains types de regroupement entre les joueurs, partage son autorité ou non, etc., La manière dont il façonne la situation sportive a un impact sur la motivation des athlètes. En général, les chercheurs se sont souvent intéressés aux effets de deux styles de comportement particulier : d'une part, un *style contrôlant*, où l'entraîneur agit de manière autoritaire et coercitive, et d'autre part, un *style qui soutient l'autonomie*, où l'entraîneur justifie ses choix, encourage l'autonomie, et implique les individus dans les décisions. Les résultats dans les domaines de l'éducation (e.g., Pelletier & Vallerand, 1996 ; Vallerand, et al., 1997), et du sport (e.g., Pelletier, et al., 1995, *submitted*) ont montré qu'un style qui soutient l'autonomie produit une augmentation des formes de motivation autodéterminées (la motivation intrinsèque et la régulation identifiée), mais aussi une diminution de

⁵ Dans ce cas la formule suivante est utilisée (Vallerand, 1997) :
[(2*(MISens.+MIConn.+MIAccomp.)/3)+MEIdent.]-[((MEReg.Ext.+MEIntroj.)/2)+(2*Amotiv.)].

l'a-motivation et de la régulation externe. D'un autre côté, un style contrôlant produit une diminution des formes de motivation autodéterminées, assortie d'une augmentation de l'a-motivation, et dans certains cas de la régulation externe.

Nous avons voulu tenter une intégration des postulats de la théorie des buts d'accomplissement (cf. chapitre 1) et ceux du modèle HMIE, en testant l'impact d'un climat qui suscite soit un but d'implication dans la tâche, soit un but d'implication de l'ego, sur la motivation autodéterminée des athlètes. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, l'entraîneur peut susciter un but d'implication dans la tâche, quand il apporte une grande importance à l'apprentissage, aux investissements, et aux progrès, et quand il encourage la coopération entre les différents membres de l'équipe. D'un autre côté, il peut susciter un but d'implication de l'ego, quand il met l'accent sur la « victoire à tout prix », punit les erreurs, et crée une rivalité entre les membres d'une même équipe en sélectionnant les meilleurs. Selon la théorie des buts d'accomplissement, le développement d'une motivation intrinsèque est davantage probable quand l'implication dans la tâche est encouragée, car l'individu s'investit dans l'activité pour le plaisir qu'elle procure en elle-même (Nicholls, 1989). Par contraste, quand l'implication de l'ego est encouragée, la motivation autodéterminée diminue, car (1) l'activité est considérée uniquement pour atteindre un autre objectif (Nicholls, 1989), (2) les succès sont perçus comme étant peu sous le contrôle de l'individu (Duda & Hall, *in press*), et (3) un sentiment de pression à maintenir une certaine estime de soi est ressenti (Ryan & Deci, 2000). Plusieurs études ont soutenu les associations entre les buts d'accomplissement – que ce soit à travers les orientations dispositionnelles et/ou les influences situationnelles – et la motivation intrinsèque évaluée par l'échelle de Ryan (1982), ou l'échelle de la satisfaction développée par Duda & Nicholls (1992). De manière générale, ces études ont montré (1) qu'une implication dans la tâche est reliée positivement, et (2) qu'une implication de l'ego n'est pas, ou est légèrement négativement reliée, à la motivation intrinsèque (voir pour une revue : Duda, *in press* ; Duda & Hall, *in press* ; Ntoumanis & Biddle, 1999).

Les quelques rares études qui ont tenté un rapprochement conceptuel entre la théorie des buts d'accomplissement et celle de l'autodétermination (e.g., Biddle, Soos, & Chatzisarantis, 1999 ; Brunel, 1999), ont révélé qu'un climat suscitant un but d'implication dans la tâche prédisait les

formes les plus autodéterminées de motivation (motivation intrinsèque et régulation identifiée), alors qu'un climat qui suscitait un but d'implication de l'ego prédisait les formes de motivations les moins autodéterminées (a-motivation et régulation externe).

I-3. Les médiateurs psychologiques

L'influence des facteurs sociaux sur la motivation est présumée dépendre essentiellement des perceptions des individus de cet environnement social (Vallerand, 1997). Autrement dit, ce n'est pas le contexte objectif qui compte, mais la manière dont l'individu le perçoit. Plus précisément, le modèle HMIE postule que les perceptions d'autonomie, de compétence, et d'affiliation des individus constituent des médiateurs entre les facteurs sociaux et la motivation intrinsèque, dans la mesure où ces perceptions sont reliées à des besoins humains fondamentaux que les individus cherchent à satisfaire (Connell & Wellborn, 1991 ; Deci & Ryan, 1985 ; Ryan & Deci, 2000 ; Vallerand, 1997). Autrement dit, les facteurs sociaux qui ont une influence positive sur les sentiments de compétence, d'autonomie, et/ou d'affiliation augmentent la motivation intrinsèque, alors que ceux qui ont une influence négative sur ces perceptions amoindrissent en retour la motivation intrinsèque et augmentent les formes de motivation non-autodéterminées et l'a-motivation (Vallerand, 1997). Dans le domaine sportif, les résultats d'une étude récente (Blanchard & Vallerand, 1996) avec des joueurs de basket-ball soutiennent l'hypothèse d'une telle médiation. Une analyse des pistes causales a montré que plus les sportifs percevaient une valorisation du soutien de leur autonomie par l'entraîneur, plus ils se sentaient compétents, autonomes, et davantage liés à leur équipe. En retour, ces trois perceptions avaient des effets positifs sur la motivation autodéterminée envers l'activité.

I-4. L'abandon sportif comme conséquence comportementale

Enfin, la 4^{ème} étape du modèle HMIE correspond aux conséquences affectives, cognitives et comportementales de la motivation (Vallerand, 1997 ; Vallerand & Grouzet, *à paraître* ; Vallerand & Losier, 1999). Depuis ces dix dernières années, plusieurs études ont montré que les formes

autodéterminées de la motivation (motivation intrinsèque et régulation identifiée) étaient associées à des conséquences positives (e.g., un apprentissage supérieur, un plus grand intérêt, une meilleure performance, des efforts supplémentaires, une estime de soi plus élevée, etc.), tandis que les formes de motivation les moins autodéterminées (régulation externe et a-motivation) étaient reliées à des conséquences négatives. Des résultats concordants ont été trouvés pour l'abandon scolaire (Vallerand & Bissonnette, 1992 ; Vallerand et al., 1997) et sportif (Pelletier et al., *submitted*). De plus, certaines études de laboratoire ont révélé que les individus qui participaient à une activité pour des raisons extrinsèques (i.e., qui sont motivés par des objectifs non autodéterminés) persévéraient moins longtemps dans une tâche en situation de libre choix, en comparaison avec ceux qui étaient motivés de manière intrinsèque (voir pour revue : Deci & Ryan, 1985 ; Pelletier & Vallerand, 1993).

Enfin, suivant les postulats de la théorie du comportement planifié (e.g., Ajzen, 1985 ; Ajzen & Driver, 1992 ; Ajzen & Fishbein, 1980), le modèle présume que les *intentions* formulées par l'individu constituent le prédicteur le plus « proximal » du comportement réel. Autrement dit, les intentions d'abandonner servent de variable médiatrice entre la motivation autodéterminée et le comportement véritable d'abandon, (figure 13). Un tel processus médiateur semble particulièrement probable quand il y a un laps de temps entre la mesure de la motivation et celle du comportement (Vallerand et al., 1997)

I-5. Résultats

S'il existe dans la littérature certaines études qui ont testé certaines parties du modèle HMIE pour prédire l'abandon, aucune, à notre connaissance n'a testé l'intégralité des variables des 4 étapes de la séquence causale. En définitive, notre modèle (figure 13) prévoit que le climat instauré par l'entraîneur influence les perceptions de compétence, d'affiliation, et d'autonomie des sportifs. Plus il suscite un but d'implication de l'ego, moins les joueuses ont des perceptions positives. A l'inverse, plus le climat suscite un but d'implication dans la tâche, plus les perceptions sont positives. Ces perceptions de compétence, d'autonomie et d'affiliation sont associées positivement avec les formes de motivation les plus autodéterminées. Enfin, un niveau élevé de

motivation autodéterminée entraînera de faibles intentions d'abandonner. Intentions qui devraient se traduire par des comportements véritables, plusieurs mois plus tard.

L'étude qui a été effectuée (Guillet, 2000 ; Guillet & Sarrazin, 1999 ; Sarrazin, et al., *in press*) portait sur 335 joueuses de handball, âgées de 13 à 15 ans. Au milieu d'une saison sportive, 625 joueuses de la ligue Dauphiné-Savoie de handball ont reçu un questionnaire destiné à mesurer : (1) la motivation des handballeuses (l'Échelle de Motivation dans les Sports, Brière et al., 1995), (2) les perceptions du climat motivationnel instauré par l'entraîneur (l'EPCM ; Biddle et al., 1995 ; Cury et al., 1995), (3) les médiateurs motivationnels (la « Perceived Competence in Life Domains Scale », Losier, Vallerand, & Blais, 1993 ; la « Perceived Autonomy Toward Life Domains Scale », Blais, Vallerand, & Lachance, 1990 ; et la « Feelings of Relatedness Scale, Richer & Vallerand, 1998), (4) les intentions futures d'abandonner l'activité (4 items basés sur les travaux d' Ajzen & Driver, 1992). Une enveloppe affranchie de retour était fournie ; 54% des sujets ont répondu. Vingt et un mois plus tard, la ligue de handball a été contactée afin d'établir une liste des joueuses qui continuaient la pratique ; 74 cas d'abandons ont été identifiés.

Une série de MANOVAs a fait ressortir des différences attendues, entre les filles qui abandonnaient et celles qui persévéraient, au niveau de plusieurs des variables mesurées 21 mois plus tôt : les 3 types de motivation intrinsèque, l'a-motivation, les intentions d'abandonner, les 3 perceptions, et les deux dimensions du climat. Un soutien plus fort au modèle a été apporté en utilisant une modélisation par équations structurelles (*structural equation modeling*), grâce au logiciel LISREL 8 (Jöreskog & Sörbom, 1996).

Les indices d'adéquation du modèle aux données collectées sont satisfaisants : GFI = .99 ; NFI = .99 ; CFI = .99 ; RMSR = .08. En accord avec le modèle proposé, les résultats ont montré l'influence négative d'un climat d'implication de l'Ego (où l'entraîneur valorise les meilleures et la victoire à tout prix) sur les perceptions d'autonomie des joueuses, et l'influence positive d'un climat d'implication dans la tâche (où l'entraîneur valorise l'apprentissage et le progrès personnel) sur les perceptions de compétence, d'autonomie et d'affiliation des joueuses. D'autre part, les perceptions de compétence, d'autonomie et d'affiliation des joueuses ont prédit positivement les formes de motivation autodéterminée (i.e., l'indice d'autodétermination, cf. ci-dessus). Ces 3 perceptions

expliquaient 78% de la variance de la motivation autodéterminée pour le handball. Enfin, cette dernière était reliée négativement au comportement d'abandon, par l'intermédiaire des intentions d'abandonner : plus la motivation autodéterminée était élevée, plus les intentions d'abandonner étaient faibles. Intentions qui se traduisaient par des comportements véritables d'abandon 21 mois plus tard.

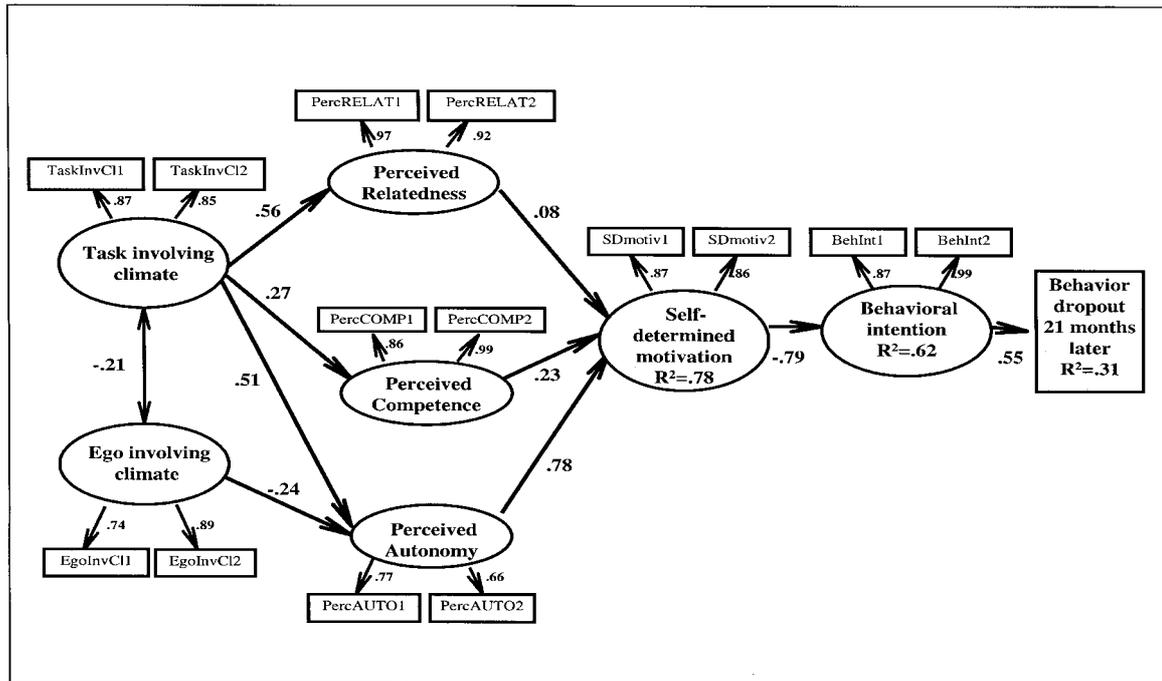


Figure 15: Résultat du modèle structurel testé. Tous les paramètres sont standardisés et significatifs à $p < .05$. Les variables manifestes sont situées dans des carrés, et les variables latentes, dans des cercles (d'après Sarrazin et al., *in press*).

Si ces résultats apportent dans l'ensemble un soutien au modèle, des limites et des interrogations sont à noter. Une des limites principales de cette étude est qu'elle ne repose que sur des données auto-rapportées (à part le comportement d'abandon). Dès lors, on ne peut jamais écarter l'éventualité d'un « effet de halo » (i.e., les sujets qui ont une bonne impression de leur activité répondront de manière plus positive à l'ensemble des questions, et ceux qui ont une impression négative répondront de manière plus négative à l'ensemble des questions). Néanmoins, a contrario, l'analyse du modèle de mesure (voir Sarrazin, Vallerand et al., *in press*) tend à attester la validité de construit des différentes variables. Autrement dit, les sujets ont été capables de « nuancer » leurs réponses. A l'avenir, il pourrait être intéressant néanmoins, de compléter ces mesures auto-rapportées par une évaluation « objective » du climat de l'entraîneur.

Des interrogations demeurent sur l'absence de lien entre le climat suscitant un but d'implication de l'ego et la compétence ou l'affiliation perçue. Ce résultat est peut être dû à la non prise en compte des résultats compétitifs (i.e., le nombre de victoires), qui peuvent avoir eu un effet modérateur. En effet, on peut faire l'hypothèse qu'une joueuse qui évolue dans un climat suscitant un but d'implication de l'ego peut se sentir compétente et liée à son équipe tant que celle-ci gagne. Par opposition, ces perceptions peuvent diminuer brusquement si l'équipe perd souvent. Des études futures devront contrôler le nombre de victoires et de défaites au cours d'une saison sportive, afin de tester leurs effets modérateurs potentiels.

