

**UNIVERSITÉ JOSEPH FOURIER – GRENOBLE I**

**THESE**

Pour obtenir le grade de

**Docteur de l'Université Joseph Fourier**

Discipline : **Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives**

Présentée et soutenue publiquement par

**Grégoire BOSSELUT**

Le 19 Juin 2008

**ANTECEDENTS ET CONSEQUENCES DE  
L'AMBIGUÏTE DU ROLE AU SEIN DES EQUIPES  
SPORTIVES : L'APPORT DU MODELE DE  
L'EPISODE DU ROLE**

Sous la direction de Jean-Philippe HEUZÉ et Philippe SARRAZIN

COMPOSITION DU JURY

**Marc LEVEQUE**, Professeur à l'Université d'Orléans (Rapporteur)

**Paul FONTAYNE**, Maître de Conférences HDR à l'Université Paris-Sud 11 (Rapporteur)

**Christophe FOURNIER**, Professeur à l'Université Montpellier 1

**Mark EYS**, Professeur assistant à l'Université Laurentienne, Canada

**Philippe SARRAZIN**, Professeur à l'Université Joseph Fourier-Grenoble 1

**Jean-Philippe HEUZÉ**, Maître de Conférences à l'Université Joseph Fourier-Grenoble 1



**UNIVERSITE JOSEPH FOURIER – GRENOBLE I**

**Ecole Doctorale Ingénierie pour la Santé, la Cognition et l'Environnement  
(EDISCE – ED216)**

**Laboratoire Sport et Environnement Social**

**THESE**

Pour obtenir le grade de

**Docteur de l'Université Joseph Fourier**

Discipline : **Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives**

Présentée et soutenue publiquement par

**Grégoire BOSSELUT**

Le 19 Juin 2008

**ANTECEDENTS ET CONSEQUENCES DE  
L'AMBIGUÏTE DU ROLE AU SEIN DES EQUIPES  
SPORTIVES : L'APPORT DU MODELE DE  
L'EPISODE DU ROLE**

Sous la direction de Jean-Philippe HEUZÉ et Philippe SARRAZIN

COMPOSITION DU JURY

**Marc LEVEQUE**, Professeur à l'Université d'Orléans (Rapporteur)

**Paul FONTAYNE**, Maître de Conférences HDR à l'Université Paris-Sud 11 (Rapporteur)

**Christophe FOURNIER**, Professeur à l'Université Montpellier 1

**Mark EYS**, Professeur assistant à l'Université Laurentienne, Canada

**Philippe SARRAZIN**, Professeur à l'Université Joseph Fourier-Grenoble 1

**Jean-Philippe HEUZÉ**, Maître de Conférences à l'Université Joseph Fourier-Grenoble 1

## Remerciements

*L'entourage d'un doctorant prend parfois la forme d'une équipe sportive. Je voudrais profondément remercier les membres de cette équipe qui m'ont accompagné tout au long de cette thèse, en m'aidant dans sa réalisation mais aussi dans mon bien-être :*

*Jean-Philippe Heuzé, véritable boussole tout au long de ces quatre ans. Par sa patience, sa gentillesse, son soutien et sa volonté de toujours améliorer le travail, Jean-Philippe a été plus qu'une aide. Sa rencontre en début de thèse m'a permis de réellement progresser et a été sans aucun doute la plus importante de mon cursus universitaire.*

*Les membres du jury, Philippe Sarrazin pour son encadrement, Paul Fontayne, Mark Eys et Marc Leveque pour leurs conseils et Christophe Fournier pour son aide.*

*D'autres professeurs qui m'ont conseillé avec pertinence, tout particulièrement Roger Couture, Christophe Gernigon, Christophe Maiano, Bruce Oddson, Elisabeth Rosnet et Raphel Zory.*

*Les différents entraîneurs qui m'ont permis d'entrer en contact avec les athlètes et tout particulièrement ceux de la Fédération Française de Rugby.*

*Les 1093 athlètes qui ont répondu patiemment aux questionnaires.*

*Ma famille, et plus particulièrement mes parents, sans qui je n'en serais pas là et sans qui je n'aurais pu réaliser mes rêves.*

*Alice G., Bruno G., Cyrille C., Damien K., Julien L., Manu G., Marco C., Peggy K., Rémy M., amis de longue date qui m'ont toujours soutenu, encouragé, et avec qui passer un moment est toujours un très grand plaisir, même s'ils sont actuellement trop rare.*

*Danièle G. pour ses corrections et sa disponibilité.*

*Une mention spéciale à Sandie G. qui a supporté mes sautes d'humeur pendant ce travail et m'a toujours relancé pour atteindre l'objectif.*

*Enfin, mes ordinateurs qui ont bien voulu garder les 4500 fichiers constitutifs de mon travail, sans exprimer de gros mécontentements...*

# Sommaire

INTRODUCTION .....	1
I. CHAPITRE I.....	8
L'AMBIGUÏTE DU ROLE .....	8
1. DEFINITIONS.....	9
2. APPROCHE MULTIDIMENSIONNELLE DE L'AMBIGUÏTE DU ROLE.....	19
3. MESURE DE L'AMBIGUÏTE DU ROLE .....	23
4. TRAVAUX SUR L'AMBIGUÏTE DU ROLE A PARTIR DU MODELE DE L'EPISODE DU ROLE	25
4.1. Relations entre l'assignataire et le destinataire du rôle .....	30
4.2. Relations entre l'assignataire et le destinataire du rôle et facteurs individuels.	34
4.3. Relations entre l'assignataire et le destinataire du rôle et facteurs interpersonnels.....	35
4.4. Relations entre l'assignataire et le destinataire du rôle et facteurs organisationnels.....	38
5. PERSPECTIVES EMPIRIQUES .....	40
II. CHAPITRE II .....	45
VALIDITE ET STRUCTURE DU MODELE DE L'AMBIGUÏTE DU ROLE DANS LA CULTURE FRANCOPHONE .....	45
1. OBJECTIF.....	46
2. ETUDE 1 .....	48
2.1. Objectifs .....	48
2.2. Méthode.....	48
2.3. Résultats et Discussion.....	50
3. ETUDE 2 .....	51
3.1. Objectif.....	51
3.2. Méthode.....	51
3.3. Résultats et Discussion.....	52
4. ETUDE 3 .....	52
4.1. Objectifs .....	52
4.2. Méthode.....	57
4.3. Résultats et discussions .....	58
4.3.1. <i>Analyses préliminaires</i> .....	58
4.3.2. <i>Structure factorielle</i> .....	59
4.3.3. <i>Structure hiérarchique</i> .....	64
5. ETUDE 4 .....	66
5.1. Objectif.....	66
5.2. Méthode.....	69
5.2.1. <i>Participants</i> .....	69
5.2.2. <i>Mesures</i> .....	70
5.3. Résultats .....	71
5.3.1. <i>Analyses préliminaires</i> .....	71
5.3.2. <i>Relations entre le statut et les perceptions d'ambiguïté du rôle</i> .....	72
5.3.3. <i>Relation entre l'ambiguïté du rôle et la cohésion opératoire</i> .....	74
5.3.4. <i>Relation entre la taille de l'équipe et l'ambiguïté du rôle</i> .....	75
5.4. Discussion .....	76

6. DISCUSSION GENERALE .....	79
III. CHAPITRE III.....	85
L'ENTRAINEUR ET L'AMBIGUÏTE DU ROLE.....	85
1. ETUDE 1 .....	89
1.1. Compléments théoriques et problématique .....	89
1.2. Méthode.....	93
1.2.1. <i>Participants</i> .....	93
1.2.2. <i>Mesures</i> .....	93
1.2.3. <i>Procédure</i> .....	95
1.3. Résultats .....	97
1.3.1. <i>Statistiques descriptives et analyses préliminaires</i> .....	97
1.3.2. <i>Modèle général</i> .....	98
1.4. Discussion .....	99
2. ETUDE 2 .....	105
2.1. Compléments théoriques et problématique .....	105
2.2. Méthode.....	109
2.2.1. <i>Participants</i> .....	109
2.2.2. <i>Mesures</i> .....	110
2.2.3. <i>Procédure</i> .....	110
2.3. Résultats .....	111
2.3.1. <i>Validation transculturelle de l'Echelle de Compétence du Coaching</i> ...	111
2.3.2. <i>Statistiques descriptives</i> .....	114
2.3.3. <i>Relation entre l'ambiguïté du rôle et la compétence du coaching</i> .....	115
2.3.3.1. <i>Compétence technique</i> .....	118
2.3.3.2. <i>Compétence liée aux stratégies de jeu</i> .....	121
2.3.4. <i>Direction de la relation entre l'ambiguïté du rôle et la compétence du coaching</i> .....	124
2.4. Discussion .....	128
IV. CHAPITRE IV.....	137
CONSEQUENCE AFFECTIVE DE L'AMBIGUÏTE DU ROLE : L'ANXIETE PRECOMPETITIVE.....	137
1. COMPLEMENTS THEORIQUES .....	138
2. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES .....	143
3. METHODE.....	147
3.1. <i>Participants</i> .....	147
3.2. <i>Mesures</i> .....	148
3.3. <i>Procédure</i> .....	151
4. RESULTATS .....	153
4.1. <i>Analyses préliminaires</i> .....	153
4.2. <i>Relations de médiation</i> .....	155
5. DISCUSSION.....	160
V. CHAPITRE V .....	166
L'AMBIGUÏTE DU ROLE ET LE COPING .....	166
1. COMPLEMENTS THEORIQUES .....	167
2. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES .....	171
3. METHODE.....	174
3.1. <i>Participants</i> .....	174

3.2.	Mesures .....	175
3.3.	Procédure.....	176
4.	RESULTATS .....	177
4.1.	Analyses préliminaires .....	177
4.2.	Relations entre l'ambiguïté du rôle et les stratégies de coping .....	179
5.	DISCUSSION.....	184
VI.	CONCLUSION FINALE .....	193
VII.	BIBLIOGRAPHIE.....	212
VIII.	ANNEXES .....	I

## Index des figures

Figure 1.	Cadre conceptuel pour l'étude des équipes sportives (Carron et al., 2005, p. 19).	4
Figure 2.	Le modèle de l'épisode du rôle et les facteurs impliqués dans l'ajustement de l'ambiguïté du rôle (Kahn et al., 1964, p. 30).	16
Figure 3.	Hypothèse d'un modèle hiérarchique et multidimensionnel de l'ambiguïté du rôle.	41
Figure 4.	Modèle testé lors des analyses factorielles confirmatoires, en contexte offensif, défensif et sans préciser de contexte.	53
Figure 5.	Modèle 1 avec les quatre manifestations de l'ambiguïté situées au même niveau, constituant une variable latente de second ordre.	55
Figure 6.	Modèle 2 supposant une organisation hiérarchique des dimensions du modèle de Beauchamp et al. (2002).	57
Figure 7.	Modèle conceptuel de la cohésion du groupe d'après Carron, Hausenblas et Estabrooks (2003, p. 97).	68
Figure 8.	Version simplifiée du modèle de l'épisode du rôle de Kahn et al. (1964).	87
Figure 9.	Modèle conceptuel de l'anxiété compétitive (d'après Martens, Vealey, & Burton, 1990).	139
Figure 10.	Schémas des résultats en contexte défensif (bêta standardisés).	158
Figure 11.	Schémas des résultats en contexte offensif (bêta standardisés).	159
Figure 12.	Modèle hiérarchique et multidimensionnel du coping (Gaudreau et al., 2005, p. 273).	169
Figure 13.	Bilan des recherches proposées dans notre travail doctoral à la lumière du modèle de l'épisode du rôle.	201
Figure 14.	Modèle conceptuel de l'ambiguïté du rôle et état des recherches actuelles (d'après Eys et al., 2006, p. 236).	205
Figure 15.	Relation hypothétique entre les facteurs de stress et la performance au travail, d'après Singh (1998).	207

## Index des tableaux

Tableau 1. Indices de consistance interne (alpha de Cronbach) observés pour les quatre dimensions dans les études employant l'échelle d'ambiguïté du rôle.....	24
Tableau 2. Présentation synthétique des études traitant de l'ambiguïté du rôle en contexte sportif.....	26
Tableau 3. Liste des items du RAS et de l'EAR sans tenir compte des contextes.....	49
Tableau 4. Statistiques descriptives et corrélations entre les dimensions de l'EAR en contexte offensif, défensif et en l'absence de contexte spécifié.....	63
Tableau 5. Indices statistiques pour les 12 modèles hypothétiques. ....	65
Tableau 6. Comparaison des quatre groupes d'analyse. ....	73
Tableau 7. Statistiques descriptives et corrélations entre les manifestations de l'ambiguïté du rôle et les dimensions de la cohésion opératoire. ....	74
Tableau 8. Moyenne et écart-type du besoin de clarté et de l'ambiguïté du rôle, par groupe. ...	97
Tableau 9. Corrélations entre les dimensions des versions anglaise et française de l'Echelle de Compétence du Coaching. ....	113
Tableau 10. Moyennes, écarts types et alpha de Cronbach pour l'ambiguïté du rôle et la compétence du coaching aux deux passations.....	115
Tableau 11. Les composantes de la variance de l'ambiguïté du rôle pour le modèle de compétence technique perçue.....	120
Tableau 12. Les composantes de la variance de l'ambiguïté du rôle pour le modèle de compétence perçue liée aux stratégies de jeu.....	123
Tableau 13. Compétence du coaching en T <sub>2</sub> prédite par l'ambiguïté du rôle en T <sub>1</sub> en contrôlant la compétence du coaching en T <sub>1</sub> . ....	128
Tableau 14. Plan de l'étude.....	152
Tableau 15. Statistiques descriptives de la cohésion opératoire, de l'ambiguïté du rôle et de l'anxiété précompétitive aux différentes passations.....	154
Tableau 16. Corrélations entre la cohésion opératoire, l'ambiguïté du rôle et l'anxiété cognitive sur la base des scores transformés.....	156
Tableau 17. Statistiques descriptives et coefficients alpha de Cronbach pour l'ensemble des dimensions d'ambiguïté du rôle et des stratégies de coping. ....	178
Tableau 18. Corrélations entre l'ambiguïté du rôle et les stratégies de coping pour les joueurs pratiquant au niveau régional. ....	182
Tableau 19. Corrélations entre l'ambiguïté du rôle et les stratégies de coping pour les joueurs pratiquant au niveau national.....	183

## Introduction

Le développement d'un groupe est marqué par l'émergence et la stabilisation d'une organisation singulière, la structure groupale (Shaw, 1981). Si cette dernière peut être envisagée d'un point de vue physique (i.e., nombre de membres, organigramme, etc.), elle peut également être étudiée d'un point de vue psychologique. En effet, dès les premières interactions entre les membres, une différenciation s'opère entre eux, des relations interindividuelles se stabilisent et une structure psychologique émerge. Les rôles constituent un des quatre éléments fondamentaux<sup>1</sup> de cette structure (Shaw, 1981). Les psychologues sociaux s'accordent sur une compréhension du rôle comme un ensemble organisé de conduites (e.g., Banton, 1965 ; Tajfel & Fraser, 1981), d'attentes (e.g., Banton, 1965), de comportements (e.g., Hellriegel, Slocum, & Woodman, 1992) liés à une position particulière d'un individu dans un ensemble interactionnel.

En psychologie du travail et des organisations, le processus interactionnel, dans lequel s'élabore le rôle, a été modélisé par Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek et Rosenthal (1964) au sein du modèle de l'épisode du rôle. Ce modèle sera présenté dans le premier chapitre de cette thèse, mais précisons brièvement qu'il envisage une dynamique des relations interindividuelles entre l'assignataire du rôle (i.e., la personne qui donne le rôle) et le destinataire du rôle (i.e., la personne à qui le rôle est attribué). De plus, ce modèle tient compte du contexte dans lequel s'inscrivent ces relations et incorpore des facteurs organisationnels, individuels et interpersonnels influençant l'épisode du rôle (i.e., le processus interactionnel entre l'assignataire et le destinataire).

Toutefois, les rôles ne se construisent pas uniquement dans le cadre professionnel, mais dans tous les groupes auxquels un individu participe. Avec la famille, le groupe sportif

---

<sup>1</sup> Les autres éléments comprennent les normes, la position et le statut (Shaw, 1981).

est reconnu comme l'un des groupes d'influence les plus importants pour l'individu (Widmeyer, Carron, & Brawley, 1993), quelles que soient les conditions de pratique (e.g., sports collectifs, sports individuels, de compétition ou de loisir, professionnels ou amateurs). Malgré cela, la psychologie du sport a nettement privilégié l'étude des comportements individuels des athlètes, indépendamment de leur inscription dans un collectif (Brawley, 1998). Cette orientation semble sous-entendre que le sportif se développe dans un vacuum social ; ses affects, ses cognitions ou ses comportements se formeraient ou se produiraient indépendamment de l'influence du groupe social d'appartenance (e.g., l'équipe sportive).

Une telle approche rappelle les positions extrêmes soutenues par certains psychologues sociaux au début du XXe siècle réduisant les particularités d'un groupe à l'addition des caractéristiques individuelles de ses membres (e.g., Allport, 1924a, 1924b). Seuls les comportements des membres disposaient d'une existence réelle et pouvaient donc être étudiés. A l'inverse, le groupe était perçu comme une abstraction théorique sans réalité, dont l'étude constituait une perte de temps. S'exprimant sur le groupe, Allport (1924a) a affirmé que :

*Le seul élément psychologique que l'on peut découvrir est le propre comportement et la propre conscience des personnes s'impliquant dans le groupe. Toutes les théories qui partagent cette erreur de groupe ont la conséquence malheureuse de divertir l'attention des vrais buts des causes et des effets que l'on appelle le mécanisme comportemental de l'individu. (p. 9)*

Cet auteur a consacré un article entier à l'erreur de groupe présenté comme « *l'erreur de substitution du groupe pris comme un tout comme source principale d'explication au lieu des individus dans ce groupe* » (Allport, 1924b, p. 62).

Soixante ans de travaux sur les « *groupes restreints* » ont contribué à affaiblir cette position au point de la faire disparaître. En effet, le groupe semble créer une « *chimie* » particulière dont les produits ne reflètent pas forcément les caractéristiques, les buts et les

besoins individuels (Carron, Hausenblas, & Eys, 2005). D'après Anzieu et Martin (1990), le groupe restreint rassemble un nombre peu important de membres, ce qui permet à chacun d'entre eux d'échanger directement avec tout autre membre, d'avoir une perception individualisée de tout participant au groupe et d'être perçu réciproquement. Ce type de collectif se caractérise également par la poursuite en commun des mêmes buts, la différenciation des rôles en son sein, la constitution de normes, de croyances ou de rites spécifiques, l'émergence de sentiments de solidarité et d'une forte interdépendance des membres, le développement de relations affectives qui peuvent devenir intenses et générer des sous-groupes d'affinités.

Dans leur majorité, les groupes sportifs s'apparentent à des groupes restreints. Toutefois, un autre terme est plus souvent employé pour désigner ces collectifs : l'équipe. Sur le plan étymologique, le mot « *équipe* », employé pour la première fois en 1456, désigne la notion d'embarquement et le travail de groupe. A cette signification s'est ajoutée l'idée de solidarité sur le bateau (i.e., équipage), de but commun, de rassemblement d'individus. Au fil des ans, le sens de ce mot a progressivement évolué pour englober les groupes de travail ou désigner les groupes de jeux collectifs. Une définition récente de l'équipe sportive, par Carron et ses collaborateurs (2005) la conçoit comme :

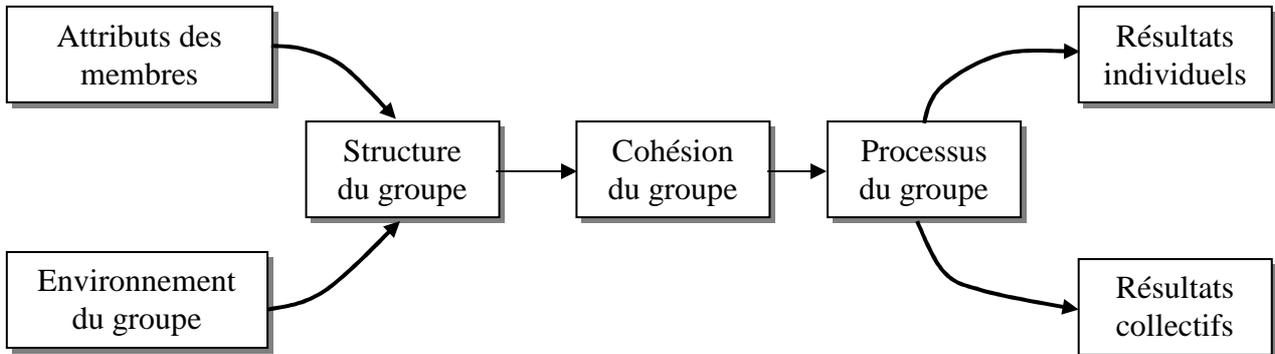
*un rassemblement de deux ou plusieurs individus qui possèdent une identité collective, disposent d'objectifs et de buts communs, partagent un même destin, présentent des modèles structurés d'interaction et des modes de communication, possèdent des perceptions communes de la structure du groupe, présentent une interdépendance sur les plans personnel et opérationnel, manifestent une attraction interpersonnelle réciproque et se considèrent "être un groupe". (p. 13)*

Associé à cette définition, Carron et ses collègues (2005) ont proposé un cadre conceptuel linéaire (Figure 1) pour structurer les connaissances sur les équipes sportives et leur développement au travers d'études empiriques. Ce modèle conçoit les résultats d'un groupe (individuels et collectifs) comme des variables dépendant de la composition du

collectif, de son environnement, de sa structure, de sa cohésion et des processus qu'il met en jeu.

Figure 1.

Cadre conceptuel pour l'étude des équipes sportives (Carron et al., 2005, p. 19).



A l'entrée du cadre conceptuel se trouvent les « attributs des membres » et « l'environnement du groupe ». Les attributs des membres recouvrent les caractéristiques individuelles des athlètes, comme leur sexe, leur niveau de pratique ou leur personnalité. L'environnement désigne la taille du groupe et le territoire qu'il occupe habituellement (e.g., son stade, sa région).

La « structure du groupe » émerge des relations entre les membres. Elle se compose des rôles, des normes (standards comportementaux s'appliquant à tous les membres et attendus par eux), de la position (place occupée dans un groupe par un individu du fait de certaines caractéristiques personnelles) et du statut (prestige d'un membre lié à la position qu'il occupe dans un groupe) (Carron et al., 2005 ; Shaw, 1981).

L'élément central du cadre renvoie à la « cohésion ». Celle-ci est définie comme un « processus dynamique reflété par la tendance du groupe à rester lié et à rester uni dans la poursuite de ses objectifs instrumentaux et/ou pour la satisfaction des besoins affectifs des membres » (Carron, Brawley, & Widmeyer, 1998, p. 213).

Les « processus de groupe » représentent les interactions dynamiques qui caractérisent toutes les implications dans un groupe (Carron et al., 2005, p. 263). Ce sont les buts collectifs, l'efficacité collective, la coopération, la compétition, les communications et les interactions au sein du groupe.

En contexte sportif, la majorité des études se sont intéressées à la cohésion des groupes sportifs, délaissant les recherches sur les rôles au sein des équipes sportives. Pourtant, le rôle représente un concept clé dans la compréhension de ce type de groupe (Beauchamp & Bray, 2001), car la tâche à accomplir suppose une organisation structurée des interactions, des communications, une forte interdépendance entre les équipiers (Carron et al., 2005). De plus, le rôle permet à celui qui l'assume de s'intégrer dans le collectif, d'être accepté, de produire des comportements valorisés par le collectif.

Mais ceci n'est possible que si l'individu comprend précisément les attentes de l'assignataire à son égard. Or, d'après Kahn et ses collaborateurs (1964), l'évolution de la société, qui place les groupes dans une situation de perpétuelle adaptation à de nouvelles demandes, favorise l'émergence d'un phénomène négatif : l'ambiguïté du rôle. Celle-ci désigne une compréhension insuffisante des attentes et des responsabilités associées à une position particulière (Kahn et al., 1964). L'ambiguïté du rôle, sous une forme persistante et extrême, produit des effets néfastes sur l'individu et le groupe, puisqu'elle s'apparente à une forme de stress organisationnel (Kahn et al., 1964), qui altère le bien-être individuel et le fonctionnement collectif.

Initialement, le concept d'ambiguïté du rôle a été étudié dans le contexte de la psychologie du travail et des organisations. Cette variable a récemment retenu l'attention des psychologues du sport avec les premiers travaux de Eys et Carron (2001) ainsi que Beauchamp et Bray (2001). L'adaptation au contexte sportif de la conceptualisation de Kahn

et al. (1964) par Beauchamp, Bray, Eys et Carron (2002), a permis de développer un cadre organisateur des travaux sur l'ambiguïté du rôle au sein des équipes sportives. A ce jour, 14 études (cf. Chapitre I, p. 26) ont été publiées sur ce thème. Toutefois, ces recherches restent loin d'avoir exploré la totalité des éléments du modèle de l'épisode du rôle, avancé par Kahn et al. (1964) et des relations dynamiques qu'ils entretiennent entre eux. Aussi, l'objet de cette thèse vise à approfondir les connaissances sur l'ambiguïté du rôle en contexte sportif, en utilisant la structure générale du modèle de l'épisode du rôle et en s'appuyant sur les études empiriques déjà publiées sur ce thème en psychologie du travail et des organisation (e.g., Kahn et al., 1964) et en psychologie du sport (e.g., Beauchamp et al., 2002).

Les études réalisées dans le cadre de cette thèse ont été conduites selon trois axes de recherche principaux. Le premier a permis d'étudier la validité de la conceptualisation multidimensionnelle de l'ambiguïté du rôle, proposée par Beauchamp et al. (2002), dans la culture francophone et de proposer une validation transculturelle de la mesure anglophone de l'ambiguïté du rôle (*Role Ambiguity Scale* ; Beauchamp et al., 2002). Le deuxième axe a abordé les relations entre l'assignataire (i.e., l'entraîneur) et le destinataire (i.e., le sportif) en explorant la communication de l'entraîneur à l'origine des perceptions d'ambiguïté de l'athlète et l'effet de ces perceptions sur les relations interpersonnelles entre ces deux acteurs sportifs. Le dernier axe de recherche s'est centré sur les conséquences affectives et cognitives de la perception d'ambiguïté du rôle. Plus précisément, nous avons étudié la relation entre l'ambiguïté du rôle et l'anxiété précompétitive en explorant un des mécanismes de cette relation. Mais, pour faire face à cette situation de stress typique dans une organisation collective (Kahn et al., 1964), l'individu mobilise différentes réponses, dont des stratégies de coping (Khan et al., 1964). Nous avons donc également examiné cette relation en contexte sportif.

L'investigation de ces trois axes a nécessité un programme de recherches articulé autour de huit études conduites en trois ans. Dans ces dernières, des méthodologies variées utilisant des plans quasi-expérimentaux, corrélationnels transversaux ou longitudinaux et concernant une population totale de près de 1100 sportifs ont été employées.

Cette thèse s'organise de la façon suivante. Le premier chapitre présente une revue de la littérature sur le concept d'ambiguïté du rôle en privilégiant les travaux en contexte sportif. Le second chapitre comprend quatre études destinées à élaborer une version française du *Role Ambiguity Scale*, tester ses qualités psychométriques et explorer l'organisation des dimensions du modèle théorique proposé par Beauchamp et al. (2002). Le troisième chapitre présente deux études examinant l'influence d'une communication personnalisée ou dépersonnalisée de l'entraîneur sur l'ambiguïté du rôle perçue par les athlètes et la réciprocité des relations entre ces perceptions d'ambiguïté et la compétence du coaching de l'entraîneur perçue par les sportifs. Le quatrième chapitre décrit une étude sur la relation entre l'ambiguïté du rôle et l'anxiété précompétitive et la place de la cohésion opératoire dans cette relation. Enfin, le cinquième chapitre détaille une dernière étude sur la relation entre l'ambiguïté du rôle et les stratégies de coping mobilisées par les sportifs. La partie finale de notre manuscrit a pour enjeu de dresser un bilan général du travail effectué.

# **I. Chapitre I.**

## L'ambiguïté du rôle

## 1. Définitions

La notion de rôle supporte des acceptions variées. Etymologiquement, ce terme provient du latin médiéval *rotulus* (du latin, *rota* : roue) qui désigne une feuille roulée portant un écrit, mais également ce que doit réciter un acteur dans une pièce de théâtre. Dès son origine, le rôle caractérise donc un objet extérieur à l'individu (e.g., une feuille) auquel il se conforme. Il faut attendre le XI<sup>e</sup> siècle pour voir ce terme employé dans le sens d'une fonction sociale. Ces premières conceptions soulignent que la notion de rôle englobe des interactions sociales, des attitudes ou un jeu dramatique produit par une personne. Ces trois sens courants se retrouvent en filigrane dans les définitions scientifiques de ce concept.

D'une manière générale, rappelons que les psychologues sociaux définissent le rôle comme un ensemble organisé de conduites, d'attentes ou de comportements (e.g., Banton, 1965 ; Hellriegel et al., 1992 ; Tajfel & Fraser, 1981) liés à la position occupée par un individu dans un ensemble interactionnel. Une définition récente dans le domaine du travail ou des organisations conçoit le rôle comme « *un pattern de comportements perçu par l'employé comme étant les comportements attendus* » (Tubre & Collins, 2000, p. 156). Cette définition souligne un processus d'intériorisation des prescriptions comportementales de la structure dans laquelle se trouve l'individu.

Toutefois, des divergences existent quant à l'origine de ces conduites, attentes ou comportements. Oberlé (1995) distingue deux perspectives différentes qui recouvrent des conceptions opposées de la genèse des rôles.

1. Une perspective descendante considère que les rôles proviennent d'une structure groupale qui les détermine et les impose aux membres. La structure, ou l'un de ses représentants (e.g., le leader), prescrit un ensemble de comportements à réaliser en fonction de la position occupée par le destinataire du rôle dans le collectif.

2. Inversement, une perspective ascendante soutient que les rôles émergent des interactions entre plusieurs individus lorsque ceux-ci élaborent les activités de leur groupe. Dans ces interactions, certaines conduites se stabilisent autour de positions particulières et engendrent des rôles qui se différencient progressivement. Ces rôles caractérisent le groupe ou l'équipe, car ils sont définis en son sein (Salas, Dickinson, Converse, & Tannenbaum, 1992 ; Sherif & Sherif, 1969).