Ensuite, s'il est intéressant de constater que la motivation autodéterminée prédit 62% de la variance des intentions d'abandonner, il est dommage que celles-ci ne prédisent « que » 31% de la variance du comportement véritable. Il y a deux explications potentielles à la relation modérée entre les intentions et le comportement. La première est que le comportement n'est pas toujours totalement contrôlé par les athlètes (Ajzen, 1985). Dans certains cas, l'abandon est dû à des contingences externes (e.g., une blessure grave, la disparition de l'équipe, ou la mise à l'écart imposée, de celle-ci). Il est donc possible que 21 mois plus tôt certains athlètes n'aient pas exprimé particulièrement le désir de quitter l'activité, mais aient dû le faire pour des raisons incontrôlables. Des études supplémentaires devront vérifier si les décisions d'abandonner sont contrôlées ou non. Une autre explication potentielle au lien modéré entre les intentions et le comportement provient du fait que celles-ci ont été mesurées 21 mois avant le comportement. Il est donc possible que les intentions aient changé au cours de cette longue période, car les joueuses ont pu être exposées à de nouveaux événements qui ont pu les faire évoluer (Ajzen, 1985). Des études futures devront analyser la stabilité des intentions, et plus généralement les conditions limites des relations entre les intentions et le comportement (Ajzen, 1985 ; Ajzen & Fishbein, 1980), afin de mieux prédire ce dernier. Enfin, des recherches supplémentaires semblent nécessaire pour vérifier si les mêmes types de résultats s'observent chez des hommes et/ou chez des athlètes évoluant à des niveaux supérieurs.

II- L'abandon sportif dans une « meso-perspective » : l'influence des contraintes sociales et l'attrait pour des activités alternatives, dans le cadre de la théorie de l'échange social.

L'analyse précédente a permis de faire ressortir à la fois, l'importance d'une motivation autodéterminée vis-à-vis de l'activité pour persévérer, et l'influence du climat de l'entraîneur sur la motivation des athlètes pour la discipline. Cependant, la pratique sportive se déroule dans un environnement social plus vaste que la simple relation entraîneur - entraîné. La famille, les camarades de classe ou les amis intimes, les sollicitations extérieures comme celles de l'école et des loisirs sont autant de variables qui influencent le processus d'adhésion ou d'abandon. Les études descriptives sur les motifs d'abandon font souvent ressortir « l'attrait pour d'autres activités » comme une raison importante d'abandon, en particulier au moment de l'adolescence (pour une revue voir Guillet et al., 2000). Aussi, il semble nécessaire de s'intéresser à d'autres catégories de facteurs susceptibles d'expliquer le maintien ou l'abandon d'une activité sportive. La *théorie de l'échange social* (e.g., Homans, 1961), et en particulier la théorie de l'interdépendance (e.g., Kelley, 1983 ; Thibaut & Kelley, 1959) et le modèle de l'investissement de Rusbult (e.g., 1980), semblent constituer un paradigme théorique particulièrement heuristique pour cela. D'ailleurs, quelques chercheurs en psychologie du sport utilisent certains postulats de ce paradigme, pour expliquer l'engagement et/ou l'abandon sportif (e.g., Carpenter & Coleman, 1998 ; Carpenter, Scanlan, Simons, & Lobel, 1993 ; Gould, 1987 ; Scanlan, Carpenter, Schmidt, Simons, & Keeler, 1993 ; Scanlan, Simons, Carpenter, Schmidt, & Keeler, 1993 ; Smith, 1986 ; Schmidt & Stein, 1991).

II-1. Le concept d'engagement

Les théoriciens du paradigme de l'échange social utilisent le construit « d'engagement » (*commitment*) pour décrire un ensemble de facteurs qui explicitent la persistance dans une action ou dans une relation, malgré les différents obstacles auxquels les individus doivent faire face. Il est généralement défini comme une intention formulée par les individus de rester au contact d'une activité ou d'une personne, et de se sentir

psychologiquement « attaché » à elle (Rusbult, 1983). Dans le domaine sportif, Scanlan, Carpenter, Schmidt, et al. (1993) définissent l'engagement comme « le construit psychologique qui représente le désir et la volonté de continuer une activité sportive » (1993, p. 6). En résumé, l'engagement représente l'état psychologique d'attachement des individus à leur activité, ou la force motivationnelle qui les pousse à continuer. Ce construit doit être clairement distingué de ses antécédents et de ses conséquences (cf. figure 16).

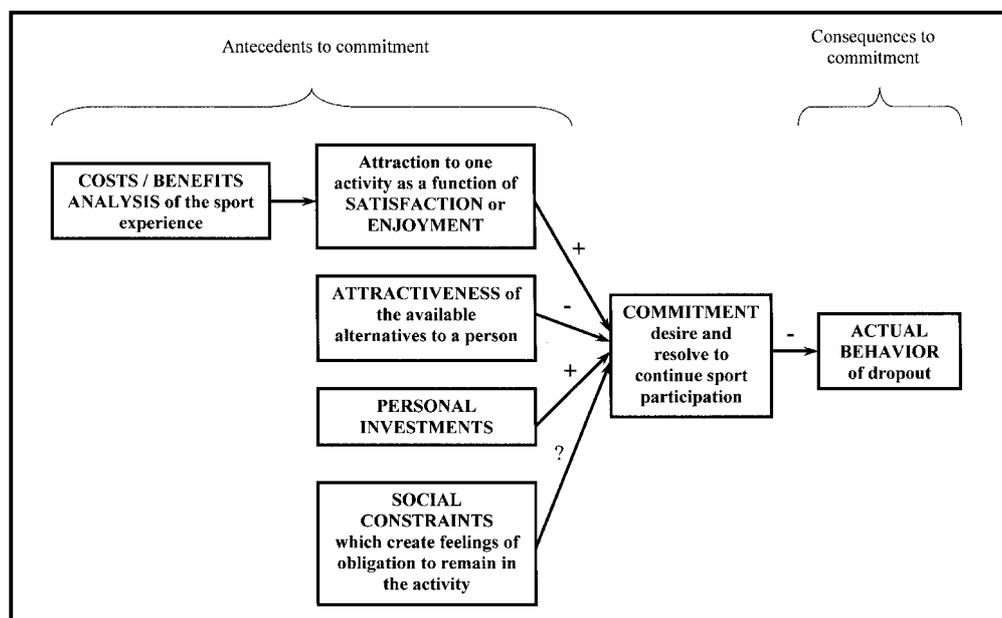


Figure 16: Principales variables du paradigme de l'échange social susceptibles d'expliquer l'abandon sportif. Les signes représentent les hypothèses relatives à l'influence des variables entre elles (d'après Guillet, Sarrazin, Carpenter, Trouilloud & Cury, *in press*).

Les conséquences de l'engagement sont les comportements réellement manifestés, comme la persistance dans une relation, dans le travail ou l'abandon sportif. Trois catégories d'antécédents, que Kelley (1983) nomme les « conditions causales », peuvent être identifiées. La première représente le degré d'attrait pour l'activité ou la relation, en termes de satisfaction, de plaisir d'amour, ou d'amitié. La seconde catégorie correspond au degré d'attractivité des activités alternatives, et la dernière correspond aux forces ou barrières qui retiennent l'individu dans l'activité ou à sa relation (i.e., les investissements personnels et les contraintes sociales).

II-2. Les antécédents de l'engagement

L'un des postulats fondamentaux développés par Thibaut & Kelley (1959) est de considérer l'individu comme un calculateur rationnel des plaisirs et des souffrances, qui cherche à maximiser les expériences positives et à minimiser les négatives. Dans cette perspective, les individus maintiennent une relation ou continuent une activité aussi longtemps que les résultats de la participation sont favorables. Le caractère favorable ou non de l'activité est déterminé par la balance entre les *récompenses* et les *coûts*. Récompenses et coûts sont des termes génériques utilisés pour faire référence à la variété des conséquences potentielles. Dans le domaine sportif, les récompenses peuvent représenter des conséquences tangibles comme l'argent, ou les trophées, mais le plus souvent, elles sont d'ordre psychologique, comme l'atteinte de buts désirés, les sentiments de compétence et de maîtrise, l'admiration et l'estime des autres (Smith, 1986). Les coûts englobent également un ensemble d'expériences, comme le temps et les efforts passés dans l'activité, les sentiments d'échec ou de désaccord avec les autres, ou le sentiment d'un manque d'autonomie. Dans la plupart des modèles, l'analyse coûts/bénéfices est exprimée par une variable « d'attractivité » comme la satisfaction (e.g., Rusbult, 1980, 1983) ou le plaisir (e.g., Scanlan, Carpenter, Schmidt, et al., 1993), résumant l'expérience affective de l'individu pour une activité ou une relation. Les individus seraient satisfaits ou aimeraient leur relation ou activité, quand les bénéfices surpassent les coûts, et l'insatisfaction surviendrait quand les coûts sont supérieurs aux bénéfices. En retour, une satisfaction élevée, est présumée être reliée à un engagement important (figure 16).

Cependant, en accord avec Thibaut & Kelley (1959), la décision de rester dans une relation ou une activité n'est pas seulement basée sur le rapport entre les récompenses et les coûts. Elle dépendrait aussi de la disponibilité et de l'*attrait pour des alternatives*. Par conséquent, une personne peut choisir de rester dans une activité sportive même si les coûts sont supérieurs aux bénéfices, quand elle ne perçoit pas d'alternatives disponibles. A l'inverse, un sportif peut abandonner une activité même si les bénéfices sont plus élevés que les coûts, dans le cas où il perçoit des activités alternatives attirantes. Les activités alternatives sont vastes. Il peut s'agir

d'autres activités sportives, d'autres loisirs, ou d'autres occupations (e.g., être plus souvent avec ses amis, etc.)

Une troisième catégorie d'antécédents de l'engagement réside dans les « forces ou les barrières » qui sont supposées retenir l'individu dans l'activité (Rusbult, 1980, 1983). Deux construits sont inclus dans cette catégorie : les investissements personnels et les contraintes sociales (figure 16). Dans le domaine sportif, les *investissements personnels* font référence aux ressources personnelles comme le temps, l'effort, l'argent, que les individus mettent dans leur activité, et qu'ils ne pourront plus récupérer s'ils arrêtent celle-ci (Scanlan, Carpenter, Schmidt, et al., 1993). Il est présumé que plus les investissements personnels sont importants, plus l'engagement sera élevé. Autrement dit, plus un sportif a « investi » dans son activité (en terme d'heure, d'année, ou d'argent) plus il aura du mal à la quitter ; et inversement. Néanmoins, l'importance relative de ces ressources peut varier d'un sport à un autre. Par exemple, des sports comme le patinage artistique ou l'équitation demandent un investissement financier beaucoup plus conséquent que des sports comme le football ou la gymnastique.

Les *contraintes sociales* sont les dernières forces ou barrières que l'on trouve dans certains modèles (e.g., Kelley, 1983 ; Scanlan, Carpenter, Schmidt et al., 1993 ; Sprecher, 1988). Ce concept fait allusion à la pression sociale qui peut pousser un individu à participer à une activité ou à maintenir une relation. Dans le domaine sportif, certains enfants ou adolescents pratiquent uniquement pour faire plaisir à des autrui significatifs comme les parents, l'entraîneur, ou les amis (Scanlan, Carpenter, Schmidt, et al., 1993). Certains auteurs présument l'existence d'une relation positive entre la perception d'une pression des autrui significatifs et l'engagement, dans la mesure où l'individu ne veut pas essuyer les reproches de son entourage, concomitants à son arrêt (e.g., Kelley, 1983 ; Sprecher, 1988). Néanmoins, dans le domaine du sport, des travaux ont montré qu'une pression excessive des autrui significatifs induisait un stress excessif qui provoquait, au contraire, un désengagement (e.g., Scanlan & Lewthwaite, 1984). De plus, le sentiment d'« obligation », vis-à-vis d'une activité volontaire comme la pratique du sport, peut diminuer les perceptions de contrôle et d'autodétermination (Deci & Ryan, 1985 ; Vallerand, 1997), et conduire, en retour, à un engagement plus faible. Par conséquent, la relation entre les contraintes sociales et

l'engagement est complexe, elle doit être considérée comme étant exploratoire, d'où la présence d'un point d'interrogation entre ces deux variables sur la figure 16. Contrairement, aux relations conjugales, ou à celle qu'un individu entretient vis-à-vis d'une profession, l'engagement dans le domaine sportif peut être plus faible quand les contraintes sociales sont élevées.

II-3. Résultats

A notre connaissance, trois études seulement ont testé empiriquement certains postulats de la théorie de l'échange social, pour l'engagement sportif (Carpenter et al., 1993 ; Carpenter & Coleman, 1998 ; Scanlan, Carpenter, Schmidt, et al., 1993). En général dans ces études, la variable la plus prédictive de l'engagement était le « plaisir » pour l'activité (β allant de .22 à .60). Les investissements personnels ($\beta = .19$ ou .36), et à un moindre niveau les contraintes sociales ($\beta = -.07$) prédisaient également parfois l'engagement. Ces différentes études comportent plusieurs limites. Tout d'abord, l'analyse coûts/bénéfices a toujours été exprimée par un score global d'affect positif, comme le plaisir ou la satisfaction pour l'activité. Si dans le domaine du sport, cette variable s'est avérée prédire fortement l'engagement sportif, elle n'apporte néanmoins aucune information sur les « sources » de ce plaisir – i.e., les variables prises en compte dans l'analyse coût/bénéfice. Enfin, toutes ces études se sont centrées uniquement sur les antécédents de l'engagement, aucune n'a examiné les conséquences comportementales de celui-ci.

Nous (Guillet & Sarrazin, 2000b ; Guillet, Sarrazin, Carpenter, Trouilloud, & Cury, *in press*) avons réalisé deux études complémentaires destinées (1) à éprouver la validité de la théorie de l'échange social pour prédire l'abandon sportif, et (2) à pallier les limites rencontrées dans les travaux antérieurs utilisant ce paradigme. Contrairement aux études précédentes, le rapport coût/bénéfice n'a pas été mesuré par une simple variable macroscopique de « plaisir » ou de « satisfaction » éprouvée pour l'activité. Dans la lignée des modèles « expectation – valence » (voir pour revue, Famose, 1993 ; Famose, Sarrazin et Cury, 1995 ; Thill, 1993), le rapport coût/bénéfice a été conceptualisé comme « une variable latente sous-jacente aux perceptions individuelles d'atteindre les conséquences les plus désirées de l'implication sportive ». Une revue extensive de la

littérature sur (1) les motifs de pratique (e.g., Gould, 1987 ; Weiss et Chaumeton, 1992), (2) les sources de plaisir en sport (e.g., Scanlan, Carpenter, Lobel & Simons, 1993), et (3) les modèles théoriques de la motivation pour le sport (e.g., Guillet, et al., 2000) a fait ressortir un ensemble de « conséquences » particulièrement désirées en sport, comme la supériorité sociale, le progrès, l'affiliation, l'autonomie, le soutien et l'estime des autres significatifs, etc. Dès lors, nous présumons que plus l'individu estime qu'il a des chances élevées d'atteindre chacune de ces conséquences, plus il anticipe des *bénéfices* importants à sa pratique sportive. Par exemple, plus le sportif a le sentiment d'apprendre et de progresser (une raison importante de la participation), plus les bénéfices anticipés pour la pratique sont élevés. D'un autre côté, moins l'individu estime qu'il a des chances élevées d'atteindre chacune de ces conséquences, plus il anticipe des *coûts* importants à sa pratique sportive. Comme Rusbult & Farrell (1983) l'avancent, les coûts et les bénéfices sont inter-reliés : l'absence de bénéfices implique le plus souvent la présence de coûts. Ainsi, le sentiment de « stagnation » ou d'ennui devrait conduire à une augmentation des *coûts*.

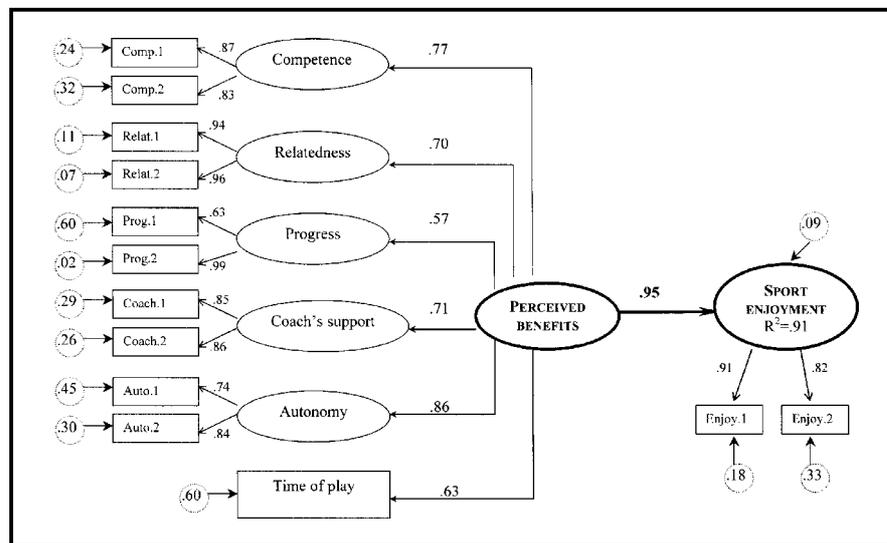


Figure 17: Relation entre les « bénéfices perçus » et le plaisir pour le handball (d'après Guillet, Sarrazin, Carpenter, Trouilloud & Cury, *in press*). Les variables latentes sont dans des ellipses, les variables observées dans des carrés, et les résidus dans des petits cercles.