Ces deux conceptions recouvrent la distinction entre rôles formels et informels (Mabry & Barnes, 1980). Selon Beauchamp et Bray (2001) :

*Les rôles informels se développent au travers de processus d'interactions interpersonnelles au sein du groupe. (...) Les rôles formels sont directement prescrits aux membres du groupe, ce qui, dans le cadre des sports d'équipe, englobe des comportements spécifiques liés à la tâche déterminés par les systèmes offensifs et défensifs particuliers mis en place par l'entraîneur. (p. 137)*

En contexte sportif, les rôles formels sont déterminés par l'encadrement technique de l'équipe et tenus par les athlètes. Ils découlent également de la logique interne de l'activité, soit du système de contraintes spécifiques à une discipline sportive qui retentit sur les comportements moteurs des pratiquants (Parlebas, 1986). Par exemple, les rôles offensifs diffèrent entre le rugby et le handball, car les contraintes réglementaires ne sont pas identiques. Enfin, les rôles formels résultent des leaders (capitaine, coach...) et des représentations qu'ils se font de l'activité qu'ils dirigent, encadrent (Eys, Carron, Beauchamp, & Bray, 2005). Ainsi, l'entraîneur peut proposer à un joueur/une joueuse un rôle offensif bien déterminé qui résultera de sa vision du système offensif de l'équipe. L'étude des rôles formels est souvent privilégiée dans la littérature, car un postulat implicite soutient une relation positive entre ces rôles et la performance.

Les rôles informels découlent des interactions entre les membres et ne sont pas influencés par des personnes extérieures au collectif (e.g., entraîneur, membre du staff technique d'une équipe). Au sein de groupes restreints, Forsyth, Zyzniewski et Giammanco

(2002) ont identifié des rôles de policier, de blagueur, de critique, d'harmonisateur, de suiveur, d'observateur, de communicant... Sur le plan informel, un leader peut émerger sans que celui-ci ne soit nécessairement le capitaine de l'équipe ou la personne centrale dans les systèmes de jeu collectifs. Cependant, la littérature reste peu prolifique sur cette dimension du rôle, car elle est considérée comme n'étant pas reliée à la performance (Beauchamp et al., 2002). Toutefois, de récentes publications abordent indirectement les rôles informels au travers du leadership exercé par les partenaires (Dupuis, Bloom, & Loughead, 2006 ; Eys, Loughead, & Hardy, 2007 ; Loughead & Hardy, 2005 ; Loughead, Hardy, & Eys, 2006). En effet, cette forme de leadership est définie comme « *l'occupation, par un athlète, d'un rôle formel ou informel à l'intérieur d'une équipe, qui influence les membres du groupe (i.e., un minimum de deux membres) dans la réussite d'un but commun* » (Loughead et al., 2006, p. 144). Cependant, dans ces études, les auteurs s'intéressent à la dispersion des formes de leadership (i.e., opératoire, social, externe ; Neubert, 1999) au sein des équipes sans distinguer leur origine formelle ou informelle.

A cette première catégorisation, basée sur la genèse des rôles, peut se combiner une deuxième catégorisation centrée sur *l'orientation des rôles*. Cette dernière se fonde sur les travaux de Bales et Slater (Bales & Slater, 1955 ; Bales, 1958 ; Slater, 1955) sur le fonctionnement de groupes de discussion réunissant des membres de même statut (groupes de pairs). Lors de leurs études, les auteurs ont observé l'émergence de deux catégories de rôles, certains opératoires, d'autres orientés vers le soutien socio-émotionnel. Les rôles opératoires rassemblent des comportements centrés sur la production et la réalisation des objectifs du groupe. Les rôles sociaux privilégient des comportements centrés sur le soutien, l'harmonie des relations interpersonnelles et l'intégration au sein du groupe. Si, à l'origine, cette catégorisation s'inscrit dans une perspective ascendante, elle n'en demeure pas moins

applicable aux rôles prescrits. Les deux catégorisations présentées ci-dessus peuvent donc se croiser pour décrire les rôles remplis par les individus au sein des groupes (i.e., formel et opératoire, formel et socio-émotionnel, informel et opératoire, informel et socio-émotionnel).

Associés aux définitions du rôle, aux conceptions sur sa genèse et son orientation, les psychologues sociaux ont élaboré différents concepts pour décrire l'engagement, l'implication des individus dans leurs rôles (Eys, Beauchamp, & Bray, 2006). Ces auteurs ont proposé d'organiser ces concepts en distinguant trois versants des rôles : comportemental, affectif et cognitif. Ainsi, la prestation du rôle caractérise le versant comportemental du rôle, la satisfaction et l'acceptation du rôle son versant affectif et l'efficacité, le conflit et la clarté (ou ambiguïté) du rôle son versant cognitif. Si l'objet de cette thèse est d'examiner l'ambiguïté du rôle, nous définissons tout d'abord les différents construits associés au rôle afin de souligner l'étendue de ce concept et la place de l'ambiguïté du rôle dans ce domaine d'étude.

La prestation du rôle (*role performance*) désigne le versant comportemental du rôle (Carron et al., 2005). Elle correspond au degré de congruence entre les comportements émis par un individu et les attentes comportementales relatives au rôle qu'il occupe. En contexte sportif, les entraîneurs évaluent la prestation des joueurs ou des joueuses en fonction de leur rôle.

La satisfaction du rôle (*role satisfaction*) renvoie au versant affectif du rôle, soit aux émotions (e.g., plaisir, joie, fierté, honte) éprouvées par des individus vis-à-vis de leur rôle (Carron et al., 2005). Rail (1987) a décrit quatre déterminants de la satisfaction éprouvée par des entraîneurs et des dirigeants sportifs pour le rôle qu'ils occupent. Cette satisfaction s'élevait lorsque leurs rôles (a) leur offraient l'opportunité d'utiliser des habiletés ou des compétences spécialisées, (b) leur permettaient de recevoir des feed-back ou de la reconnaissance, (c) leur semblaient importants et (d) leur conféraient de l'autonomie.

L'acceptation du rôle (*role acceptance*) a été récemment définie par Eys et al. (2006) comme le degré de similitude entre les attentes d'un athlète relatives aux responsabilités qu'il aimerait assumer dans le cadre de son rôle et les attentes de responsabilités qu'il perçoit chez l'entraîneur qui lui attribue le rôle. Ce concept a longtemps été confondu avec la satisfaction du rôle sur les plans conceptuel et méthodologique. Toutefois, Eys et al. (2006) ont proposé de les dissocier, car si l'acceptation requiert un processus de comparaison entre deux ensembles d'attentes, la satisfaction résulte d'une comparaison entre ce que le rôle apporte à l'athlète et ce qu'il s'attend à en retirer.

L'efficacité du rôle (*role efficacy*), comme les autres concepts définis ci-après, se situe sur le versant cognitif du rôle et désigne les croyances des individus sur leurs capacités à accomplir des fonctions précises en relation avec autrui. Il a été proposé récemment par Beauchamp et al. (2002) et Bray, Brawley et Carron (2002) comme un construit intermédiaire entre l'efficacité personnelle et l'efficacité collective (Bandura, 1986, 1997). Suggérant une conception hiérarchique de l'efficacité, ces auteurs distinguent l'efficacité personnelle, centrée sur la réalisation d'une tâche individuelle indépendamment d'autrui, l'efficacité du rôle, centrée sur la réalisation d'une tâche individuelle en relation avec autrui et l'efficacité collective, centrée sur la réalisation d'une tâche collective au travers d'une coordination interindividuelle. Selon Beauchamp et al. (2002, p. 232) « *l'efficacité du rôle désigne une forme spécifique d'efficacité personnelle liée à la confiance d'un membre de l'équipe dans ses capacités à s'acquitter des fonctions d'un rôle interdépendant* ».

Le conflit de rôle (*role conflict*) se rencontre quand un individu, bien qu'intéressé par le but associé à son rôle, ne dispose pas d'aptitude, de motivation, de temps suffisant, ou n'a pas une compréhension satisfaisante de son rôle pour atteindre ce but (Carron et al., 2005).

Kahn et al. (1964) ont identifié quatre types de conflits de rôle tous liés à l'exercice d'une pression par un ou plusieurs individus sur une autre personne.

- Conflit intra-assignataire (*Intrasender conflict*) - L'individu perçoit des incohérences dans les attentes d'une tierce personne à l'égard du rôle qu'elle lui demande de tenir (e.g., un entraîneur peut demander à un joueur ou une joueuse de jouer de manière plus agressive, mais de ne pas commettre de fautes).
- Conflit inter-assignataires (*intersender conflict*) - L'individu perçoit des incohérences dans les attentes de deux ou plusieurs partenaires à l'égard du rôle qu'il doit remplir (e.g., en rugby, un coéquipier peut demander de jouer plus proche de la défense adverse alors qu'un autre coéquipier demande de prendre plus de profondeur).
- Conflit personnel de rôle (*person-role conflict*) - L'individu est en désaccord avec le rôle qu'une personne souhaite lui attribuer parce que ce rôle suppose de produire des comportements contraires aux valeurs de l'individu (e.g., un entraîneur demande à un équipier de jouer dur contre un adversaire alors que cet équipier adhère à des valeurs de fair-play).
- Conflit inter-rôles (*interrole conflict*) - L'individu perçoit des décalages entre les attentes et les exigences liées aux différents rôles qu'il remplit (e.g., poursuivre une carrière sportive de haut niveau et élever un enfant).

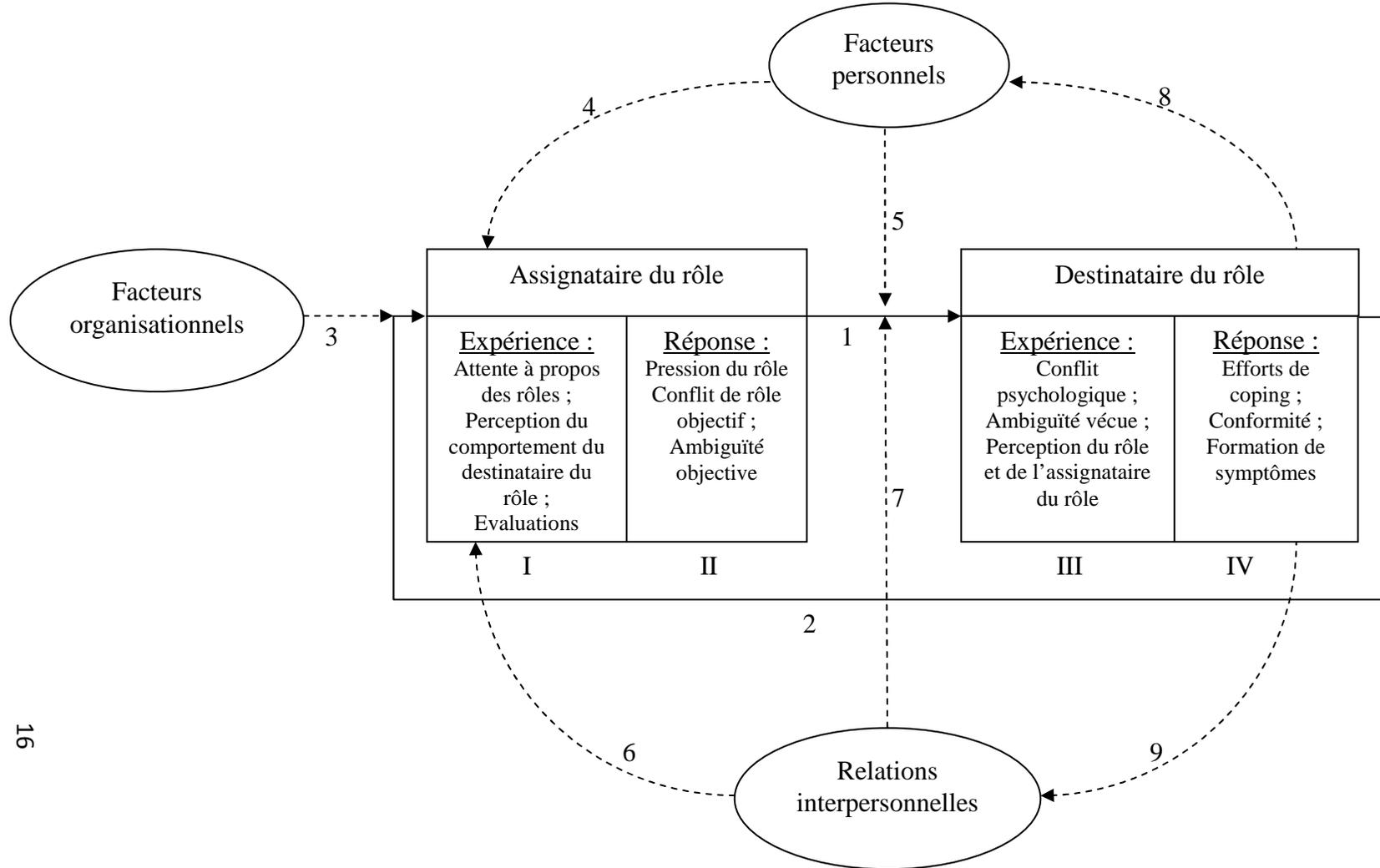
L'ambiguïté du rôle désigne une compréhension insuffisante des attentes et des responsabilités associées à une position particulière (Kahn et al., 1964). Ce concept est utilisé dans la littérature en psychologie sociale pour étudier les perceptions des individus sur la clarté des rôles qu'ils occupent dans des organisations humaines (une faible ambiguïté

correspond à une forte clarté du rôle). Alors que les concepts décrits ci-dessus sont souvent envisagés de manière dichotomique ou bipolaire, l'ambiguïté est appréhendée au travers d'une conception multidimensionnelle (cf., section 2 de ce chapitre) qui lui confère une place centrale parmi l'ensemble des concepts liés au rôle. En effet, seule l'ambiguïté permet d'aborder à la fois la définition du rôle, au travers des responsabilités individuelles et des comportements attendus, son évaluation et ses conséquences pour l'individu. De plus, l'ambiguïté est présentée comme une caractéristique majeure des situations interpersonnelles dans lesquelles un individu doit se conformer aux attentes d'une tierce personne dans des conditions de changements rapides et continus (Kahn et al., 1964). En contexte sportif, les joueurs doivent se conformer aux attentes de leur entraîneur dans des situations évolutives liées aux multiples interactions entre des partenaires et des adversaires. Développer les connaissances sur l'ambiguïté du rôle en contexte sportif revêt donc un intérêt premier.

Puisque les rôles s'élaborent dans des ensembles interactionnels, l'étude de l'ambiguïté suppose de décrire les relations sociales entre deux ou plusieurs individus. Kahn et ses collaborateurs (1964) ont spécifié ces relations au sein du modèle de l'épisode du rôle. Ce modèle permet d'expliquer la dynamique de la construction de l'ambiguïté du rôle au travers de cycles qui unissent l'assignataire et le destinataire du rôle. Il comprend une partie centrale et des facteurs externes interagissant avec celle-ci (cf., Figure 2).

Figure 2.

Le modèle de l'épisode du rôle et les facteurs impliqués dans l'ajustement de l'ambiguïté du rôle (Kahn et al., 1964, p. 30).



Le cœur du modèle propose un cycle complet d'interactions entre l'assignataire et le destinataire. L'assignataire transmet un rôle au destinataire qui produit une réponse particulière, elle-même exerçant, en retour, une influence sur l'assignataire. Les cases I à IV représentent les *événements* de l'épisode du rôle. L'ordre de ces cases et les flèches les reliant (i.e., flèches 1 et 2) énoncent des relations causales. En fonction de ses attentes (I), l'assignataire exerce une pression sur le destinataire (II et flèche 1 ; i.e., moyens utilisés pour que le destinataire comprenne son rôle et s'y conforme). Ce dernier développe un ensemble de perceptions sur le rôle qui est attendu de lui (III ; e.g., ambiguïté, conflit) et produit des réponses comportementales, affectives ou cognitives (IV). Ces réponses sont perçues et évaluées par l'assignataire (flèche 2), ce qui le conduit à ajuster ses attentes. Par exemple, l'assignataire peut augmenter ou réduire sa pression sur le destinataire en fonction du degré de congruence qu'il perçoit entre ses attentes et les réponses produites par le destinataire.

Toutefois, les relations entre l'assignataire et le destinataire ne s'établissent pas indépendamment du contexte dans lequel évoluent ces acteurs. Le cœur de ce modèle est donc influencé par des facteurs organisationnels, personnels et les relations interpersonnelles entre le destinataire et l'assignataire du rôle, mais il influe en retour sur les facteurs personnels et les relations interpersonnelles.

Les facteurs organisationnels représentent les caractéristiques formelles du groupe, comme sa taille, son organisation des statuts, sa structuration en sous-groupes identifiés (e.g., services dans une entreprise, commissions dans un club), son assise financière, etc.. Ils évoquent également les relations entre une position au sein d'un groupe et l'organisation, comme les responsabilités que l'organisation confie à l'individu qui occupe cette position, le nombre de personnes dépendant de son autorité ou de ses actions. Ces facteurs déterminent en partie les attentes et les pressions exercées par l'assignataire du rôle (flèche 3). Par exemple,

les attentes du rôle formulées par l'entraîneur sont influencées par la structure (professionnelle vs. amateur) d'un club.

Les facteurs personnels décrivent les variables qui incitent un individu à agir dans un certain sens : ses motivations, ses valeurs, ses habitudes... Certains traits de personnalité de l'assignataire peuvent ainsi influencer sa perception de la situation et des moyens à mettre en œuvre pour inciter le destinataire à se conformer à un rôle (flèche 4). Par exemple, un entraîneur autoritaire pourrait utiliser des moyens coercitifs. Pour le destinataire, ces facteurs influent sur ses perceptions des moyens mis en œuvre par l'assignataire, donc les pressions exercées (flèche 5). Ainsi, un joueur émotif pourrait ressentir davantage de tension dans une situation contraignante qu'un sportif apathique. Mais ces facteurs affectent également les réponses produites par le destinataire, en particulier, les stratégies de coping adoptées, qui elles-mêmes affectent en retour la personnalité du destinataire (flèche 8). Par exemple, un athlète adoptant une stratégie de faire face mal adaptative risque de percevoir une diminution de son estime de soi.

Les relations interpersonnelles évoquent les patterns d'interactions plus ou moins stables entre l'assignataire et le destinataire, ainsi que leurs sentiments ou perceptions à l'égard de l'autre. Ces relations s'élaborent à partir de la structure formelle de l'organisation, des interactions informelles entre les deux acteurs et de leurs expériences communes partagées. Le type de pression exercée par l'assignataire sur le destinataire dépend en partie des relations entretenues entre eux (flèche 6). Par exemple, si l'assignataire dispose du même statut que le destinataire (e.g., relation entre deux joueurs) le mode de pression exercé par l'un sur l'autre différera par rapport à une situation d'inégalité statutaire (e.g., relation entre l'entraîneur et le joueur). Mais la pression de l'assignataire est perçue différemment par le destinataire selon les relations qu'ils entretiennent entre eux (flèche 7). Ainsi, une pression

exercée par l'entraîneur sera perçue différemment par l'athlète si ce dernier reconnaît les compétences de l'entraîneur. Enfin les réponses du destinataire affectent les relations interpersonnelles (flèches 9). Par exemple, des réponses agressives de l'athlète affecteront en retour les relations cordiales entre l'entraîneur et cet athlète.

Le modèle de l'épisode du rôle permet donc de délimiter un certain nombre de variables impliquées dans l'élaboration et l'évolution dynamique des rôles, ainsi que les relations de cause à effet entre celles-ci. Son fonctionnement envisage l'apparition de cycles adaptatifs, ou mal adaptatifs, qui amènent la personne exerçant un rôle à vivre des expériences soit plaisantes et gratifiantes, soit déplaisantes et frustrantes. Ce modèle sert de base à l'approche multidimensionnelle de l'ambiguïté du rôle et aux études réalisées dans le cadre de ce travail doctoral.

## 2. Approche multidimensionnelle de l'ambiguïté du rôle

Si les premières études sur l'ambiguïté du rôle ont envisagé cette notion de manière unidimensionnelle (Grand & Carron, 1982 ; Rizzo, House, & Lirtzman, 1970), des conceptions bipolaires ont ensuite émergé, opposant (a) rôles formels et informels (Mabry & Barnes 1980), (b) causes internes et externes (Rhoads, Singh, & Goodell, 1994 ; Singh, 1993) et (c) caractéristiques objectives et subjectives (Beehr, 1995 ; Driscoll, 1981 ; Kahn et al., 1964) de l'ambiguïté.

La distinction entre ambiguïté formelle et informelle recouvre la distinction entre rôle formel et informel. Elle renseigne sur le type de rôle perçu par un individu comme étant ambigu. L'opposition entre ambiguïté interne et externe informe sur l'origine de l'ambiguïté, soit à l'intérieur du groupe, soit à l'extérieur de ce dernier. Une origine intragroupe concerne deux membres d'un même collectif : par exemple, une incompréhension entre l'entraîneur et

l'athlète sur le rôle que ce dernier doit tenir. Une origine extragroupe implique un membre et des personnes extérieures au collectif : par exemple, un père, ancien pilier droit de rugby, peut exhorter son fils, lui-même pilier droit, à participer exclusivement au travail de poussée lors des mêlées fermées, alors que l'entraîneur de ce jeune lui demande un rôle beaucoup plus important dans le jeu de mouvement en plus de son travail en mêlée. Enfin, la distinction entre ambiguïté objective et subjective précise davantage l'origine de l'ambiguïté. Celle-ci peut provenir des facteurs physiques et/ou environnementaux dans lesquels évolue le groupe (ambiguïté objective) ou des perceptions individuelles (ambiguïté subjective) (Eys & Carron, 2001). Ainsi, un joueur peut éprouver de l'ambiguïté objective liée à son rôle, car sa position sur le terrain ne lui permettant pas de voir l'ensemble de ses équipiers, il ne dispose pas de toutes les informations pertinentes pour agir. De même, un athlète peut tout simplement ne pas comprendre son rôle bien qu'il ait accès aux informations pertinentes pour le remplir (ambiguïté subjective) (Kahn et al., 1964).

Toutefois, ces différentes conceptions de l'ambiguïté n'ont pas toutes été étudiées dans la littérature. Dans la réalité, les recherches ont privilégié des formes d'ambiguïté liées au rôle formel, subjectif et interne qui ont depuis été associées dans une approche multidimensionnelle.

Kahn et al. (1964) ont proposé un modèle conceptuel qui s'attache aux manifestations possibles de l'ambiguïté du rôle et distingue deux dimensions principales dont l'une se subdivise en trois facteurs. La première dimension, l'ambiguïté opératoire, désigne un type d'ambiguïté liée à « *un défaut d'informations concernant la définition appropriée du travail, de ses buts et des moyens autorisés pour les atteindre* » (p. 94). Celle-ci peut revêtir trois formes différentes.

(1) L'étendue des responsabilités caractérise un manque d'informations claires sur l'ampleur des responsabilités à assumer ; par exemple, un basketteur à qui l'entraîneur aurait confié un rôle de marqueur mais qui ne comprendrait pas bien jusqu'où il est supposé s'impliquer dans le jeu défensif.

(2) Les comportements liés au rôle traduisent un manque d'informations claires sur les comportements associés à ce rôle ; par exemple, un rugbyman percevant un manque d'information sur le positionnement des pieds en mêlées fermées.

(3) La hiérarchie des responsabilités désigne un manque d'informations claires sur les priorités établies pour assumer de multiples responsabilités ; par exemple, un joueur de water-polo qui, en tant que capitaine, se verrait demander de conseiller ses partenaires, mais à qui l'entraîneur demanderait de se concentrer sur sa propre performance.

Cette dernière forme d'ambiguïté n'a pas été retenue par Eys et Carron (2001) lors de leur adaptation du modèle de Kahn et al. (1964) au domaine sportif. En effet, dans ce contexte, Eys et Carron (2001) ont estimé que cette forme d'ambiguïté était rare. Ces auteurs ont préféré lui substituer une dimension exprimant un manque d'informations claires sur les critères d'évaluation des responsabilités liées au rôle : l'évaluation du rôle.

La seconde dimension principale du modèle de Kahn et al. (1964), l'ambiguïté socio-émotionnelle, apparaît lorsqu'un individu ne connaît pas précisément les conséquences psychologiques et/ou sociales qu'il subirait s'il ne réussissait pas à assumer les responsabilités liées à son rôle (e.g., diminution du temps de jeu, frustration). Eys et Carron (2001) ont nommé cette dimension « *conséquences liées au rôle* » et l'ont définie comme un manque d'informations claires sur les conséquences d'un échec à remplir ses devoirs et/ou responsabilités.

D'autres auteurs (Rhoads et al., 1994 ; Singh, 1993) ont également défendu une approche multidimensionnelle de l'ambiguïté centrée sur les contextes dans lesquels elle se manifeste. Selon ces auteurs, le contexte situationnel influence les perceptions individuelles sur les rôles ; l'ambiguïté perçue pourrait donc être spécifique à un contexte donné. S'inscrivant dans cette logique, Beauchamp et Bray (2001) ont retenu deux contextes comportementaux majeurs dans lesquels les membres d'équipes sportives exercent des responsabilités liées à des rôles formels : l'attaque et la défense. Lors de leur mesure de l'ambiguïté du rôle, Eys et Carron (2001) ont ajouté huit autres contextes identifiant les responsabilités des athlètes en matière de (a) leadership, (b) d'organisation des fonctions des coéquipiers, (c) de motivation des partenaires, (d) de communications entre les équipiers et (e) entre l'équipe et le staff technique, (f) d'exercice d'une autorité sur l'équipe, (g) de conseils donnés aux partenaires et (h) des responsabilités associées au statut (titulaire *vs.* remplaçant).

Discutant l'intérêt de ces deux approches en contexte sportif, Beauchamp et al. (2002) ont souligné qu'elles ne s'excluaient pas mais, au contraire, paraissaient complémentaires. Les auteurs ont donc développé une conceptualisation de l'ambiguïté du rôle intégrant les deux cadres précédents et s'appliquant aux rôles formels définis au sein des équipes de sports collectifs. Depuis cette étude (Beauchamp et al., 2002), l'ambiguïté du rôle est présentée comme un concept multidimensionnel comportant quatre manifestations (i.e., étendue des responsabilités, comportements liés au rôle, évaluation du rôle, conséquences liées au rôle) s'exprimant dans deux contextes majeurs (i.e., offensif et défensif). Les auteurs ont également proposé une opérationnalisation de ce construit présentée dans la section suivante.

### 3. Mesure de l'ambiguïté du rôle

S'appuyant sur leur conceptualisation, Beauchamp et al. (2002) ont développé un questionnaire mesurant l'ambiguïté du rôle au sein des équipes sportives anglophones. Les auteurs ont tout d'abord élaboré différents items pour évaluer le degré d'ambiguïté perçu par un athlète dans chacune des huit dimensions (i.e., 2 contextes x 4 manifestations). Puis la validité de contenu de l'outil a été testée au travers de deux procédures distinctes.

- Premièrement, les formulations et les contenus des items ont été examinés par quatre entraîneurs et quinze joueurs de différents niveaux (i.e., élite et amateur). Les retours des participants ont permis de reformuler les items ambigus, voire d'abandonner les phrases non pertinentes pour cette population.
- Deuxièmement, les items restants ont été expertisés par cinq chercheurs spécialisés dans le domaine de la dynamique des groupes pour vérifier l'adéquation de chaque item à sa dimension d'ambiguïté et supprimer les redondances ou les terminologies trop complexes.

Ces deux procédures ont abouti à une mesure auto-rapportée, l'échelle d'ambiguïté du rôle (Role Ambiguity Scale [RAS] ; Beauchamp et al., 2002), comportant 40 items et mesurant les quatre dimensions de l'ambiguïté du rôle dans les contextes offensif et défensif :

- étendue des responsabilités (offensives vs. défensives ; 2 x 5 items ; e.g., « *Je comprends l'étendue de mes responsabilités en attaque* ») ;
- comportements liés au rôle (offensif vs. défensif ; 2 x 5 items ; e.g., « *Je comprends les comportements que je dois réaliser pour remplir mon rôle offensif* ») ;
- évaluation du rôle (offensif vs. défensif ; 2 x 5 items ; e.g., « *Je comprends comment mon rôle offensif est évalué* ») ;

- conséquences liées au rôle (offensif vs. défensif ; 2 x 5 items ; e.g., « *Je sais quelles conséquences je subirai si je ne réussis pas à remplir mon rôle offensif dans le jeu* »).

Chaque item est présenté avec une échelle de type Likert en 9 points, graduée de « *pas du tout d'accord* » (1) à « *tout à fait d'accord* » (9). Certains items sont inversés (un par dimension) de telle sorte que les scores élevés reflètent une faible ambiguïté du rôle (donc une grande clarté).

La validité de construit de cet outil a été testée au moyen de deux analyses factorielles confirmatoires (une par contexte) réalisées sur 271 jeunes joueurs masculins de rugby (âge :  $15.38 \pm 1.56$  ans). Les analyses ont supporté l'existence des quatre dimensions dans les deux contextes (Beauchamp et al., 2002). Les études postérieures utilisant cet outil attestent de la consistance interne des échelles (cf., Tableau 1). Il est intéressant de noter que pour deux études (Eys & Carron, 2001 ; Eys, Carron, Beauchamp, & Bray, 2003), les auteurs ont choisi de considérer l'ambiguïté du rôle sans spécifier de contexte<sup>2</sup> offensif ou défensif.

*Tableau 1.*

Indices de consistance interne (alpha de Cronbach) observés pour les quatre dimensions dans les études employant l'échelle d'ambiguïté du rôle.

	Etendue	Comportements	Evaluation	Conséquences
Attaque	.79-.84	.81-.86	.87-.90	.81-.85
Défense	.79-.89	.77-.89	.90-.93	.79-.89
Sans contexte	.82-.84	.84-.89	.89-.91	.85-.88

Outre le développement et la validation d'un questionnaire, Beauchamp et al. (2002) ont également proposé une procédure de passation en trois étapes reprenant les modalités avancées par Bray et ses collègues (Beauchamp & Bray, 2001 ; Bray, 1998 ; Bray & Brawley, 2002). Le participant décrit tout d'abord son rôle général dans le collectif à la lumière d'une

<sup>2</sup> Le choix de référer ou non l'ambiguïté du rôle perçue à différents contextes sera abordé dans le chapitre 2.

définition du rôle donnée par les auteurs. Puis les consignes spécifient que ce rôle se décompose en rôles offensifs et défensifs et demandent au participant de préciser ses principales fonctions offensives et défensives. Pour chacune d'elles, il ou elle doit indiquer son degré de confiance dans ses capacités à réussir cette fonction. Cette procédure constitue une précaution méthodologique pour aider les participants à se focaliser sur leurs rôles lorsqu'ils répondent au questionnaire.