Une première étude conduite avec 488 joueuses de handball de 15 à 19 ans a corroboré l'existence d'une variable latente dénommée « bénéfice perçu », sous-jacente aux perceptions de

compétence, d'autonomie, d'affiliation, de progrès, de soutien de l'entraîneur et de temps de jeu en match. Ces six perceptions ont été retenues, car une étude pilote (Guillet et Sarrazin, 1997) avait fait ressortir qu'elles correspondaient aux conséquences les plus recherchées par cette population. D'autre part, conformément à la théorie de l'échange social, les bénéfices perçus ont prédit 91% du plaisir éprouvé pour l'activité (figure 17).

Dans une 2^{ème} étude, nous avons testé le modèle présenté sur la figure 16. La procédure était identique à celle utilisée dans le paragraphe précédent (§ I-5.). 253 joueuses, âgées de 14 à 16 ans, ont rempli un questionnaire au milieu d'une saison sportive, destiné à mesurer : (1) *l'engagement* (4 items adaptés des outils utilisés par Scanlan, Carpenter, Schmidt et al., 1993), (2) les 6 *perceptions* (3 ou 4 items par variable), (3) *l'attrait pour des activités alternatives* [2 items : e.g., « j'ai envie de faire d'autres activités (être avec des amis, faire un autre sport, ...), au lieu de continuer le handball »], (4) les *contraintes sociales* [2 items : e.g., « je joue pour faire plaisir aux gens importants pour moi (ex., mon entraîneur, mes parents) »], et (5) les *investissements personnels* [2 items mesurant (1) le nombre d'heures d'entraînement par semaine, et (2) le nombre d'années de pratique]. Huit mois plus tard, la ligue de handball a été contactée afin d'établir une liste des joueuses qui continuaient la pratique ; 23 cas d'abandons ont été identifiés.

Une série de MANOVAs a fait ressortir des différences attendues, entre les filles qui abandonnaient et celles qui persévéraient, au niveau de l'ensemble des variables mesurées (sauf pour le nombre d'heures par semaine). Ensuite, une analyse utilisant les modélisations par équations structurelles a montré que les données étaient en adéquation avec le modèle (e.g., GFI=.97, NFI=.95 ; CFI=.97). Il est intéressant de constater que 75% de la variance de l'engagement est prédite par ses antécédents.

Les résultats des coefficients de piste apportent un soutien à la plupart des hypothèses formulées (figure 18). Ils montrent, tout d'abord, que plus le rapport coût / bénéfice est favorable, plus l'engagement pour l'activité est élevé. Autrement dit, plus la sportive joue en match, se sent compétente, en progrès, proche de ses coéquipières, autonome, soutenue par l'entraîneur, et plus elle est engagée à rester impliquée dans l'activité. Des études futures devront néanmoins vérifier si ces six perceptions de l'analyse coûts/bénéfices utilisées dans cette étude peuvent se généraliser à

d'autres populations de sportifs (e.g., athlètes de haut niveau, sportifs masculins), ou si elles doivent être complétées ou suppléées par d'autres dimensions.

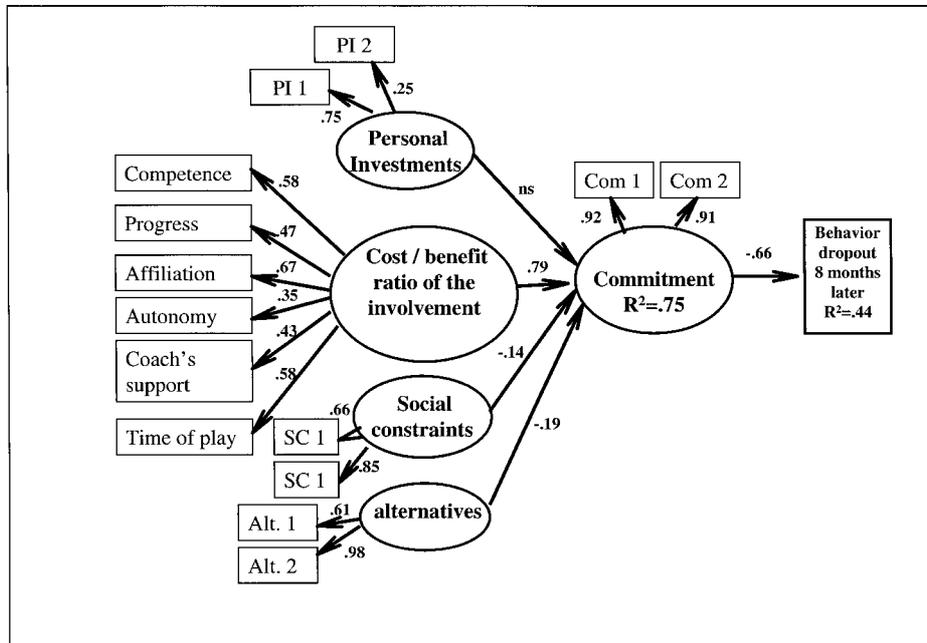


Figure 18: Résultat du modèle structurel testé. Tous les paramètres sont standardisés et significatifs à $p < .05$. Les variables manifestes sont situées dans des carrés, et les variables latentes, dans des cercles (d'après Guillet, Sarrazin, Carpenter, Trouilloud & Cury, *in press*).

Les résultats font ensuite ressortir une liaison négative entre les contraintes perçues et l'engagement ($\beta = -.14$) : plus l'athlète perçoit des contraintes de la part des parents et/ou de l'entraîneur (i.e., plus il joue pour « faire plaisir » aux autres) moins il est engagé à rester dans l'activité. Conformément à certaines études antérieures dans le domaine sportif (e.g., Carpenter et al., 1993), et à la théorie de l'autodétermination, la perception d'une « pression extérieure » peut amoindrir les sentiments de contrôle et d'autodétermination (Ryan & Deci, 2000 ; Vallerand, 1997), et conduire à un désir et à une volonté plus faibles de continuer.

En accord avec certains travaux antérieurs qui ont montré que le conflit d'intérêt (i.e., l'intérêt pour d'autres activités) constituait un motif fréquent d'abandon (e.g., Gould, 1987), nos résultats ont montré que plus l'athlète percevait des activités alternatives (sportives ou non), moins il était engagé vis-à-vis l'activité qu'il pratiquait ($\beta = -.19$). On peut penser que cette attirance pour les activités alternatives est encore plus prégnante durant l'adolescence, période caractérisée par

l'émergence d'un besoin d'indépendance et de forts changements d'intérêt (Lindner, Johns, & Butcher, 1991). Ces changements conduisent à une attirance pour d'autres activités sociales – ou « options perçues » (Maehr & Braskamp, 1986) – dans lesquelles beaucoup de jeunes (les pairs) sont investis (e.g., sortir avec ses amis, développer une relation amoureuse). Dès lors, certains sportifs peuvent être satisfaits de l'activité qu'il pratique, mais préférer les alternatives disponibles qu'ils estiment plus attractives (Petlichkoff, 1993). Cependant, dans les études antérieures (e.g., Carpenter et al., 1993 ; Carpenter & Coleman, 1998), l'attrait pour d'autres activités n'avait jamais été significativement relié à l'engagement. D'autres recherches semblent nécessaires pour vérifier s'il s'agit d'une spécificité des populations étudiées, ou d'un problème de mesure mentionné dans les études antérieures (e.g., Carpenter, et al., 1993). De manière plus générale, l'influence de cette variable chez les filles et les garçons à différents stades du développement des sportifs, et à différents niveaux de pratique, requiert d'autres études.

Contrairement aux travaux antérieurs, les investissements personnels ne furent pas reliés à l'engagement. Si les joueuses persistantes se différenciaient de celles qui ont abandonné, par un nombre d'années de pratique plus important (3.60 vs. 2.65), les résultats de l'analyse utilisant les modélisations par équations structurelles ne supportent pas l'hypothèse d'une liaison positive entre les investissements et l'engagement. Ces résultats peuvent être attribuables à deux raisons principales. Tout d'abord, le niveau de pratique des joueuses (départemental ou régional), n'entraîne pas nécessairement de gros « sacrifices » en terme d'heures par semaine (au maximum 4 heures par semaine). De plus, la majorité des filles de cet échantillon ne revendiquait pas un grand nombre d'années de pratique (3 ans en moyenne). Par conséquent, elles avaient toutes peu investi, dans l'activité. Deuxièmement, la manière dont les investissements ont été mesurés dans cette étude peut être responsable des résultats non-significatifs. Nous avons choisi des variables « objectives » (e.g., le nombre d'années de pratique), alors que les études antérieures ont davantage utilisé de variables « subjectives » (e.g., « combien de temps, d'effort, et d'argent avez-vous mis dans le handball cette saison? »). Il est possible que « les perceptions » des investissements personnels comptent plus que la réalité. De recherches supplémentaires, avec des sujets évoluant à

des niveaux plus élevés de pratique, et utilisant d'autres mesures des investissements personnels, semblent nécessaires pour répondre à ce questionnaire.

En dernier lieu, les résultats montrent que les joueuses qui ont abandonné, étaient celles dont le niveau d'engagement 8 mois plus tôt, était le plus faible ($\beta = -.66$). Ce résultat est en accord avec les études qui ont appréhendé les conséquences de l'engagement au niveau de la persévérance dans les relations amicales (e.g., Bui, Peplau, & Hill, 1996 ; Rusbult, 1980, 1983 ; Sprecher, 1988), ou dans le travail (Rusbult & Farrell, 1983). A ce jour, aucune étude n'avait directement montré les conséquences de l'engagement sportif (Carpenter & Coleman, 1998). Dans cette recherche, le niveau d'engagement prédisait 44% du comportement réel d'abandon 8 mois plus tard. La relation modérée entre les deux variables peut s'expliquer par les mêmes arguments que ceux utilisés dans l'étude précédente (§ I-5) : la sportive ne contrôle pas toujours la décision d'abandonner, et le niveau d'engagement peut évoluer au cours d'une saison en fonction des événements.

III- L'abandon sportif dans une « macro-perspective » : l'influence des rôles sociaux liés au genre et du « typage » sexué des activités sportives dans le cadre de la théorie de Bem.

Les deux analyses précédentes ont permis de faire ressortir un certain nombre d'influences « sociales » de l'abandon : l'entraîneur, les coéquipières, les sollicitations et pressions extérieures, etc. Mais il existe d'autres influences plus larges : celles liées à la « culture ». Celle-ci nous apprend insidieusement à nous conformer à certains rôles, à certaines pratiques. En effet, même si le sport n'est plus cette « affaire d'hommes » qu'il était au début du 20^{ème} siècle (Louveau, 1996 *a*, *b*), le sport reste encore aujourd'hui un des domaines de la vie, où ressortent nettement des différences d'implication liées au sexe. Les pratiques sportives, représentent des territoires sexués où les hommes et les femmes s'y distribuent inégalement et ne connaissent pas les mêmes « trajectoires ». En plus des différences d'implication, plusieurs études font état d'un abandon plus précoce et plus important de la pratique sportive, chez les filles que chez les garçons (e.g., Wankel & Mummery, 1996). Cette différence d'implication peut s'expliquer par le paradigme des rôles sociaux liés au genre (*gender role*).

III-1. Des pratiques « appropriées » pour les hommes ou pour les femmes .

L'idée principale de ce paradigme est que la pression sociale et culturelle inculque très précocement à l'enfant et à l'adolescent ce qu'il est adapté de faire en fonction de leur sexe, et ce qui ne l'est pas. De nombreuses activités sociales font l'objet de ce marquage sexuel (Maccoby, 1990), et le sport en fait partie. Beaucoup d'auteurs le considèrent comme un domaine fortement imprégné des valeurs masculines (e.g., Davisse & Louveau, 1998 ; Harry, 1995 ; Matteo, 1988) : activités compétitives, agressives, avec de forts contacts corporels, etc. Néanmoins, l'offre en matière d'activités sportives est très vaste. La logique interne et les modalités de pratique de chacune des activités peuvent plus ou moins correspondre aux stéréotypes de la masculinité et de la féminité (Davisse & Louveau, 1998 ; Louveau, 1996 *a*). Plusieurs recherches (e.g., Koivula, 1995 ; Matteo, 1986, 1988 ; Salminen, 1990) ont corroboré l'existence d'activités sportives « masculines », (en règle général, il s'agit des sports d'opposition, souvent de contact ou qui nécessitent le maniement d'un objet lourd), « féminines » (en règle général, il s'agit de sport avec peu ou pas de contacts corporels, sollicitant plutôt la grâce et l'esthétique que la force), et appropriées aux deux sexes. Colley, Roberts, & Chips (1985) ont montré que beaucoup de sports collectifs étaient perçus comme « inappropriés » pour les femmes, parce qu'ils mettent surtout en avant des attributs masculins, comme l'agressivité, la compétitivité et le contact corporel. C'est le cas du football, du rugby et du handball (Fontayne, Sarrazin, & Famose, *sous presse a* ; Koivula, 1995 ; Matteo, 1986), dont les effectifs féminins sont très en dessous des effectifs masculins (par exemple, en France seuls 36% des joueurs de handball sont des filles ; les taux sont encore plus faibles en football et en rugby). Inversement, la gymnastique et la danse sont des activités sportives perçues comme étant « inappropriées » pour les hommes, parce qu'elles mettent surtout en avant des attributs de la féminité, comme la grâce, l'esthétique, la souplesse, l'agilité, etc. (Fontayne, et al., *sous presse a* ; Koivula, 1995 ; Matteo, 1986).

III-2. Des schémas de soi liés au genre (*gender schema*) .

Un autre postulat fondamental du paradigme des rôles sociaux liés au genre, est de reconnaître des différences dans la sensibilité des individus au typage sexué des activités sociales

(Cross & Madson, 1997). En effet, si la culture oriente et encourage certaines conduites, traits psychologiques et activités considérés comme stéréotypiques de chacun des sexes, force est de constater que chaque individu se caractérise par la possession d'un niveau plus ou moins élevé de ces configurations d'attributs qui définissent la masculinité et la féminité. Si dans les premières formulations théoriques, les chercheurs présumaient que les concepts de masculinité et de féminité se situaient aux deux extrémités d'un continuum unique, il existe aujourd'hui un large consensus autour de l'hypothèse de Constantinople (1973) selon laquelle, masculinité et féminité constituent deux dimensions indépendantes. A l'instar de Bem (1981, 1993), on parle d'individus typés « féminins » (i.e., qui endossent les rôles et les traits psychologiques caractéristiques des femmes, et rejettent ceux qui caractérisent les hommes), d'individus typés « masculins » (i.e., qui endossent les rôles et les traits psychologiques caractéristiques des hommes, et rejettent ceux qui caractérisent les femmes), d'individus « androgynes » (i.e., qui endossent les rôles et les traits psychologiques qui caractérisent à la fois les hommes et les femmes), et d'individus « indifférenciés » (qui ne marquent pas d'appétence particulière pour les rôles et traits psychologiques caractéristiques des hommes ou des femmes). Cet auteur a construit un outil largement utilisé dans la recherche sur les rôles sociaux liés au genre : le Bem Sex Role Inventory (BSRI ; Bem, 1974). Le BSRI est un questionnaire qui présente 60 traits de personnalité, 20 sont stéréotypiquement masculins (e.g., J'ai des qualités de commandement ; J'ai une forte personnalité), 20 sont stéréotypiquement féminins (e.g., Je suis toujours prêt(e) à écouter les autres; Je suis affectueux (se)), et 20 sont neutres. Chaque personne interrogée doit préciser jusqu'à quel point chacun de ces traits lui correspond. En fonction de ses réponses, il reçoit un score de masculinité et un score de féminité. Ceux dont le score se situe au-dessus de la médiane de l'échelle congruente avec leur sexe, et en dessous de la médiane sur l'échelle incongruente avec leur sexe, sont qualifiés de « typés au niveau du genre » (*gender-typed*) (i.e., les femmes qui obtiennent un score élevé à l'échelle de féminité et faible à l'échelle de masculinité, et les hommes qui obtiennent l'inverse). Ceux qui obtiennent des configurations de réponses inverses sont considérés comme ayant un « typage inversé au niveau du genre » (*cross-gender-typed*) (i.e., les femmes qui obtiennent un score élevé à l'échelle de masculinité et faible à l'échelle de féminité, et les hommes qui obtiennent l'inverse). Ceux dont les

scores se situent au-dessus de la médiane aux deux échelles sont qualifiés d'androgynes, et ceux dont les scores se situent au-dessous de la médiane aux deux échelles, de non-différenciés (*undifferentiated*). En accord avec la théorie du schéma de soi lié au genre de Bem (1981, 1993), les individus typés au niveau du genre diffèrent des autres dans leur utilisation du genre comme un filtre pour encoder et organiser les informations, même quand d'autres dimensions plus pertinentes sont disponibles. Ils sont motivés (1) pour éviter les comportements qui violent, et (2) pour choisir les comportements qui sont conformes, aux normes culturelles de la masculinité et de la féminité. Autrement dit, les filles (ou les garçons qui présentent un typage inversé au niveau du genre) qui veulent afficher leur féminité rejettent davantage les activités stéréotypiquement masculines et choisiront davantage les activités stéréotypiquement féminines, et les garçons (ou les filles qui présentent un typage inversé au niveau du genre) qui veulent afficher leur virilité rejettent davantage les activités stéréotypiquement féminines et choisiront davantage les activités stéréotypiquement masculines. Par contre, les non-différenciés et les androgynes sont présumés être moins sensibles aux stéréotypes liés au genre. Les personnalités androgynes, en particulier, se sont avérées posséder une grande flexibilité au niveau des rôles sociaux liés au genre qui leur permettrait de passer sans aucune difficulté des activités masculines aux activités féminines (e.g., Bem & Lenney, 1976).

III-3. Résultats.

Dans le domaine sportif, plusieurs études ont corroboré cette théorie. Généralement ces travaux montrent (1) que les sportifs en général et les athlètes féminines en particulier, présentent davantage un profil typé masculin ou androgyne que les filles non sportives (e.g., Colley, et al., 1985 ; Engel, 1994 ; Marsh & Jackson, 1986 ; Salminen, 1990 ; voir pour revue : Gill, 1992), (2) que les individus typés au niveau du genre (i.e., masculin(e)s et féminin(e)s) sont plus susceptibles que les autres (i.e., androgynes et non-différenciés) de catégoriser les sports comme appropriés ou non à leur genre, et limitent leur participation seulement aux sports qu'ils estiment appropriés à leur genre (e.g., Fontayne, Sarrazin et Famose, *sous presse a* ; Koivula, 1995 ; Mead & Ignico, 1992), et

(3) que les individus typés au niveau du genre expérimentent plus de conflits (Anthrop & Allison, 1983) et indiquent plus de raisons liées au genre pour rejeter des activités inappropriées (Matteo, 1988).

Nous (Guillet, Sarrazin & Fontayne, *in press*) avons conduit une étude destinée à évaluer la durée d'implication de pratiquantes investies dans une activité stéréotypée masculine : le handball, en fonction de leur concept de soi lié au genre. A notre connaissance, aucune étude dans le domaine sportif, n'a examiné l'influence du genre sur le comportement véritable d'abandon. Les études antérieures soit (1) comparaient le genre des sujets pratiquant un sport avec celui d'autres sujets ne pratiquant pas (e.g., Colley et al. 1985 ; Fontayne et al., *sous presse a*), soit (2) demandaient à des sujets typés au niveau du genre, et d'autres non-typés, d'établir une liste des sports qu'ils aimeraient pratiquer et ceux qu'ils n'aimeraient pas pratiquer (e.g., Salminen, 1990), soit (3) incitaient les sujets à imaginer qu'ils étaient en train de pratiquer des activités incongruentes avec leur genre (e.g., Matteo, 1988).

Trois cent trente cinq handballeuses de 13 à 15 ans, ont rempli au milieu d'une saison sportive, une version française raccourcie du BSRI, validée pour des adolescents francophones par Fontayne, Sarrazin & Famose (*in press b*). Ces participantes ont ensuite été suivies sur 3 saisons sportives. Au début de chacune des saisons, les joueuses ont été contactées par courrier ou par téléphone afin d'établir la liste de celles qui avaient cessé l'activité la saison précédente.

Quand l'objet d'étude est le *moment d'occurrence d'un événement particulier* dans des protocoles longitudinaux, alors *l'analyse de survie (survival analysis)* – une technique statistique qui puise ses racines dans les analyses biomédicales – est particulièrement bien requise (voir Singer & Willet, 1991). Cette méthode incorpore de manière explicite dans une analyse unique, des informations liées à la fois à l'occurrence d'un événement (ici l'abandon), et au moment d'apparition de cet événement. De plus, l'analyse de survie permet de comparer les probabilités d'abandon de groupes distincts, à un moment donné. Dans cette étude, un test du χ^2 a révélé un effet significatif du concept de soi lié au genre des participantes : $\chi^2(3, N = 335) = 12.117, p < .001$. Des tests comparant les groupes 2 à 2 (*follow-up Gehan's generalized Wilcoxon tests*) ont fait

ressortir des différences entre les Androgynes d'une part, et les Féminines ($p < .001$) et les non-différenciées ($p < .01$), d'autre part ; de même qu'entre les Masculines et les Féminines ($p < .04$).

L'examen de la fonction de survie de Kaplan-Meier⁶ (figure 19) permet de clarifier ces différences. Après 173 jours (i.e., à la fin de la saison sportive), 62% des Féminines ont « survécues » contre 81% des non-différenciées, 83% des Masculines, et 87% des Androgynes. Après 498 jours (i.e., à la fin de la 2^{ème} saison sportive), une seconde différence apparaît entre les groupes. Les Androgynes « survivent » davantage (80%) que les Masculines (75%), les non-différenciées (68%) ou les Féminines (60%). Enfin, après 823 jours (i.e., à la fin de la 3^{ème} saison sportive), les résultats montrent que les joueuses Androgynes et Masculines ont de plus grandes chances de survivre que les Féminines et les non-différenciées (respectivement, 76% et 69% vs. 56% et 50%).

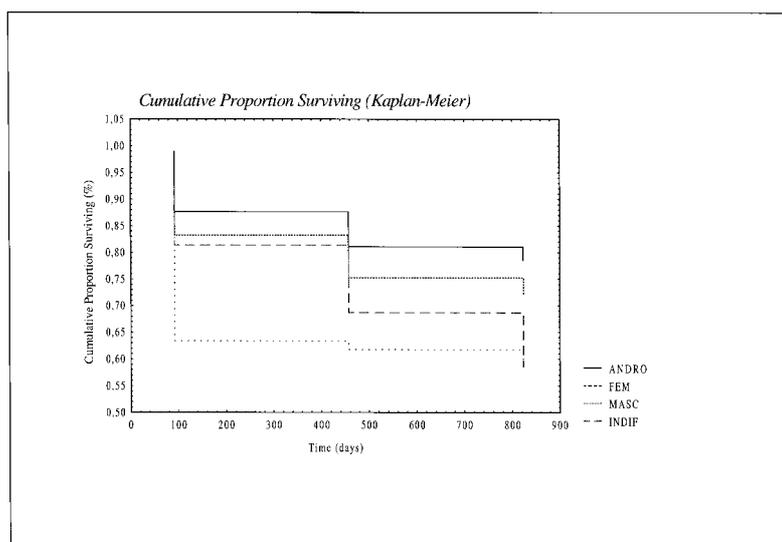


Figure 19: Proportion cumulée de « survivantes » (estimée en utilisant la méthode de Kaplan-Meier), en fonction du concept de soi lié au genre des sujets (d'après Guillet, Sarrazin, & Fontayne, *in press*).

Dans l'ensemble ces résultats sont conformes à la théorie de Bem (1981, 1993). Ils montrent que les filles typées au niveau du genre abandonnent le handball – une activité plutôt stéréotypiquement masculine – plus rapidement que les filles non typées au niveau du genre : à la

⁶ La fonction de survie d'une population permet d'estimer la probabilité qu'une joueuse prise au hasard (dans un groupe particulier) persiste dans la pratique du handball à chaque temps mesuré (i.e., à la fin de chaque saison sportive), jusqu'à ce que la joueuse arrête ou que l'expérimentation se termine. Il s'agit donc de la proportion cumulée d'observation « survivantes » dans l'intervalle respectif.

fin de la première saison, 38% des Féminines ont arrêté de pratiquer cette activité, contre environ 16% des autres filles. On peut penser que ces filles sont plus enclines d'activer un filtre cognitif lié au genre (Bem, 1993 ; Matteo, 1988) susceptible de générer des sentiments négatifs (Bem & Lenney, 1976), quand elles pratiquent une activité qui véhicule une image d'elles-mêmes qui ne correspond pas à leur « schéma de soi » (Eccles & Harold, 1991) – i.e., qui ne correspond pas une image de féminité, conforme aux normes culturelles de la féminité. Néanmoins, des recherches supplémentaires s'avèrent nécessaire pour attester la présence de tels processus, qui n'ont pas été mesurés dans cette étude. Par contraste, (1) les filles présentant un typage inversé au niveau du genre (i.e., les « masculines ») et surtout (2) les androgynes, ont persisté davantage que les 2 autres groupes. Ce résultat est en accord avec les prédictions de la théorie car, l'activité handball satisfait les caractéristiques « masculines » des premières, et la flexibilité des rôles s'est avérée être un avantage pour les secondes (Bem & Lenney, 1976). Cependant, d'autres études doivent être réalisées (1) avec des garçons et (2) avec une palette d'activité plus grande (i.e., des activités appropriées aux garçons, et d'autres appropriées aux filles), pour apporter un soutien encore plus fort aux hypothèses de la théorie.



Chapitre 3 : Puissance et fonctionnement des prophéties autoréalisatrices en EPS

Pygmalion était un roi de Crète. Résigné à ne jamais trouver souveraine digne de ses désirs, il jeta son dévolu sur la sculpture, et confectionna une statue si belle qu'il en tomba amoureux. La déesse de l'amour fut si touchée par cette passion entre le monarque et sa statue, qu'elle la changea en femme ; femme que le roi Pygmalion épousa. Telle est la légende. Les romantiques y verront le pouvoir de l'amour. La sociologie et surtout la psychologie sociale ont vu derrière cette légende, le pouvoir des êtres humains à construire leur propre réalité sociale. Autrement dit, quand nous pensons fortement qu'une personne est belle, aimable ou stupide et bien nous pouvons la rendre belle, aimable ou stupide ! Dès 1948, Robert Merton a baptisé *prophétie autoréalisatrice* (*self-fulfilling prophecy*), la capacité qu'ont les attentes (ou les croyances) d'une personne sur une seconde, à transformer les comportements de cette dernière de manière à ce que les attentes originales de la première s'avèrent exactes. Dans les termes de Merton : « une prophétie autoréalisatrice est, une croyance initialement fautive de la situation qui suscite des comportements nouveaux conformes à cette croyance erronée » (p. 195). L'auteur illustre cet effet en prenant l'exemple des crashes boursiers, qui reposent souvent sur des rumeurs infondées, et qui pourtant entraînent des désastres économiques.

I-Attentes de l'enseignant et confirmation des attentes : 3 hypothèses explicatives

Si Merton a défini et illustré les prophéties autoréalisatrices dès 1948, ce thème n'est devenu un domaine majeur de recherches en psychologie sociale qu'au début des années 70, après que Rosenthal & Jacobson (1968) l'ait rendu populaire dans le domaine scolaire. L'expérience célèbre qu'ils ont conduite à l'école primaire d'Oak – montrant que des attentes erronées d'un enseignant relatives aux aptitudes intellectuelles d'un élève provoquaient des modifications réelles

de ses aptitudes – est celle qui a suscité le plus de controverses dans toute l’histoire des sciences sociales (Brophy, 1983). Depuis une trentaine d’années, le thème des prophéties autoréalisatrices a généré un grand nombre de recherches dans le domaine scolaire. Il ressort de celles-ci que les enseignants développent tôt dans l’année des attentes relatives aux comportements et à la réussite future de leurs élèves (Brophy, 1983 ; Brophy & Good, 1974 ; Durand et Riff, 1992). Ces attentes peuvent être définies comme des inférences faites par les enseignants à propos du comportement futur de leurs élèves, basées sur ce qu’ils savent actuellement d’eux (Good, 1987). Elles s’élaborent à partir d’indices multiples, dont certains sont objectifs (e.g., les performances antérieures et la motivation de l’élève), et d’autres plus subjectifs (e.g., les préjugés et stéréotypes de l’enseignant). Ces attentes sont importantes dans la mesure où elles tendent à se confirmer. En effet, de nombreux travaux ont mis en évidence une forte corrélation (de .40 à .90) entre les attentes de compétence de l’enseignant et la réussite des élèves (e.g., Alvidrez & Weinstein, 1999 ; Brophy & Good, 1974 ; Jussim, 1989 ; pour des revues voir : Brophy, 1983 ; Jussim, 1991 ; Jussim & Eccles, 1995). Autrement dit, plus un enseignant a des attentes élevées de réussite pour un élève, plus cet élève tend de manière concomitante à réussir.

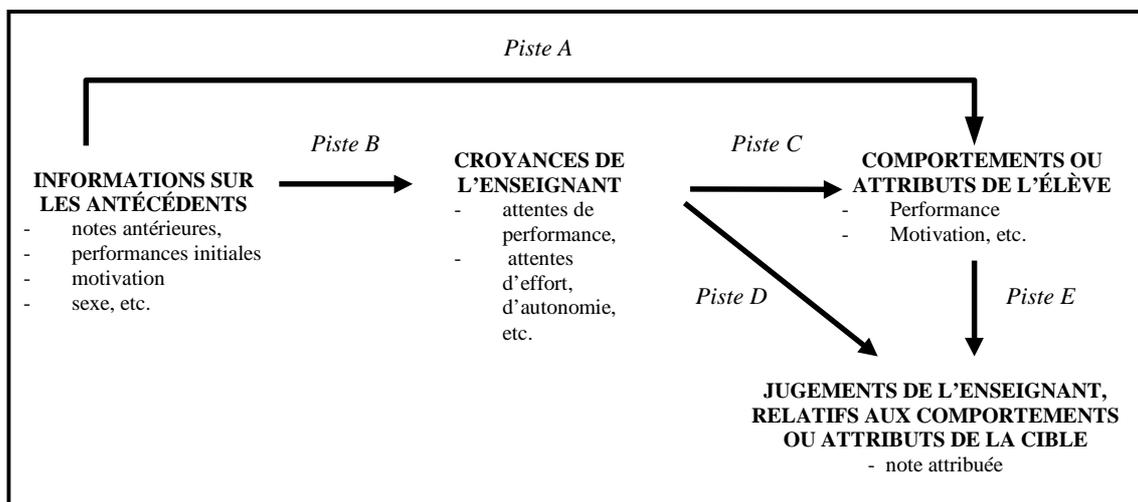


Figure 20: Le modèle « reflet – construction » des relations entre la perception et la réalité sociale de Jussim (1991), appliqué au domaine scolaire.