#### 4. Travaux sur l'ambiguïté du rôle à partir du modèle de l'épisode du rôle

A ce jour, 14 études empiriques se sont intéressées à l'ambiguïté du rôle en contexte sportif. Le tableau ci-dessous dresse un résumé synthétique de chacune de ces études (Tableau 2). Ces dernières sont présentées dans cette section, à côté de travaux provenant de la psychologie du travail et des organisations. Selon leur objet, ces recherches ont été regroupées en quatre catégories qui s'appuient sur le modèle de l'épisode du rôle (Kahn et al., 1964) (Figure 2) : (a) certaines portent directement sur la relation entre l'assignataire et le destinataire du rôle, d'autres s'intéressent à l'influence des facteurs (b) personnels, (c) interpersonnels et (d) organisationnels sur cette relation.

Tableau 2.

Présentation synthétique des études traitant de l'ambiguïté du rôle en contexte sportif.

<b>Auteurs / année</b>	<b>Objectifs de l'étude</b>	<b>Echantillon</b>	<b>Principaux résultats</b>	<b>Limites/commentaires</b>
Beauchamp et Bray (2001)	Etudier les relations entre l'ambiguïté du rôle, l'efficacité du rôle et le conflit de rôle.	261 pratiquants de sports collectifs, niveau universitaire, hommes et femmes.	Une forte ambiguïté du rôle est liée à une faible efficacité du rôle. L'ambiguïté du rôle est un médiateur dans la relation négative entre le conflit et l'efficacité du rôle.	Seules deux dimensions de l'ambiguïté du rôle (étendue des responsabilités et comportements liés au rôle) sont considérées. Etude transversale.
Beauchamp, Bray, Eys et Carron (2002)	Etudier les relations entre l'ambiguïté du rôle, la prestation du rôle et l'efficacité du rôle. Valider le Role Ambiguity Scale.	271 rugbymen, niveau secondaire, exclusivement des hommes.	L'ambiguïté du rôle est un médiateur de la relation négative entre la prestation du rôle et l'efficacité du rôle. Soutien des qualités psychométriques du RAS.	L'échantillon de population est très homogène. Etude transversale.
Beauchamp, Bray, Eys et Carron (2003)	Etudier la relation entre l'ambiguïté du rôle et l'anxiété précompétitive (modèle de Martens et al., 1990).	114 hockeyeurs sur gazon, niveau secondaire, hommes et femmes.	Une forte ambiguïté relative à l'étendue des responsabilités est associée à un état d'anxiété cognitive élevé. Une forte ambiguïté relative aux conséquences liées au rôle est associée à un état d'anxiété somatique élevé.	L'étude n'a pas tenu compte de l'interprétation des symptômes d'anxiété précompétitive (facilitant ou fragilisant). Etude longitudinale.

Auteurs / année	Objectifs de l'étude	Echantillon	Principaux résultats	Limites/commentaires
Beauchamp, Bray, Eys et Carron (2005)	Etudier la relation entre le leadership (modèle de Chelladurai, 1990) et l'ambiguïté du rôle.	159 pratiquants de sports collectifs, niveau universitaire, hommes et femmes.	Pour les remplaçants, une perception de faible fréquence des instructions technico-tactiques de l'entraîneur est liée à une forte perception de l'ambiguïté du rôle (i.e., conséquences offensives et défensives liées au rôle et évaluation offensive du rôle).	Le leadership est envisagé au travers de la fréquence des comportements de l'entraîneur perçue par le joueur mais pas de leurs pertinences. Etude transversale.
Beauchamp, Bray, Fielding et Eys (2005)	Etudier la relation entre l'ambiguïté du rôle et l'efficacité du rôle à l'aide d'une analyse multiniveaux.	277 rugbymen et hockeyeurs sur gazon, niveau secondaire, hommes et femmes.	De fortes perceptions d'ambiguïté du rôle à un niveau individuel et collectif sont liées à de faibles perceptions d'efficacité du rôle au niveau individuel et collectif.	La population est homogène. Seule l'étendue des responsabilités est prise en compte. Etude transversale.
Bray, Beauchamp, Eys et Carron (2005)	Etudier l'effet médiateur du besoin de clarté dans la relation entre l'ambiguïté du rôle et la satisfaction des athlètes (modèle de Chelladurai & Riemer, 1997).	112 hockeyeurs sur glace, niveau national, exclusivement des hommes.	Une forte perception d'ambiguïté du rôle est liée à une faible satisfaction des athlètes chez les individus ayant un fort besoin de clarté.	Seule l'étendue des responsabilités en contexte offensif est prise en compte. L'échantillon était composé exclusivement d'hommes. Etude transversale.
Bray et Brawley (2002)	Etudier l'effet modérateur de la clarté du rôle dans la relation entre l'efficacité du rôle et la prestation du rôle.	140 basketteurs, niveau secondaire, hommes et femmes.	La clarté du rôle joue un rôle de modérateur dans la relation positive entre l'efficacité du rôle et la prestation du rôle. Lorsque la clarté du rôle est faible, l'efficacité du rôle n'est pas liée à la prestation de rôle.	Etude longitudinale.

<b>Auteurs / année</b>	<b>Objectifs de l'étude</b>	<b>Echantillon</b>	<b>Principaux résultats</b>	<b>Limites/commentaires</b>
Cunningham et Eys (2007)	Etudier la relation entre la communication intra-équipe (modèle de Sullivan & Feltz, 2003) et l'ambiguïté du rôle.	116 pratiquants de sports collectifs, niveau secondaire, hommes et femmes.	Une forte perception de la dimension d'acceptation est liée à une faible perception d'ambiguïté du rôle (étendue des responsabilités, évaluation du rôle et conséquences liées au rôle en contexte offensif et défensif chez les hommes et évaluation du rôle en contexte défensif chez les femmes).	Il est possible d'envisager l'influence d'autres variables (e.g., statut, cohésion) dans la relation entre la communication et l'ambiguïté du rôle. Etude transversale.
Eys et Carron (2001)	Etudier la relation entre l'ambiguïté du rôle, la cohésion opératoire (modèle de Carron, Widmeyer, & Brawley, 1985) et l'auto-efficacité (Bandura, 1997) dans la tâche sportive.	79 basketteurs, niveau universitaire, hommes et femmes.	Une forte perception d'ambiguïté du rôle (i.e., étendue des responsabilités) est liée à une faible perception de cohésion opératoire et d'auto-efficacité dans la tâche sportive.	Les manifestations d'ambiguïté sont étudiées sans spécifier de contexte particulier. Etude transversale.
Eys, Carron, Beauchamp et Bray (2003)	Etudier les caractéristiques de l'ambiguïté du rôle au sein d'équipes de sports collectifs.	504 hockeyeurs sur gazon, rugbymen et footballeurs, niveau secondaire et universitaire, hommes et femmes.	La perception d'ambiguïté du rôle diminue au cours de la saison. Les athlètes les plus anciens perçoivent moins d'ambiguïté du rôle que les nouveaux joueurs.	D'autres formes de statuts peuvent être envisagées (e.g., titulaires vs. remplaçants). Etude longitudinale.
Eys, Carron, Beauchamp et Bray (2005)	Etudier les sources de l'ambiguïté du rôle.	151 pratiquants de sports collectifs, niveau non précisé, hommes et femmes.	Trois sources de l'ambiguïté sont soulignées, par ordre d'importance : l'entraîneur, l'athlète et la situation.	L'étude donne un cadre d'analyse des potentielles sources de l'ambiguïté du rôle. Etude qualitative.

<b>Auteurs / année</b>	<b>Objectifs de l'étude</b>	<b>Echantillon</b>	<b>Principaux résultats</b>	<b>Limites/commentaires</b>
Eys, Carron, Bray et Beauchamp (2003)	Etudier la relation entre l'ambiguïté du rôle et la satisfaction de l'athlète (modèle de Chelladurai & Riemer, 1997).	101 footballeurs, niveau universitaire, hommes et femmes.	Une forte perception d'ambiguïté du rôle (i.e., étendue des responsabilités en contexte offensif) est liée à une faible satisfaction de l'athlète vis-à-vis du travail de l'entraîneur.	Analyse transversale et analyse longitudinale de la relation. Cette dernière n'est soutenue que dans l'analyse transversale.
Eys, Carron, Bray et Beauchamp (2005)	Etudier la relation entre l'ambiguïté du rôle et l'intention future d'abandon.	58 footballeurs, niveau régional, hommes et femmes.	Une forte perception d'ambiguïté du rôle (i.e., étendue des responsabilités) est liée à une faible intention de poursuivre sa pratique sportive au sein de la même équipe.	Seule l'intention d'abandonner a été envisagée et non le comportement réel d'abandon. Etude transversale.
Mellalieu et Juniper (2006)	Explorer l'adaptation du modèle de l'épisode du rôle au contexte sportif.	11 footballeurs, niveau universitaire, exclusivement des hommes.	La clarté du rôle se développe via l'apprentissage, l'expérience et les instructions de l'entraîneur. Les perceptions positives du rôle semblent améliorer la performance au travers de variables individuelles (satisfaction) et collectives (cohésion, efficacité collective).	Echantillon homogène et restreint. Etude qualitative.

#### 4.1. Relations entre l'assignataire et le destinataire du rôle

Généralement, ces relations ont été examinées en mesurant l'ambiguïté du rôle perçue par le destinataire et en reliant ses perceptions à ses réponses affectives (e.g., tension, satisfaction, anxiété, acceptation du rôle), cognitives (e.g., efficacité et conflit du rôle) ou comportementales (e.g., intention d'abandonner, prestation du rôle, performance). Ces études ont privilégié des plans de recherche corrélationnels et n'ont pas toujours précisément défini les déterminants et les conséquences de l'ambiguïté. De plus, elles ont peu exploré les mécanismes de ces relations, en particulier les variables médiatrices ou modératrices impliquées.

Sur le plan affectif, les recherches développées en psychologie du travail et des organisations supportent l'existence de relations entre l'ambiguïté du rôle et divers affects, tels que la tension, la satisfaction ou l'anxiété (Kahn et al., 1964 ; Lagace, 1988 ; Szilagyi, 1977 ; Williams, Podsakoff, & Huber, 1992). Ainsi, une relation négative entre l'ambiguïté du rôle et une tension élevée a été soulignée par Kahn et al. (1964) et Jackson et Schuler (1985). Pour ces auteurs, plus l'ambiguïté du rôle est importante, plus les employés perçoivent de la tension. De manière concordante, Kahn et al. (1964) ont également démontré l'existence d'une relation entre des perceptions élevées d'ambiguïté du rôle et des perceptions élevées de déplaisir.

En contexte sportif, d'autres psychologues sociaux ont étudié la relation entre l'ambiguïté du rôle et la satisfaction générale de joueurs et joueuses universitaires de football (Eys, Carron, Bray, & Beauchamp, 2003). Ces chercheurs ont utilisé le cadre théorique de Chelladurai et Riemer (1997 ; Riemer & Chelladurai, 1998) qui opérationnalise la satisfaction en 15 dimensions. Toutefois, Eys, Carron, Bray et Beauchamp (2003) n'ont retenu que 9 des 15 dimensions, soit celles se rapportant à la performance sportive, au leadership et à l'équipe.

Globalement, leurs résultats ont révélé que des perceptions élevées d'ambiguïté du rôle offensif s'accompagnaient d'un faible niveau de satisfaction générale. Leurs résultats ont également soutenu l'existence de relations positives entre la clarté perçue par les athlètes concernant l'étendue de leurs responsabilités et leur satisfaction à l'égard des stratégies de jeu employées par l'entraîneur, des instructions/entraînements reçus et de l'utilisation de leurs capacités. Toutefois, ces relations sont modérées par le besoin de clarté éprouvé par l'athlète à l'égard du rôle qui lui est confié (Bray, Beauchamp, Eys, & Carron, 2005).

Enfin, Beauchamp, Bray, Eys et Carron (2003) ont travaillé sur la relation entre l'anxiété et l'ambiguïté du rôle auprès de 114 lycéens britanniques pratiquant le hockey sur gazon. Se référant au modèle multidimensionnel de l'anxiété pré-compétitive de Martens, Vealey et Burton (1990)<sup>3</sup>, ces chercheurs ont constaté que des perceptions élevées d'ambiguïté liées à l'étendue des responsabilités en attaque s'associaient à un fort état d'anxiété cognitive. Les auteurs ont expliqué ce résultat par la prévalence de la dimension offensive dans le travail hebdomadaire des athlètes de l'échantillon ; ces derniers estimaient consacrer plus de temps aux systèmes offensifs de leur équipe.

Sur le plan cognitif, les travaux ont privilégié les relations entre l'ambiguïté et le conflit de rôle<sup>4</sup>. Ce dernier, ressenti par l'athlète, constitue un déterminant de l'ambiguïté du rôle (Beauchamp & Bray, 2001 ; Kahn et al., 1964). Générant des attentes contradictoires, il diminue la lisibilité des responsabilités à assumer. Cette variable est également associée à l'ambiguïté du rôle pour produire diverses conséquences cognitives, comme la diminution des croyances d'efficacité du rôle (Beauchamp & Bray, 2001). En effet, des perceptions d'ambiguïté et de décalages dans les attentes associées à des rôles accompagnent des perceptions de faible efficacité du rôle aussi bien chez de jeunes rugbymen âgés de 15 ans

---

<sup>3</sup> Le modèle d'anxiété de Martens et al. (1990) est présenté page 140.

<sup>4</sup> Rappelons que dans le conflit de rôle, l'individu ne peut assumer son rôle par manque d'aptitudes, de motivation ou de temps, voire par incompréhension.

(Beauchamp et al., 2002) que chez des étudiants plus âgés pratiquant divers sports collectifs (Beauchamp & Bray, 2001 ; Bray & Brawley, 2002 ; Eys & Carron, 2001). Les résultats montrent également que l'ambiguïté constitue un médiateur de la relation négative liant le conflit à l'efficacité du rôle (Beauchamp & Bray, 2001). Enfin, l'existence de la relation entre l'ambiguïté et l'efficacité du rôle est supportée aussi bien au niveau individuel qu'au niveau groupal (Beauchamp, Bray, Fielding, & Eys, 2005).

L'ambiguïté et le conflit de rôle provoquent également une diminution de l'acceptation de rôle. Toutefois, ces relations ont été démontrées au sein d'équipes d'employés (Abramis, 1994 ; Fisher & Gitelson, 1983 ; Jackson & Schuler, 1985) mais n'ont pas été examinées en contexte sportif.

Sur le plan comportemental, l'ambiguïté du rôle est liée à l'intention d'abandonner. Dans une étude réunissant 58 joueurs de football, Eys, Carron, Bray et Beauchamp (2005) ont montré que les athlètes percevant une forte ambiguïté de leur rôle, manifestée sous la forme de l'étendue de leurs responsabilités, formulaient l'intention de ne pas poursuivre la saison sportive future dans la même équipe.

Cette absence de clarté dans la définition du rôle entretient également une relation négative avec la prestation du rôle. Plus spécifiquement, l'ambiguïté du rôle associée à l'étendue des responsabilités offensives et défensives constitue le principal prédicteur de la prestation du rôle. Le second prédicteur, en terme d'amplitude des effets, correspond à l'ambiguïté reliée aux conséquences de ne pas assumer les responsabilités offensives et défensives (Beauchamp et al., 2002).

Mais à l'inverse de la prestation du rôle, la relation entre l'ambiguïté du rôle et la performance individuelle<sup>5</sup> n'a pas toujours été démontrée de manière claire. En contexte organisationnel, certains chercheurs n'ont pas trouvé de corrélation entre l'ambiguïté du rôle et cette forme de performance (Bedeian, Armenakis, & Curran, 1981 ; Sieber, 1974 ; Stumpf & Rabinowitz, 1981). D'autres auteurs ont décrit une relation significative et négative entre l'ambiguïté et la performance (Bagozzi, 1978 ; Bauer & Green, 1994 ; Michaels, Day, & Joachimsthaler, 1987 ; Sohi, Smith, & Ford, 1996 ; Szilagyi, 1977 ; Williams et al., 1992). Dans une méta-analyse récente, reprenant en partie les travaux de Jackson et Schuler (1985), Tubre et Collins (2000) ont expliqué ces résultats contradictoires en soulignant l'existence de divergences concernant la conceptualisation théorique de l'ambiguïté du rôle (i.e., conceptions unidimensionnelles vs. multidimensionnelles) ou la mesure de la performance (e.g., évaluation par les pairs, mesures objectives). En tenant compte de ces divergences et en réalisant une méta-analyse, ces auteurs ont montré que, globalement, plus un individu perçoit de l'ambiguïté dans le rôle qu'il doit assumer, plus sa performance est faible. La théorie de l'efficacité personnelle de Bandura (1997) aide à comprendre cette relation, car elle postule que les représentations cognitives d'un individu servent de guide à la réalisation d'habiletés. Quand ses représentations sont confuses (i.e., ambiguïté du rôle), la personne tend à sous-estimer ses capacités ce qui affecte en retour ses croyances d'efficacité personnelle (Escartí & Guzmán, 1999) et provoque une diminution de l'effort produit et de la persistance dans la tâche. Toutefois, la relation entre l'ambiguïté du rôle et la performance individuelle n'a pas été testée dans le domaine sportif.

Enfin, du point de vue des conséquences collectives de l'ambiguïté du rôle, seule la performance collective a été étudiée au sein d'organisations (Abramis, 1994 ; Fischer &

---

<sup>5</sup> Rappelons que la prestation du rôle renvoie au degré de congruence entre les comportements émis par un individu et les attentes comportementales relatives au rôle qu'il occupe. La performance individuelle désigne, quant à elle, le résultat obtenu par ces comportements.

Gitelson, 1983 ; Jackson & Schuler, 1985 ; Kahn et al., 1964). Les auteurs observent une diminution de la performance collective lorsque les membres d'un groupe de travail perçoivent de l'ambiguïté.

#### 4.2. Relations entre l'assignataire et le destinataire du rôle et facteurs individuels.

Les recherches se sont intéressées aux caractéristiques du destinataire du rôle et non à celle de l'assignataire. Ces caractéristiques comme le sexe, le statut et l'expérience antérieure sont envisagées comme des variables modératrices de l'ambiguïté du rôle perçue par le destinataire.

Initialement, la conceptualisation de Kahn et al. (1964) ne postule pas d'influence du sexe des athlètes sur leurs perceptions d'ambiguïté de leur rôle. Mais les données recueillies dans trois études, comprenant des populations mixtes de jeunes lycéens britanniques adeptes du hockey sur gazon (Beauchamp et al., 2003), de basketteurs universitaires nord-américains (Eys & Carron, 2001), ou d'étudiants pratiquant différents sports collectifs (Cunningham & Eys, 2007) ont souligné des différences de perceptions des dimensions ou des corrélats de l'ambiguïté en fonction du sexe. Ceci a conduit leurs auteurs à séparer les joueurs et les joueuses dans leurs analyses. Eys et Carron (2001) ont ainsi constaté qu'une faible ambiguïté concernant l'évaluation du rôle d'une part et les conséquences liées au rôle d'autre part prédisaient une forte efficacité personnelle opératoire en attaque pour les athlètes masculins. Pour les joueuses, seule l'évaluation du rôle prédisait significativement cette forme d'efficacité. Cunningham et Eys (2007) ont noté que les relations entre la communication interne à l'équipe et les manifestations d'ambiguïté étaient plus saillantes au sein des équipes masculines (cf., section 4.3.). Ces résultats invitent à examiner plus attentivement l'influence du sexe sur l'ambiguïté du rôle dans les recherches futures.

Plusieurs études ont pointé des divergences de perception de l'ambiguïté du rôle en fonction du statut de l'athlète (Beauchamp & Bray, 2001 ; Beauchamp, Bray, Eys, & Carron, 2005). Dans celles-ci, les auteurs distinguent les titulaires (i.e., débutant la majorité des matchs de leur équipe sur le terrain), des remplaçants (i.e., sélectionnés pour la majorité des matchs de leur équipe mais ne débutant pas la rencontre) et des partenaires d'entraînement (i.e., s'entraînant avec l'équipe mais non sélectionnés pour disputer les rencontres). Indépendamment du sport collectif pratiqué, les analyses statistiques ont révélé que le statut du joueur ou de la joueuse influençait sa perception de l'ambiguïté du rôle. En effet, les titulaires perçoivent une plus grande clarté dans la définition de leur rôle que les remplaçants ou les partenaires d'entraînement (Beauchamp & Bray, 2001). Les chercheurs (Beauchamp & Bray, 2001 ; Eys, Carron, Beauchamp, & Bray, 2005) expliquent ce constat en invoquant la plus grande quantité d'informations reçues par les titulaires de la part de leurs entraîneurs et leur plus grande implication dans la mise en place des systèmes de jeu de l'équipe. Ces spécificités entraînent une meilleure définition des rôles des titulaires, donc une clarté accrue.

Dans le domaine organisationnel, Abdel-Halim (1981), comme Kahn et al., (1964), ont montré qu'une forte expérience antérieure dans une tâche professionnelle s'accompagnait d'une faible perception d'ambiguïté du rôle. Ces résultats ont été répliqués en contexte sportif, les anciens membres d'une équipe percevant moins d'ambiguïté du rôle que les nouveaux arrivants (Eys, Carron, Beauchamp, & Bray, 2003).

#### 4.3. Relations entre l'assignataire et le destinataire du rôle et facteurs interpersonnels.

Les facteurs interpersonnels étudiés incluent la communication entre les athlètes, la cohésion et les perceptions des comportements de l'entraîneur. D'après le modèle de l'épisode

du rôle (Kahn et al., 1964), ces facteurs peuvent être des antécédents ou des conséquences des perceptions d'ambiguïté du rôle.

La nature des communications internes à l'équipe est également liée aux perceptions d'ambiguïté du rôle. Dans une étude récente sur des équipes masculines universitaires, Cunningham et Eys (2007) ont observé que plus les équipiers se témoignaient de l'estime, de la considération, de la reconnaissance au travers de leurs communications, moins ils percevaient d'ambiguïté dans leurs rôles. Ces relations existaient pour différentes manifestations d'ambiguïté, dans les contextes offensif et défensif, au sein d'équipes masculines, mais elles n'étaient présentes qu'entre la communication et l'évaluation du rôle en contexte offensif et défensif au sein des équipes féminines.

L'ambiguïté du rôle est également liée à des conséquences négatives sur le fonctionnement du groupe, notamment sur sa cohésion opératoire (Eys & Carron, 2001). Dans le domaine sportif, la cohésion est généralement conçue comme un construit multidimensionnel comprenant quatre facteurs (e.g., attractions individuelles opératoires pour le groupe, attractions individuelles sociales pour le groupe, intégration opératoire du groupe, intégration sociale du groupe ; Carron et al., 1985)<sup>6</sup>. L'étude de Eys et Carron (2001) a supporté l'existence d'une relation entre les dimensions opératoires de la cohésion (i.e., attractions individuelles et intégration) et l'étendue des responsabilités liées au rôle au sein d'un échantillon de 79 basketteurs universitaires (hommes et femmes âgés de 20.5 ans). Des perceptions élevées de cohésion opératoire étaient associées à une grande clarté de l'étendue des responsabilités. Les trois autres dimensions de l'ambiguïté du rôle n'étaient pas liées à la cohésion.

---

<sup>6</sup> Ce concept sera présenté page 68.

Dans une étude récente sur 159 étudiants canadiens (hommes et femmes âgés de 21 ans en moyenne) pratiquant différents sports collectifs (i.e., la crosse, rugby, water-polo, football, basket-ball, volley-ball et hockey sur gazon), Beauchamp et al. (2005) ont étudié la relation entre le comportement de leadership et la perception d'ambiguïté du rôle en s'appuyant sur le modèle de leadership de Chelladurai (1990)<sup>7</sup>. De ce modèle, les auteurs n'ont retenu que les deux dimensions comportementales pour lesquelles des arguments théoriques laissaient présager l'existence de relations avec l'ambiguïté : feed-backs positifs, d'une part, entraînement/instruction technique ou tactique, d'autre part. Toutefois, leurs résultats n'ont supporté que l'existence d'une relation positive entre la dimension « *entraînement/instruction technique et tactique* » et trois dimensions de l'ambiguïté du rôle (i.e., conséquences liées aux rôles offensif et défensif, évaluation du rôle offensif) mais uniquement pour les joueurs remplaçants. Plus ces joueurs percevaient que leur entraîneur adoptait des comportements centrés sur l'entraînement, les instructions techniques et tactiques, plus ils estimaient tenir des rôles clairs (i.e., faible ambiguïté) au sein de leur équipe. Concernant les joueurs titulaires, aucun lien n'a été démontré entre leurs perceptions d'ambiguïté et leurs perceptions du style de leadership de leur entraîneur. Les auteurs ont justifié l'influence du statut (titulaire *vs.* remplaçant) sur la relation entre le leadership et l'ambiguïté du rôle en reprenant un argument développé par Bray et al. (2002) et des résultats obtenus par Singh (1993) dans le milieu organisationnel. Les titulaires ne rendraient pas leurs entraîneurs responsables de l'ambiguïté de leur rôle, car, occupant des positions centrales dans l'organisation collective, ils interagiraient de manière privilégiée avec leurs entraîneurs et se verraient offrir davantage d'opportunités de remplir leur rôle. Les remplaçants ne bénéficiant pas de ces avantages, ils attribueraient à leurs entraîneurs la responsabilité de l'ambiguïté qu'ils perçoivent dans leur rôle. Enfin, Beauchamp, Bray, Eys et Carron (2005)

---

<sup>7</sup> Les dimensions de ce modèle sont présentées pages 68.

ont suggéré une dernière explication liée à l'opérationnalisation du style de leadership. Le modèle de Chelladurai (1990) privilégiant la fréquence des comportements produits par l'entraîneur, il ne permettrait pas de décrire pleinement la relation entre le leadership et l'ambiguïté du rôle, celle-ci reposant davantage sur la qualité des comportements du leader (i.e., leur pertinence par rapport aux besoins des athlètes).

Les résultats de Beauchamp, Bray, Eys et Carron (2005) contredisent en partie ceux présentés par Eys, Carron, Beauchamp et Bray (2005). Questionnant 151 athlètes universitaires (hommes et femmes âgés de 21 ans en moyenne) sur les sources d'ambiguïté de leur rôle dans les divers sports collectifs qu'ils pratiquaient, ces psychologues sociaux ont constaté que leurs participants présentaient l'entraîneur comme la source majeure d'ambiguïté du rôle pour les quatre manifestations possibles (i.e., étendue des responsabilités, comportements liés au rôle, évaluation du rôle, conséquences liées au rôle). En particulier, comme le postule le modèle théorique de Kahn et al. (1964), la communication entre l'assignataire (i.e., entraîneur) et le destinataire (i.e., athlète) du rôle apparaît comme le principal facteur à l'origine de l'ambiguïté du rôle. Mais les athlètes considèrent également la connaissance limitée de l'activité par l'entraîneur comme une deuxième cause importante de cette ambiguïté.

#### 4.4. Relations entre l'assignataire et le destinataire du rôle et facteurs organisationnels.

Le type de tâche, la taille du groupe, le moment de la saison constituent autant de variables intégrant la catégorie des facteurs organisationnels. Elles sont envisagées comme variables modératrices dans la relation entre l'assignataire et le destinataire du rôle.

D'un point de vue général, le type de sport devrait peser sur l'ambiguïté du rôle. En effet, d'après Naylor, Pritchard et Ilgen (1980), le degré d'interaction nécessaire entre les

individus pour accomplir une activité collective<sup>8</sup> influence le degré d'ambiguïté du rôle. De plus, le niveau de complexité de la tâche augmente également la probabilité de percevoir de l'ambiguïté associée au rôle (Jackson & Schuler, 1985). Aussi, plus une activité sportive requiert un haut niveau d'interaction et se caractérise par des tâches complexes, plus les athlètes pourraient percevoir de l'ambiguïté dans la définition de leurs rôles. Les sports collectifs nécessitant des interactions et des coordinations complexes entre équipiers, ils constituent des activités propices à des manifestations d'ambiguïté du rôle.

La taille du groupe influe également sur les perceptions d'ambiguïté. Néanmoins, les résultats semblent assez contradictoires concernant le sens de son effet. Pour certains (e.g., Jackson & Schuler, 1985), l'ambiguïté du rôle est positivement reliée à la taille du groupe : plus les actions de jeu requièrent la participation d'un nombre important d'athlètes, plus les interactions se multiplient et les perceptions d'ambiguïté peuvent se développer. Pour d'autres auteurs cependant (e.g., Forsyth, 1999 ; Forsyth et al., 2002) la relation est négative : un nombre important de coéquipiers peut, dans certaines conditions, favoriser une diffusion de l'ambiguïté du rôle entre les membres de l'équipe. En effet, d'après ces auteurs, l'augmentation du nombre de membres dans un groupe entraîne un partage plus important des tâches collectives. Ce processus de diffusion permet à chacun d'assumer moins de responsabilités (i.e., étendue réduite des responsabilités), ce qui favorise une diminution de l'ambiguïté si ces responsabilités sont bien identifiées.

Le moment de la saison apparaît comme une autre variable influençant l'ambiguïté du rôle (Eys, Carron, Beauchamp, & Bray, 2003). Plus la saison avance, plus l'ambiguïté du rôle

---

<sup>8</sup> Par exemple, la réalisation d'un système de jeu en sport collectif constitue une activité collective à haut degré d'interaction. En effet, elle suppose une définition et une organisation fine des tâches à tous les postes (courses, appels, écrans, blocs, aides, etc.), des communications entre joueurs et une adaptation aux comportements des adversaires.

diminue, car les communications entre le staff technique et les athlètes s'affinent et les rôles se précisent.