Cependant, une forte corrélation entre les attentes de l’enseignant et la réussite des élèves ne traduit pas forcément une relation de causalité. En effet récemment, Lee Jussim (1989, 1991, 1993) a proposé un modèle « reflet – construction » qui suggère que la perception sociale peut non

seulement *créer et construire* la réalité sociale, mais aussi *la refléter sans l'influencer*. Le modèle (figure 20) se centre sur les relations entre (1) les croyances d'une personne sur une autre (ici nous parlerons d'un enseignant et d'un élève), en terme d'attentes, d'hypothèses, de préjugés, etc. et (2) des attributs et comportements de l'élève. Le modèle commence par un ensemble d'informations sur le contexte (les antécédents) à partir desquelles l'enseignant peut baser ses attentes (e.g., comportements ou notes antérieurs de l'élève, ses performances initiales, son sexe, la couleur de sa peau, les rumeurs le concernant, etc.). La *piste A* représente l'étendue avec laquelle de telles informations sur les antécédents prédisent le comportement ou les attributs futurs de l'élève, indépendamment de l'influence de l'enseignant. La *piste B* représente l'étendue avec laquelle l'enseignant base ses croyances sur des informations relatives aux antécédents. La *piste C* représente l'influence des croyances de l'enseignant sur le comportement de l'élève. La *piste D* représente l'influence des croyances de l'enseignant, sur les jugements qu'il porte relatifs aux comportements ou attributs subséquents de l'élève (e.g., les notes ou appréciations qu'il peut mettre); et la *piste E* représente l'étendue avec laquelle les jugements de l'enseignant sont basés sur le comportement ou les attributs de l'élève.

A partir de ce modèle, trois hypothèses explicatives – et complémentaires – de la confirmation des attentes de l'enseignant par les élèves ont été avancées : les prophéties autoréalisatrices, les biais perceptifs, et la précision des attentes.

I-1. Les prophéties autoréalisatrices

La première hypothèse traduit la perspective d'*un fort constructivisme social* (e.g., Fiske & Neuberg, 1990 ; Jones, 1986 ; Snyder, 1984, 1992) selon lequel les croyances de l'enseignant sur l'élève auraient la capacité de transformer les comportements de ce dernier de manière conforme aux attentes originelles de l'enseignant. Il s'agit des prophéties autoréalisatrices dont on a parlé précédemment (Brophy, 1983 ; Jussim, 1986, 1989 ; Merton, 1948 ; Olson, Roese, & Zanna, 1996), davantage connues sous le terme « *effet Pygmalion* » depuis les travaux de Rosenthal & Jacobson (1968). De nombreuses recherches ont depuis 30 ans, étudié le potentiel des effets autoréalisateurs

d'attentes de toutes sortes, à la fois en laboratoire et en situation naturelle (pour une revue voir : Jussim, 1986, 1991 ; Jussim & Eccles, 1995 ; Snyder, 1984). Plusieurs modèles théoriques ont tenté d'expliquer leur fonctionnement (e.g., Brophy & Good, 1974 ; Cooper & Good, 1983 ; Jussim, 1986 ; Martinek, 1981 ; Snyder, 1992). Généralement, trois étapes sont mises en avant (Jussim, 1986) : (1) les enseignants développent des attentes relatives à chaque élève tôt dans l'année, (2) ils traitent différemment (quantitativement et qualitativement) les élèves en fonction de ces attentes (e.g., ils vont passer plus de temps, donner plus d'informations, soutenir affectivement, certains élèves alors que d'autres seront « négligés », contrôlés ou méprisés) et (3) ce traitement différentiel a une influence directe sur la réussite de l'élève (e.g., en offrant plus d'opportunités d'apprentissage, et plus d'indications sur ce qu'il faut apprendre, et comment le faire), mais également une influence indirecte par l'intermédiaire de facteurs motivationnels (e.g., les élèves qui bénéficient d'un traitement préférentiel sont davantage enclins à se sentir autonomes, compétents, soutenus, et à poursuivre une motivation autodéterminée, favorable aux apprentissages, cf. chapitres 1 et 2).

Par essence, la prophétie autoréalisatrice fait allusion aux modifications comportementales « créées » par les attentes de l'enseignant. Ainsi, comme le spécifie Jussim (1989, 1991), pour corroborer l'existence de prophéties autoréalisatrices en contexte naturel de classe (par opposition au contexte expérimental d'un laboratoire), il faut que les attentes des enseignants mesurées tôt dans l'année (ou dans un cycle d'enseignement) soient reliées positivement aux comportements des élèves mesurés plus tard dans le temps, même lorsque toutes les variables susceptibles d'avoir une influence sur ces comportements sont contrôlées. Cette hypothèse est symbolisée par la piste C, sur la figure 20.

Cependant, cette perspective théorique qui appréhende de manière optimiste la capacité des attentes d'une personne à « construire » la réalité objective, a été fortement critiquée pour des raisons méthodologiques (e.g., manipulation des attentes, test de QI utilisé, méthodes statistiques employées, faiblesse du nombre d'élèves utilisés ; voir pour revues : McNatt, 2000 ; Spitz, 1999) mais surtout pour des raisons théoriques. Certains chercheurs (e.g., Jussim, 1989, 1991 ; Brophy, 1983) ont avancé l'idée, qu'en situation naturelle, toute l'explication de la forte corrélation entre les

attentes de l'enseignant et la réussite de l'élève ne se réduisait pas à l'hypothèse des prophéties autoréalisatrices. Ainsi, deux autres hypothèses complémentaires sont apparues dans le champ de la psychologie sociale : les biais perceptifs et la précision des attentes.

I-2. Des biais perceptifs.

Pour certains auteurs, la confirmation des attentes de l'enseignant se réalise davantage dans l'esprit et l'appréciation des enseignants que dans le comportement réel des élèves (Jussim, 1986, 1991 ; Jussim & Eccles, 1992 ; Madon, Jussim, & Eccles, 1997 ; Miller & Turnbull, 1986). Cette hypothèse repose sur l'existence de biais perceptifs : les attentes de l'enseignant pourraient être utilisées comme des filtres interprétatifs et conduire à des distorsions lorsqu'il perçoit, interprète, et explique les actions d'un élève. Autrement dit, l'enseignant pourrait être amené à percevoir, à interpréter et à juger en fonction de ce qu'il s'attend à voir (i.e., ses attentes), et cela sans se soucier des preuves objectives. Ainsi, les attentes des enseignants peuvent prédire leur perception de la réussite d'un élève (e.g., la note), non pas parce qu'elles ont influencé sa performance objective, mais parce qu'elles ont conduit à une évaluation biaisée de celle-ci (Darley & Gross, 1983 ; Jussim, 1989, 1991 ; Miller & Turnbull, 1986). Cette hypothèse d'un biais perceptif selon lequel les attentes peuvent mener à des distorsions perceptives du comportement social a reçu un appui important dans le domaine social en général (e.g., Darley & Gross, 1983), et dans le domaine scolaire en particulier (Jussim, 1989 ; Jussim & Eccles, 1995). Elle est corroborée lorsque les attentes des enseignants mesurées tôt dans l'année sont davantage reliées à leur propre jugement de la réussite des élèves (e.g., les notes qu'ils leur mettent) qu'à des mesures indépendantes et objectives de leur réussite (e.g., des scores à des tests standardisés), et cela même quand toutes les variables susceptibles d'influencer la note (e.g., le niveau de performance véritable de l'élève, et sa motivation) sont contrôlées. Dans la figure 20, cette hypothèse est particulièrement vérifiée quand le poids de la piste D est supérieur à celui de la piste C.

Prophéties autoréalisatrices et biais perceptifs constituent deux processus distincts par lesquels les attentes de l'enseignant « créent » la réalité sociale ; le premier aboutit à une réalité

sociale « objective » (quand les prophéties autoréalisatrices changent le comportement réel des élèves), et le second aboutit à une réalité sociale « subjective » (quand des biais perceptifs influencent les appréciations et les évaluations par l'enseignant du comportement des élèves). Cependant, les attentes des enseignants peuvent également « refléter » ou prédire la réalité sociale sans influencer le comportement objectif des élèves ni même les perceptions de ces comportements, tout simplement parce qu'elles sont « précises ».

I-3. La précision des attentes.

L'hypothèse de la précision des attentes repose sur les doutes exprimés par certains auteurs (e.g., Brophy, 1983 ; Jussim, 1989, 1991 ; Jussim & Eccles, 1992 ; Madon, et al., 1997) en la capacité des attentes à créer la réalité sociale dans le contexte naturel de la classe. Pour eux, les prophéties autoréalisatrices peuvent éventuellement fonctionner en laboratoire, quand des attentes erronées sont introduites, mais il est peu probable qu'en situation naturelle de classe, elles expliquent toute la corrélation que l'on peut observer entre les attentes et la réussite. D'ailleurs, si les prophéties autoréalisatrices et les biais perceptifs ont souvent été mis en évidence dans des situations de laboratoire où des attentes erronées étaient induites par les expérimentateurs (e.g., Pelletier & Vallerand, 1996 ; Rosenthal & Jacobson, 1968 ; voir pour des méta-analyses : Harris & Rosenthal, 1985 ; Raudenbush, 1984), les tentatives de reproduction de ces procédures dans le cadre naturel de la classe se sont souvent soldées par des échecs (e.g., Brophy, 1983 ; Raudenbush, 1984). Ce dernier, par exemple, a montré que lorsque les enseignants connaissaient leurs élèves depuis au moins deux semaines, l'introduction d'attentes erronées sur les performances futures des élèves avait peu d'effet. La relation pédagogique est un phénomène complexe, et les processus qu'elle engendre sont plus riches que ceux que l'on rencontre dans les situations expérimentales de laboratoire. Comment expliquer néanmoins que les attentes de l'enseignant soient fortement corrélées à la réussite future de l'élève ? Certains auteurs ont émis l'idée que les attentes de l'enseignant étaient confirmées non pas parce qu'elles « créaient » la réussite des élèves, mais tout simplement parce qu'elles étaient précises, l'enseignant pouvant posséder certaines compétences lui permettant de « prédire » - sans influencer - la réussite de l'élève. Par exemple, il peut repérer

les élèves motivés, autonomes, ou ceux qui présentent des aptitudes initiales élevées. A partir de ces indicateurs il peut faire des prédictions sur la réussite future de ses élèves qui peuvent s'avérer exactes. Si l'enseignant élabore des attentes à partir d'indicateurs qui sont eux-mêmes fortement corrélés avec la performance finale de l'élève (comme sa motivation, ou son niveau initial), alors la forte corrélation (exprimée par exemple, par un r de Bravais-Pearson) qu'il y aura entre les attentes de l'enseignant et la réussite future de l'élève n'est pas une preuve des prophéties autoréalisatrices. Une partie de cette corrélation est due à la *précision des attentes*, c'est-à-dire à la capacité des attentes de l'enseignant à « refléter » ou à prédire la réalité sans l'influencer, plutôt qu'à la « créer » (Brophy, 1983 ; Cooper & Good, 1983 ; Good, 1987 ; Jussim, 1989, 1991). Or beaucoup de recherches antérieures ont souvent interprété les fortes corrélations observées, comme des preuves de prophéties autoréalisatrices, négligeant ainsi le poids de la précision des attentes de l'enseignant (Jussim, 1989, 1991).

Pour arriver à différencier correctement le poids de la précision des attentes de celui des prophéties autoréalisatrices, il est nécessaire de distinguer deux aspects conceptuellement distincts de la précision des attentes (Jussim, 1989, 1992). Tout d'abord, les attentes peuvent être qualifiées de précises quand elles reposent sur des antécédents pertinents de la performance future d'un élève, tels que son niveau préalable et sa motivation. Ceci est le cas quand, sur la figure 20, les pistes A et B sont toutes deux significatives. Inversement, si les attentes de l'enseignant ne reposent pas sur des indicateurs fiables, ou si elles sont reliées à d'autres antécédents qui n'ont aucun lien avec la performance future (e.g., la couleur de la peau, la tenue vestimentaire, l'attractivité physique, le sexe), alors les attentes de l'enseignant peuvent être imprécises. Dans ce cas, l'une des pistes A ou B est significative, mais pas l'autre. C'est par exemple le cas, quand les enseignants s'attendent à de performances plus élevées chez les garçons que chez les filles (la piste B entre le sexe de l'élève et l'attente de l'enseignant est significative), alors qu'il n'y a aucun lien significatif entre le sexe des élèves et la performance qu'ils obtiennent sur des tests standardisés (piste A non significative).

Il est ensuite nécessaire, dans un deuxième temps, de déterminer jusqu'à quel point les attentes de l'enseignant prédisent la réussite de l'élève sans la causer – i.e., le poids de la précision des attentes. Pour cela, il faut considérer à l'instar de Jussim (1989, 1991, 1993 ; Jussim & Eccles,

1992 ; Jussim, Eccles & Madon, 1996) que la corrélation simple entre les attentes de l'enseignant et la réussite finale de l'élève correspond à l'effet cumulé des prophéties autoréalisatrices (les attentes qui « créent » la réussite) et de la précision des attentes (les attentes qui « reflètent » la réussite, sans l'influencer) :

$$r(\text{Attente} - \text{Comportement}) = \text{Piste C} + [\text{Piste A} \times \text{Piste B}] \text{ (cf. Figure 20)}$$

Le poids de la précision des attentes (i.e., Piste A x Piste B) est égal à la corrélation Bravais-Pearson entre les attentes de l'enseignant et le comportement des élèves moins le poids des effets autoréalisateurs (i.e., la Piste C, soit la valeur du coefficient β entre les attentes et la comportement quand tout ce qui est « précis » a été contrôlé) (voir Jussim, 1989, 1991, 1993 ; Jussim & Eccles, 1992 ; Jussim, Eccles, & Madon, 1996, pour des explications plus détaillées).

II-Résultats

Dans ses travaux antérieurs conduits en situation naturelle de classe, Jussim (1989 ; Jussim & Eccles, 1992) a fourni des preuves de l'occurrence de petits effets des prophéties autoréalisatrices et des biais perceptifs. Par contraste, il a montré que les attentes de l'enseignant étaient relativement précises et qu'elles expliquaient environ 70 % du poids de la corrélation qu'elles entretenaient avec la réussite finale.

Nous (Trouilloud, Sarrazin, Martinek, & Guillet, *under revision*; Trouilloud et Sarrazin, *sous presse*) avons effectué deux études dans le cadre naturel des classes d'EPS, destinées (1) à mesurer l'étendue avec laquelle les attentes de l'enseignant créent des prophéties autoréalisatrices, créent des biais perceptifs, ou prédisent la réussite des élèves sans l'influencer, et (2) à apprécier l'éventuel rôle médiateur joué par la motivation des élèves dans la relation entre les attentes des enseignants et la réussite des élèves.

Si les prophéties autoréalisatrices, les biais perceptifs, et la précision des attentes constituent trois hypothèses alternatives et complémentaires (i.e., non exclusives) pouvant expliquer les relations entre les attentes de l'enseignant et la réussite des élèves, la majorité des recherches en psychologie sociale s'est centrée sur les deux premières, et a souvent complètement

ignoré la dernière. Les recherches effectuées en EPS ne font pas exception à la règle. Elles soutiennent généralement l'hypothèse d'une influence des attentes de l'enseignant sur les performances des élèves ou sur leurs perceptions d'un traitement différentiel (e.g., Cousineau & Luke, 1990 ; Martel, Gagnon, Pelletier-Murphy & Grenier, 1999 ; Martinek, 1981 ; Martinek, 1988 ; Morency, 1990). Cependant, la plupart de ces études ont essentiellement utilisé des techniques corrélationnelles. Or, comme nous l'avons vu, une forte corrélation entre des attentes de l'enseignant et la réussite des élèves ne prouve pas une causalité et peut également être le reflet de la précision des enseignants dans leur évaluation des capacités des élèves. Tant que toutes les variables susceptibles d'intervenir dans le processus de confirmation des attentes de l'enseignant ne sont pas contrôlées (e.g., performance et motivation antérieures), il est difficile de trancher avec certitude en faveur de l'hypothèse des prophéties autoréalisatrices. En EPS, peut être plus que dans d'autres disciplines scolaires, on peut s'attendre à ce que les attentes de l'enseignant soient plus « précises » que « prophétiques » dans la mesure où il voit plus souvent ses élèves en « action ». Il a, par conséquent, plus de possibilités d'évaluer régulièrement leur compétence et leur motivation, et ainsi plus de chances de baser ses attentes sur des éléments pertinents. Pour cette raison, il semble possible que les attentes des enseignants d'EPS soient largement précises et que par conséquent leurs effets autoréalisateurs soient faibles.

La procédure utilisée dans les deux études était identique. Lors d'un cycle de natation de 10 semaines, les élèves ont effectué à la première séance, sous la conduite de l'expérimentateur, un test standardisé destiné à mesurer leur niveau initial en natation. Ce test s'est déroulé dans un autre bassin que celui dans lequel s'effectuait la séance d'EPS, afin que l'enseignant ne soit pas influencé par les performances réalisées par les élèves à ce test. Ces derniers ont également rempli un questionnaire destiné à évaluer leur motivation initiale vis-à-vis de la natation. La première étude a mesuré uniquement l'influence motivationnelle de l'habileté perçue dans le processus, alors que la seconde a appréhendé les principales variables de la théorie de l'autodétermination (cf. chapitre 2). À l'issue de la deuxième séance, les enseignants ont répondu à un questionnaire mesurant leurs attentes relatives à l'habileté et au don de chaque élève (i.e., « selon vous, quel sera le niveau de cet élève en natation ? » ; « Est-ce que cet élève possède un talent naturel qui va lui permettre de

réussir en natation »). Ces deux items étant très corrélés ($r > .73$), leur moyenne a été calculée afin de constituer une seule dimension appelée « attente (d'habileté) de l'enseignant ».

Lors de la dernière séance du cycle, les élèves ont rempli un questionnaire mesurant leur motivation finale. Ils ont également repassé le test standardisé dans les mêmes conditions que celles de la première séance, afin de mesurer leur niveau en fin de cycle. Enfin, la note mise par l'enseignant à ce cycle a été relevée.

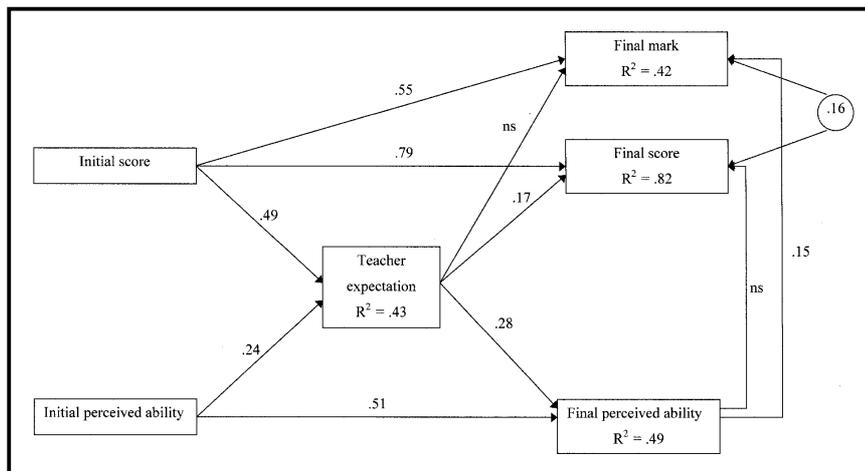


Figure 21: Confirmation des attentes de l'enseignant en EPS (d'après Trouilloud, Sarrazin, Martinek, & Guillet, *under revision*)

Les résultats de la première étude (Trouilloud, Sarrazin, Martinek, & Guillet, *under revision*) – conduite avec 124 élèves et 7 enseignants (figure 21) – sont assez similaires à ceux de la seconde (Trouilloud et Sarrazin, *sous presse*), conduite avec 173 élèves et 10 enseignants (figure 22). Dans les 2 cas, l'existence d'un lien significatif entre les attentes de l'enseignant tôt dans le cycle et la réussite finale (i.e., la performance finale obtenue au test standardisé de natation) a été confirmée ($r = .68$ et $.63$, respectivement pour la 1^{ère} et la 2^{de} étude) : plus l'enseignant a des attentes élevées envers un élève, plus la réussite finale de celui-ci est élevée. Néanmoins, cette forte corrélation n'est pas le signe incontestable d'une prophétie autoréalisatrice (ou d'un effet Pygmalion), comme cela a été interprété dans le passé ; de simples corrélations ne permettent pas de différencier les 3 sources potentielles de confirmation des attentes. Il est nécessaire pour cela de conduire des analyses plus complexes qui tiennent compte des hypothèses concurrentes. Dans ces

études, des analyses des pistes causales (*path analysis*) furent menées et montrèrent que 2 des 3 sources potentielles de confirmation des attentes de l'enseignant interviennent dans le cadre naturel d'une séance d'EPS.

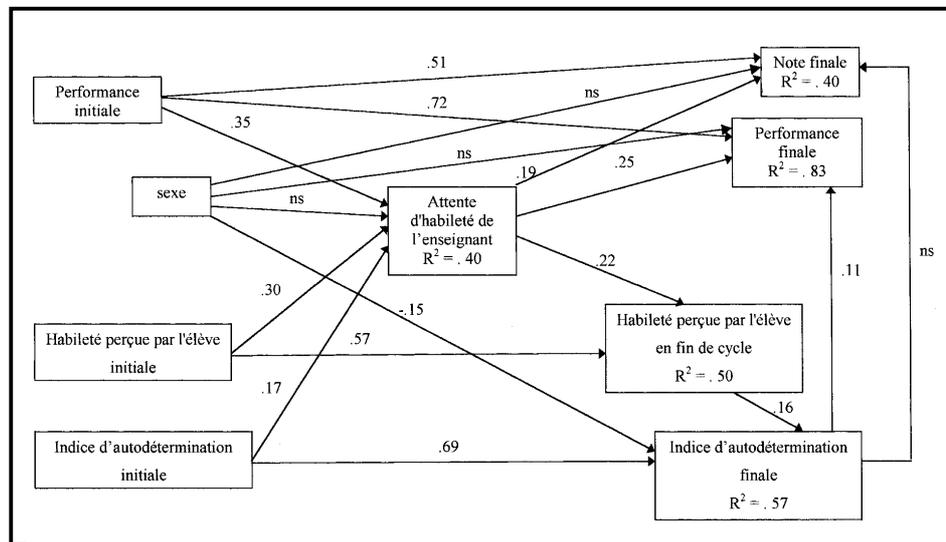


Figure 22: Confirmation des attentes de l'enseignant en EPS (d'après Trouilloud et Sarrazin, *sous presse*)

II-1. Des prophéties autoréalisatrices

En accord avec l'hypothèse des prophéties autoréalisatrices, les attentes des enseignants relatives à l'habileté des élèves ont « créé » les performances finales des élèves. Les résultats des pistes causales indiquent qu'après avoir contrôlé le niveau et la motivation initiale des élèves, les attentes des enseignants relatives à l'habileté des élèves sont significativement reliées à la performance finale des élèves ($\beta = .17$ et $.25$). Autrement dit, les élèves pour lesquels l'enseignant a émis des attentes d'habileté élevées ont réalisé des performances au test standardisé plus élevées que les élèves pour qui les enseignants émettaient de faibles attentes d'habileté.

Les résultats montrent également que les attentes des enseignants ont un effet indirect sur la performance des élèves par l'intermédiaire de variables motivationnelles de l'élève en fin de cycle. En effet, même après avoir contrôlé les variables motivationnelles de début de cycle, les attentes de l'enseignant relatives à l'habileté des élèves ont eu une influence significative sur l'habileté perçue des élèves en fin de cycle ($\beta = .28$ et $.22$). Autrement dit, plus l'enseignant a des attentes d'habileté

élevées envers un élève en début de cycle, plus cet élève se perçoit compétent en fin de cycle. En retour, ses perceptions d'habileté se sont avérées influencer sa performance soit directement (dans la première étude), soit par l'intermédiaire de la motivation autodéterminée (dans la seconde étude).

II-2. Des biais perceptifs.

Les résultats de ces études n'apportent pas un soutien à l'hypothèse d'un biais perceptif, dans la mesure où les attentes de l'enseignant « pesaient » toujours davantage sur la performance finale des élèves que sur les notes qu'ils leur mettaient [i.e., dans la première étude, la piste reliant les attentes de l'enseignant aux notes de l'élève est non significative, et dans la deuxième étude le poids (.19) est inférieur à celui de la piste entre les attentes et la performance finale (.25)]. Ainsi, les attentes d'habileté des enseignants prédisent plus la performance finale des élèves que leur note finale.

II-3. La précision des attentes.

La base des attentes des enseignants :

Les résultats des analyses des pistes causales montrent que les attentes des enseignants relatives à l'habileté des élèves sont essentiellement basées sur 3 éléments : la performance au test initial ($\beta = .49$ ou $.35$), l'habileté perçue par l'élève en début de cycle ($\beta = .24$ ou $.30$), et dans la deuxième étude, son niveau d'autodétermination ($\beta = .17$). Ainsi, plus les élèves étaient initialement performants et motivés, plus les enseignants élaboraient des attentes élevées pour ces élèves. Or ces antécédents se sont avérés être de très bons indicateurs de la performance finale, et en particulier le niveau initial ($\beta = .79$ et $.72$). Dans ce cas, les attentes de l'enseignant reposent en grande partie sur des indicateurs pertinents, et sont donc à ce titre, plutôt précises. On notera également que les attentes des enseignants ne sont pas significativement influencées par le sexe des élèves. De plus, le sexe n'est pas, dans cette étude, un indicateur pertinent de la réussite des élèves. On peut donc avancer le fait que les enseignants n'avaient pas de préjugés sexistes relatifs à la

performance de leurs élèves, ou que du moins ces préjugés n'ont pas eu d'influence sur la réussite finale des élèves.

Les attentes des enseignants « prédisent sans influencer » la réussite future des élèves :

Néanmoins, même des attentes basées sur des informations antérieures pertinentes peuvent prédire de manière imprécise la réussite future des élèves (Jussim, 1991). Par conséquent, le second aspect de l'hypothèse de la précision nécessite de quantifier jusqu'à quel point les attentes de l'enseignant ont prédit la réussite des élèves sans l'influencer. Comme nous l'avons vu précédemment (pp. 64-65), selon Jussim (1991) la corrélation simple entre les attentes et la performance finale regroupe le poids total des prophéties autoréalisatrices **et** de la précision des attentes. Dès lors, le « poids » de la précision des attentes est de .51 (i.e., .68 - .17) – soit environ 75% – dans la première étude, et de .38 (i.e., .63 - .25) – soit environ 60% – dans la seconde. Autrement dit, 75% et 60% de la prédiction des attentes d'habileté des enseignants sont dus à la précision de ces attentes, respectivement dans la première et la seconde étude. Le reste, soit 25 à 40%, sont dus aux prophéties autoréalisatrices.

En résumé, ces études montrent qu'en contexte naturel de classe d'EPS, les attentes de l'enseignant ont un effet modeste sur la performance des élèves ($\beta = .17$ et $.25$), et sur leur motivation ($\beta = .28$ et $.22$). Ce résultat est néanmoins tout à fait en accord avec les travaux antérieurs conduits en contexte naturel qui font généralement ressortir des effets de l'ordre de $.10$ et $.30$ (Brophy, 1983 ; Brophy & Good, 1974 ; Jussim, 1989 ; Jussim & Eccles, 1995). D'autre part, ces études fournissent un soutien important à l'hypothèse concernant la précision des attentes des enseignants, dans le cadre naturel des séances d'EPS. Il semblerait que les enseignants élaborent leurs attentes d'habileté en grande partie sur des indicateurs pertinents (e.g., niveau et motivation initiale des élèves).

Cependant, il est possible de faire plusieurs remarques sur ces résultats. Tout d'abord, la durée de ces 2 études est relativement restreinte (10 séances). Les effets du traitement différentiel des enseignants peuvent être longs à se mettre en place. Dès lors, des études longitudinales sur des périodes de temps de l'ordre d'une année scolaire semblent appropriées. D'autre part, on peut

envisager que même de faibles effets prophétiques peuvent devenir relativement conséquents s'ils s'accumulent tout au long du parcours scolaire d'un enfant (Alvidrez & Weinstein, 1999 ; Smith, Jussim, & Eccles, 1999). En ce sens, des études longitudinales plus conséquentes permettront peut-être de mettre à jour un poids plus important des prophéties autoréalisatrices. Ensuite, il faut souligner que les effets modestes de ces prophéties autoréalisatrices sont en fait des effets « moyens ». On peut donc penser que sous certaines conditions, et pour certains types d'élèves, les attentes de l'enseignant sont plus puissantes que les effets moyens ne l'indiquent. Dès lors, des investigations supplémentaires contrôlant différentes variables motivationnelles et contextuelles semblent particulièrement requises, pour mettre à jour les caractéristiques des élèves et/ou du traitement différentiel de l'élève qui sont susceptibles de conduire à des effets prophétiques plus importants. D'autre part, contrairement aux travaux antérieurs (e.g., Jussim, 1989, 1992), ces études n'ont pas mis en évidence l'existence de biais perceptifs chez les enseignants, durant les cycles de natation. Ainsi, les enseignants de ces études ne semblaient pas avoir d'idées préconçues sur les compétences de leurs élèves, ou tout du moins ces préjugés n'ont pas eu d'influence significative sur leurs évaluations du comportement des élèves. Il se peut que la spécificité de la natation (i.e., une activité où la performance est souvent objectivée par le chronomètre) se prête moins à des biais perceptifs. Des investigations menées avec des activités où l'appréciation de la performance est plus subjective, comme les sports collectifs ou la danse par exemple, feraient peut-être apparaître des biais perceptifs plus importants. Il se peut également que l'enseignant soit plus sujet à des préjugés « sexistes » quand il fait pratiquer à ses élèves des activités fortement « appropriées à un sexe plus qu'à un autre », comme la danse, ou le rugby par exemple (cf. chapitre 2). A contrario, il se peut que l'éducation physique et sportive soit une discipline moins sujette à des préjugés de la part des enseignants, par le fait même qu'ils voient plus fréquemment leurs élèves « en action » et qu'ils ont donc plus d'éléments pour évaluer de façon pertinente et précise leurs élèves. Ces interrogations méritent des travaux complémentaires afin d'appréhender les effets de la nature de l'activité sur l'ampleur des biais perceptifs des enseignants. Enfin, les effets d'autres types d'attentes de l'enseignant relatives à certains comportements des élèves semblent indispensables à analyser (e.g., attentes d'effort, d'autonomie, etc.). Par exemple Jussim, dans ses

travaux en mathématiques (1989, Jussim & Eccles, 1992) a montré que les biais perceptifs des enseignants se produisaient essentiellement pour les attentes d'effort (les filles étaient perçues comme étant plus travailleuses que les garçons alors qu'aucune preuve objective ne venait confirmer cette perception).

Conclusion et perspectives

Les travaux présentés dans ce document s'inscrivent dans la logique de recherches sur la motivation en contexte scolaire et sportif, dans une perspective socio-cognitive. En effet, s'il n'existe plus, aujourd'hui, de théories « très officielles » ou à « large portée », comme le déplore Bernard Weiner (1990), la plupart des modèles théoriques contemporains à « moyenne portée » (Weiner, 1990) de la motivation sont articulés autour de variables de contexte, et d'un vaste ensemble de cognitions inter-reliées (Roberts, 1992 ; Weiner, 1990). Ces différents modèles permettent de répondre à certaines questions relatives au « pourquoi » du comportement, chacun ayant néanmoins des domaines d'application relativement circonscrits. Par exemple, la théorie des buts d'accomplissement (e.g., Nicholls, 1989) se « limite » aux motivations dont l'objet est la recherche de la compétence. Le paradigme de l'autodétermination, et en particulier le modèle HMIE de Vallerand (1997), étend le champ d'application de la première en proposant une « taxonomie » des motivations situées sur un continuum d'autodétermination. La théorie de l'échange social met en avant d'autres variables, sociales – comme les sollicitations extérieures – et personnelles, comme les ressources investies. Enfin, la théorie du schéma de soi lié au genre de Bem (1993) permet d'appréhender des influences plus larges, au niveau culturel.

Contrairement à l'orthodoxie scientifique qui préconise le recours à un modèle unique que l'on « épuise », j'ai privilégié une démarche qui consiste à éprouver différents modèles. En effet, le caractère dynamique de la motivation, et la diversité des variables et processus qui la régulent, se laissent assez mal capturer par les postulats d'« un » modèle, à « moyenne portée », comme le qualifie Weiner. Une meilleure compréhension des phénomènes passe par le croisement des différents « regards » que nous proposent ces théories, chacune enrichissant l'autre. Néanmoins, une lecture attentive de ces différents modèles, et leur mise à l'épreuve avec des données empiriques, révèlent certaines similitudes entre ceux-ci. Le pas supplémentaire qu'il faudrait franchir à présent, consisterait à faire une « intégration » de certains éléments de ces différents paradigmes. Des tentatives ont déjà été faites en ce qui concerne la théorie des buts d'accomplissement et le paradigme de l'autodétermination (cf. chapitre 2, et Duda, *in press*).