## 5. Perspectives empiriques

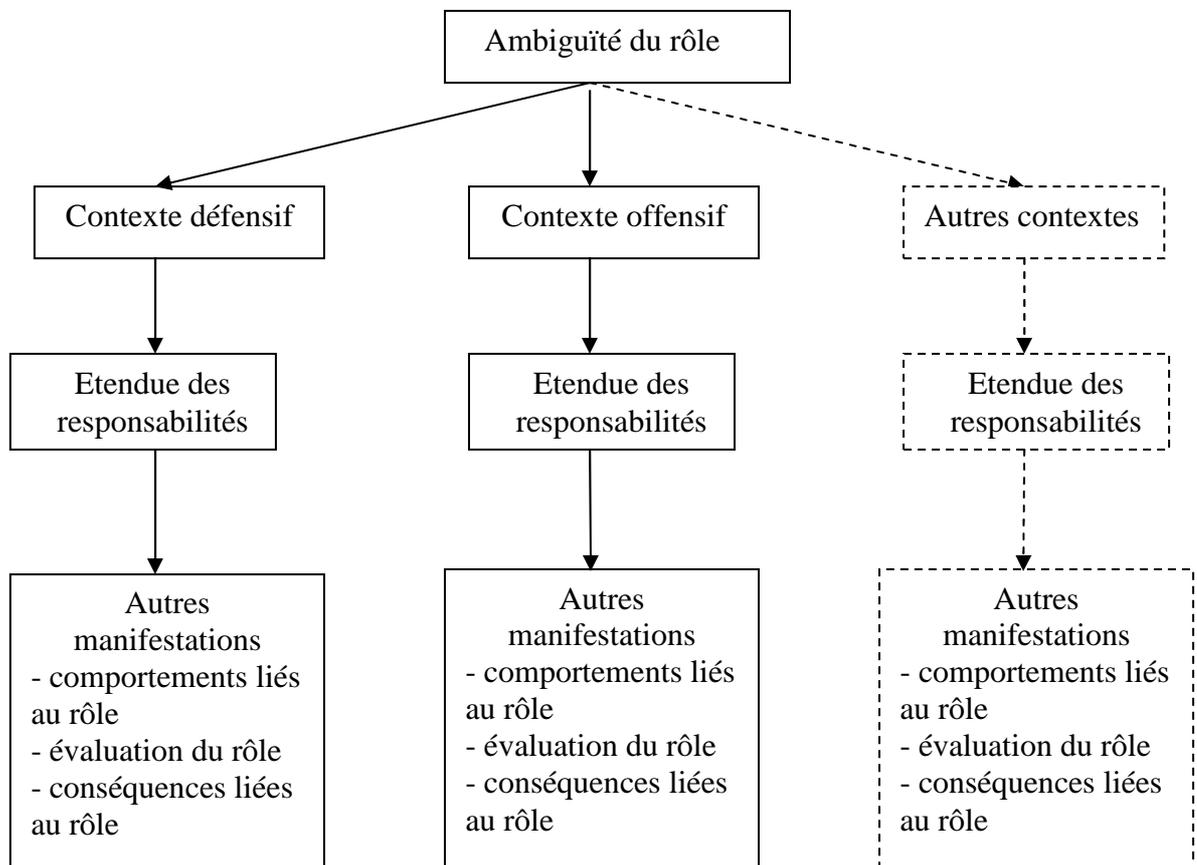
Les travaux sur l'ambiguïté du rôle en contexte sportif ont éclos à partir de 2001. Il s'agit d'un domaine d'étude récent dans lequel les perspectives de développement apparaissent multiples. Toutefois, notre objectif n'est pas de proposer une recension exhaustive des pistes à explorer mais de souligner les principales voies qui émergent dans la littérature et qui seront explorées dans notre travail doctoral.

Sur le plan théorique, une première perspective théorique concerne la nature multidimensionnelle de l'ambiguïté du rôle. Si les études déjà réalisées soulignent l'intérêt de concevoir ce construit de manière multidimensionnelle, elles suggèrent également des dimensions d'importance inégale. La prédominance de l'étendue des responsabilités dans les relations entre l'ambiguïté du rôle et ses différents corrélats a incité Eys et ses collègues (Beauchamp et al., 2003 ; Eys, Carron, Bray, & Beauchamp, 2003, 2005 ; Eys & Carron, 2001) à envisager cette dimension comme étant un construit hiérarchique se structurant en différents contextes. Chacun de ceux-ci se caractériserait par des responsabilités plus ou moins étendues se décomposant en trois manifestations distinctes : comportements liés au rôle, évaluation du rôle et conséquences liées au rôle (Figure 3). Cependant, cette organisation hiérarchique n'a pas été testée. De plus, celle-ci organisant des croyances sociales, elle peut fortement être liée à la culture anglophone dans laquelle elle a été élaborée. Aussi, les travaux futurs devraient tester la structure hiérarchique de l'ambiguïté du rôle, en particulier dans une autre culture. Ceci nécessiterait une traduction et une validation de l'échelle d'ambiguïté du rôle (RAS ; Beauchamp et al., 2002) dans une autre langue et le recours à un large échantillon

d'équipes sportives. Ce type d'échantillon permettrait, en outre, de tester réellement la pertinence de cette conceptualisation dans les sports collectifs, la validation de l'échelle d'ambiguïté du rôle n'ayant porté que sur de jeunes rugbymen masculins. Le Chapitre II rapportera quatre études destinées à (a) valider un outil francophone de mesure de l'ambiguïté du rôle, (b) examiner la validité du modèle de Beauchamp et al. (2002) dans la culture francophone, et (c) étudier la structure hiérarchique de ce construit.

Figure 3.

Hypothèse d'un modèle hiérarchique et multidimensionnel de l'ambiguïté du rôle.



Une deuxième perspective de recherche concerne les antécédents de l'ambiguïté du rôle. Si les travaux sur l'importance des sources d'ambiguïté (Eys, Carron, Beauchamp, & Bray, 2005), présentent l'entraîneur comme la principale source d'ambiguïté, force est de constater que cette variable n'a pas suscité beaucoup d'études empiriques à ce jour. L'unique

étude (Beauchamp, Bray, Eys, & Carron, 2005) a abordé le leadership de l'entraîneur en utilisant le modèle de Chelladurai (1990) qui privilégie la fréquence des comportements produits par le leader. De plus, les résultats apparaissent en décalage avec les propos des athlètes (Eys, Carron, Beauchamp, & Bray, 2005) puisque seuls les remplaçants associaient leurs perceptions d'ambiguïté liée à leur rôle aux interactions techniques et tactiques avec leur entraîneur. Ces résultats peu convaincants ont conduit Beauchamp, Bray, Eys et Carron (2005) à suggérer d'étudier la relation entre le leadership et l'ambiguïté du rôle en s'intéressant à la pertinence des comportements pour les athlètes. Le concept de *compétence du coaching*, qui désigne les compétences d'un entraîneur perçues par ses athlètes (Myers, Feltz, Maier, Wolfe, & Reckase, 2006) constitue un possible modèle alternatif pour aborder cette relation. Au travers de deux études, le Chapitre III s'intéressera au rôle de l'entraîneur dans la construction des perceptions d'ambiguïté des athlètes et au développement des jugements de ces derniers sur les compétences de leur entraîneur.

Une troisième perspective de recherche repose sur une limite actuelle de la conception de l'ambiguïté du rôle, soulignée par Beauchamp, Bray, Fielding et Eys (2005) : sa conceptualisation à un niveau individuel. Pourtant, d'après Forsyth (1999) et Forsyth et al. (2002), les membres d'un groupe de travail interagissent et les perceptions de chacun influencent les perceptions des autres membres. Aussi, ce construit semble également se situer dans les interactions entre deux ou plusieurs individus engagés dans la réalisation d'une tâche collective. Allant dans ce sens, Beauchamp, Bray, Fielding et Eys (2005) ont examiné la structure de ce construit à l'aide d'une analyse multiniveaux et ont noté que si la majorité de la variance se trouvait à un niveau individuel, une part non négligeable se situait à un niveau groupal : certaines équipes se caractérisaient par une plus grande ambiguïté perçue par leurs membres que part d'autres. Des études tenant compte des niveaux individuel et groupal de

cette variable, ainsi que de leur interaction, enrichiraient la compréhension théorique de ce construit. Une des études présentées dans le Chapitre III considère ces deux niveaux d'analyse

Mais l'ambiguïté du rôle est également décrite comme un facteur de stress (Bray et al., 2005). Aussi, une quatrième perspective consisterait à étudier les stratégies de coping employées par un individu pour faire face aux formes d'ambiguïté qu'il perçoit (Van Sell, Brief, & Schuler, 1981), car cela favoriserait la compréhension de la relation entre l'ambiguïté et certaines conséquences affectives ou comportementales. Le modèle hiérarchique du coping en compétition sportive, développé récemment par Gaudreau et ses collègues (Gaudreau & Blondin, 2002a ; Gaudreau, El Ali, & Marivain, 2005)<sup>9</sup>, pourrait servir de cadre théorique à ces études. Le Chapitre IV propose une étude sur les relations entre les dimensions d'ambiguïté du rôle et les stratégies de faire face mobilisées par les joueurs.

Une cinquième perspective pourrait envisager de prolonger l'étude de Beauchamp et al. (2003) sur la relation entre l'ambiguïté et l'anxiété (i.e., une réponse affective) en tenant compte à la fois de la direction et de l'intensité de l'anxiété. Cette suggestion répond à la nécessité de considérer les développements théoriques récents sur l'anxiété, proposés par Jones et ses collègues (Jones & Hanton, 1996 ; Jones & Swain, 1992). Le Chapitre V rapportera une étude examinant cette relation au cours d'une compétition internationale.

Enfin, une dernière perspective empirique découle des méthodologies employées dans les études déjà réalisées. Les relations soutenues dans ces travaux sont fondées sur des argumentations théoriques, mais les protocoles transversaux majoritairement employés affaiblissent la démonstration d'une relation de cause à effet entre l'ambiguïté du rôle et ses différents corrélats (Pelletier, Boivin, & Alain, 2000). L'adoption de plans corrélacionnels longitudinaux, de plans expérimentaux ou quasi expérimentaux, permettrait d'inférer avec plus de force, voire de démontrer, les liens de causalité entre les variables étudiées. Ceci

---

<sup>9</sup> Ce modèle sera présenté dans le chapitre V.

contribuerait à approfondir les connaissances sur ce construit et à éprouver le cadre théorique proposé par Khan et al. (1964). Ainsi, alors que les joueurs désignent leur entraîneur comme une source majeure d'ambiguïté du rôle (Eys, Carron, Beauchamp, & Bray, 2005), les résultats observés par Beauchamp, Bray, Eys et Carron (2005) n'ont pas complètement soutenu cette relation. Une étude expérimentale testant l'effet d'instructions tactiques plus ou moins précises sur les perceptions d'ambiguïté de joueurs dans une situation de jeu donnée constitue un exemple possible de recherche à mener. Ces perspectives méthodologiques seront employées dans les études décrites dans les chapitres suivants.

## **II. Chapitre II**

Validité et structure du modèle  
de l'ambiguïté du rôle dans la  
culture francophone

## 1. Objectif

L'objectif de ce chapitre est double. Il consiste à valider de manière transculturelle le Role Ambiguity Scale (RAS ; Beauchamp et al., 2002) et à apporter une contribution théorique au concept d'ambiguïté du rôle.

Rappelons que l'ambiguïté du rôle se compose de quatre dimensions (i.e., étendue des responsabilités, comportements liés au rôle, évaluation du rôle et conséquences liées au rôle) qui peuvent se manifester dans deux contextes (i.e., contextes offensif et défensif). Le questionnaire original (Role Ambiguity Scale) a été validé par Beauchamp et al. (2002) et comporte 40 items (i.e., 5 items par dimension dans chacun des deux contextes). Les réponses des participants sont reportées sur des échelles de type Likert en 9 points, graduées de « *pas du tout d'accord* » (1) à « *tout à fait d'accord* » (9). Les scores par dimension sont calculés à partir des moyennes des réponses aux items constitutifs de celle-ci. Des moyennes élevées traduisent des perceptions faibles d'ambiguïté du rôle.

La validation de cet outil a été réalisée au sein d'une culture anglophone (i.e., Grande-Bretagne) et sur une population très spécifique (i.e., rugbymen d'une moyenne d'âge de 15 ans). Lors de cette validation, les différentes dimensions du questionnaire sont apparues corrélées entre elles (i.e., entre .49 et .83,  $p < .01$ , Beauchamp et al., 2002). Cet outil a depuis été employé sur des populations différentes de celles ayant servi à sa validation initiale, sans que la consistance interne des échelles ne soit remise en cause. De plus, dans une étude où les chercheurs estimaient que l'examen de la relation entre l'ambiguïté du rôle et une autre variable ne supposait pas de distinguer le contexte dans lequel l'ambiguïté se manifestait (i.e., Eys, Carron, Beauchamp, & Bray, 2003), les chercheurs ont adapté ce questionnaire en supprimant les références aux contextes offensif et défensif. Ils ont donc utilisé une forme plus courte du RAS ne comprenant que 20 items.

Comme le soulignent Vallerand et Halliwell (1983), face à un questionnaire rédigé en anglais, le chercheur francophone dispose de deux alternatives : soit il utilise une population anglophone pour ses études, soit il procède à un processus de validation transculturelle du questionnaire anglais en langue française. Le premier choix semble difficilement réalisable en France étant donné le faible nombre d'individus bilingues. Nous avons donc adopté la seconde solution.

Aussi, le premier objectif de ce chapitre consiste à proposer une validation transculturelle du RAS en langue française pour permettre à la communauté scientifique francophone de disposer d'une mesure valide de ce construit. Le second objectif ambitionne d'apporter une contribution sur le plan théorique au concept d'ambiguïté du rôle. Cette contribution suppose d'examiner la validité du modèle proposé par Beauchamp et al. (2002) dans la culture francophone, mais également d'étudier la structure hiérarchique de l'ambiguïté du rôle. En effet, comme nous l'avons indiqué dans le chapitre précédent, la prédominance de l'étendue des responsabilités dans les résultats de différentes études ont conduit Eys et ses collaborateurs (Beauchamp et al., 2003 ; Eys & Carron, 2001 ; Eys, Carron, Bray, & Beauchamp, 2003, 2005) à suggérer que l'ambiguïté du rôle puisse comporter une dimension d'ordre supérieur (i.e., l'étendue des responsabilités) et trois dimensions d'ordre inférieur (i.e., comportements liés au rôle, évaluation du rôle et conséquences liées au rôle) (cf., Figure 3 du cadre théorique).

Pour répondre à ces objectifs, le protocole de validation transculturelle d'un instrument psychométrique, avancé par Vallerand (Vallerand, 1989 ; Vallerand & Halliwell, 1983), a été suivi. Quatre études ont été entreprises pour établir une version préliminaire (Etude 1) puis examiner ses différentes propriétés psychométriques comme la validité

concourante (Etude 2), la validité et la fidélité de construit (tout en explorant la structure hiérarchique de l'ambiguïté ; Etude 3) et la validité prédictive (Etude 4).

## 2. Etude 1

### 2.1. Objectifs

Les objectifs de l'étude 1 visaient à produire une version préliminaire du questionnaire en traduisant en français l'outil anglophone mesurant l'ambiguïté du rôle en contexte sportif (i.e., RAS) et en évaluant la clarté des items.

### 2.2. Méthode

La traduction de la version originale du questionnaire (RAS) a été réalisée par deux psychologues sociaux spécialistes des groupes sportifs, assistés par un professeur d'anglais. Suivant le protocole proposé par Vallerand et Halliwell (1983), les versions préliminaires des items français ont fait l'objet d'une traduction renversée (*back translation*) en anglais (cf., Tableau 3). Les traductions ont été croisées pour que chaque psychologue travaille sur une version française différente de celle qu'il avait proposée.

Une approche de type comité (Vallerand & Halliwell, 1983) a ensuite été adoptée pour évaluer les items selon trois critères : (1) leur clarté, mais également leur fidélité par rapport (2) aux items originaux et (3) aux définitions des différentes dimensions. Les deux chercheurs et le professeur d'anglais ont ainsi examiné les traductions de chacun des items anglophones et se sont mis d'accord sur la version respectant le plus précisément les trois critères énoncés ci-dessus. Ce travail a été réalisé pour la forme longue du questionnaire, qui distingue deux contextes (i.e., offensif et défensif), et la forme courte qui apprécie l'ambiguïté du rôle assumé au sein d'une équipe sans spécifier de contexte particulier.

Tableau 3. Liste des items du RAS et de l'EAR sans tenir compte des contextes.

RAS			EAR		
1	I understand the extent of my responsibilities.	Et1	1	Je comprends la diversité de mes responsabilités dans le jeu de l'équipe.	
2	I understand what adjustments to my behaviour need to be made to carry out my role.	Com2	2	Je comprends quels ajustements doivent être apportés à mon comportement pour remplir mon rôle dans le jeu.	
3	I understand the criteria by which my role responsibilities are evaluated.	Ev3	3	Je comprends les critères utilisés pour évaluer mes responsabilités dans le jeu.	
4	It is clear to me what happens if I fail to carry out my role responsibilities.	Con4	4	Je sais clairement ce qui m'arrivera si je ne réussis pas à remplir mes responsabilités dans le jeu de l'équipe.	
5	I understand the scope of my responsibilities.	Et5	5	Je comprends l'étendue de mes responsabilités dans le jeu de l'équipe.	
6	I understand the behaviours I must perform to carry out my role.	Com6	6	Je comprends les comportements que je dois réaliser pour remplir mon rôle.	
7	I understand how my role is evaluated.	Ev7	7	Je comprends comment mon rôle est évalué.	
8	I understand the consequences of failing to carry out my role responsibilities.	Con8	8	Je sais quelles conséquences découleraient pour moi d'un non respect de mes responsabilités dans le jeu de l'équipe.	
9	I understand all of my responsibilities.	Et9	9	Je comprends toutes mes responsabilités associées à mon rôle.	
10	I know what behaviours are necessary to carry out my responsibilities.	Com10	10	Je sais quels comportements sont nécessaires pour assumer mes responsabilités dans le jeu de l'équipe.	
11	It is clear to me how my role responsibilities are evaluated.	Ev11	11	Je sais clairement comment mon rôle est évalué.	
12	I understand the consequences of my failure to carry out my role responsibilities.	Con12	12	Je sais quelles conséquences je subirai si je ne réussis pas à remplir mon rôle dans le jeu.	
13	I am unclear about the breadth of my responsibilities.	Et13	13	Je ne sais pas clairement quelle est l'étendue de mes responsabilités dans le jeu.	
14	It is clear what behaviours I should perform to fulfill my role.	Com14	14	Je sais clairement quels comportements je devrais réaliser pour remplir mon rôle.	
15	I am unclear about the way in which my role responsibilities are evaluated.	Ev15	15	Je ne sais pas clairement de quelle manière mes responsabilités dans le jeu sont évaluées	
16	I understand the consequences of my unsuccessful role performance.	Con16	16	Je sais quelles conséquences découleraient pour moi d'une mauvaise performance de ma part dans le jeu.	
17	I am clear about the different responsibilities that make up my role.	Et17	17	Je sais clairement quelles sont les différentes responsabilités qui constituent mon rôle.	
18	I am unclear what behaviours are expected of me in order to carry out my role.	Com18	18	Je ne sais pas clairement quels comportements sont attendus de moi pour remplir mon rôle.	
19	The criteria by which my role is evaluated are clear to me.	Ev19	19	Les critères évaluant mon rôle sont clairs pour moi.	
20	I know what will happen if I don't perform my role responsibilities.	Con20	20	Je sais ce qui m'arrivera si je ne m'acquiesce pas de mes responsabilités dans le jeu de l'équipe.	

### 2.3. Résultats et Discussion

Deux versions françaises préliminaires ont été obtenues à l'issue de cette première phase. Le premier questionnaire, l'Echelle d'Ambiguïté du Rôle dans les Contextes offensif et défensif (EARC), comporte 40 items et mesure l'ambiguïté du rôle dans deux contextes spécifiques. Le second questionnaire, l'Echelle d'Ambiguïté du Rôle Sans Contexte (EARSC) se compose de 20 items et mesure l'ambiguïté du rôle sans spécifier de contexte. Ces deux outils empruntent les mêmes formats et les mêmes instructions que les versions originales. Ils respectent la procédure de passation en trois étapes définie par Bray et ses collègues (Beauchamp & Bray, 2001 ; Beauchamp et al., 2002 ; Bray, 1998 ; Bray & Brawley, 2002) (cf., Chapitre I, p. 24).

A l'issue de cette phase, Vallerand et Halliwell (1983) suggèrent ensuite de réaliser un prétest pour vérifier la clarté des items traduits et leur compréhension par un échantillon de la population cible. Cette étape n'a pas été accomplie pour plusieurs raisons. Les versions originales ayant été élaborées pour de jeunes athlètes, Beauchamp et ses collègues (2002) se sont attachés à formuler des items simples, compréhensibles par ces jeunes sportifs, avec des formulations assez proches pour les items d'une même dimension (cf., Tableau 3). De plus, les items originaux ne comportaient pas d'expressions idiomatiques ou des propriétés psycholinguistiques propres à l'anglais. Leur traduction en français n'a donc pas engendré de désaccord entre les membres du comité nécessitant la formulation de formes alternatives d'items. Les experts ont estimé que les items français étaient suffisamment clairs pour de jeunes adultes sportifs français (i.e., population cible de ces questionnaires) pour passer à l'étape suivante, l'évaluation de l'équivalence transculturelle.

### 3. Etude 2

#### 3.1. Objectif

L'objectif de cette seconde étude était d'évaluer la validité concourante de la traduction du RAS en examinant l'équivalence trans-culturelle (Spielberger & Sharma, 1976 ; Vallerand & Halliwell, 1983).

#### 3.2. Méthode

Dix étudiants sportifs dont six hommes et quatre femmes (moyenne d'âge =  $25.16 \pm 2.40$  ans), de nationalité française mais ayant étudié plus d'un an dans un pays anglophone, pratiquant différents sports collectifs (i.e., football, rugby, basket-ball, water-polo) ont répondu à la version courte du RAS (Beauchamp et al. 2002 ; Eys, Carron, Bray, & Beauchamp, 2005) et à sa version française (EARSC). La passation des deux questionnaires était séparée de quinze minutes environ et l'ordre de passation (RAS court vs. EARSC) différait pour la moitié des participants. Les moyennes des scores observés aux items constitutifs des 4 manifestations de l'ambiguïté du rôle ont été calculées.

Il est important de noter que seules les versions courtes anglaise et française ont été utilisées dans cette étude (i.e., sans spécification du contexte). En effet, les versions longues (i.e., prenant en compte les contextes offensif et défensif) ne se distinguent des versions courtes que par des modifications mineures de la formulation des items : par exemple, « *dans le jeu* » (i.e., version courte) est remplacé par « *en attaque* » (i.e., version offensive) ou par « *en défense* » (i.e., version défensive). Nous avons estimé que la démonstration de la validité concourante de la version française courte suffirait à soutenir la validité concourante de la version française longue appréciant l'ambiguïté dans deux contextes différents.

### 3.3. Résultats et Discussion

Des corrélations ont été calculées entre les quatre dimensions de l'ambiguïté du rôle mesurées par les versions anglaise et française. Les résultats ont indiqué des corrélations de .98 ( $p < .01$ ), de .94 ( $p < .01$ ), de .83 ( $p < .05$ ) et de .85 ( $p < .05$ ), respectivement pour les dimensions d'étendue des responsabilités, des conséquences liées au rôle, des comportements liés au rôle et de l'évaluation du rôle.

Des comparaisons de moyennes ont également été réalisées entre les versions anglaise et française du questionnaire. Aucune différence significative n'a été constatée entre les moyennes des réponses obtenues aux deux versions : étendue,  $t(8) = 1.41$ ,  $p = .19$  ; comportements,  $t(8) = 1.51$ ,  $p = .17$  ; évaluation,  $t(8) = 0.31$ ,  $p = .76$  ; conséquences,  $t(8) = 1.00$ ,  $p = .35$ . Dans leur ensemble, ces résultats ont montré un lien fort entre les versions anglaise et française, attestant ainsi de la validité concourante de la version française de l'Echelle d'Ambiguïté du Rôle (Spielberger & Sharma, 1976 ; Vallerand & Halliwell, 1983).

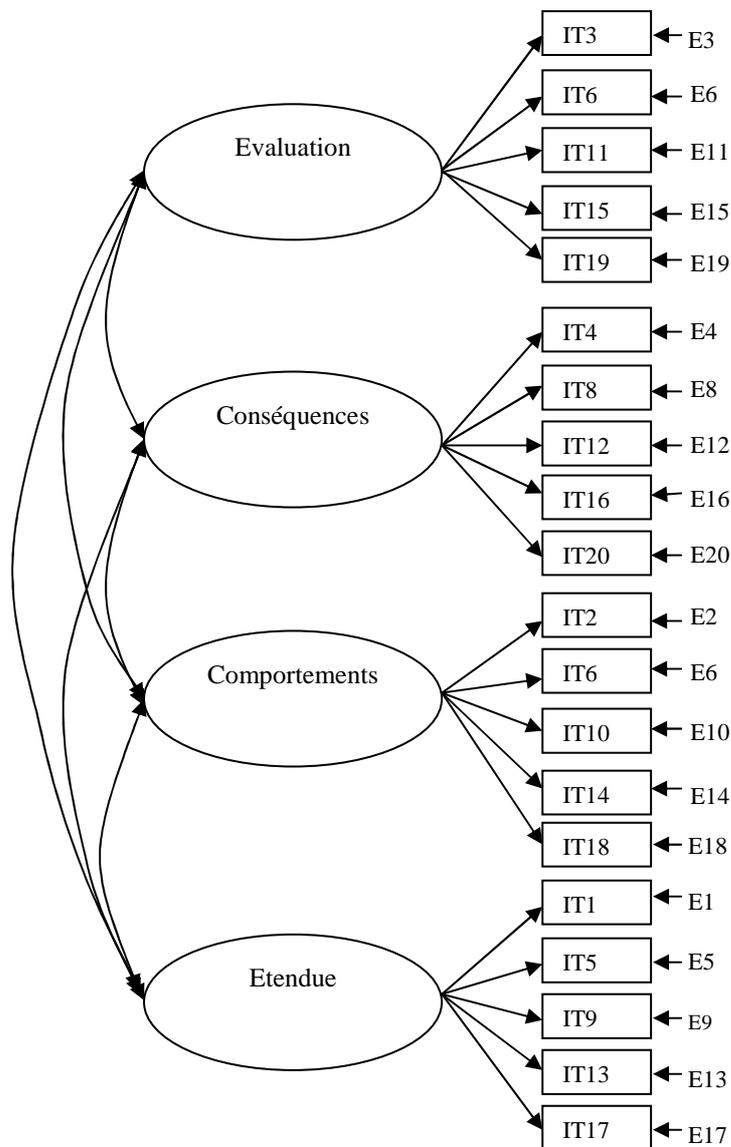
## 4. Etude 3

### 4.1. Objectifs

Le premier objectif de cette troisième étude visait à tester la validité et la fidélité de construit des versions préliminaires françaises. La validité de construit s'examine en analysant la structure factorielle du construit psychologique et en la comparant au modèle obtenu lors de la validation du RAS par Beauchamp et al. (2002) (Figure 4). La fidélité de construit concerne la précision de l'instrument (Nunnally, 1978). Le test utilisé ici est l'estimation de la consistance interne.

Figure 4.

Modèle testé lors des analyses factorielles confirmatoires, en contexte offensif, défensif et sans préciser de contexte.



Légende : IT = item ; E = erreur de mesure

Le second objectif de cette étude visait à répondre aux questions récentes sur la possible structure hiérarchique du modèle de Beauchamp et al. (2002). Elle ambitionnait donc de vérifier si les dimensions de l'ambiguïté proposées par Beauchamp et al. (2002) s'organisaient au sein d'une structure hiérarchique, comme l'ont suggéré Eys et ses collègues

(Beauchamp et al., 2003 ; Eys, Carron, Bray, & Beauchamp, 2003, 2005 ; Eys & Carron, 2001), ou si ces dimensions se positionnaient au même niveau comme le modèle initial le postule (Beauchamp et al., 2002).

Ces deux conceptions sont liées à une interprétation différente des propositions de Kahn et al. (1964) et aux résultats empiriques observés dans les études sur l'ambiguïté du rôle en contexte sportif. Expliquant comment les perceptions d'ambiguïté se formaient, Kahn et al. (1964) ont insisté sur les informations dont disposait un individu pour se conformer aux attentes relatives au rôle qu'il devait tenir.

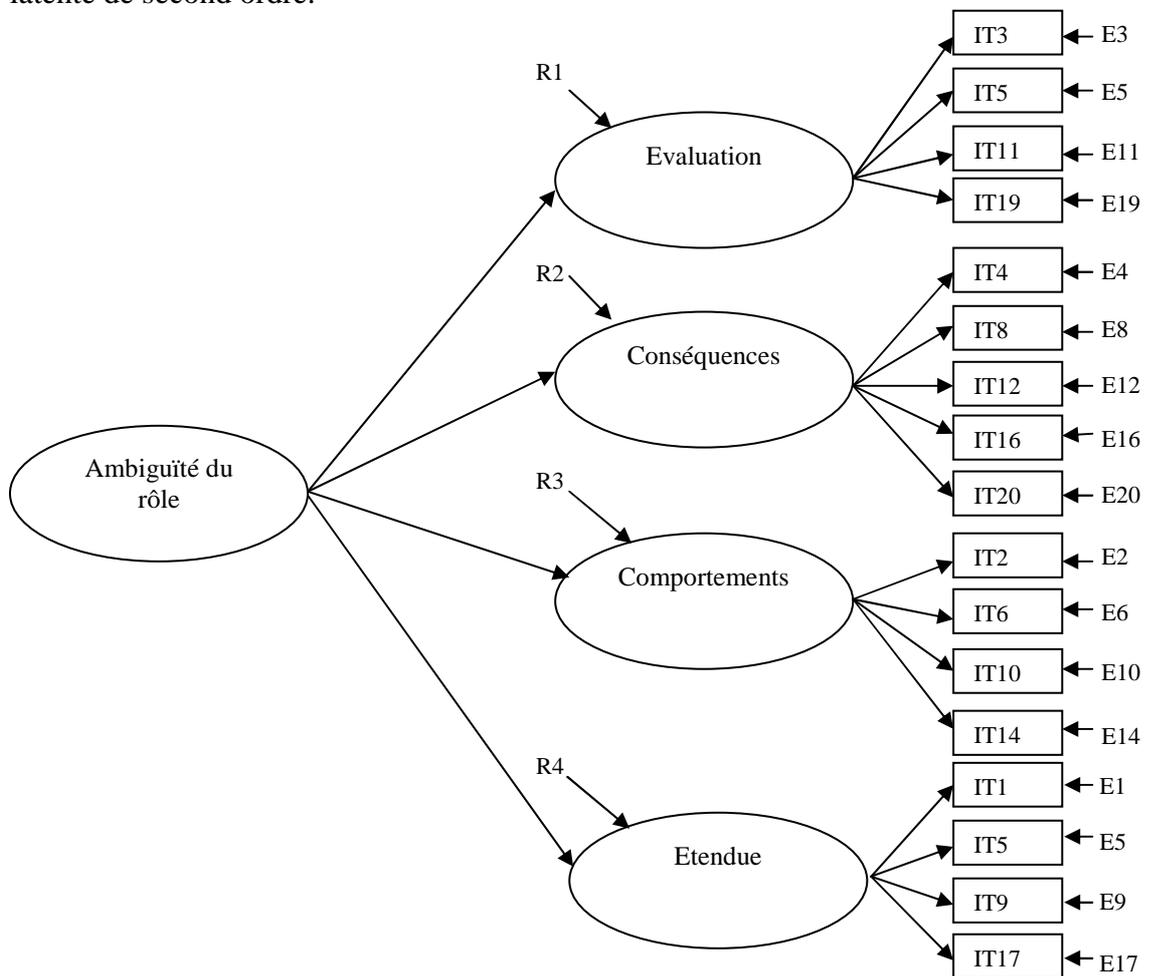
*Tout d'abord, il doit savoir ce que sont ces attentes : les droits, les devoirs et les responsabilités de sa fonction. Deuxièmement, il doit savoir quelles activités de sa part satisferont aux responsabilités de sa fonction et comment ces activités peuvent être réalisées au mieux. (p. 22).*

Beauchamp et al. (2002) ont estimé que la première partie de cette citation renvoyait aux fonctions ou responsabilités générales assumées par un individu dans un collectif. Ces auteurs ont repris ces responsabilités générales dans leur procédure de passation du questionnaire en invitant les répondants à décrire globalement leur rôle, soit sans spécifier de contexte, soit en distinguant les contextes offensif et défensif. Rappelons que cette procédure vise à accroître la validité des réponses d'un individu en le focalisant sur son rôle avant de répondre aux items. Beauchamp et ses collègues (2002) ont considéré que la deuxième phrase de la citation se rapportait aux différentes manifestations de l'ambiguïté sans établir de hiérarchie entre elles. Ces auteurs ont donc conçu l'ambiguïté du rôle en contexte sportif comme quatre dimensions de même niveau mesurées par les items de leur questionnaire (cf., Figure 4; modèle testé correspondant au premier objectif de l'Etude 3). Toutefois, nous avons souhaité aller plus loin dans cette nouvelle étude, car le modèle examiné lors de la validation du *Role Ambiguity Scale* (Beauchamp et al., 2002) et de l'Echelle d'Ambiguïté du Rôle n'apparaît pas totalement complet. En effet, il envisage seulement un regroupement des items

sur quatre dimensions différentes liées entre elles. Or, ces dimensions sont censées rendre compte de l'ambiguïté du rôle, soit une variable latente de second d'ordre sur laquelle se regrouperaient les quatre dimensions. Ce modèle complété (cf., Modèle 1, Figure 5) a été examiné dans le cadre de cette étude, dans les contextes offensif, défensif et en l'absence de contexte spécifié.