D'autres rapprochements peuvent facilement s'opérer entre les concepts d'*engagement* de la théorie de l'échange social, et d'*intention* de la théorie du comportement planifié. Il s'agit dans les deux cas d'une décision préalable concernant un comportement. D'autre part, la conformité ou non d'une activité à son schéma de soi lié au genre, peut très bien être appréhendée comme une variable de l'analyse coût / bénéfice à laquelle se prête l'individu. Enfin, le schéma de soi lié au genre pourrait enrichir un vaste ensemble de variables relativement stables (i.e., de personnalité) qui déterminent en partie la motivation des individus, dans lequel on trouve les orientations à l'accomplissement (qui sont deux schémas de soi liés à la compétence), et d'autres variables du niveau « global » du modèle HMIE (Vallerand, 1997).

Outre ce nécessaire travail d'intégration théorique, plusieurs directions de recherches restent encore à poursuivre, en plus de celles qui ont été énoncées à l'issue de la présentation de chacun des travaux. Au niveau de l'environnement social, des investigations sont à conduire sur les dimensions du climat susceptibles de susciter un but d'accomplissement particulier, et/ou une motivation plus ou moins autodéterminée. Le travail d'Ames (1992), à partir du TARGET d'Epstein (1988), a permis la construction des premiers outils de mesure du climat motivationnel, que l'on trouve aujourd'hui. Newton, Duda, & Yin (2000) ont déjà entrepris la validation d'une version étendue et révisée de l'EPCM-2. Il reste à poursuivre ce travail à la fois au niveau scolaire et sportif. D'autre part, les travaux futurs devront investiguer les influences diverses d'une variété d'agents de socialisation – i.e., les entraîneurs, les enseignants, les parents et les pairs. A ce jour, peu de tentatives ont été faites pour examiner conjointement ce réseau d'influences. Or il est probable que certains de ces agents sociaux, aient un poids plus fort que d'autres à certains moments du développement pour expliquer (1) l'adhésion à la pratique sportive, (2) l'intérêt pour l'EPS, ou (3) l'abandon d'une activité. Avec Julien Bois, un étudiant de thèse que je dirige, nous avons commencé à entreprendre un tel travail. Enfin, les effets des attentes de l'enseignant (mais aussi celles de l'entraîneur et des parents) demeurent un domaine d'investigation particulièrement passionnant. Si nos premiers travaux ont fait ressortir une influence « modeste » de celles-ci, il reste à conduire de nombreuses études (1) sur leur mode de fonctionnement, (2) sur les

caractéristiques des élèves qui sont particulièrement vulnérables à ces attentes, (3) sur les bases des attentes de l'enseignant, et (4) sur leur stabilité dans le temps.

Au niveau des variables « personnelles », un travail est à mener sur l'évaluation des buts « situationnels ». Si l'objectif est de mieux cerner l'influence spécifique de variables de personnalité et de variables contextuelles, et leurs effets interactifs, une des avancées intéressantes consisterait à mieux évaluer les buts qu'ils poursuivent dans une situation particulière. Ce travail n'est pas facile, mais des pistes ont été proposées par Duda (*in press*).

Enfin, pour parvenir à une plus grande généralisation des résultats, le recours à des populations diversifiées au niveau de l'âge, du sexe et du niveau d'expertise semble une nécessité.

Bibliographie

- Aiken, L.S., & West, S.G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, CA: Sage.
- Ajzen I. (1985). From intentions to actions : A theory of Planned Behaviour. In J. Kuhl & J. Beckman (Eds), *Action-control : From Cognition to Behaviour*, (pp. 11-39). NY : Springer.
- Ajzen, I., & Driver, B.L. (1992). Application of the theory of planned behavior to leisure choice. *Journal of Leisure Research*, 24, 207-224.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Alvidrez, J., & Weinstein, R.S. (1999). Early Teacher Perceptions and Later Student Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 731-746.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Human Kinetics Publishers, Champaign, IL.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Anthrop, J. & Allison, M.T. (1983). Role conflict and the high school female athlete. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 54, 104-111.
- Arkin, R., Detchon, C., & Maruyama, G. (1982). Roles of attribution, affect, and cognitive interference in test anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 1111-1124.
- Atkinson, J.W., & Raynor, J.O. (1974). *Motivation and achievement*. Washington D.C.: VH Winston.
- Bem, S.L. (1974). Measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162.
- Bem, S.L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex-typing. *Psychological Review*, 88, 354-364.
- Bem, S.L. (1993). *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Bem, S.L., & Lenney, E. (1976). Sex typing and the avoidance of cross-sex behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33, 48-54.
- Biddle, S., Cury, F., Goudas, M., Sarrazin, P., Famose, J.-P., & Durand, M. (1995). Developpement of scales to measure perceived physical education class climate : A cross-national project. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 341-358.
- Biddle, S., Soos, I., & Chatzisarantis, N. (1999). Predicting physical activity intentions using goal perspectives and self-determination theory approaches. *European psychologist*, 4, 83-89.
- Blais, M.R., Vallerand, R.J., & Lachance, L. (1990). *L'échelle des Perceptions d'Autonomie Dans les Domaines de Vie*. Manuscrit non publié, Université du Québec à Montréal.
- Blanchard, C., & Vallerand, R.J. (1996). *Perceptions of competence, autonomy, and relatedness as psychological mediators of the social factors – contextual motivation relationship*. Manuscrit non publié, Université du Québec à Montréal.
- Brière, N.M., Vallerand, R.J., Blais, M.R., & Pelletier, L.G. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif: L'Echelle de Motivation dans les Sports (EMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.
- Brophy, J. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 631-661.
- Brophy, J., & Good, T. (1974) *Teacher- student relationships : Causes and consequences*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Brunel, P. (1999). Relationship between achievement goal orientations and perceived motivational climate on intrinsic motivation. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 365-374.
- Bui, K.V.T., Peplau, L.A., & Hill, C.T. (1996). Testing the rusbult model of relationship commitment and stability in 15-year study of heterosexual couples. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(12), 1244-1257.
- Carpenter, P.J., & Coleman, R. (1998). A longitudinal study of elite youth cricketers' commitment. *International Journal of Sport Psychology*, 29, 195-210.
- Carpenter, P.J., Scanlan, T.K., Simons, J.P., & Lobel, M. (1993). A test of the Sport Commitment Model using structural equation modeling. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 119-133.
- Carver, C., & Scheier, M. (1981). *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior*. New-York: Springer-Verlag.
- Colley, A., Roberts, N., & Chipps, A. (1985). Sex-role identity, personality and participation in team and individual sports by males and females. *International Journal of Sport Psychology*, 16 (2), 103-112.

- Connell, J.P., & Wellborn, J.G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness : A motivational analysis of self-system processes. In M.R. Gunnar & L.A. Sroufe (Eds.), *Self processes in development: Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 23, pp. 43-77). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Constantinople, A. (1973). Masculinity-feminity : An exception to a famous dictum ? *Psychological Bulletin*, 80, 389-407.
- Cooper, H., Good, T. (1983) *Pygmalion grows up: Studies in the expectation communication process*. New York: Longman.
- Cousineau, W., Luke, M. (1990). Relationships between teacher expectations and academic learning time in sixth grade physical education basketball classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 262, 271.
- Covington, M. (1992). *Making the grade. A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: University Press.
- Covington, M.V., & Omelich, C.L. (1979). Effort: The Double-Edged Sword in School Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71, 169-182.
- Cross, S. E., & Madson, L. (1997). Models of the self : self-construals and gender. *Psychological Bulletin*, 122 (1), 5-37.
- Cury, F., Biddle, S., Famose, J.-P., Goudas, M., Sarrazin, P., & Durand, M. (1996). Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in school physical education : A structural equation modeling analysis. *Educational Psychology*, 16, 305-315.
- Cury, F., Biddle, S., Sarrazin, P., & Famose, J.-P. (1997). Achievement goals and perceived ability predict investment in learning a sport task. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 293-309.
- Cury, F., Famose, J.-P., & Sarrazin, P. (1997). Achievement goals theory and active search information in a sport task. In R. Lidor & M. Bar-Eli (Eds), *Innovations in Sport Psychology : linking Theory and Practice*. Proceedings IX World Congress of Sport Psychology, Israel (July 5-9), pp. 218-220.
- Cury, F. & Sarrazin, P. (1998). Achievement motivation and learning behaviors in sport tasks. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, S11.
- Cury, F., & Sarrazin, P. (2000). Effort et buts d'accomplissement dans les activités sportives. In D. Delignière (Ed.), *L'effort*. Paris, Édition Revue EPS.
- Cury, F., Sarrazin, P., & Famose, J.-P. (1997). Achievement Goals, Perceived Ability and Active Search for Information. *European Yearbook of Sport Psychology*, 1, 166-183.
- Darley, J.M., & Gross, P.H. (1983) A hypothesis-confirming bias in labeling effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 20-33.
- Davisse, A., & Louveau, C. (1998). *Sports, école, société. La différence des sexes*. Paris : L'Harmattan.
- Deci, E.L. (1971). Effect of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum.
- Duda, J.L. (1992). Motivation in sport settings: A goal perspective approach. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 57-91). Human Kinetics Publishers, Champaign, IL.
- Duda, J.L. (*in press*). Goal perspective research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. In G. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise*. Human Kinetics Publishers, Champaign, IL.
- Duda, J.L. & Hall, H. (*in press*). Achievement goal theory in sport : Recent extensions and future directions. In R. Singer, C. Janelle, & H. Hausenblas (Eds.), *Handbook of Research in Sport Psychology* (2nd ed.). New York : John Wiley & Sons, Inc.
- Duda, J.L., & Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Duda, J.L., & Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. In J. Duda (Ed.), *Advances in Sport and Exercises Psychology Measurement* (pp. 21-48). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Durand, M., Cury, F., Sarrazin, P., & Famose, J.-P. (1996). Le Questionnaire du Succès en Sport: Validation Française du "Perception of Success Questionnaire". *International Journal of Sport Psychology*, 27, 251-268.
- Durand, M., & Riff, J. (1992). Relation pédagogique et apprentissage en éducation physique : effets des croyances des maîtres et des élèves. In J.-P. Famose, P. Fleurance et Y. Touchard, *L'apprentissage moteur : rôle des représentations* (pp. 175-199). Édition Revue EPS.
- Dusek, J. (1985). *Teacher expectancies*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C.S. (1999). *Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis, Inc.
- Dweck, C.S., & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eccles, J., & Harold, R.D. (1991). Gender differences in sport involvement : Applying the Eccles' expectancy-

- value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3, 7-35.
- Elliot, E.S., & Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Engel, A. (1994). Sex roles and gender stereotyping in young women's participation in sport. Special features: Doing it by degrees: Feminist undergraduate dissertations. *Feminism and Psychology*, 4, 439-448.
- Epstein, J. (1988). Effective schools or effective students? Dealing with diversity. In R. Haskins & B. MacRae (Eds.), *Policies for America's public schools*. Norwood, NJ: Ablex.
- Famose, J.P. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris, Insep.
- Famose, J.P. (1991). Rôle des représentations cognitives de la difficulté de la tâche et de l'habileté du sujet dans l'apprentissage moteur et la motivation à apprendre. In J.P. Famose, Ph. Fleurance et Y. Touchard (Eds.), *Apprentissage moteur, rôle des représentations* (pp. 97-118). Éditions Revue EPS, Paris.
- Famose, J.P. (1993). Rôle des valences et des attentes dans la performance motrice. In J.P. Famose (Ed.) *Cognition et performance*, (pp 103-142). INSEP, Paris.
- Famose, J.P., Sarrazin, P., & Cury, F. (1995). Apprentissage moteur et buts d'accomplissement en éducation physique et sportive. In J. Bertsch et C. Le Scanff, *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissage* (pp. 89-152). Paris, PUF, pratiques corporelles.
- Fiske, S.T., & Neberg, S.L. (1990). A continuum of impression formation, from category-based to individuating processes: Influences of information and motivation on attention and interpretation. In M.P. Zanna (Ed), *Advances in Experimental Social Psychology*, (Vol. 23, pp. 167-4). New York: Academic Press.
- Fontayne, P., Sarrazin P., & Famose, J.P. (*sous presse a*). Les pratiques sportives des adolescents: Une différenciation selon le genre. *STAPS*.
- Fontayne, P., Sarrazin, P., & Famose, J.P. (*in press b*). The Bem Sex-Role Inventory: Validation of a short-version for french teenagers. *European Review of Applied psychology*.
- Fox, K.R., Goudas, M., Biddle, S.J., Duda, J.L., & Armstrong, N. (1994). Children's task and ego goal profiles in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 253-261.
- Gill, D.L. (1992). Gender and sport behavior. In T.S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 143-160). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Good, T.L. (1987) Two decades of research on teacher expectations: Findings and future directions. *Journal of Teacher Education*, 38, 32-47.
- Gould, D. (1987). Understanding attrition in children's sport. In Gould D, Weiss MR (Eds), *Advances in pediatric sciences*, Champaign, IL: Human Kinetics; 61-85.
- Guillet, E. (2000). *Facteurs et processus de l'abandon sportif: du rôle de l'entraîneur à l'impact des normes culturelles. Une recherche longitudinale en handball féminin*. Thèse de Doctorat en STAPS de l'Université J. Fourier de Grenoble I.
- Guillet, E., & Sarrazin, P. (1997). *Abandon et investissement en sport: une recherche en handball féminin*. Actes du VIIème Congrès International des Chercheurs en Activités Physiques et Sportives, Marseille (3-5 Novembre 1997).
- Guillet, E., & Sarrazin, P. (1999). Understanding drop out in female handball: Test of Vallerand's hierarchical model of motivation. In V. Hosenk, P. Tilingier, & Bilek, L. (Eds.). *Psychology of sport and exercise: Enhancing the quality of life*. Proceedings of the 10th European Congress on Sport Psychology - FEPSAC (pp. 220-222). Prague: Charles University of Prague Press.
- Guillet, E., & Sarrazin, P. (2000a). *Utiliser l'analyse de survie pour déterminer les moments et les taux d'abandon de la pratique sportive: l'exemple du handball féminin*. Manuscrit en préparation, laboratoire EROS, Université J. Fourier, Grenoble I.
- Guillet, E. et Sarrazin, P. (2000b). *Prédire l'investissement ou l'abandon sportif: une approche à partir de la théorie de « l'échange sociale »*. Congrès International de la Société Française de Psychologie du Sport (SFPS). Paris (pp. 236-237). 7-10 juillet.
- Guillet, E., Sarrazin, P., Carpenter, P., Trouilloud, D., & Cury, F. (*in press*). Predicting persistence or withdrawal in female handballers with Social Exchange theory. *International Journal of Psychology*.
- Guillet, E., Sarrazin, P., & Cury, F. (2000). L'abandon sportif: De l'approche descriptive aux modèles interactionnistes. *Science et motricité*, 41, 47-60.
- Guillet, E., Sarrazin, P., & Fontayne, P. (*in press*). « If it contradicts my gender-role, I'll stop! » Introducing survival analysis to study the effects of gender typing on the time of withdrawal from sport practice: a 3-year study. *European Review of Applied psychology*.
- Harris, M.J., Rosenthal, R. (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 97, 363-386.
- Harry, J. (1995). Sport ideology, attitudes toward women, and anti-homosexual attitudes. *Sex Roles*, 32, 109-116.
- Homans, G. (1961). *Social behavior: It's elementary forms*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Jones, E.E. (1986). Interpreting interpersonal behavior: The effects of expectancies. *Sciences*, 234, 41-46.
- Jöreskog, K. & Sörbom, D. (1996). *Lisrel 8: User's reference guide*. Chicago: SSI Inc.

- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies : A theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93 (4), 429-445.
- Jussim, L. (1989). Teacher expectations : Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (3), 469-480.
- Jussim, L. (1991). Social perception and social reality : A reflection-construction model. *Psychological Review*, 98 (1), 54-73.
- Jussim, L. (1993.) Accuracy in interpersonal expectations : A reflection-construction analysis of current and classic research. *Journal of Personality*, 61, 637-668.
- Jussim, L., & Eccles, J.S. (1992). Teacher expectations 2 : Construction and Reflection of student Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (6), 947-961.
- Jussim, L., Eccles, J.S. (1995). Naturally occurring interpersonal expectancies. *Review of Personality and Social Psychology*, 15, 74-108.
- Jussim, L., Eccles, J.S., Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes and teacher perceptions : Accuracy and the search for the powerful self-fulfilling prophecy. *Advances in Experimental Social Psychology*, 28, 281-388.
- Kelley, H.H. (1983). Love and commitment. In H.H. Kelley, E. Berscheid, A. Christensen, J.H. Harvey, T.L. Huston, G. Levinger, E. McClintock, L.A. Peplau, & D.R. Petersen (Eds.), *Close relationships* (pp. 265-314). New York : W.H. Freeman and Compagny.
- Kino-Québec (2000). *L'activité physique, déterminant de la santé des jeunes*. Avis du comité scientifique de Kino-Québec, Secrétariat au loisir et au sport, ministère de la Santé et des Services sociaux, Gouvernements du Québec. Bibliothèque nationale du Québec.
- Lindner, K.J., Johns, D.P., & Butcher, J. (1991). Factors in withdrawal from youth Sport : A proposed model. *Journal of Sport Behavior*, 14 (1), 4-18.
- Losier, G.F., Vallerand, R.J., & Blais, M.R. (1993). Construction et validation de l'Échelle des Perceptions de Compétence Dans les Domaines de Vie. *Sciences et comportement*, 23, 1-16.
- Louveau, C. (1996a). Masculin / féminin / sports. In E. Perrin (Ed.), *Sociologie du sport* (pp. 39-52). Genève : GISS.
- Louveau, C. (1996b). Sport masculin / sport féminin : Intérêt et apports de l'analyse couplée. In P. Arnaud, & T. Terret (Eds), *Histoire du sport féminin* (pp. 257-269). Paris : L'Harmattan.
- Maccoby, E.E. (1990). Le sexe, catégorie sociale. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 83, 16-26.
- Madon, S., Jussim, L., Eccles, J.S. (1997). In Search of the powerful self-fulfilling prophecy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (4), 791-809.
- Maehr, M.L., & Braskamp, L.A. (1986). *The motivation factor: A theory of personal investment*. Mass.: Lexington Books, Lexington.
- Maehr, M.L., & Nicholls, J.G. (1980). Culture and Achievement Motivation: A second Look. In N. Warren (Ed.), *Studies in Cross-Cultural Psychology*, (Vol.3, pp. 221-247). Academic Press, New York.
- Marsh, H.W., Jackson, S.A. (1986). Multidimensional self-concepts, masculinity, and femininity as a function of women's involvement in athletics. *Sex Roles*, 15 (7,8), 391-415.
- Martel, D., Gagnon, J., Pelletier-Murphy, J., & Grenier, J. (1999). Pygmalion en éducation physique: Un mythe bien réel. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 24 (1), 42-56.
- Martinek, T. (1981). Pygmalion in the gym: A model for the communication of teacher expectations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 52 (1) : 58-67.
- Martinek, T. (1988). Confirmation of a teacher expectancy model: Student perceptions and causal attributions of teaching behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59 (2), 118-126.
- Martinek, T. (1989). Children's perceptions of teaching behaviors: An attributional model for explaining teacher expectancy effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 318-328.
- Martinek, T. & Karper, W. (1984). The effects of noncompetitive and competitive social climates on teacher expectancy effects in elementary physical education classes. *Journal of Sport Psychology*, 8, 408-421.
- Martinsen, E.W., & Stephens, T. (1994). Exercise and mental health in clinical and free-living populations. In R.K. Dishman (Ed.), *Advances in exercise adherence* (pp. 55-72). Champaign, Il. : Human Kinetics.
- Matteo, S. (1986). The effect of sex and gender-schematic processing on sport participation. *Sex Roles*, 15 (7/8), 417-432.
- Matteo, S. (1988). The effect of gender-schematic processing on decisions about sex-inappropriate sport behavior. *Sex Roles*, 18(1/2), 41-58.
- McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. (1989). Psychometrics properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.
- McClelland, D. (1961). *The achieving society*. New York: Free Press.
- McNatt, D.B. (2000). Ancient Pygmalion joins contemporary management : A meta-analysis of the result. *Journal of Applied Psychology*, 85 (2), 314-322.
- Mead, B.J., & Ignico, A.A. (1992). Children's gender-typed perceptions of physical activity: Consequences

- and implications. *Perceptual and Motor Skills*, 75, 1035-1042.
- Merton, R. (1948) The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review*, 8, 193-210.
- Miller, A.T. (1985). A developmental study of the cognitive basis of performance impairment after failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 529-538.
- Miller, D.T., Turnbull, W. (1986). Expectancies and interpersonal processes. *Annual Review of Psychology*, 37, 233-256.
- Ministère de la jeunesse et des Sports (1997). Direction des sports, <http://www.jeunesse-sports.gouv.fr/>
- Morency, L. (1990). Pygmalion dans des classes d'éducation physique au primaire. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 15, 103-114.
- Newton, M.L., & Duda, J.L. (1998). The interaction of motivational climate, dispositional goal orientation and perceived ability in predicting indices of motivation. *International Journal of Sport Psychology*, 29, 1-20.
- Newton, M., Duda, J.L., & Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of sports sciences*, 18(4), 275-290.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*, MA: Harvard University Press, Cambridge.
- Nicholls, J.G. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 31-56). Human Kinetics Publishers, Champaign, IL.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S.J.H. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17, 643-665.
- Olson, J.M., Roese, N.J., Zanna, M.P. (1996). Expectancies. In: ET Higgins, & AW Kruglanski (Eds.). *Social Psychology : Handbook of basic principles*. New York: Guilford Press : 211-238.
- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- Pelletier, L.G, Fortier, M.S., Vallerand, R.J., & Brière, N.M. (submitted). Associations between perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence : A prospective study. *Motivation and Emotion*.
- Pelletier, L.G, Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Tuson, K.M., Brière, N.M., & Blais, M.R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation in sports: the Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Pelletier, L.G., Vallerand, R.J. (1993). Une perspective humaniste de la motivation : les théories de la compétence et de l'autodétermination. In R.J. Vallerand & E. Thill (Eds.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (pp. 233-281). Laval, Canada : Études Vivantes.
- Pelletier, L.G., & Vallerand, R.J. (1996). Supervisors' belief and subordinates' intrinsic motivation : A behavioral confirmation analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 331-340.
- Petlichkoff, L.M. (1993). Group differences on achievement goal orientations, perceived ability, and level of satisfaction during an athletic season. *Pediatric Exercise Science*, 5, 12-24.
- Raudenbush, S.W. (1984). Magnitude of teacher expectancy effects on pupil IQ as a function of the credibility of expectancy induction : A synthesis of findings from 18 experiments. *Journal of Educational Psychology*, 76, 85-97.
- Richer, S.F. & Vallerand, R.J. (1998). Construction et validation de l'Échelle du Sentiment d'Appartenance Sociale (ESAS). *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 48, 129-137.
- Roberts, G.C. (1984). Toward a new theory of motivation in sport: The role of perceived ability. In J.M. Silva & R.S. Weinberg (Eds.), *Psychological foundations of sport* (pp. 214-228). Human Kinetics Publishers, Champaign, IL.
- Roberts, G.C. (1992). Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 3-29). Human Kinetics Publishers, Champaign, IL.
- Roberts, G.C. (in press). Motivation in sport and exercise : research perspectives for the new millenium. In G. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise*. Human Kinetics Publishers, Champaign, IL.
- Roberts, G.C., Treasure, D. C., & Balague, G. (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sport Sciences*, 16, 337-347.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Kavussanu, M. (1997). Motivation in physical activity contexts: An achievement goal perspective. In M. Maehr, & P. Pintrich (Eds). *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 413-447). Greenwich, CT: JAI Press.
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom : Teacher expectation and student intellectual development*, New York : Holt, Rinehart & Winston.

- Rusbult, C.E. (1980). Commitment and satisfaction in romantic associations : A test of the investment model. *Journal of Experimental Social Psychology*, 16, 172-186.
- Rusbult, C.E. (1983). A longitudinal test of the investment model : The development (and deterioration) of satisfaction and commitment in heterosexual involvements. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 101-117.
- Rusbult, C.E., & Farrell, D. (1983). A longitudinal test of the investment model : The impact of job satisfaction, job commitment, and turnover of variations in rewards, costs, alternatives and investments. *Journal of Applied Psychology*, 68, 429-438.
- Ryan, R.M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere : An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sallis, J.F., Patrick, K. (1996). Physical activity guidelines for adolescents : A consensus statement. *Pediatric Exercise Science*, 6, 302-314.
- Salminen, S. (1990). Sex role and participation in traditionally inappropriate sports. *Perceptual and Motor Skills*, 7, 1216-1218.
- Sarrazin, P. (1997). Personnalité, contexte et stratégies motivationnelles d'élèves en situation d'accomplissement. In P. Chifflet (Ed.), *Identités, stratégies, sport*, pp. 109-128. Grenoble, Collection Grenoble Sciences,
- Sarrazin, P., Biddle, S., Famose, J.P., Cury, F., Fox, K., & Durand, M. (1996). Goal orientations and conceptions of the nature of sport ability in children: A social cognitive approach. *British Journal of Social Psychology*, 35, 399-414.
- Sarrazin, P., Cury, F., & Roberts, G. (1999). Exerted effort in climbing as a function of achievement goals, perceived ability, and task difficulty. In V. Hosen, P. Tilinger, & Bilek, L. (Eds.). *Psychology of sport and exercise: Enhancing the quality of life*. Proceedings of the 10th European Congress on Sport Psychology - FEPSAC (pp. 138-140). Prague: Charles University of Prague Press.
- Sarrazin, P., Roberts, G., Cury, F., Biddle, S., & Famose, J.-P. (*manuscript under revision*). Exerted effort in climbing : The influence of task and ego goal orientations, perceived ability, and task difficulty. *Research Quarterly for Exercise and Sport*.
- Sarrazin, P., & Famose, J.-P. (1999). Children's Goals and Motivation in Physical Education. In Y. Vanden Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand & R. Seiler (Eds), *Psychology for Physical Educators*., pp. 27-50. Champaign, Illinois, Human Kinetics Books.
- Sarrazin, P., Famose, J.P., Biddle, S., Fox, K., Durand, M., & Cury, F. (1995). Buts d'accomplissement et croyances relatives à la nature de l'habileté motrice. *Science et motricité*, 26, 21-31.
- Sarrazin, P., Famose, J.P., & Cury, F. (1995). But motivationnel, habileté perçue et sélection d'un niveau de difficulté d'une voie en escalade. *STAPS*, 38, 49-61.
- Sarrazin, P. & Guillet, E. (2000). *Influences psychologiques et sociales de l'abandon versus l'investissement sportif: l'exemple du handball féminin*. Congrès International de la Société Française de Psychologie du Sport (SFPS). Paris (pp. 130-131). 7-10 juillet.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., & Cury, F. (*in press*). Motivation and Dropout in Female Handballers: A 21-month Prospective Study. *European Journal of Social Psychology*.
- Scanlan, T.K., Carpenter, P.J., Lobel, M., & Simons, J.P. (1993). Sources of enjoyment for youth sport athletes. *Pediatric exercise science*, 5(3), 275-285.
- Scanlan, T.K., Carpenter, P.J., Schmidt, G.W., Simons, J.P., & Keeler, B. (1993). An introduction to the sport commitment model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 1-15.
- Scanlan, T.K., & Lewthwaite, R. (1986). Social psychological aspects of the competitive sport experience for male youth sport participants: IV. Predictors of enjoyment. *Journal of Sport Psychology*, 8, 25-35.
- Scanlan, T.K., Simons, J.P., Carpenter, P.J., Schmidt, G.W., & Keeler, B. (1993). The sport Commitment Model : Measurement development for the youth-sport domain. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 16-38.
- Schmidt, G.W., & Stein, G.L. (1991). Sport commitment : A model integrating enjoyment, dropout, and burnout. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8, 254-265
- Smith, R.E. (1986). Toward a cognitive-affective model of athletic burnout. *Journal of Sport Psychology*, 8, 36-50.
- Smith, A.E., Jussim, L., Eccles, J.S. (1999). Do self-fulfilling prophecies accumulate, dissipate, or remain stable over time ? *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (3), 548-565.
- Smith, R.E., & Smoll, F.L. (1990). Self-esteem and children's reactions to youth sport coaching behavior : a field study of self-enhancement processes. *Developmental Psychology*, 26, 987-993.
- Snyder, M. (1984). When belief creates reality. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 18, pp. 247-305). New York : Academic Press.
- Snyder, M. (1992). Motivational foundations of behavioral confirmation. In M. Zanna (Ed.), *Advances*

- in *experimental social psychology* (pp. 67-114). New York : Academic Press.
- Spitz, H.H. (1999). Beleaguered Pygmalion : A history of the controversy over claims that teacher expectancy raises intelligence. *Intelligence*, 27 (3), 199-234.
- Sprecher, S. (1988). Investment model, equity and social support determinants of relationship commitment. *Social Psychology Quarterly*, 51, 318-328.
- Swain, A.B., & Harwood, C.G. (1996). Antecedents of state goals in age-group swimmers: An interactionist perspective. *Journal of Sport Sciences*, 14, 111-124.
- Thibaut, J.W., & Kelley, H.H. (1959). *The social psychology of groups*. New-York : Wiley.
- Thill, E. (1993). Les théories de l'expectation et de la valeur. In R.J. Vallerand et E.E. Thill (Eds.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (pp. 361-399). Éditions Études Vivantes, Laval (Québec).
- Thill, E.E. (1999). *Compétence et effort*. Paris, PUF, pratiques corporelles.
- Treasure, D.C., & Roberts, G.C. (1994). Cognitive and affective concomitants of task and ego goal orientations during the middle school years. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 15-28.
- Treasure, D.C., & Roberts, G.C. (1995). Application of achievement goal theory to physical education: Implications for enhancing motivation. *Quest*, 47, 45-489.
- Treasure, D.C., & Roberts, G.C. (1998). Relationship between female adolescents' achievement goal orientations, perceptions of the motivational climate, belief about success and sources of satisfaction in basketball. *International Journal of Sport Psychology*, 29, 211-230.
- Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (*sous presse*). L'effet Pygmalion existe-t-il en EPS ? Influence des attentes des enseignants sur la motivation et la réussite des élèves. *Science en motricité*.
- Trouilloud, D., Sarrazin, P., Martinek, T., & Guillet, E. (*under revision*). The influence of teacher expectations on students achievement in physical education classes : Pygmalion revisited. *European Journal of Social Psychology*.
- Vallerand, R.J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques: implications pour la recherche en langue française. *Canadian Psychology*, 30, 662-680.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, (pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R.J. & Bissonnette, R. (1992). On the predictive effect of intrinsic, extrinsic, and amotivation styles on behavior : A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Vallerand, R.J., & Grouzet, F.E. (*à paraître*). Pour un modèle hiérarchique de la Motivation Intrinsèque et Extrinsèque dans les pratiques sportives et l'activité physique. In F. Cury, et P. Sarrazin, (Eds.), *Théories de la motivation et pratiques sportives : état des recherches*. Paris, PUF, pratiques corporelles.
- Vallerand, R.J., Fortier, M.S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a Real-Life Setting : Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Vallerand, R.J., & Losier, G.F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 142-169.
- Vallerand, R.J., & Thill, E.E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Montréal: Éditions Études Vivantes.
- Wankel, L.M., Mummery, W.K. (1996). Canada. In DeKnop P, Engstrom LM, Skirstad B, Weiss M (Eds), *Worldwide trends in child and youth sport*, Champaign, IL : Human Kinetics.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.
- Weiss, M.R. & Chaumeton, N. (1992). Motivational orientations in sport. In T.S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 61-99). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Willet, J.B., & Singer, J.D. (1991). From whether to when : New methods for studying student dropout and teacher attrition. *Review of Educational Research*, 61 (4), 407-450.
- Williams, L. (1998). Contextual influences and goal perspectives among female youth sport participants. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 47-57.