Figure 5.

Modèle 1 avec les quatre manifestations de l'ambiguïté situées au même niveau, constituant une variable latente de second ordre.

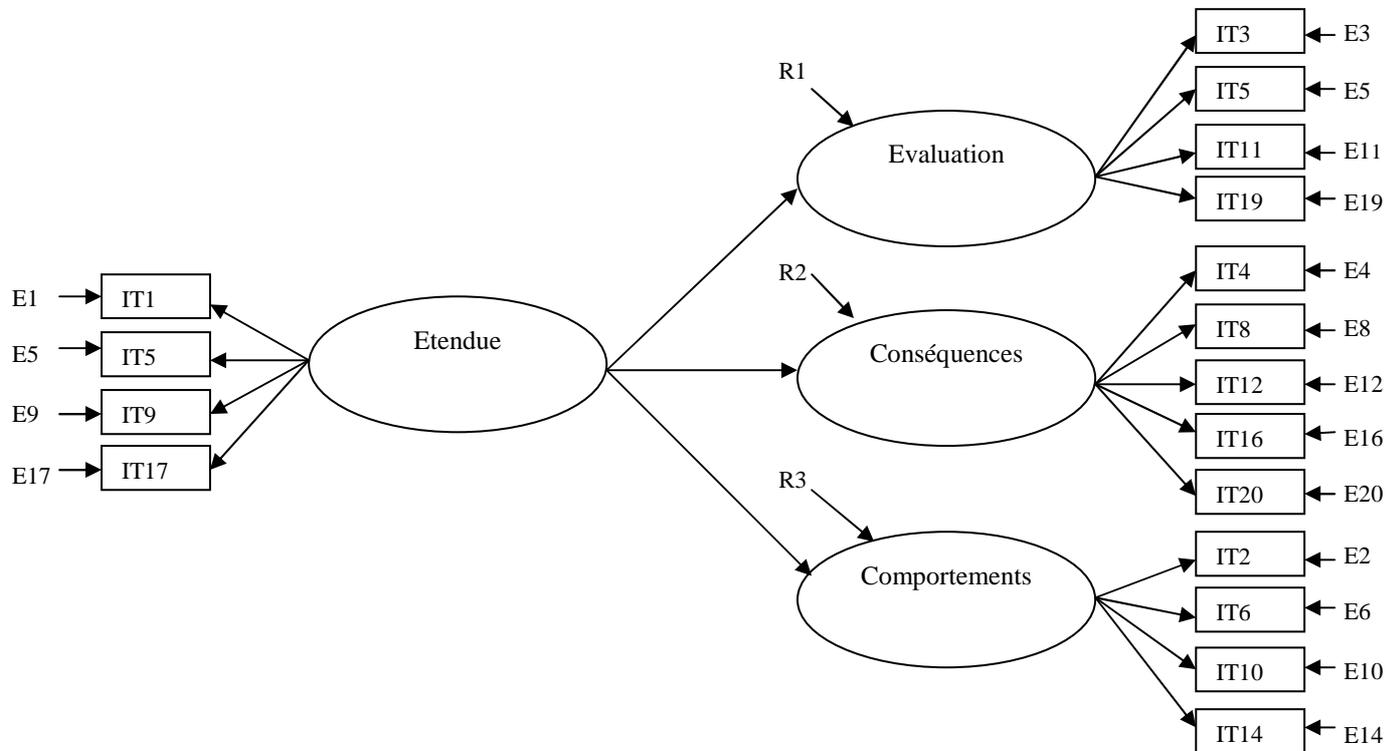


Légende : IT = item ; E = erreur de mesure ; R = résidu

Toutefois, les résultats empiriques de Eys et de ses collègues (Beauchamp et al., 2003 ; Eys, Carron, Bray, & Beauchamp, 2003, 2005 ; Eys & Carron, 2001) ont conduit à reconsidérer l'explication de Kahn et al. (1964). Constatant que parmi les quatre dimensions de l'ambiguïté, l'étendue des responsabilités se liait davantage et plus fortement à divers corrélats, ces auteurs ont estimé que les droits, devoirs et responsabilités évoqués par Kahn et al. (1964) pouvaient recouvrir l'étendue des responsabilités, les activités et leur réalisation désignant les trois autres dimensions de l'ambiguïté. Kahn et ses collègues considéreraient alors l'étendue des responsabilités liées au rôle comme une dimension première à clarifier, avant de préciser les comportements, les critères d'évaluation et les conséquences liées au rôle. Ce second modèle (cf., Modèle 2, Figure 6) s'organiserait autour de trois dimensions de premier ordre (i.e., comportements liés au rôle, évaluation du rôle et conséquences liées au rôle) se regroupant sur une dimension de second ordre (i.e., l'étendue des responsabilités). Ce modèle alternatif a également été examiné dans les contextes offensif, défensif et en l'absence de contexte spécifié.

Figure 6.

Modèle 2 supposant une organisation hiérarchique des dimensions du modèle de Beauchamp et al. (2002).



Légende : IT = item ; E = erreur de mesure ; R = résidu

## 4.2. Méthode

L'échantillon comprenait 888 participants (moyenne d'âge =  $22.57 \pm 5.27$  ans), dont 257 femmes et 631 hommes. Ils pratiquaient divers sports collectifs (hockey subaquatique,  $N = 1$  ; touch rugby,  $N = 4$  ; hockey sur glace,  $N = 6$  ; roller hockey,  $N = 19$  ; football américain,  $N = 33$  ; water-polo,  $N = 58$  ; volley-ball,  $N = 73$  ; rugby,  $N = 119$  ; basket-ball,  $N = 121$  ; football,  $N = 166$  ; handball,  $N = 288$ ). Les participants évoluaient dans trois niveaux de jeu : départemental ( $N = 115$ ), régional ( $N = 430$ ) et national ( $N = 343$ ). Parmi ces joueurs, 651 étaient titulaires dans leur club et 233 remplaçants (4 d'entre eux n'ont pas indiqué leur statut). Ils pratiquaient leur sport depuis 10.56 années en moyenne ( $\pm 5.80$  ans) et jouaient

dans leur équipe depuis 2.93 ans ( $\pm 2.98$  ans) à raison de 5.08 heures par semaine ( $\pm 3.05$  heures). Lorsqu'ils ont rempli le questionnaire, ils avaient joué 13 matchs en moyenne ( $\pm 5.96$  matchs).

Cet échantillon se décomposait en deux sous-groupes, les participants ayant répondu soit à l'EARC (i.e.,  $N = 416$  ;  $M = 23.06 \pm 6.02$  ans ; 175 femmes et 341 hommes), soit à l'EARSC (i.e.,  $N = 472$  ;  $M = 22.45 \pm 5.78$  ans ; 182 femmes et 290 hommes). Cette procédure a permis de tester la validité et la fidélité de construit des versions préliminaires longue et courte de l'échelle d'ambiguïté du rôle.

Après avoir obtenu l'accord des entraîneurs, les passations se sont déroulées au sein des clubs en présence d'un expérimentateur. Pour chaque équipe le créneau choisi répondait à deux critères : être à distance d'un match<sup>10</sup> et permettre à une majorité de ses membres de se rendre disponible. Les joueurs étaient tous volontaires et ont répondu aux questionnaires de manière anonyme en milieu de semaine afin que leurs réponses ne soient pas influencées par le résultat du match précédent ou la préparation du match à venir. Ils se sont tous conformés à la procédure de passation en trois étapes (Beauchamp et al., 2002).

### 4.3. Résultats et discussions

#### 4.3.1. Analyses préliminaires

Nous avons exclu de l'analyse les valeurs extrêmes uni (i.e.,  $|z| > 3.29$  pour  $p < .001$ ) et multivariées (i.e., distance de Mahalanobis supérieure à  $\chi^2(8) = 26.13$ , ou  $\chi^2(4) = 18.47$ ,  $p < .001$ ). Les analyses suivantes ont donc été réalisées sur des échantillons de 396 participants pour l'EARC et de 457 participants pour l'EARSC. Cependant, parmi les athlètes ayant répondu à l'EARC, certains n'avaient pas complètement rempli le questionnaire. Le

---

<sup>10</sup> Il est conseillé de ne pas remplir des questionnaires la veille ou le lendemain d'un match, afin que les attentes relatives à la rencontre, ou son résultat, n'affectent pas les réponses des participants.

pourcentage de valeurs manquantes dans cet échantillon étant inférieur à 5% (Tabachnick & Fidell, 2007), seules les observations complètes ont été utilisées dans les analyses factorielles (i.e., 385 et 391 participants respectivement pour les contextes offensif et défensif). Les statistiques descriptives observées sur ces deux échantillons sont présentées dans le Tableau 4.

#### 4.3.2. Structure factorielle

Pour les deux formes de questionnaire, des Analyses Factorielles Confirmatoires (AFC) ont été réalisées en utilisant le logiciel statistique AMOS (version 4.0). Les analyses présentaient un ratio participants/variables mesurées satisfaisant de 9.9 pour l'EARC et de 22.8 pour l'EARSC (Howell, 1998). Trois AFC ont été réalisées puisque, conformément à la validation réalisée par Beauchamp et al. (2002), les mesures se rapportant aux contextes offensif et défensif ont été traitées séparément. Dans chacune de ces AFC, nous avons étudié l'ajustement des données au modèle avancé par Beauchamp et al. (2002), soit une répartition des items sur quatre dimensions liées entre elles. Pour ces analyses, les variables observées étaient corrélées entre elles et leurs distributions s'éloignaient de la normalité. Par conséquent, les AFC ont été réalisées en adoptant la méthode du maximum de vraisemblance avec « bootstrap<sup>11</sup> ». Traditionnellement, différents indices sont communiqués pour rendre compte de l'adéquation des observations recueillies au modèle sous-jacent postulé par le chercheur. Ici, nous avons choisi d'indiquer les indices les plus communément acceptés (Didellon & Valette-Florence, 1996 ; Hoyle & Panter, 1995 ; Hu & Bentler, 1999). Plutôt que de présenter le  $\chi^2$  comme un des indices de l'ajustement des observations au modèle théorique, nous avons rapporté le ratio entre le  $\chi^2$  et les degrés de liberté. Selon Byrne (2001), cet indice est

---

<sup>11</sup> La méthode avec *bootstrap* permet de rééchantillonner un grand nombre de fois l'échantillon initial qui a été réellement prélevé dans la population, l'inférence statistique étant basée sur les résultats des échantillons ainsi obtenus. Nous garderons ce terme anglais puisqu'il n'a jamais été traduit en français dans le contexte statistique (Palm, 2002).

beaucoup plus approprié, car de nombreux auteurs (e.g., Bentler & Bonett, 1980 ; Jöreskog, 1969) considèrent le  $\chi^2$  irréaliste du fait de sa dépendance à la taille de l'échantillon (Loehlin, 1992). D'après Carmines et McIver (1981), un ratio compris entre 1 et 2, ou 1 et 3, révèle une adéquation satisfaisante des données au modèle hypothétique. Le Comparative Fit Index (CFI ; Bentler, 1990)<sup>12</sup> et le Tucker-Lewis Index (TLI ; McDonald & Marsh, 1990)<sup>13</sup> représentent deux autres indices généralement admis. Ils doivent être supérieurs ou égaux à .90 pour être considérés comme acceptables. Deux derniers indices, le Root-Mean-Square Error of Approximation (RMSEA ; Browne & Cudeck, 1993)<sup>14</sup> et le Expected Cross Validation Index (ECVI ; Browne & Cudeck, 1989)<sup>15</sup>, doivent être les plus faibles possibles pour considérer que les données s'ajustent au modèle hypothétique.

Les résultats de ces trois AFC sont présentés ci-dessous (Tableau 5) et en annexes 1, 2 et 3. Ils ont révélé que les données recueillies à l'aide des deux questionnaires ne s'ajustaient pas de manière satisfaisante au modèle hypothétique. Ils nous ont conduits à examiner de manière plus approfondie les coefficients de saturation et les corrélations multiples pour chacun des items. Dans chacune des trois conditions (i.e., attaque, défense et contexte général non spécifié), trois items saturaient à moins de 0.40 (Annexe 4), soit l'indication d'une faible liaison avec les dimensions qu'ils étaient censés représenter (Cattell, 1978 ; Kaiser, 1970 ; Tabachnick & Fidell, 2007). Ces trois items (i.e., items 13, 15, 18) correspondent aux trois seules phrases négatives présentes dans le questionnaire (e.g., item 13 : *Je ne sais pas clairement quelle est l'étendue de mes responsabilités défensives dans le jeu de l'équipe*). Ce constat est renforcé par les résultats des corrélations multiples au carré dont les valeurs étaient inférieures à .18 pour ces items.

<sup>12</sup> Le CFI est une estimation non biaisée par la taille de l'échantillon, de la proportion de la covariance prise en compte par le modèle.

<sup>13</sup> Le TLI est un indice de noncentralité pondéré en fonction de la taille de l'échantillon.

<sup>14</sup> Le RMSEA renseigne sur la qualité d'ajustement d'un modèle à un modèle parfait.

<sup>15</sup> L'ECVI permet de comparer les modèles entre eux.

Dans un questionnaire, l'utilisation d'items formulés positivement et négativement vise à détecter les réponses biaisées par un phénomène d'acquiescence. Cependant, certains chercheurs (e.g., Barnette, 2000 ; Hinkin, 1995) ont remis en cause l'utilisation de formulations négatives, car elles réduisent la validité des réponses en gênant la compréhension des répondants. Récemment, cette question a été soulevée par Eys, Carron, Bray et Brawley (2007) pour un outil mesurant les perceptions des sportifs des propriétés de leur équipe (i.e., la cohésion). Ces auteurs ont noté que l'utilisation exclusive de formulations positives dans le « Group Environment Questionnaire » se traduisait par une plus grande consistance interne de ses échelles. Aussi, nous avons choisi d'exclure les items 13, 15 et 18 de l'EARC et de l'EARSC. Puis nous avons réalisé trois nouvelles analyses factorielles confirmatoires. Les indices d'adéquation de ces dernières analyses sont présentés dans le Tableau 5.

Les résultats ont révélé des coefficients de saturation tous supérieurs à .40 (Annexe 1) et une amélioration des indices d'ajustement : une diminution du RMSEA et de l'EVCI ; une augmentation substantielle des indices CFI, TLI, GFI. L'ensemble de ces résultats a soutenu l'organisation des items en quatre dimensions, aussi bien dans les contextes offensif et défensif qu'en l'absence de contexte spécifié. En conclusion, L'EAR-34 correspond à une échelle d'ambiguïté du rôle comprenant 34 items et appréciant quatre manifestations de l'ambiguïté dans deux contextes distincts (i.e., offensif et défensif) : l'étendue des responsabilités (4 items ; 1, 5, 9 et 17), les comportements liés au rôle (4 items ; 2, 6, 10 et 14), l'évaluation du rôle (4 items ; 3, 7, 11 et 19) et les conséquences liées au rôle (5 items ; 4, 8, 12, 16 et 20). L'EAR-17 correspond également à une échelle d'ambiguïté du rôle, mais elle ne comporte que 17 items, car elle ne spécifie pas de contexte particulier dans lequel se manifesteraient les quatre formes d'ambiguïté : l'étendue des responsabilités (4 items ; 1, 5, 9

et 17), les comportements liés au rôle (4 items ; 2, 6, 10 et 14), l'évaluation du rôle (4 items ; 3, 7, 11 et 19) et les conséquences liées au rôle (5 items ; 4, 8, 12, 16 et 20).

Pour ces deux questionnaires, la consistance interne des échelles a été examinée en calculant les coefficients alpha de Cronbach (cf., Tableau 4). Ces derniers, tous supérieurs à .70, ont attesté de la bonne consistance interne des différentes échelles (Nunnally, 1978). Le Tableau 4 rapporte également les moyennes et les écarts types des différentes dimensions, ainsi que les corrélations inter-échelles. Ces dernières étaient toutes significatives et comprises entre .53 et .80 ( $p < .01$ ).

Le premier objectif de cette troisième étude était de tester la validité et la fidélité de construit de la mesure française du RAS. Les indices obtenus lors des AFC ont supporté la validité de construit des formes longue (i.e., distinguant les contextes offensif et défensif) et courte (i.e., ne spécifiant pas de contexte) de la mesure de l'ambiguïté du rôle en langue française. La structure des données recueillies avec ces deux outils s'ajustait de manière satisfaisante au modèle théorique proposé par Beauchamp et al. (2002). L'analyse de la consistance interne des différentes échelles a également soutenu la fidélité de construit de ces deux questionnaires. Ces derniers ont été dénommés l'EAR-34 et l'EAR-17.

Tableau 4.

Statistiques descriptives et corrélations entre les dimensions de l'EAR en contexte offensif, défensif et en l'absence de contexte spécifié.

	<i>M</i>	<i>ET</i>	$\alpha$	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<b>Attaque</b>															
1. Etendue	6.97 (6.95)	1.17 (1.20)	.80 (.79)	–	.80** (.72**)	.66** (.65**)	.57** (.53**)								
2. Comportements	7.00 (6.85)	1.08 (1.27)	.79 (.83)		–	.66** (.65**)	.56** (.42**)								
3. Evaluation	6.64 (6.50)	1.27 (1.52)	.80 (.90)			–	.57** (.54**)								
4. Conséquences	6.93 (7.24)	1.22 (1.23)	.82 (.81)				–								
<b>Défense</b>															
5. Etendue	7.28 (7.08)	1.08 (1.28)	.84 (.85)					–	.82** (.83**)	.67** (.74**)	.65** (.69**)				
6. Comportements	7.22 (6.99)	1.07 (1.33)	.82 (.87)						–	.70** (.75**)	.61** (.67**)				
7. Evaluation	6.95 (6.81)	1.26 (1.46)	.86 (.90)							–	.59** (.67**)				
8. Conséquences	7.22 (7.33)	1.17 (1.34)	.85 (.85)								–				
<b>Global</b>															
9. Etendue	7.17 (7.32)	1.28 (0.72)	.83 (.82)									–	.79** (.78**)	.68** (.62**)	.54** (.63**)
10. Comportements	7.17 (7.29)	1.15 (0.72)	.80 (.84)										–	.57** (.58**)	.53** (.67**)
11. Evaluation	6.38 (7.60)	1.54 (0.97)	.85 (.89)											–	.54** (.69**)
12. Conséquences	6.81 (7.56)	1.65 (0.89)	.87 (.85)												–

Notes.  $\alpha$  = Alpha de Cronbach ; les valeurs entre parenthèses correspondent aux résultats obtenus par Beauchamp et al. (2002) pour les contextes offensif et défensif et à Eys, Carron, Bray et Beauchamp (2005) pour le contexte global ; \*\*  $p < .01$ .

### 4.3.3. Structure hiérarchique

Pour étudier l'existence éventuelle d'une organisation hiérarchique des dimensions, des équations structurelles hiérarchiques utilisant la méthode du maximum de vraisemblance avec « bootstrap » ont été calculées à l'aide du logiciel AMOS-4. Les résultats des six équations structurelles hiérarchiques sont présentés dans le Tableau 5 et en annexe 5, 6, et 7 pour le premier modèle et en annexe 8, 9 et 10 pour le second.

Les résultats ont révélé un ajustement satisfaisant entre les données et le premier modèle dans les trois conditions étudiées. Toutefois, les indices les plus satisfaisants ont été observés dans la condition qui ne spécifiait pas de contexte particulier. Ces résultats ont donc soutenu l'existence d'une variable latente générale dénommée « ambiguïté du rôle », sous-jacente à quatre autres variables latentes : étendue des responsabilités, comportements liés au rôle, évaluation du rôle et conséquences liées au rôle.

Mais les résultats ont également soutenu le deuxième modèle dans les trois conditions étudiées, soit l'existence d'une structure hiérarchique au sein des quatre manifestations d'ambiguïté, avec l'étendue des responsabilités en manifestation de second ordre et les trois autres dimensions (i.e., comportements liés au rôle, évaluation du rôle et conséquences liées au rôle) en manifestations de premier ordre. Là encore, les indices les plus satisfaisants ont été observés dans la condition qui ne précisait pas de contexte.

Tableau 5.  
Indices statistiques pour les 12 modèles hypothétiques.

Modèles	<i>N</i>	ddl	$\chi^2$ /ddl	CFI	TLI	ECVI	RMSEA	RMSEA +	RMSEA -
AFC complète									
Contexte offensif	385	164	1.37	.77	.73	2.91	.12	.11	.12
Contexte défensif	391	164	1.44	.78	.74	3.28	.12	.11	.13
Sans contexte	457	164	1.43	.91	.90	1.43	.07	.06	.07
AFC sans items 13, 15, 18									
Contexte offensif	385	113	1.46	.91	.89	1.22	.08	.07	.09
Contexte défensif	391	113	1.54	.92	.90	1.26	.09	.07	.09
Sans contexte	457	113	1.52	.95	.94	0.89	.06	.05	.07
Modèle 1									
Contexte offensif	385	115	1.45	.91	.89	1.26	.08	.09	.07
Contexte défensif	391	115	1.55	.92	.91	1.28	.08	.07	.09
Sans contexte	457	115	1.16	.94	.93	0.95	.07	.07	.06
Modèle 2									
Contexte offensif	385	117	1.45	.90	.88	1.32	.08	.09	.07
Contexte défensif	391	117	1.54	.92	.91	1.27	.08	.09	.07
Sans contexte	457	117	1.00	.95	.92	1.00	.07	.08	.06

Notes. ddl = degrés de liberté ; CFI = Comparative Fit Index ; TLI = Tucker-Lewis Index ; ECVI = Expected Cross Validation Index ; RMSEA = Rot-Mean-Square Error of Approximation ; RMSEA + = intervalle de confiance supérieur du RMSEA ; RMSEA - = intervalle de confiance inférieur du RMSEA.

L'objectif de cette étude portait sur l'exploration de deux modèles différents de l'ambiguïté du rôle (cf., Figure 5 et 6). Les analyses statistiques n'ont pas permis de trancher entre ces deux modèles, car elles ont produit des indices d'ajustement similaires. Les quatre dimensions de l'ambiguïté peuvent donc se regrouper sur une variable latente de second ordre, l'ambiguïté du rôle, ou être organisées selon une structure hiérarchique où les comportements liés au rôle, l'évaluation et les conséquences du rôle se combinent pour former l'étendue des responsabilités. Ce point théorique sera discuté plus longuement dans la discussion générale.

## 5. Etude 4

### 5.1. Objectif

L'objectif de l'Etude 4 reposait sur l'évaluation de la validité prédictive des formes longue et courte de l'EAR. Pour cela, nous avons examiné si ces deux questionnaires permettaient de soutenir des relations déjà mises en évidence dans la littérature scientifique. En particulier, différents auteurs (Beauchamp & Bray, 2001 ; Beauchamp, Bray, Eys, & Carron, 2005) ont observé des différences de perception de l'ambiguïté du rôle en fonction du statut des joueurs (i.e., titulaire *vs.* remplaçant). Les résultats de ces études montraient que les remplaçants percevaient plus d'ambiguïté du rôle que les titulaires.

Une autre relation, entre l'ambiguïté du rôle et la cohésion opératoire, a été démontrée par Eys et Carron (2001). Ces auteurs se sont appuyés sur la définition<sup>16</sup> de Carron et al. (1998) qui insiste sur le caractère dynamique de la cohésion et son orientation instrumentale

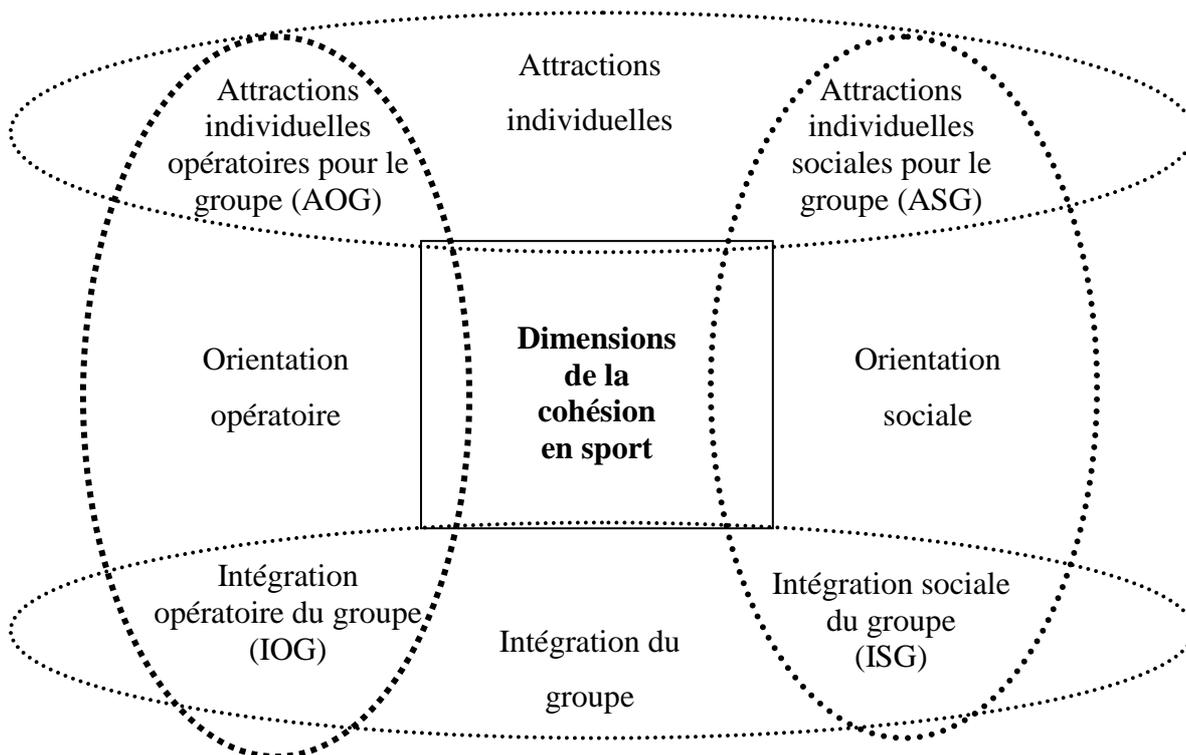
---

<sup>16</sup> Cette définition a été présentée en Introduction, page 4.

et/ou affective. Associé à cette définition, Eys et Carron (2001) se sont référés au modèle conceptuel proposé par Carron et al. (1985). Selon ce modèle, la cohésion se compose de différentes dimensions distinguant l'individu (i.e., attractions individuelles) et le groupe (i.e., intégration), les orientations sociale et opératoire de la cohésion. Les attractions individuelles pour le groupe renvoient aux sentiments d'un individu à l'égard du groupe et des autres membres, ainsi qu'à son désir d'être accepté. L'intégration du groupe désigne les perceptions d'un individu à l'égard de la proximité et de la similarité des liens au sein du groupe, de son unité (Carron et al., 1985). Ces deux premières dimensions reflètent les motivations individuelles à rester dans le groupe ainsi que les sentiments personnels à propos du groupe (Carron & Brawley, 2000). Ces deux dimensions peuvent prendre deux orientations possibles : une orientation sociale tournée vers le développement et le maintien du groupe ; une orientation opératoire dirigée vers la réalisation des objectifs du groupe (Widmeyer, Brawley, & Carron, 1985). La combinaison de ces dimensions détermine quatre formes de cohésion pouvant se manifester dans les groupes sportifs (cf., Figure 7) : les Attractions individuelles Opératoires pour le Groupe (i.e., AOG) spécifient les sentiments individuels d'un membre au sujet de sa participation personnelle à la tâche, à la productivité, aux buts et aux objectifs du groupe (e.g., « *Je ne suis pas satisfait(e) des objectifs sportifs de mon équipe* ») ; les Attractions individuelles Sociales pour le Groupe (i.e., ASG) précisent les sentiments individuels d'un équipier à propos de sa participation personnelle, de son acceptation et de son interaction sociale avec le groupe (e.g., « *Mon équipe est le groupe social le plus important auquel j'appartiens* ») ; l'Intégration Opératoire du Groupe (i.e., IOG) renvoie aux sentiments individuels d'un équipier relatifs à la similitude, à la proximité et aux relations à l'intérieur de l'équipe, celle-ci étant comprise comme une totalité orientée vers une tâche (e.g., « *Les membres de mon équipe unissent leurs efforts pour atteindre les*

*objectifs de performance* ») ; l'Intégration Sociale du Groupe (i.e., ISG) désigne les mêmes sentiments individuels d'un membre de l'équipe, mais pour le collectif perçu comme une unité sociale (e.g., « *Les membres de mon équipe aiment passer du temps ensemble pendant les vacances* »). S'appuyant sur cette conceptualisation de la cohésion, Eys et Carron (2001) ont montré que plus les joueurs percevaient de l'ambiguïté dans leur rôle (i.e., étendue des responsabilités), plus leurs perceptions de la cohésion opératoire de leur équipe (i.e., attractions individuelles et intégration) étaient faibles.

Figure 7.  
Modèle conceptuel de la cohésion du groupe d'après Carron, Hausenblas et Estabrooks (2003, p. 97).



Enfin, la validité prédictive des outils a également été examinée en mettant à l'épreuve une hypothèse avancée en psychologie du travail et des organisations, mais non encore reprise en contexte sportif. Ainsi, plusieurs auteurs (Jackson & Schuler, 1985 ; Forsyth, 1999 ; Forsyth et al., 2002) ont suggéré une influence, sur l'ambiguïté du rôle, du nombre

d'individus nécessaires pour réaliser une tâche. Toutefois, ces différents auteurs soutiennent des hypothèses contradictoires. Ainsi, pour Jackson et Schuler (1985), plus une tâche requiert d'individus, plus la situation devient complexe et peut engendrer une moindre compréhension des rôles par les participants. Inversement, Forsyth et ses collègues (Forsyth, 1999 ; Forsyth et al., 2002) évoquent une diffusion des responsabilités dans les tâches sollicitant de multiples opérateurs. Ces derniers exerceraient moins de responsabilités, mais en contrepartie, celles-ci pourraient être mieux clarifiées. En l'adaptant au contexte sportif, nous avons émis l'hypothèse d'une relation entre les perceptions d'ambiguïté du rôle et le nombre de joueurs présents sur le terrain. Par contre, nous n'avons pas émis d'hypothèse sur le sens de cette relation, compte tenu des positions contradictoires relevées en psychologie du travail et des organisations.

## 5.2. Méthode

### 5.2.1. Participants

Pour étudier l'influence du statut et du nombre de joueurs sur les perceptions d'ambiguïté du rôle, nous avons repris les données recueillies dans l'Etude 3 sur l'EAR-34<sup>17</sup> et l'EAR-17<sup>18</sup>. Par contre, pour tester le lien entre l'ambiguïté du rôle et la cohésion opératoire, nous avons recruté un nouvel échantillon se rapprochant des caractéristiques de l'échantillon initial de l'étude de Eys et Carron (2001) en terme de sport pratiqué, du rapport entre hommes et femmes, du statut, et du nombre de participants. Aussi, 77 basketteurs (40 hommes et 37 femmes) âgés de  $24.70 \pm 6.65$  ans ont volontairement participé à l'étude.

---

<sup>17</sup>  $N = 416$  ;  $M = 23.06 \pm 6.02$  ans ; 175 femmes et 341 hommes après suppression des valeurs extrêmes.

<sup>18</sup>  $N = 472$  ;  $M = 22.45 \pm 5.78$  ans ; 182 femmes et 290 hommes après suppression des valeurs extrêmes.

### 5.2.2. Mesures

*Ambiguïté du rôle et cohésion.* L'ensemble des participants a répondu à l'EAR-34 ou à l'EAR-17 en indiquant le sport pratiqué et son statut. Pour l'examen de la relation entre l'ambiguïté et la cohésion opératoire, les basketteurs n'ont répondu qu'à l'EAR-17 puisque, dans leur étude, Eys et Carron (2001) n'avaient pas distingué de contexte. Sur cet échantillon, des coefficients alpha de Cronbach de .83, .76, .90 et .89 ont été obtenus pour l'étendue des responsabilités, les comportements liés au rôle, l'évaluation du rôle et les conséquences liées au rôle.

Ces basketteurs ont également répondu au Questionnaire sur l'Ambiance du Groupe (QAG ; Heuzé & Fontayne, 2002), soit une mesure de la cohésion se référant au modèle conceptuel de Carron et al. (1985). Ce questionnaire comporte 18 items évaluant les quatre dimensions de la cohésion (i.e., Attractions individuelles Opératoires pour le Groupe, 4 items ; Attractions individuelles Sociales pour le Groupe, 5 items ; Intégration Opératoire du Groupe, 5 items ; Intégration Sociale du Groupe, 4 items). Pour les besoins de cette étude, seuls les 9 items se rapportant aux dimensions opératoires de la cohésion (i.e. AOG et IOG) ont été utilisés. Les participants indiquaient leurs réponses sur des échelles de type Likert en 9 points, graduées de « *pas du tout d'accord* » (1) à « *tout à fait d'accord* » (9). Les réponses aux items formulés négativement (i.e., 2, 4, 6, 8, 18) étaient inversées de telle sorte que des scores élevés traduisaient des perceptions élevées de cohésion opératoire. Les moyennes des réponses étaient calculées pour chaque dimension. Les coefficients alpha de Cronbach calculés sur cet échantillon ont indiqué une fiabilité satisfaisante des deux dimensions (i.e., .78 et .70, respectivement pour AOG et IOG).

Les passations de ces questionnaires se sont déroulées dans les conditions décrites dans l'Etude 3 (cf., section 4.2. Méthode, p. 57) : accord des entraîneurs et des athlètes ; questionnaires anonymes ; passation éloignée d'un match ; respect de la procédure de Beauchamp et al. (2002) pour l'évaluation de l'ambiguïté du rôle.

*Statut.* Pour l'EAR-34, sur les 396 participants ayant mentionné leur statut, 306 étaient titulaires au sein de leur équipe et 90 étaient remplaçants. Pour l'EAR-17, l'échantillon comprenait 322 titulaires et 131 remplaçants.

*Nombre de joueurs.* Nous avons distingué les sports en deux catégories selon qu'ils requéraient plus ou moins de 10 joueurs sur le terrain (i.e., « grande équipe » vs. « petite équipe »). Cette distinction a conduit à la création de deux sous-groupes de 200 et 195 participants pour l'EAR-34 et de 110 et 346 pour l'EAR-17, respectivement pour les catégories « grande équipe » (de 11<sup>19</sup> à 53<sup>20</sup> joueurs par équipe) et « petite équipe » (de 5<sup>21</sup> à 7<sup>22</sup> joueurs par équipe).

## 5.3. Résultats

### 5.3.1. Analyses préliminaires

Les données ont été examinées pour vérifier qu'elles respectaient les conditions d'emploi des analyses multivariées (Tabachnick & Fidell, 2007). Rappelons que pour les relations entre le statut, le nombre de joueurs et les perceptions d'ambiguïté du rôle, nous avons utilisé les données de l'Etude 3 (cf., section 4.3.1., p. 58). Pour l'échantillon complémentaire destiné à étudier la relation entre l'ambiguïté du rôle et la cohésion

---

<sup>19</sup> i.e., Football

<sup>20</sup> i.e., Football américain

<sup>21</sup> i.e., Basketball

<sup>22</sup> e.g., Water-polo

opératoire, deux valeurs extrêmes ont été supprimées, pour un nombre final de 75 observations.

### 5.3.2. Relations entre le statut et les perceptions d'ambiguïté du rôle

Des MANOVAs ont été calculées pour les deux échantillons avec le statut en variable indépendante et les manifestations de l'ambiguïté du rôle en variables dépendantes. Les résultats sont présentés ci-dessous (Tableau 6) et ont indiqué des différences de perceptions de l'ambiguïté du rôle en fonction du statut, dans les contextes offensif [ $\lambda$  de Wilks = .97,  $F(4, 381) = 3.50, p < .01$ ], défensif [ $\lambda$  de Wilks = .97,  $F(4, 386) = 2.84, p < .05$ ] et en l'absence de contexte spécifié [ $\lambda$  de Wilks = .94,  $F(4, 450) = 3.75, p < .001$ ]. Des ANOVAs complémentaires ont permis de préciser où se situaient les différences : en contexte offensif, seules les conséquences liées au rôle distinguaient les perceptions des titulaires de celles des remplaçants,  $F(1, 385) = 8.31, p < .01$ , ces derniers percevant moins d'ambiguïté. En contexte défensif, aucune dimension ne différenciait réellement les titulaires des remplaçants (l'étendue des responsabilités et l'évaluation du rôle frôlaient le seuil de significativité,  $p = .06$ ). Enfin, lorsque le contexte n'était pas spécifié, seule l'étendue des responsabilités et les conséquences liées au rôle distinguaient les joueurs selon leur statut : respectivement  $F(2, 455) = 3.61, p < .05$  et  $F(2, 455) = 5.34, p < .01$ . Si les titulaires percevaient moins d'ambiguïté que les remplaçants pour l'étendue de leurs responsabilités, ils en percevaient davantage pour les conséquences liées à leur rôle.

Tableau 6.  
Comparaison des quatre groupes d'analyse.

Contexte	Taille du groupe					Statut				
	<i>M</i> Grande	<i>M</i> Petite	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$	<i>M</i> Titulaire	<i>M</i> Remplaçant	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
Offensif										
Etendue	6.81	7.15	8.15	.01	.02	6.98	6.94	0.08	.78	.00
Comportements	6.86	7.15	6.75	.01	.02	7.00	7.01	0.00	.99	.00
Evaluation	6.56	6.72	1.53	.22	.00	6.63	6.70	0.20	.66	.00
Conséquences	6.74	7.13	9.39	.00	.02	6.83	7.26	8.31	.01	.02
Défensif										
Etendue	7.12	7.42	6.87	.01	.02	7.34	7.10	3.61	.05	.01
Comportements	7.06	7.37	8.66	.01	.02	7.25	7.11	1.20	.27	.00
Evaluation	6.96	6.92	0.13	.72	.00	7.01	6.73	3.60	.05	.01
Conséquences	7.17	7.25	0.34	.56	.00	7.21	7.27	0.18	.68	.00
Global										
Etendue	7.62	7.03	18.56	.00	.04	7.26	6.97	3.61	.03	.02
Comportements	7.50	7.06	11.87	.00	.03	7.19	7.14	0.48	.62	.00
Evaluation	6.64	6.29	4.42	.04	.01	6.46	6.19	2.54	.08	.01
Conséquences	7.19	6.69	7.65	.01	.02	6.74	7.05	5.34	.01	.02

Notes. *M* Grande = moyenne pour les grandes équipes ; *M* Petite = moyenne pour les petites équipes ; *M* Titulaire = moyenne des titulaires ; *M* Remplaçant = moyenne des remplaçants.

### 5.3.3. Relation entre l'ambiguïté du rôle et la cohésion opératoire

Les moyennes des dimensions de la cohésion et des manifestations de l'ambiguïté sont présentées dans le Tableau 7, ainsi que les corrélations entre les quatre manifestations de l'ambiguïté du rôle et les deux dimensions de la cohésion.

Plusieurs études ayant souligné une influence du sexe sur les relations entre l'ambiguïté du rôle et ses corrélats (Beauchamp et al., 2003 ; Cunningham & Eys, 2007 ; Eys & Carron, 2001), des MANOVAs ont été réalisées afin de vérifier, dans notre échantillon, une possible influence du sexe sur les perceptions d'ambiguïté du rôle ou de cohésion opératoire. Les résultats n'ont pas révélé de différence significative, ni pour l'ambiguïté du rôle,  $\lambda$  de Wilks = .98,  $F(4, 70) = 0.40$ ,  $p > .05$ , ni pour la cohésion opératoire,  $\lambda$  de Wilks = 1.00,  $F(2, 72) = 0.14$ ,  $p > .05$ . Dans les analyses suivantes, les scores des hommes et des femmes n'ont donc pas été séparés.

Tableau 7.

Statistiques descriptives et corrélations entre les manifestations de l'ambiguïté du rôle et les dimensions de la cohésion opératoire.

Variable	<i>M</i>	<i>ET</i>	$\alpha$	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. AOG	7.18	1.46	.78	–	.46**	.32**	.07	.28*	.18
2. IOG	6.36	1.31	.70		–	.33**	.38**	.45**	.25*
3. Etendue	7.00	1.33	.83			–	.69**	.74**	.51**
4. Comportements	7.15	1.10	.76				–	.53**	.53**
5. Evaluation	6.01	1.89	.90					–	.41**
6. Conséquences	6.92	1.86	.89						–

Notes. AOG = attractions individuelles opératoires pour le groupe ; IOG = intégration opératoire du groupe ;  $\alpha$  = alpha de Cronbach ; \* =  $p < .05$  ; \*\* =  $p < .01$ .

Des régressions multiples ont été menées avec, pour variables indépendantes, les quatre manifestations d'ambiguïté du rôle et, pour variable dépendante, chacune des dimensions opératoires de la cohésion (AOG puis IOG). Les résultats ont montré que les

perceptions d'ambiguïté du rôle prédisaient 10% de la variance des perceptions d'attractions opératoires,  $F(4, 70) = 3.18, p < .05$ , et 20% de la variance des perceptions d'intégration opératoire,  $F(4, 70) = 5.63, p < .01$ . Toutefois, seule l'ambiguïté liée à l'étendue des responsabilités prédisait significativement les attractions opératoires,  $\beta = .41, t(4, 70) = 2.09, p < .05$ , et seule l'évaluation du rôle prédisait significativement les perceptions d'intégration opératoire,  $\beta = .45, t(4, 70) = 2.90, p < .01$ . Les résultats ont donc soutenu l'existence d'une relation entre l'ambiguïté du rôle et la cohésion opératoire. Pour les basketteurs, une forte ambiguïté du rôle liée à l'étendue des responsabilités était associée à un faible sentiment d'attraction pour la tâche du groupe (i.e., AOG). De plus, une forte ambiguïté liée à l'évaluation du rôle était associée à un faible sentiment d'unité de l'équipe par rapport à ses tâches et ses objectifs sportifs (i.e., IOG).

#### 5.3.4. Relation entre la taille de l'équipe et l'ambiguïté du rôle

Des MANOVAs ont été calculées pour les deux échantillons avec le nombre de joueurs en variable indépendante (i.e., grande vs. petite équipe) et les manifestations de l'ambiguïté du rôle en variables dépendantes. Pour l'EAR-34, une différence significative a été observée entre les grandes et les petites équipes, aussi bien en contexte offensif qu'en contexte défensif : respectivement  $\lambda$  de Wilks = .96,  $F(4, 381) = 3.44, p < .01$ , et  $\lambda$  de Wilks = .95,  $F(4, 385) = 5.41, p < .001$ . En attaque, pour toutes les manifestations, excepté pour l'évaluation du rôle, les individus impliqués dans une tâche nécessitant peu d'individus percevaient moins d'ambiguïté du rôle<sup>23</sup> que ceux impliquant un grand nombre d'individus : étendue,  $F(1, 384) = 8.15, p < .01$  ; comportements,  $F(1, 384) = 6.75, p < .05$  ; conséquences,  $F(1, 384) = 9.39, p < .01$ . En contexte défensif, seules les dimensions d'étendue des

---

<sup>23</sup> Rappelons que des scores élevés à l'échelle d'ambiguïté du rôle traduisent des perceptions claires, donc une moindre ambiguïté.

responsabilités et de comportements liés au rôle distinguaient significativement les équipes selon leur taille : respectivement  $F(1, 390) = 6.87, p < .01$  et  $F(1, 390) = 7.72, p < .01$ . Pour ces deux manifestations, les individus impliqués dans un sport nécessitant un faible nombre de joueurs percevaient moins d'ambiguïté que les autres athlètes ( $p < .01$ ).

Pour l'EAR-17, un pattern de résultats opposés a été observé,  $\lambda$  de Wilks = .96,  $F(4, 451) = 5.09, p < .001$ . Pour toutes les dimensions d'ambiguïté, les sportifs impliqués dans une tâche nécessitant peu de partenaires percevaient une plus grande ambiguïté du rôle : étendue,  $F(1, 454) = 18.56, p < .001$  ; comportements,  $F(1, 454) = 11.87, p < .001$  ; évaluation,  $F(1, 454) = 4.41, p < .05$  ; conséquences,  $F(1, 454) = 7.65, p < .01$ .

## 5.4. Discussion

Le but de cette dernière étude consistait à examiner la validité prédictive de l'EAR-34 et de l'EAR-17. A partir de la littérature en psychologie du sport et en psychologie du travail et des organisations, les relations entre l'ambiguïté du rôle et (a) le statut, (b) la cohésion opératoire et (c) le nombre de joueurs impliqués dans la tâche sportive ont été étudiées. Globalement, les résultats ont attesté de la validité prédictive des formes longue et courte de la mesure de l'ambiguïté du rôle en langue française. Ils ont révélé des liens entre le statut des athlètes (i.e. titulaire *vs.* remplaçant) et leurs perceptions de la clarté de leur rôle offensif et de leur rôle en général. Ces résultats ont également soutenu l'existence d'une relation positive entre l'ambiguïté du rôle et la cohésion opératoire, conformément aux résultats rapportés par Eys et Carron (2001). Enfin, ces résultats ont souligné une relation entre le nombre de joueurs présents sur le terrain et l'ambiguïté du rôle, que le contexte soit spécifié (i.e., attaque *vs.* défense) ou non.

Au-delà de ce constat général, quelques spécificités méritent d'être soulignées. Concernant le statut, la relation observée pour l'étendue des responsabilités rejoint les résultats des études antérieures qui ont rapporté des perceptions plus claires pour les titulaires (Beauchamp & Bray, 2001 ; Beauchamp, Bray, Eys, & Carron, 2005). Cependant, lorsque l'ambiguïté du rôle s'exprime au travers des conséquences subies par le joueur s'il n'assume pas ses responsabilités, une relation inverse a été notée dans notre échantillon (i.e., perceptions plus claires pour les remplaçants). A ce stade, il demeure difficile de discuter ce résultat, car les dimensions de l'ambiguïté n'avaient pas été distinguées dans l'étude de Beauchamp et Bray (2001). Aussi, actuellement, seule l'étude de Beauchamp, Bray, Eys et Carron (2005) a rapporté une relation entre les conséquences liées au rôle et le statut. Des études futures devront examiner si le résultat observé dans notre échantillon est lié à un biais particulier ou s'il dépend du contexte culturel dans lequel ce travail a été réalisé (i.e., culture francophone vs. culture anglophone dans l'étude de Beauchamp, Bray, Eys, & Carron, 2005).

Concernant la cohésion opératoire, la relation positive constatée avec l'ambiguïté du rôle (score élevée traduisant une clarté importante du rôle) rejoint là encore l'étude antérieure de Eys et Carron (2001). Une seule différence concerne la forme d'ambiguïté impliquée dans la relation avec les perceptions d'intégration opératoire : pour les basketteurs anglophones (Eys & Carron, 2001), des perceptions claires de l'étendue de leurs responsabilités s'associaient à des perceptions élevées d'intégration opératoire ; pour les basketteurs francophones de notre étude, seules des perceptions claires des modalités d'évaluation de leur rôle accompagnaient cette dimension de la cohésion opératoire (i.e., IOG). Toutefois, la nature multidimensionnelle de l'ambiguïté du rôle implique que tous les groupes sportifs et leurs membres ne perçoivent pas les mêmes formes d'ambiguïté. Ces dernières se manifestent différemment en fonction des contextes vécus par les groupes. Or, le sport universitaire nord-

américain et le sport associatif français constituent sans aucun doute deux contextes distincts qui pourraient expliquer la différence relevée. De futures recherches devront s'intéresser aux manifestations spécifiques de l'ambiguïté du rôle en fonction de contextes particuliers, comme la culture ou le niveau sportif, pour mieux comprendre les relations entre ce construit et ses corrélats.

Enfin, concernant le nombre de joueurs impliqués dans la tâche sportive, nos résultats ont montré une différence dans le sens de la relation en fonction du contexte dans lequel se manifeste l'ambiguïté. Lorsque le contexte est précisé et que les joueurs s'expriment par rapport à leurs rôles en attaque et en défense, des perceptions plus claires sont observées dans les petites équipes (i.e., moins de 10 joueurs sur le terrain). Ceci soutient l'hypothèse de Jackson et Schuler (1985) qui ont suggéré une complexification de la situation, donc un accroissement de l'ambiguïté des rôles, dans les tâches nécessitant beaucoup de partenaires. Mais lorsque le contexte n'est pas précisé et que les joueurs se prononcent sur leur rôle en général, les résultats s'inversent et des perceptions claires sont recueillies dans les grandes équipes (i.e., plus de 10 joueurs). Dans ce cas, les résultats soutiennent l'hypothèse de Forsyth et de ses collègues (Forsyth, 1999 ; Forsyth et al., 2002) en faveur d'une diffusion des responsabilités entre les membres de grands groupes au profit d'une clarification des responsabilités limitées qu'ils assument. A nouveau, des études futures devront s'intéresser à l'interaction entre la taille d'un groupe et le contexte du rôle pour mieux comprendre cette variation du sens de la relation. Pour cela, elles devront sans doute questionner la pertinence des contextes mentionnés en fonction de la tâche sportive et de ses modalités de réalisation (e.g., nombre de participants). Elles devront s'intéresser au degré de précision des attentes et des responsabilités associées à un rôle dans les différents sports collectifs et repérer si ces attentes concernent une situation générale ou des phases de jeu particulières.

## 6. Discussion générale

Les quatre études présentées visaient à valider une version française du Role Ambiguity Scale (Beauchamp et al., 2002) et à contribuer au développement des connaissances théoriques sur le concept d'ambiguïté du rôle en examinant la validité du modèle de Beauchamp et al. (2002) dans la culture francophone et la structure hiérarchique de ce construit.

S'inspirant des recommandations faites par Vallerand et Halliwell (1983), les quatre études ont permis d'établir les validités concourantes, de construit et prédictive, ainsi que la fidélité de construit de deux formes de l'échelle d'ambiguïté du rôle : une forme longue, l'EAR-34, qui évalue quatre manifestations de l'ambiguïté dans les deux contextes principaux en sport (i.e., attaque et défense ; cf., Beauchamp et al., 2002) ; une forme courte, l'EAR-17, qui mesure également ces quatre manifestations de l'ambiguïté, mais sans spécifier de contexte particulier. Compte tenu des connaissances théoriques sur le concept d'ambiguïté du rôle (i.e., construit multidimensionnel pouvant se manifester différemment selon les contextes rencontrés), il reste préférable d'utiliser prioritairement l'EAR-34. Toutefois, lorsque théoriquement, ou empiriquement, la distinction de différents contextes ne se justifie pas, les chercheurs devront employer l'EAR-17. Notons qu'une évolution possible de l'échelle d'ambiguïté du rôle consisterait à l'adapter à d'autres contextes soulignés par Eys et Carron (2001) dans les situations sportives, comme le leadership, la communication avec les partenaires ou le staff sportif.

Pour les deux versions de l'échelle d'ambiguïté du rôle, les différentes analyses ont produit des indices statistiques dont les valeurs étaient proches de celles observées lors de la validation des versions originales anglaises. Par exemple, lors de l'examen de la validation de

construit du RAS, Beauchamp et al. (2002) ont rapporté des valeurs de .92 (CFI), .91 (TLI) et .08 (RMSEA) en contexte offensif et de .95 (CFI), .95 (TLI) et .06 (RMSEA) en contexte défensif. Ces valeurs apparaissent similaires à celles constatées dans l'Etude 3. De même, les corrélations inter-échelles observées dans cette étude (cf., Tableau 4), étaient proches de celles constatées par les auteurs dans les versions originales des questionnaires (Beauchamp et al., 2002 ; Eys, Carron, Bray, & Beauchamp, 2005). Enfin, les moyennes relevées à l'EAR-34 et à l'EAR-17 étaient relativement voisines de celles enregistrées pour les questionnaires originaux (Beauchamp et al., 2002 ; Eys, Carron, Bray, et al., 2005). L'ensemble de ces résultats a donc soutenu l'existence de qualités psychométriques similaires entre les versions anglaises et françaises.

Toutefois, l'EAR-34 et l'EAR-17 se distinguent des versions originales par leur nombre d'items puisque seuls les items directs (i.e., formulés de manière affirmative) ont été conservés. Ces modifications apportées aux versions françaises s'inscrivent dans le questionnement actuel sur l'utilité des formulations négatives dans les mesures auto-rapportées (e.g., Barnette, 2000 ; Eys, Carron, et al., 2007 ; Hinkin, 1995). Initialement créées pour détecter un biais d'acquiescement dans un ensemble de réponses (Nunnally, 1978), les formulations négatives présentent l'inconvénient d'accroître la variabilité des réponses par les difficultés de compréhension qu'elles posent aux répondants. En effet, ces derniers risquent de mal lire la phrase et de répondre à l'inverse de ce qu'ils pensent réellement (Spector, 1992). De plus, ces formulations ne peuvent pas être considérées comme des phrases rigoureusement inverses aux formes affirmatives (Barnette, 2000). Un participant ne répond donc pas exactement au même stimulus lorsqu'il exprime son degré d'accord avec une phrase présentée affirmativement ou négativement. Selon Barnette (2000), ces difficultés constitueraient l'un des facteurs majeurs de réduction de la fiabilité et de la validité des

échelles utilisant des items affirmatifs et négatifs. Dans les versions françaises, nous avons donc fait le choix de supprimer les items négatifs qui, de plus, étaient insuffisamment liés aux dimensions de l'ambiguïté.

Enfin, en soutenant la validité de construit de l'EAR-34 et de l'EAR-17, l'Etude 3 a également permis de démontrer que le modèle proposé par Beauchamp et al. (2002) pouvait rendre compte des manifestations de l'ambiguïté du rôle au sein d'équipes sportives francophones. Toutefois, dans ce chapitre, nous voulions aller au-delà d'une simple validation transculturelle d'un questionnaire et examiner la structure hiérarchique du construit. Deux modèles concurrents ont été étudiés : l'un supposant un regroupement des items sur quatre dimensions de premier ordre (i.e., étendue des responsabilités, comportements liés au rôle, évaluation du rôle, conséquences liées au rôle), elles-mêmes sous-tendant une variable latente de second ordre (l'ambiguïté du rôle) ; l'autre proposant un regroupement de trois dimensions (i.e., comportements liés au rôle, évaluation du rôle, conséquences liées au rôle) sur la quatrième (i.e., étendue des responsabilités). Ces deux modèles se distinguent par la place accordée à l'étendue des responsabilités dans la compréhension des perceptions d'ambiguïté du rôle (i.e., dimension d'égale importance aux trois autres manifestations *vs.* dimension fondamentale à l'origine des autres manifestations).

Les indices statistiques des équations structurelles hiérarchiques n'ont pas permis de trancher entre ces deux propositions puisque les données recueillies s'ajustaient aux deux modèles suggérés. Initialement, Beauchamp et al. (2002) ont avancé un modèle ne hiérarchisant pas les quatre manifestations de l'ambiguïté du rôle. Seuls des résultats empiriques (Beauchamp et al., 2003 ; Eys & Carron, 2001 ; Eys, Carron, Bray, & Beauchamp, 2003, 2005) et une relecture des propositions de Kahn et al. (1964) ont incité Eys et ses collègues à envisager une organisation hiérarchique de ces manifestations. Toutefois, les

études n'ayant soutenu qu'une relation entre l'étendue des responsabilités et d'autres corrélats de l'ambiguïté (i.e., Eys & Carron, 2001 ; Eys, Carron, Bray, & Beauchamp, 2003, 2005,) ont été réalisées sur des joueurs universitaires canadiens. À l'inverse, les travaux mettant en relief d'autres dimensions de l'ambiguïté (i.e., conséquences liées au rôle, évaluation du rôle ; Beauchamp et al., 2003 ; Beauchamp, Bray, Eys, & Carron, 2005) portaient sur des joueurs britanniques, ou associaient athlètes britanniques et canadiens. Ce constat invite à se demander si les résultats observés par Eys et ses collaborateurs ne traduiraient pas davantage une spécificité culturelle qu'une organisation hiérarchique des formes d'ambiguïté du rôle. L'étendue des responsabilités apparaîtrait alors comme la manifestation d'ambiguïté la plus saillante pour des joueurs canadiens, mais pas pour des joueurs britanniques.

Quelques arguments théoriques permettent d'étayer cette hypothèse d'une influence culturelle sur les perceptions des manifestations d'ambiguïté. La définition du rôle, présentée dans le premier chapitre, relie des conduites à une position particulière dans un ensemble interactionnel. Ces interactions dépendent des valeurs partagées par les membres d'un même groupe ou d'une même société, donc de leur culture (Hofstede, 2001 ; House, Hanges, Javidan, Dorfman, & Gupta, 2004). Parmi les valeurs qui caractérisent les différentes cultures, l'individualisme-collectivisme<sup>24</sup> et le contrôle de l'incertitude<sup>25</sup> (Hofstede, 2001) pourraient influencer sur l'évaluation de la clarté d'un rôle par un individu. Ainsi, un rôle défini par un ensemble de comportements individuels précis pourrait générer des perceptions de faible ambiguïté pour un membre se référant aux valeurs d'individualisme et de fort contrôle de

---

<sup>24</sup> L'individualisme-collectivisme renvoie au degré de relation entre les membres d'une même culture. Dans une culture collectiviste, les individus travaillent en groupe, poursuivent des objectifs collectifs et sont attachés émotionnellement au groupe. Dans une culture individualiste, l'autonomie individuelle, la réalisation d'objectifs personnels, sont encouragées et l'attachement au groupe est faible.

<sup>25</sup> Le contrôle de l'incertitude renvoie au degré de tolérance des membres pour des situations incertaines, peu structurées.

l'incertitude, mais engendrer des perceptions d'ambiguïté pour un membre se référant au collectivisme.

Toutefois, l'ambiguïté du rôle étant un construit multidimensionnel, les valeurs culturelles pourraient également accroître l'importance de certaines dimensions de l'ambiguïté pour les membres et en minorer d'autres. Par exemple, au sein d'une culture valorisant l'orientation vers la performance<sup>26</sup> (Hofstede, 2001), les équipiers pourraient accorder une grande importance à la dimension d'évaluation du rôle et percevoir de l'ambiguïté si cette dimension n'est pas suffisamment précisée. A l'inverse, dans une culture faiblement orientée vers la performance, cette dimension n'apparaîtrait pas pertinente aux membres d'un collectif.

Dans les études réalisées par Beauchamp, Eys et leurs collègues (i.e., Beauchamp et al., 2003 ; Beauchamp, Bray, Eys, & Carron, 2005 ; Eys & Carron, 2001 ; Eys, Carron, Bray, & Beauchamp, 2003, 2005), aucune indication ne permet de relier les résultats observés aux valeurs culturelles des étudiants canadiens et britanniques. Mais avant de hiérarchiser les dimensions de l'ambiguïté du rôle au sein du modèle de Beauchamp et al. (2002), compte tenu des résultats de l'Etude 3 et des différences de population décrites ci-dessus (i.e., étudiants canadiens vs. britanniques), il nous paraît plus pertinent de conserver les quatre dimensions sur un même niveau et d'attendre des travaux complémentaires pour répondre définitivement à cette question. Des études transculturelles en contexte sportif apparaissent nécessaires (Eys, Schinke, & Jeffery, 2007). Elles pourraient croiser les valeurs culturelles auxquelles se réfèrent des équipiers et leurs perceptions de l'ambiguïté de leur rôle.

A partir des deux formes françaises de l'échelle d'ambiguïté du rôle développées et validées dans le cadre de ce chapitre, nous avons conduit un ensemble d'études, présentées

---

<sup>26</sup> L'orientation vers la performance renvoie au niveau de récompenses, d'encouragements reçus par les membres pour leurs performances, leurs progrès et leurs mérites.

dans les chapitres suivants, visant à approfondir les connaissances sur le modèle de l'épisode du rôle (Kahn et al., 1964) Actuellement, bien que ce modèle insiste sur la relation entre l'assignataire et le destinataire du rôle dans le développement de l'ambiguïté du rôle, et que les athlètes décrivent l'entraîneur comme la source majeur de cette ambiguïté (Eys, Carron, Beauchamp, & Bray, 2005), peu d'études ont réellement exploré cette relation. C'est l'objet du chapitre suivant.

## **III. Chapitre III.**

# L'entraîneur et l'ambiguïté du rôle

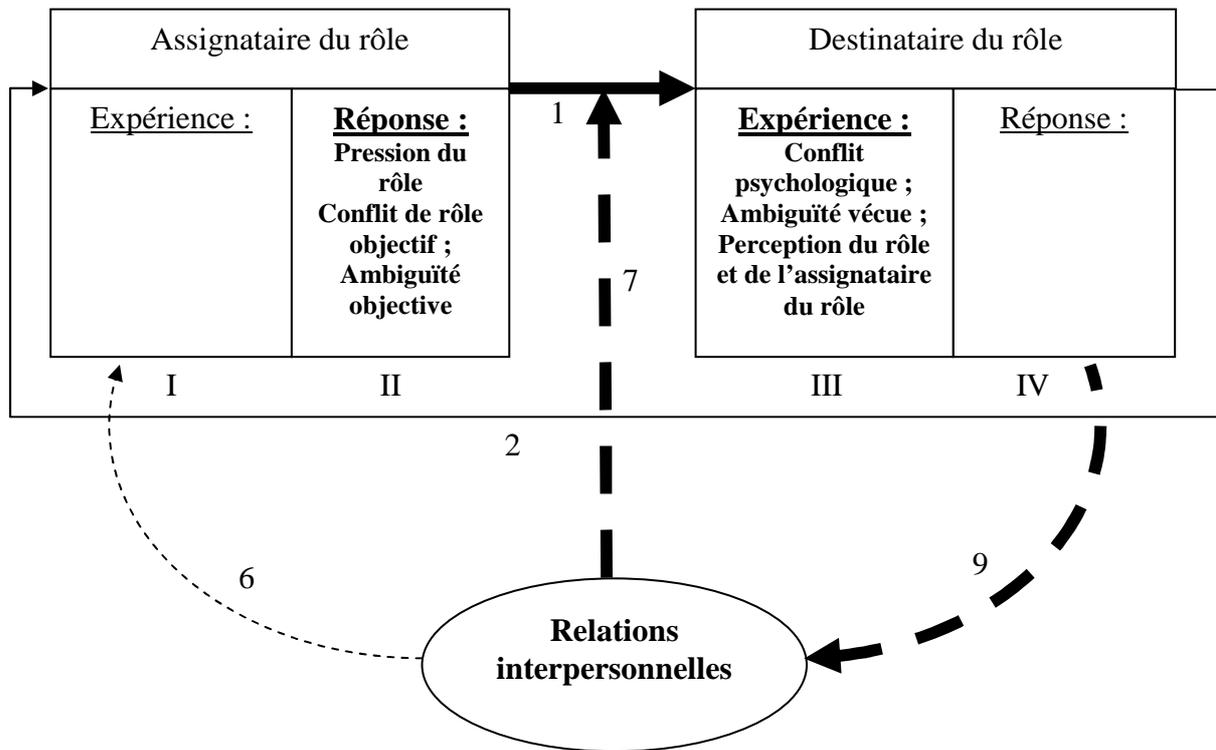
Ce chapitre aborde les relations entre l'assignataire du rôle (i.e., l'entraîneur) et le destinataire (i.e., l'athlète) au travers du modèle de l'épisode du rôle (Kahn et al., 1964). Rappelons que ce modèle présente l'assignataire comme la source majeure de l'ambiguïté du rôle perçue par le destinataire, notamment au travers des pressions qu'il exerce sur ce dernier. Mais ce modèle postule également une construction dynamique de l'ambiguïté du rôle au travers de cycles unissant l'assignataire et le destinataire dans un contexte interpersonnel (i.e., l'un des trois groupes de facteurs qui interagissent dans les relations entre l'assignataire et le destinataire). Aussi, dans une première étude, ce chapitre traite du cœur du modèle, soit de la relation entre un moyen utilisé par l'assignataire (i.e., la communication) pour amener le destinataire à tenir un rôle et les perceptions d'ambiguïté de ce dernier (cf., Figure 8 ; flèche 1 liant les cases II et III). Puis, dans une deuxième étude, le chapitre aborde la nature dynamique du modèle de l'épisode du rôle en examinant l'effet des perceptions d'ambiguïté du destinataire sur les relations interpersonnelles, en particulier, les perceptions des athlètes à l'égard de la compétence de leur entraîneur et leurs effets en retour sur l'ambiguïté perçue (flèches 9 et 7). Bien que la nature dynamique du modèle de l'épisode du rôle ait été envisagée par Kahn et al. (1964) et que Van Sell et al. (1981) ait souligné la nécessité de l'explorer, elle n'a pas encore été prise en compte dans les recherches en contexte sportif.

Sur le plan empirique, deux publications ont examiné la relation entre l'assignataire et le destinataire du rôle en adoptant des démarches qualitative (Eys, Carron, Beauchamp, & Bray, 2005) ou corrélacionnelle (Beauchamp, Bray, Eys, & Carron, 2005). Dans l'étude qualitative impliquant 151 athlètes universitaires (cf., Chapitre I, p. 28), Eys, Carron, Beauchamp et Bray (2005) ont demandé aux participants de préciser les facteurs à l'origine de leurs perceptions d'ambiguïté du rôle. Les résultats ont indiqué que la communication de

l'entraîneur apparaissait comme la source majeure des quatre dimensions possibles de l'ambiguïté sans que cette communication soit plus explicitée par les athlètes.

Figure 8.

Version simplifiée du modèle de l'épisode du rôle de Kahn et al. (1964).



Dans l'étude corrélacionnelle portant sur 159 sportifs canadiens, Beauchamp, Bray, Eys et Carron (2005) se sont intéressés aux relations entre le leadership exercé par l'entraîneur et l'ambiguïté du rôle en utilisant le modèle du leadership de Chelladurai (1990). Ce modèle identifie cinq styles de comportement, soit deux styles décisionnels (autocratique et démocratique) et trois styles d'interaction, dont l'un est orienté vers l'individu (soutien social) et les deux autres vers la tâche (feed-back positifs et entraînement/instructions techniques et tactiques). Toutefois, dans leur étude, Beauchamp, Bray, Eys et Carron (2005), n'ont retenu que les deux dimensions comportementales centrées sur la tâche, soit les dimensions de feedbacks positifs et d'entraînements/instructions techniques et tactiques. Les

résultats n'ont souligné aucune relation entre les dimensions comportementales du leadership et les dimensions d'ambiguïté du rôle pour les titulaires. Cependant, pour les remplaçants, une fréquence perçue élevée de comportements centrés sur la tâche (i.e., dimension entraînements/instructions techniques et tactiques) était associée à de faibles perceptions d'ambiguïté liées aux conséquences des rôles offensifs et défensifs ou à l'évaluation du rôle offensif.

Toutefois, quelques limites liées à la méthodologie ou à la conceptualisation théorique adoptées dans ces deux études supposent de poursuivre les recherches sur ces relations. D'un point de vue méthodologique, les deux études n'ont pas réellement démontré si l'entraîneur était à l'origine des perceptions d'ambiguïté du rôle, la nature corrélationnelle des données ne permettant pas de trancher sur la direction de la relation entre l'assignataire et le destinataire du rôle. D'un point de vue théorique, l'adoption d'une approche envisageant la fréquence des comportements du leadership, au travers du modèle de Chelladurai (1990), n'a pas permis de décrire pleinement la relation entre le leadership et l'ambiguïté du rôle, celle-ci reposant davantage sur les perceptions du destinataire du rôle à l'égard de la pertinence des comportements de l'assignataire (Beauchamp, Bray, Eys, & Carron, 2005). Enfin, aucune de ces études n'a examiné en retour l'impact des perceptions d'ambiguïté sur les relations interpersonnelles entre l'assignataire et le destinataire.

L'objectif général de ce chapitre consiste donc à approfondir les connaissances sur les relations postulées dans le modèle de l'épisode du rôle (Kahn et al., 1964) entre l'assignataire et le destinataire du rôle, au travers d'une étude expérimentale sur la communication de l'entraîneur (Etude 1) et d'une étude corrélationnelle longitudinale sur les perceptions d'ambiguïté du rôle et de compétence du coaching (Etude 2).

## 1. ETUDE 1

### 1.1. Compléments théoriques et problématique

Les résultats de l'étude de Eys, Carron, Beauchamp et Bray (2005) ont souligné que, selon les sportifs, la communication de l'entraîneur (i.e., manque de communication, communication peu claire et conflits de communication) constituait la principale source de leurs perceptions d'ambiguïté de leur rôle. Cependant, l'approche qualitative adoptée dans cette étude n'a pas permis de démontrer une relation de cause à effet entre la communication de l'entraîneur et les perceptions d'ambiguïté du rôle. De plus, elle n'a pas précisé quelles formes de communication étaient impliquées dans le développement de ces perceptions. Enfin, elle n'a pas pu contrôler la possible manifestation d'un biais d'autocomplaisance, les athlètes rejetant sur autrui (ici, l'entraîneur) leur moindre compréhension de leur rôle (Eys, Carron, Beauchamp, & Bray, 2005). L'étude présentée ici vise donc à approfondir l'effet de la communication de l'entraîneur sur les perceptions d'ambiguïté du rôle.

Le concept de « communication » ne fait pas l'objet d'un consensus dans la littérature scientifique, mais supporte de multiples définitions (cf., Dance & Larson, 1976) traduisant des formes diverses de communication. En 1991, Fleishman, Mumford, Zaccaro, Levin, Korotkin et Hein ont élaboré une définition recouvrant des formes variées de communication utilisées par un leader. Pour ces auteurs, la communication du leader correspond au fait de :

*transmettre, échanger, donner une information sous forme de mots, de messages, d'émotions, d'idées ou de signaux par tous les moyens possibles comme le discours, l'écriture, l'expression faciale, la gestuelle, le traitement automatisé des données, ou n'importe quelles combinaisons de ces éléments, soit à des individus, soit à des groupes. (p. 260)*

Bien que les études antérieures n'aient pas spécifiquement porté sur la communication de l'entraîneur, elles fournissent quelques indications sur le type d'informations qui pourrait être à l'origine d'une moindre clarté des rôles. Ainsi, Beauchamp, Bray, Eys et Carron (2005)

ont montré que seule la dimension « entraînement/instruction technique et tactique » était liée à des formes d'ambiguïté du rôle (i.e., conséquences du rôle en contexte offensif et défensif et évaluation du rôle offensif). De manière convergente, Eys, Carron, Beauchamp et Bray (2005) ont observé qu'une connaissance limitée de la tâche sportive par l'entraîneur était à l'origine des perceptions d'ambiguïté du rôle des athlètes. Or, le niveau de connaissance d'un entraîneur dans une activité sportive transparait au travers de sa communication sur la tâche à réaliser. Enfin, dans une récente étude qualitative de l'épisode du rôle, Mellalieu et Juniper (2006) ont constaté que la clarté du rôle se développait au travers des instructions formulées par l'entraîneur. Ces différents travaux se rejoignent pour présenter les instructions techniques et tactiques de l'entraîneur comme de possibles antécédents des perceptions d'ambiguïté du rôle.

Si, les études antérieures en contexte sportif (Beauchamp, Bray, Eys, & Carron, 2005 ; Eys, Carron, Beauchamp, & Bray, 2005 ; Mellalieu & Juniper, 2006) n'ont pas spécifié les formes de communications pouvant générer de l'ambiguïté, la littérature en psychologie du travail et des organisations apporte quelques indications complémentaires. En effet, dans une étude appliquée visant à clarifier les rôles individuels d'employés de services universitaires, Schaubroeck, Ganster, Sime et Ditman (1993) ont observé qu'une communication directe entre l'assignataire et le destinataire diminuait les perceptions d'ambiguïté du rôle du destinataire. Par conséquent, une communication personnalisée du rôle (i.e., l'entraîneur précise à chaque joueur le rôle qu'il doit assumer) engendrerait moins d'ambiguïté qu'une communication dépersonnalisée (i.e., l'entraîneur précise à l'ensemble du groupe les rôles à assumer).

L'objet de cette étude consiste donc à tester cette hypothèse au travers d'un plan de recherche quasi expérimental. Toutefois, dans ce protocole, différents facteurs susceptibles

d'affaiblir la validité interne de cette recherche ont été contrôlés. Ils correspondent à des corrélats de l'ambiguïté du rôle repérés dans les études antérieures.

Ainsi, dès 1980, Naylor et ses collaborateurs ont souligné l'existence d'une relation entre la complexité d'une situation et les perceptions d'ambiguïté du rôle : plus une situation est complexe, plus l'ambiguïté du rôle est élevée. Nous avons donc choisi une situation expérimentale complexe (i.e., match de rugby de 20 minutes, à sept contre sept, sur un terrain réduit) afin de placer les participants dans des conditions potentielles de forte ambiguïté.

Mais les perceptions d'ambiguïté du rôle sont également influencées par le sexe des individus (e.g., Beauchamp, et al., 2003) et leurs relations interindividuelles (Cunningham & Eys, 2007). Ainsi, Beauchamp et al. (2003) ont observé des différences de perceptions d'ambiguïté du rôle en contexte offensif entre des joueurs et des joueuses de hockey sur gazon ; ces dernières percevaient une plus grande clarté de l'étendue de leurs responsabilités, de leurs comportements liés à leur rôle, de l'évaluation et des conséquences de ne pas assumer leur rôle. De plus, Cunningham et Eys (2007) ont constaté que plus les équipiers se témoignaient de l'estime, de la considération, de la reconnaissance au travers de leurs communications, moins ils percevaient d'ambiguïté dans leur rôle. Aussi, pour contrôler ces deux facteurs, seuls des participants de sexe masculin n'évoluant pas dans le même club, ou la même équipe, ont été sélectionnés.

Dans le domaine organisationnel, Abdel-Halim (1981), comme Kahn et al., (1964), ont montré qu'une forte expérience antérieure dans une tâche professionnelle s'accompagnait d'une faible perception d'ambiguïté du rôle. Ces résultats ont été répliqués en contexte sportif, les anciens membres d'une équipe percevant moins d'ambiguïté du rôle que les nouveaux arrivants (Eys, Carron, Beauchamp, & Bray, 2003). L'expertise des athlètes apparaît ainsi comme le quatrième facteur à contrôler. Toutefois, d'après Abdel-Halim (1981) et Kahn et al.

(1964), à l'expertise de l'individu se surajoute le caractère nouveau d'une situation qui peut engendrer de l'ambiguïté. Nous avons donc choisi de travailler avec des experts et des débutants en rugby à XV, mais de les confronter à une situation nouvelle dans laquelle l'expérience antérieure en rugby à XV puisse être utilisée. Ce type de situation a été défini par Marks, Zaccaro et Mathieu (2000, p. 971) comme « *des situations de performance non familières et non attendues qui, bien qu'elles aient les mêmes objectifs essentiels que des situations plus familières, diffèrent en terme d'exigences spécifiques de performance et d'approche stratégique* ». Ce choix méthodologique permettait de placer les participants dans une situation à forte ambiguïté potentielle, tout en contrôlant l'effet de l'expérience antérieure sur les perceptions d'ambiguïté du rôle.

Enfin, les perceptions d'ambiguïté sont également liées au besoin individuel de clarté du rôle. D'après Bray et al. (2005), les athlètes exprimant un besoin de clarté élevé rapportaient des perceptions de moindre ambiguïté de leur rôle pour quatre dimensions (i.e., évaluation du rôle en contextes offensif et défensif, comportements et conséquences liés au rôle défensif). De plus, le besoin de clarté du rôle opérait comme modérateur dans la relation entre l'ambiguïté et la satisfaction des athlètes, cette relation n'existant que pour les sportifs exprimant un fort besoin de clarté du rôle. Cette variable a donc été contrôlée dans l'expérience suivante.

En résumé, des étudiants masculins universitaires, experts *versus* débutants en rugby à XV, ont été confrontés à une tâche sportive collective inspirée du rugby après avoir reçu des informations technico-tactiques adressées à l'équipe *versus* à chaque joueur. Nous avons émis l'hypothèse que dans une tâche collective inhabituelle, des informations technico-tactiques adressées à l'équipe dans son ensemble engendreraient une plus forte ambiguïté du rôle que

des informations technico-tactiques qui personnalisent les tâches (i.e., rôles) de chacun, quel que soit le niveau d'expérience antérieure des individus.

## 1.2. Méthode

### 1.2.1. Participants

L'échantillon se composait de 32 étudiants inscrits en deuxième année de Licence en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives. Pour les besoins de l'étude, ils ont été répartis en deux groupes selon leur niveau de pratique en rugby. Le premier regroupait 18 joueurs *experts* en rugby (moyenne d'âge :  $22.01 \pm 1.07$ ) qui pratiquaient leur sport depuis 11.11 ans en moyenne à raison d'un volume moyen d'entraînement de 8.3 heures par semaine. Parmi ces athlètes, 5 évoluaient à un niveau régional et 13 à un niveau national, aucun de ces joueurs n'évoluant dans la même équipe. Le second groupe rassemblait 14 sportifs *débutants* en rugby (moyenne d'âge :  $22.01 \pm 2.02$ ) mais pratiquant différents sports (e.g., surf, athlétisme, handball, cyclisme, ski) depuis 7.53 années en moyenne.

Chacun de ces groupes participait à un enseignement théorique et pratique dirigé par le même enseignant universitaire spécialiste du rugby. Ce dernier enseignait le rugby à l'université depuis 17 années et avait entraîné pendant 5 années une équipe de rugby de première division.

### 1.2.2. Mesures

*Ambiguïté du rôle.* Les perceptions d'ambiguïté du rôle ont été mesurées à l'aide de l'EAR-17, soit sans spécifier de contexte particulier. Ce choix s'explique par deux raisons. L'étude comprenant des experts et des débutants en rugby, l'adoption d'un questionnaire spécifiant des contextes offensif et défensif aurait pu introduire un biais dans le recueil de

données. En effet, la faible connaissance de la tâche sportive par les novices pouvait les conduire à éprouver des difficultés à répondre au questionnaire spécifiant des contextes de jeu spécifiques. Des différences entre experts et novices auraient pu être observées sans qu'elles soient imputables à l'expérience antérieure en rugby, mais simplement aux difficultés rencontrées par les novices pour répondre au questionnaire. De plus, nous ne disposions pas d'argument théorique ou empirique soutenant que les consignes données par l'enseignant produiraient des formes différentes d'ambiguïté selon que les joueurs seraient ou non en possession du ballon. Compte tenu de la situation expérimentale proposée (cf., section Procédure ci-dessous), seules deux manifestations de l'ambiguïté du rôle ont été considérées (i.e., étendue des responsabilités, 4 items ; comportements liés au rôle, 4 items). Le questionnaire comportait donc huit items pour lesquels les participants indiquaient leur degré d'accord sur une échelle de type Likert en 9 points, de « *pas du tout d'accord* » (1) à « *tout à fait d'accord* » (9). Pour chacune des dimensions, la moyenne des réponses d'un participant aux items constitutifs de celle-ci a été calculée, un score élevé indiquant une faible ambiguïté du rôle. L'analyse des coefficients alpha de Cronbach a attesté d'une bonne consistance interne des deux dimensions ( $\alpha$  de Cronbach de .86 et .93).

*Besoin de clarté du rôle.* Une mesure du besoin de clarté du rôle a été construite pour cette étude en s'appuyant sur les travaux de Bray et al. (2005). Ces auteurs ont proposé une mesure unidimensionnelle de cette variable au travers de quatre items précédés d'une phrase introductive (i.e., « *Il est important pour moi de* ») : (a) comprendre complètement la diversité de mes responsabilités dans le jeu ; (b) comprendre complètement les comportements que je dois produire pour m'acquitter de mes responsabilités dans le jeu ; (c) comprendre complètement la manière dont mon rôle est évalué ; (d) connaître toutes les conséquences que je subirais si je ne m'acquitte pas de mon rôle. Les réponses étaient rapportées sur une échelle

de type Likert graduée de « *pas du tout important* » (1) à « *extrêmement important* » (4). Le coefficient alpha de Cronbach a révélé une consistance interne satisfaisante ( $\alpha = .70$ ). Pour chaque participant, la moyenne de ses réponses aux quatre items a donc été calculée (Bray et al., 2005). Un score élevé indiquait un important besoin de clarté du rôle.

### 1.2.3. Procédure

L'enseignant a été contacté en début d'année universitaire pour participer à l'étude. Sur le premier semestre, il devait assurer un enseignement théorique et pratique à deux groupes d'étudiants, l'un constitué de débutants dans l'activité rugby, l'autre de joueurs experts, évoluant en club. Ces deux groupes recevaient leur enseignement hebdomadaire sur deux créneaux différents, les programmes pédagogiques n'étant pas identiques pour les experts et les novices. Après avoir obtenu le consentement de l'enseignant et des étudiants de ces deux groupes, le questionnaire de besoin de clarté du rôle a été distribué au début du cycle d'enseignement.

Cinq semaines plus tard, l'enseignant a programmé une évaluation des étudiants sur la base de l'épreuve proposée aux candidats du Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive (i.e., CAPEPS). Lors de cette séance d'évaluation, un échauffement de 30 minutes identique pour chaque groupe a précédé la situation proprement dite. Au sein de chaque groupe, l'enseignant a constitué deux équipes, de manière aléatoire, qui devaient s'affronter au cours d'un match de deux mi-temps de dix minutes<sup>27</sup>. Chaque équipe était composée de sept joueurs évoluant sur un terrain de 50 m sur 30 m, auxquels s'ajoutaient deux remplaçants dans les équipes d'étudiants experts.

---

<sup>27</sup> Les experts et les novices ne partageant pas le même créneau d'enseignement, les matchs opposaient deux équipes d'experts ou deux équipes de novices.

Avant de débiter la rencontre, les étudiants recevaient une information de l'enseignant sur le jeu à développer par leur équipe pour gagner le match. Sa communication avait été strictement définie auparavant et devait porter sur des rôles à accomplir en situation de jeu, soit en précisant quel étudiant devait tenir quel rôle (condition « *faible ambiguïté* »), soit sans le préciser (condition « *forte ambiguïté* »). Dans cette condition expérimentale, l'ambiguïté du rôle était donc manipulée au travers d'une communication personnalisée (i.e., chaque rôle était attribué individuellement à un joueur) ou dépersonnalisée (i.e., les rôles étaient énoncés sans préciser qui les assumaient).

Pour toutes les équipes, la communication de l'enseignant d'une durée de cinq minutes était identique sur deux points : la présentation de la tâche et des rôles à tenir dans l'équipe pour la réaliser. Si les rôles étaient identiques pour toutes les équipes, ils étaient présentés de deux façons différentes. Dans la condition « forte ambiguïté », les rôles à tenir étaient précisés de manière *générale* à l'équipe (e.g., « *Il faut qu'il y ait un joueur qui puisse fixer la défense en portant le ballon afin qu'un autre joueur puisse s'infiltrer dans l'intervalle pour récupérer la balle et jouer à hauteur* »). Dans la condition « faible ambiguïté », le même type de consigne était donné mais en *nommant* le joueur qui devait tenir le rôle (e.g., « *Il faut que toi, Rémy, tu fixes la défense en portant le ballon afin que toi, Henry, tu puisses t'infiltrer dans l'intervalle pour récupérer la balle et jouer à hauteur* »). Chaque équipe ne jouait qu'un match et était aléatoirement assignée à l'une des deux conditions d'ambiguïté.

A l'issue de la présentation de la tâche et des rôles, les participants ont répondu au questionnaire d'ambiguïté du rôle, puis ont débuté leur match. Les manifestations d'ambiguïté liées aux conséquences du rôle et à l'évaluation du rôle n'ont pas été retenues dans cette étude, car les étudiants n'étaient pas notés par l'enseignant. Le protocole expérimental mis à part, la situation d'évaluation visait seulement à confronter les étudiants aux modalités du

concours du CAPEPS en rugby. Lors de la séance suivante de chaque groupe, un débriefing a été organisé avec les étudiants pour leur expliquer l'objectif réel de la situation et évoquer l'importance de la définition des rôles dans les sports collectifs.

### 1.3. Résultats

#### 1.3.1. Statistiques descriptives et analyses préliminaires

Des analyses préliminaires ont été conduites pour vérifier que les conditions d'utilisation des analyses multivariées étaient respectées (cf., Tabachnick & Fidell, 2007). Aucune valeur extrême univariée ou multivariée n'a été relevée à  $p < .001$  (i.e.,  $|z| < 3.29$ ,  $p < .001$ ; distance de Mahalanobis inférieure à  $\chi^2(3) = 16.27$ ,  $p < .001$ ). L'analyse des distributions du besoin de clarté du rôle, de l'étendue des responsabilités et des comportements liés au rôle n'a pas indiqué de violation de la condition de normalité (i.e., indices d'asymétrie compris entre -0.47 et -0.05 et indices d'aplatissement compris entre -1.22 et 0.24). La condition d'homogénéité des variances a été examinée lors des analyses suivantes à l'aide du test d'égalité des variances de Levene. Pour les quatre groupes de participants [niveau de pratique (2)  $\times$  consignes (2)], les moyennes et écart types des perceptions du besoin de clarté et d'ambiguïté du rôle ont été calculés (Tableau 8).

Tableau 8.

Moyenne et écart-type du besoin de clarté et de l'ambiguïté du rôle, par groupe.

	N	Besoin de clarté		Ambiguïté du rôle			
		M	ET	Etendue		Comportements	
				M	ET	M	ET
Experts							
Forte ambiguïté	9	3.47	0.60	7.00	1.34	5.54	1.05
Faible ambiguïté	9	3.50	0.37	7.34	0.98	5.73	0.80
Débutants							
Forte ambiguïté	8	2.94	0.49	5.72	1.85	4.60	0.91
Faible ambiguïté	6	2.96	0.43	7.50	0.71	5.80	0.63

Une ANOVA 2 (expert *vs.* débutant) x 2 (condition faible *vs.* forte ambiguïté) a été réalisée afin de vérifier si le besoin de clarté du rôle exprimé par les participants était indépendant de ces deux facteurs. Les résultats n'ont pas indiqué d'effet d'interaction significatif,  $F(1, 28) = 0.00, p = .98$ , ou d'effet simple de la répartition dans l'un des groupes expérimentaux,  $F(1, 28) = 0.02, p = .89$  sur ce besoin. Cependant, un effet significatif de l'expérience antérieure a été observé,  $F(1, 28) = 9.42, p < .01$ , les experts exprimant un plus grand besoin de clarté du rôle que les débutants (i.e.,  $M = 3.49$  *vs.*  $M = 2.95$ ).

### 1.3.2. Modèle général

Afin de bien dissocier l'incidence des consignes sur les manifestations d'ambiguïté, nous avons traité séparément les deux manifestations d'ambiguïté du rôle. Deux analyses de covariance (ANCOVA) 2 (expert *vs.* débutant) x 2 (condition faible *vs.* forte ambiguïté) ont été réalisées sur chacune des dimensions de l'ambiguïté, soit l'étendue des responsabilités et les comportements liés au rôle. Le besoin de clarté a été entré comme co-variable dans l'analyse.

Pour l'étendue des responsabilités, les résultats ont indiqué un effet principal de la communication de l'enseignant sur les perceptions d'ambiguïté du rôle,  $F(1, 27) = 4.91, p < .05$ . Par contre, aucun effet significatif de l'expérience antérieure des participants,  $F(1, 27) = 0.33, p = .57$ , ni d'interaction entre la communication de l'enseignant et l'expérience antérieure des participants,  $F(1, 27) = 2.31, p = .14$  n'ont été observés. L'analyse des moyennes montrent qu'indépendamment de l'expérience antérieure des participants, les joueurs ayant reçu une consigne ambiguë ( $M = 6.40$ ) percevaient une plus grande ambiguïté

de l'étendue de leurs responsabilités associées à leur rôle, par rapport à ceux ayant reçu une consigne claire ( $M = 7.41$ )<sup>28</sup>.

Pour les comportements liés au rôle, un pattern identique de résultats a été noté. Seul un effet significatif de la communication de l'enseignant sur les perceptions d'ambiguïté du rôle a été observé,  $F(1, 27) = 4.76, p < .05$ . Ni l'expérience antérieure des participants,  $F(1, 27) = 0.44, p = .51$ , ni l'interaction entre la communication de l'enseignant et l'expérience antérieure des participants,  $F(1, 27) = 2.55, p = .12$ , n'ont produit d'effet significatif sur les perceptions d'ambiguïté. L'analyse détaillée a indiqué qu'indépendamment de l'expérience antérieure des participants, les joueurs ayant reçu une consigne claire ( $M = 5.76$ ) percevaient plus clairement les comportements à produire dans leur rôle que ceux ayant reçu une consigne ambiguë ( $M = 5.01$ ).

#### 1.4. Discussion

Cette étude visait à examiner l'effet de la communication technico-tactique de l'entraîneur/enseignant sur les perceptions d'ambiguïté du rôle. Un plan de recherche quasi expérimental a été adopté. Ce dernier incluait deux types de consignes différentes : une consigne impersonnelle où les rôles nécessaires à la réalisation de la tâche étaient annoncés sans nommer les joueurs qui devaient les assumer ; une consigne précisant les mêmes rôles tout en nommant les athlètes qui devaient les assumer. Ces communications ont été testées sur des groupes de sportifs experts et débutants. Quatre groupes ont donc été constitués.

Les résultats ont soutenu l'existence d'une relation causale entre la communication de l'entraîneur et les perceptions d'ambiguïté du rôle. Comparativement aux joueurs ayant reçu une consigne claire (i.e., chacun se voyant préciser le rôle qu'il devait assumer), les

---

<sup>28</sup> Rappelons que des scores élevés à l'échelle d'ambiguïté du rôle traduisent des perceptions claires, donc une moindre ambiguïté

participants ayant reçu une consigne ambiguë ont développé des perceptions élevées d'ambiguïté à l'égard de l'étendue de leurs responsabilités dans la tâche et des comportements qu'ils devaient produire. Ces résultats soutiennent le modèle de Kahn et al. (1964) et son adaptation en contexte sportif qui présente l'assignataire (i.e., l'entraîneur) comme une cause des perceptions d'ambiguïté du rôle de la personne cible (i.e., le joueur). Ils confortent également les propositions de Kahn et al. (1964) avançant que l'influence de l'assignataire sur les perceptions du destinataire du rôle s'effectue au travers de la communication de l'assignataire. De plus, ils corroborent les résultats de Schaubroeck et al. (1993) soulignant qu'une consigne personnalisée engendre une plus grande clarté qu'une consigne dépersonnalisée. Enfin, ces résultats confirment ceux obtenus dans deux études qualitatives, réalisées en contexte sportif, qui présentaient la communication de l'entraîneur (Eys, Carron, Beauchamp, & Bray, 2005), en particulier ses instructions (Mellalieu & Juniper, 2006), comme une source potentielle d'ambiguïté ou de clarté du rôle.

Un deuxième apport important de cette étude repose sur le type et la forme de communication à l'origine des perceptions d'ambiguïté du rôle. En effet, si plusieurs auteurs ont souligné l'importance de la communication dans l'élaboration de ces perceptions (Eys, Carron, Beauchamp, & Bray, 2005 ; Kahn et al., 1964 ; Mellalieu & Juniper, 2006), ils sont restés très généraux sur les caractéristiques de celle-ci. L'étude présentée ici démontre qu'une communication centrée sur des informations technico-tactiques, liées aux rôles nécessaires à la réalisation de la tâche, affecte les perceptions des athlètes relatives à la clarté de leur rôle. Mais l'étude démontre également que dans une tâche collective complexe (i.e., match de rugby), ces informations ne peuvent se contenter de décrire précisément les rôles à assumer ; elles doivent indiquer à chacun le rôle qui lui incombe. Les rôles doivent donc être attribués

individuellement et non donnés à l'ensemble du groupe en attendant de ce dernier qu'il s'organise lui-même.

Un troisième apport de cette étude concerne les relations entre la communication de l'entraîneur et l'expérience antérieure des athlètes. Seul un effet simple de la communication a été observé, démontrant qu'une information sur les rôles à assumer affectait de la même manière les experts et les débutants en rugby. Ce résultat contredit les travaux réalisés en contexte organisationnel (e.g., Abdel-Halim, 1981 ; Kahn et al., 1964) qui ont souligné qu'une forte expérience professionnelle dans une tâche s'accompagnait de faibles perceptions d'ambiguïté du rôle. Toutefois, dans notre étude, si les experts disposaient d'une expérience importante en rugby à XV, ils ont été confrontés à une tâche inhabituelle (i.e., opposition à sept contre sept sur un demi terrain de rugby) visant à placer les participants dans des conditions favorables au développement de l'ambiguïté du rôle. La nouveauté de cette tâche peut expliquer la différence entre les résultats de cette étude et ceux observés en contexte organisationnel. Avant de débiter le match à sept contre sept, l'expérience des joueurs experts ne leur a pas permis de compenser la moindre précision de la consigne donnée par l'entraîneur dans la condition de forte ambiguïté. Si, sur ce point, les experts ne se distinguent pas des débutants confrontés à la même condition expérimentale, il pourrait être intéressant de prolonger cette étude en mesurant les perceptions d'ambiguïté du rôle une fois la tâche expérimentée. En effet, le niveau d'expertise associé à l'expérimentation de la nouvelle tâche pourrait peut-être aider les experts à plus rapidement clarifier leur rôle comparativement aux débutants.

Un dernier point à souligner concerne le besoin de clarté du rôle des participants, qui est apparu plus élevé chez les experts comparativement aux débutants. Ce constat ne corrobore pas les travaux réalisés en psychologie du travail, qui ont souligné que les experts

affirmaient une volonté plus importante d'autonomie dans leurs activités et s'en remettaient moins au manager (Keller, 1989 ; Schriesheim & Schriesheim, 1980 ; Stinson & Johnson, 1975 ; Yukl, 1981) ; ils n'exprimaient donc pas un besoin important de clarté. Cependant, dans notre étude, les items utilisés pour mesurer le besoin de clarté du rôle ne précisait pas envers qui (e.g., l'entraîneur) ce besoin était exprimé. Aussi, les réponses des participants ne sont pas représentatives d'une demande de clarté adressée à un manager. La formulation des items peut donc expliquer la différence observée ici. Toutefois, des études complémentaires devraient explorer la différence du besoin de clarté du rôle en fonction du niveau sportif de pratique.

Les recherches menées sur le concept de tolérance à l'ambiguïté, défini comme la tendance à percevoir une situation ambiguë comme désirable (Budner, 1962 ; concept proche du besoin de clarté), peuvent aussi expliquer les résultats obtenus ici. D'après Rydell (1966), les personnes qui expriment une forte tolérance à l'ambiguïté apparaissent capables de s'adapter et de faire face aux nouvelles situations. Les débutants dans une activité sportive, se confrontant à des situations nouvelles, pourraient exprimer une grande tolérance à l'ambiguïté pour plus facilement affronter ces situations. Ne connaissant pas la tâche, ils développeraient peu d'attentes sur les modalités de sa réalisation. A l'inverse, les experts disposant d'un répertoire élargi de systèmes de jeu, attendraient plus de précision de la part de leur entraîneur pour savoir comment résoudre la tâche. Du fait de la complexité des coordinations et des interactions dans les tâches sportives collectives, des recherches futures devront explorer si, en contexte sportif, le besoin de clarté et/ou la tolérance à l'ambiguïté sont affectés par le niveau d'expertise.

Au-delà de ces apports, certaines limites inhérentes à cette étude doivent être évoquées. La première concerne la validité externe de cette recherche. Afin de contrôler

différents facteurs susceptibles d'affaiblir la validité interne de l'étude, des étudiants experts ou débutants en rugby à XV ont été sollicités. Les résultats observés sont donc spécifiques à cet échantillon et ne peuvent être étendus aux équipes féminines ou à des niveaux de pratique différents. Cette précaution apparaît d'autant plus nécessaire que les travaux sur le leadership en sport ont souligné des différences de perception ou d'interprétation des comportements de l'entraîneur en fonction du sexe et du niveau sportif (cf. Horn, 2002, pour une revue). De futures recherches devront donc examiner la relation entre la communication technico-tactique de l'entraîneur et les perceptions d'ambiguïté du rôle au sein d'équipes féminines ou de groupes sportifs de niveaux variés.

La validité externe de cette recherche est également affectée par la tâche sportive retenue pour le protocole. En optant pour une situation nouvelle d'opposition de sept contre sept sur un demi terrain, nous nous sommes placés dans des conditions favorables à l'émergence de l'ambiguïté du rôle. Mais cette situation ne correspond pas à celle rencontrée par les joueurs lors des rencontres de rugby à XV. En effet, elle accroît la densité de joueurs sur le terrain, ce qui accentue les contacts entre compétiteurs et nécessite des prises d'intervalle plus fréquentes. De plus, les phases de conquête (i.e., mêlées et touches) n'existent pas, car les remises en jeu se font sous forme de coup-franc. Enfin, cette formule sollicite la polyvalence des joueurs et leur offre la possibilité de prendre davantage de décisions. Là encore, des travaux complémentaires dans des situations de jeu traditionnelles au rugby à XV paraissent nécessaires pour soutenir ou infirmer ces premiers résultats. Ces travaux devraient également considérer d'autres sports collectifs, car les rôles, leur interdépendance, les communications entre l'entraîneur et ses athlètes dépendent de la logique interne des activités.

Une seconde limite résulte du type et de la forme de communication retenus dans ce travail. Les consignes proposées aux participants ne constituent qu'un exemple très restreint de la communication d'un entraîneur envers une équipe à un moment donné (i.e., communication technico-tactique orale avant le début de la rencontre). L'influence d'autres formes de communication du leader, comme celles repérées par Fleishman et al. (1991) (e.g., formes écrites ou gestuelles), sur les perceptions d'ambiguïté du rôle, à différents moments de la compétition (e.g., pendant le match, à la mi-temps), devraient faire l'objet de futures investigations. Celles-ci paraissent d'autant plus nécessaires que, selon leur forme, les communications ne présentent pas la même efficacité. Ainsi, selon Mehrabian (1971) les formes non verbales (e.g., postures, gestes) et para verbales (e.g., rythme, timbre) influencent davantage l'efficacité de la communication que la forme verbale (i.e., le sens littéral des mots) (respectivement 53% et 38% vs. 7%). De même, d'autres types de communication (i.e., sur les statuts, les relations interpersonnelles, les normes collectives) pourraient faire l'objet de travaux complémentaires.

Une dernière perspective possible tient à la non prise en compte de la performance individuelle ou collective dans cette étude. Les résultats montrent que la communication de l'entraîneur affecte les perceptions des joueurs à l'égard de leur rôle, mais le plan de recherche ne permet pas de connaître les répercussions de ces consignes et des perceptions d'ambiguïté sur les performances individuelles et collectives. En contexte organisationnel, plusieurs études ont montré que des perceptions élevées d'ambiguïté du rôle étaient associées à de faibles performances individuelles ou collectives (Abramis, 1994 ; Fischer & Gitelson, 1983 ; Jackson & Schuler, 1985 ; Kahn et al., 1964 ; Tubre & Collins, 2000). Ces relations n'ont pas encore été étudiées en contexte sportif et des travaux futurs pourraient s'engager sur cette voie. Initialement, les performances individuelles et collectives devaient être prises en

compte dans cette recherche ; les matchs ont été filmés et il était prévu de demander à des entraîneurs experts d'évaluer les prestations des participants. Un dysfonctionnement technique de la caméra a rendu l'enregistrement inexploitable.

Cette première étude a permis de soutenir la proposition de Kahn et al. (1964) que l'assignataire du rôle est à l'origine de l'ambiguïté du rôle perçue par le destinataire à qui ces responsabilités sont confiées. Mais le modèle de l'épisode du rôle postule un effet en retour du destinataire sur l'assignataire. En contexte sportif, cet effet peut correspondre aux perceptions de l'athlète à l'égard de la compétence de son entraîneur, désigné comme le responsable du manque de clarté de son rôle. C'est l'objet de l'étude suivante.

## 2. ETUDE 2

### 2.1. Compléments théoriques et problématique

Le modèle de l'épisode du rôle (Kahn et al., 1964) suppose que l'ambiguïté du rôle influence les relations interpersonnelles liant le destinataire à l'assignataire et, qu'en retour, ces relations affectent l'ambiguïté perçue par le destinataire (cf., Figure 8). Kahn et ses collaborateurs (1964) ont défini plusieurs dimensions impliquées dans ces relations interpersonnelles : liens affectifs, dépendance vis-à-vis des autres, style de communication et pouvoir ou habileté à influencer. Cette dernière dimension peut prendre deux orientations. Le pouvoir effectif correspond à l'influence objective de l'assignataire sur le destinataire du rôle. Le pouvoir attribué renvoie à l'influence de l'assignataire que le destinataire reconnaît sur ses propres comportements professionnels.

En contexte sportif, la compétence perçue du coaching semble proche de cette notion de pouvoir attribué puisqu'elle recouvre l'influence de l'entraîneur, telle qu'elle est perçue par l'athlète, sur sa motivation, son caractère et sa performance dans le collectif. Le concept de

compétence du coaching provient du modèle de l'efficacité du coaching, récemment développé par Feltz et ses collaborateurs (Feltz, Chase, Moritz, & Sullivan, 1999 ; Feltz, Short, & Sullivan, 2008) en s'inspirant de la théorie de l'efficacité personnelle (Bandura, 1997) et des travaux sur l'efficacité de l'enseignant (Denham & Michael, 1981 ; Fuller, Wood, Rapport, & Dornbusch, 1982 ; Ramey-Gassert, Shroyer, & Staver, 1996 ; Smylie, 1988). Feltz et al. (1999) ont défini l'efficacité du coaching comme la force de la croyance des entraîneurs en leur capacité à affecter l'apprentissage et la performance de leurs athlètes. Dans le modèle d'efficacité du coaching, Feltz et ses collègues ont distingué l'efficacité du coaching perçue par l'entraîneur (Feltz et al., 1999, 2008) des perceptions des athlètes à l'égard du coaching de leur entraîneur (perceptions dénommées compétence du coaching ; Myers et al., 2006). La compétence du coaching désigne donc la force des croyances des athlètes sur les capacités de leur entraîneur à influencer sur leurs apprentissages et leurs performances.

Selon Myers et al. (2006), un joueur évalue les compétences de son entraîneur vis-à-vis de :

- sa capacité à affecter l'humeur et les habiletés psychologiques de ses athlètes (i.e., compétence motivationnelle, CM) ;
- sa capacité à influencer le développement personnel et les attitudes positives des joueurs à l'égard de leur sport (i.e., compétence liée au développement du caractère, CDC) ;
- sa capacité à diriger l'équipe durant une compétition (i.e., compétence liée aux stratégies de jeu, CSJ) ;
- sa capacité à établir des diagnostics et à formuler des conseils à l'entraînement (compétence technique, CT).

Pour résumer, la compétence perçue du coaching associe deux dimensions orientées vers les compétences psychologiques de l'entraîneur (i.e., compétence motivationnelle et compétence liée au développement du caractère) et deux dimensions relatives à l'action de l'entraîneur vis-à-vis du jeu de l'équipe, dans le cadre des entraînements (i.e., compétence technique) et des compétitions (i.e., compétence liée aux stratégies de jeu). Ce concept renvoie à un jugement qualitatif des comportements de l'entraîneur par les sportifs. Aussi, l'adoption de cette perspective, dans cette étude, permet de prolonger le travail de Beauchamp, Bray, Eys et Carron (2005) en questionnant les athlètes sur la pertinence des comportements de leur entraîneur et non leur fréquence (comme dans le modèle du leadership de Chelladurai, 1990).

Associé à ce construit, Myers et ses collègues (2006) ont développé l'échelle de compétence perçue du coaching (*Coach Competency Scale*) et l'ont validée auprès de 21 équipes de football et de 11 équipes de hockey sur glace de niveau universitaire. Leur résultats ont démontré la validité de construit de cet outil et la fiabilité interne des quatre dimensions.

Le premier objectif de cette étude consiste donc à examiner les relations entre les perceptions d'ambiguïté du rôle et les jugements des athlètes vis-à-vis de l'efficacité des comportements de leur entraîneur (i.e., compétence perçue du coaching). Les études antérieures ayant indiqué que les perceptions d'ambiguïté du rôle étaient liées aux informations technico-tactiques données par l'entraîneur (Beauchamp, Bray, Eys, & Carron, 2005 ; Mellalieu & Juniper, 2006), nous avons émis l'hypothèse d'une relation entre les dimensions de l'ambiguïté du rôle et les deux dimensions de la compétence du coaching appréciant l'action de l'entraîneur vis-à-vis du jeu de l'équipe à l'entraînement et en compétition (i.e., compétence technique et compétence liée aux stratégies de jeu) : des

perceptions élevées d'ambiguïté du rôle seraient associées à de faibles perceptions des compétences techniques et stratégiques de l'entraîneur.

Un deuxième objectif de cette étude concerne le niveau d'analyse de la relation envisagée. Les deux construits (i.e., ambiguïté du rôle et compétence du coaching) ont été conceptualisés à un double niveau : individuel et collectif. En effet, les auteurs à l'origine de ces concepts ont estimé que les croyances des athlètes sur leur rôle et les compétences de leur entraîneur étaient influencées par les caractéristiques individuelles des sportifs, mais également par les croyances de leurs partenaires au sein de leur équipe. Sur le plan empirique, l'étude de Beauchamp, Bray, Fielding et Eys (2005) a supporté l'existence des croyances d'ambiguïté du rôle aux niveaux individuel et collectif. Si les auteurs ont observé qu'une majorité de la variance se situait à un niveau individuel, ils ont également constaté qu'une part significative de celle-ci se situait à un niveau collectif. Pour la compétence du coaching, aucune étude n'a actuellement analysé ce construit au niveau collectif. En effet, lors de la validation de l'échelle de compétence du coaching, Myers et al. (2006) ont dû restreindre leurs analyses au niveau individuel, car leur échantillon ne comportait pas un nombre suffisant d'équipes. Ils ont suggéré que de futures recherches explorent le niveau collectif de ce construit. Nous avons donc formulé l'hypothèse que la relation entre l'ambiguïté du rôle et la compétence du coaching existerait aux niveaux individuel et collectif.

Le troisième objectif de cette étude porte sur la dynamique du modèle de l'épisode du rôle (Kahn et al., 1964). Comme nous l'avons signalé, ce modèle envisage une influence réciproque entre les perceptions d'ambiguïté du rôle du destinataire et ses jugements à l'égard de l'assignataire (i.e., compétence perçue du coaching, dans cette étude). Nous avons donc émis l'hypothèse de l'existence d'une relation réciproque entre les perceptions d'ambiguïté du rôle et de compétence du coaching des athlètes : des perceptions de forte ambiguïté du rôle

engendreraient des perceptions de faibles compétences technique et stratégique qui, elles-mêmes, engendreraient des perceptions de forte ambiguïté du rôle.

## 2.2. Méthode

### 2.2.1. Participants

Les participants comprenaient 243 joueurs (âge moyen :  $23.09 \pm 4.10$  ans ; 200 hommes et 43 femmes) pratiquant différents sports collectifs (i.e., hockey sur glace,  $N = 6$  ; roller hockey,  $N = 19$  ; volley-ball,  $N = 23$  ; water-polo,  $N = 24$  ; handball,  $N = 30$  ; basketball,  $N = 35$  ; rugby,  $N = 39$  ; football,  $N = 67$ ). Ils provenaient de 26 équipes. Parmi eux, 44 évoluaient à un niveau départemental, 72 à un niveau régional et 127 à un niveau national. L'échantillon incluait 186 titulaires et 57 remplaçants. Ils pratiquaient leur sport depuis 10.95 années en moyenne ( $\pm 5.35$  ans) et jouaient dans cette équipe depuis 2.79 années en moyenne ( $\pm 2.36$  ans). Ils s'entraînaient en moyenne 5.59 heures hebdomadaires ( $\pm 3.59$  heures) et avaient déjà joué 13.54 matchs en moyenne ( $\pm 5.99$  matchs) au moment de la première passation des questionnaires. Sur ces 243 participants, seuls 91 joueurs (i.e., moyenne d'âge =  $24.09 \pm 4.02$  ans ; 75 hommes et 16 femmes ; 62 titulaires et 29 remplaçants) ont réalisé l'ensemble du protocole (i.e., deux passations espacées de plusieurs mois ; cf., section Protocole). La mortalité observée entre la première et la deuxième passation a été prise en compte et est examinée dans la section Résultats.

Pour les besoins de la validation de l'Echelle de Compétence du Coaching, un échantillon complémentaire de 127 athlètes a été recruté. Pour la validation, la population finale se composait donc de 370 joueurs (i.e., moyenne d'âge =  $23.09 \pm 4.40$  ans ; 283 hommes et 87 femmes ; 296 titulaires et 74 remplaçants).

### 2.2.2. Mesures

*Ambiguïté du rôle.* L'EAR-34 a été utilisée pour cette étude. L'analyse des coefficients alpha de Cronbach (Tableau 10) a révélé une fiabilité interne satisfaisante des différentes manifestations de l'ambiguïté du rôle en attaque et en défense aux deux passations.

*Compétence perçue du coaching.* Pour les besoins de cette étude, nous avons traduit et validé en français l'Echelle de Compétence du coaching (ECC), en suivant les différentes étapes préconisées par Vallerand et Halliwell (1983) (cf., Chapitre II). La procédure de validation est présentée dans la première partie des résultats. Conformément aux hypothèses avancées dans cette étude, seules deux dimensions de la compétence du coaching ont été prises en compte : la compétence technique et la compétence liée aux stratégies de jeu. L'analyse des coefficients alpha de Cronbach aux deux passations a indiqué une fiabilité interne satisfaisante (Tableau 10).

### 2.2.3. Procédure

Un expérimentateur a pris contact avec les entraîneurs pour leur demander l'autorisation de réaliser des passations de questionnaires sur leurs équipes. Pour chaque passation, un expérimentateur était présent sur les lieux de l'entraînement. Tous les athlètes étaient volontaires. Les questionnaires (i.e., EAR-34 et ECC) ont été distribués à distance des différents matchs des équipes pour éviter que les perceptions des athlètes ne soient influencées par leurs résultats sportifs immédiats. Une première passation (i.e., T<sub>1</sub>) comportant les deux questionnaires a été réalisée en milieu de saison, la seconde passation (i.e., T<sub>2</sub>), comportant uniquement le questionnaire de compétence du coaching, s'est déroulée deux mois plus tard.

## 2.3. Résultats

Dans un premier temps, les résultats de la procédure de validation transculturelle du Coaching Competency Scale (CCS ; Myers et al., 2006) sont présentés. Dans un deuxième temps, pour tester l'hypothèse de l'existence d'une relation entre l'ambiguïté du rôle et la compétence du coaching, aux niveaux individuel et collectif, une analyse transversale multiniveaux a été réalisée sur les données de la première passation. Dans un troisième temps, pour tester l'hypothèse de la réciprocité de la relation entre l'ambiguïté du rôle et la compétence du coaching, une analyse longitudinale a été conduite sur les données recueillies lors des deux passations.

### 2.3.1. Validation transculturelle de l'Echelle de Compétence du Coaching

Une première traduction française a été élaborée par deux chercheurs et un enseignant d'anglais. Puis une traduction inversée a été réalisée en demandant à chacune de ces personnes de travailler sur une version qui ne provenait pas d'elle. Enfin, ces personnes ont confronté leurs résultats et retenu les items clairs caractérisant le plus les dimensions.

A l'issue de ces premières étapes, une version préliminaire a été adoptée (cf., Annexe 11). Celle-ci comporte 24 items et mesure les quatre dimensions de la compétence du coaching. Sept items se regroupent sur la dimension compétence motivationnelle de l'entraîneur (e.g., « *Aider les joueurs/joueuses à maintenir leur confiance en eux* ») ; 7 items composent la dimension compétence de l'entraîneur liée aux stratégies de jeu (e.g., « *Faire des choix décisifs pendant le match* ») ; 4 items forment la dimension compétence liée au développement du caractère (e.g., « *Insuffler des principes moraux* ») ; 6 items composent la dimension compétence technique de l'entraîneur (e.g., « *Détecter à l'entraînement les erreurs techniques des joueurs/joueuses* »). Les réponses sont notées sur une échelle de type Likert

graduée de « *pas du tout capable* » (0) à « *extrêmement capable* » (9). Ainsi, un score élevé traduit une perception élevée de la compétence du coaching. La consigne de départ demande au participant : « *Selon toi, ton entraîneur est-il (elle) capable de ...* ». Les scores pour chaque dimension sont calculés à partir des moyennes des réponses aux items correspondants.

La validité concurrente de cette version préliminaire a été testée auprès d'une population bilingue. Ainsi, dix étudiants sportifs (six hommes et quatre femmes âgés en moyenne de  $25.16 \pm 2.40$  ans) pratiquant différents sports collectifs (i.e., football, rugby, basket-ball, water-polo), de nationalité française mais ayant étudié plus d'un an dans un pays anglophone, ont répondu aux versions anglaise et française de l'échelle de compétence du coaching.

Les résultats ont indiqué des corrélations très fortes entre les scores des dimensions anglaises et françaises (cf., Tableau 9) De plus, les comparaisons de moyennes entre les versions anglaise et française du questionnaire n'ont révélé aucune différence significative entre les réponses des participants aux deux versions : compétence motivationnelle,  $t(8) = 1.04, p = .32$  ; compétence liée aux stratégies de jeu,  $t(8) = -0.31, p = .76$  ; compétence liée au développement du caractère,  $t(8) = -1.00, p = .35$  ; compétence technique,  $t(8) = -0.59, p = .57$ . L'ensemble de ces résultats ont soutenu la validité concurrente et la validité de contenu de la version française du questionnaire (Spielberger & Sharma, 1976 ; Vallerand & Halliwell, 1983).

Tableau 9.

Corrélations entre les dimensions des versions anglaise et française de l'Echelle de Compétence du Coaching.

	Version anglaise			
	1.	2.	3.	4
Version française				
1.Motivation	<b>.99**</b>	.88**	.93**	.67
2.Stratégie	.82*	<b>.98**</b>	.76*	.96**
3.Caractère	.90**	.82*	<b>.99**</b>	.65
4.Technique	.83*	.91**	.79*	<b>.94**</b>

Notes. Motivation = compétence motivationnelle ; Stratégie = compétence liée aux stratégies de jeu ; Caractère = compétence liée au développement du caractère ; Technique = compétence technique ; (A) = version anglaise ; (F) = version française ; \* =  $p < .05$  ; \*\* =  $p < .01$ .

Puis la validité de construit a été examinée sur l'échantillon des 370 athlètes retenus pour cette étude. Les valeurs extrêmes univariées (i.e.,  $|z| > 3.29$  pour  $p < .001$ ) et multivariées (i.e., distance de Mahalanobis supérieure à  $\chi^2(4) = 13.28$ ,  $p < .001$ ) ont été supprimées ; seules 361 observations (rapport individus/dimensions de 7.22) ont été conservées pour une analyse factorielle confirmatoire utilisant le logiciel AMOS (version 4.0). Le modèle testé comprenait les 24 items regroupés sur les quatre dimensions. Pour cette analyse, la méthode du maximum de vraisemblance intégrant la procédure « bootstrap » a été employée<sup>29</sup>. Les résultats ont révélé des indices d'adéquation satisfaisants, CFI = .97, TLI = .98, RMSEA = .08, borne inférieure du RMSEA = .07, borne supérieure du RMSEA = .09, soutenant la validité de construit de l'échelle de compétence du coaching.

L'examen des coefficients alpha de Cronbach a également soutenu la fiabilité interne des dimensions du questionnaire, avec des valeurs de .87 pour la compétence liée au développement du caractère, de .90 pour la compétence technique, de .93 pour la compétence liée aux stratégies de jeu et de .94 pour la compétence motivationnelle.

<sup>29</sup> Méthode adaptée aux échantillons non normaux.

### 2.3.2. Statistiques descriptives

Les données pour les deux échantillons (i.e., 243 individus pour l'analyse transversale provenant de 26 équipes différentes et 91 individus pour l'analyse longitudinale), ont été examinées afin de respecter les conditions d'emploi des analyses multivariées (Tabachnick & Fidell, 2007). Ainsi, les valeurs extrêmes univariées (i.e.,  $|z| > 3.29$  pour  $p < .001$ ) et multivariées (i.e., distance de Mahalanobis supérieure à  $\chi^2(10) = 23.21$ ,  $p < .001$ ) ont été écartées des analyses. Au final, le premier et le deuxième échantillons se composaient respectivement de 226 et 80 individus. La normalité a été examinée pour le second échantillon (la taille du premier échantillon ne nécessitant pas de réajustement ; cf., Tabachnick & Fidell, 2007). Les résultats ont indiqué que certaines variables présentaient des distributions asymétriques, décalées vers la droite (i.e., scores élevés). Suivant les recommandations de Tabachnick et Fidell (2007), les données de ces variables ont été transformées en utilisant la méthode  $LG10(K-X)^{30}$ . Toutefois, ces transformations n'ayant pas permis de corriger l'asymétrie des distributions, elles ont été abandonnées (cf., Tabachnick & Fidell, 2007) et les analyses suivantes ont été conduites sur les valeurs non transformées. Les moyennes, écarts types et coefficients alpha de Cronbach pour l'ambiguïté du rôle et la compétence du coaching ont été calculés aux deux passations (Tableau 10).

---

<sup>30</sup> K correspond à la valeur maximale observée pour chaque variable + 1 et X représente la valeur originelle de la variable.

Tableau 10.

Moyennes, écarts types et alpha de Cronbach pour l'ambiguïté du rôle et la compétence du coaching aux deux passations.

	Temps 1			Temps 2		
	<i>M</i>	<i>ET</i>	$\alpha$	<i>M</i>	<i>ET</i>	$\alpha$
Ambiguïté offensive						
Etendue	7.03	1.14	.78	7.02	1.17	.79
Comportements	7.07	1.04	.77	7.12	1.05	.75
Evaluation	6.74	1.19	.79	6.75	1.29	.79
Conséquences	6.95	1.21	.82	7.05	1.15	.79
Ambiguïté défensive						
Etendue	7.32	1.06	.82	7.43	1.03	.82
Comportements	7.27	0.98	.80	7.28	1.08	.82
Evaluation	6.98	1.18	.85	7.04	1.35	.85
Conséquences	7.23	1.17	.86	7.28	1.07	.78
Compétence du coaching						
Stratégie	6.93	1.14	.87	6.80	1.20	.91
Technique	6.79	1.21	.85	6.74	1.31	.88

*Notes.* Motivation = compétence motivationnelle ; Stratégie = compétence liée aux stratégies de jeu ; Caractère = compétence liée au développement du caractère ; Technique = compétence technique.

### 2.3.3. Relation entre l'ambiguïté du rôle et la compétence du coaching

Les modèles statistiques multiniveaux (Goldstein, 1987, 1995 ; Goldstein & Rabash, 1992 ; Snijders & Bosker, 1999) permettent de tester simultanément les effets des niveaux individuels et collectifs et de leur interaction sur les variables dépendantes. Cette procédure statistique identifie l'influence d'une variable indépendante (ici, l'ambiguïté du rôle) définie au niveau collectif, ou individuel, sur la variance de la variable dépendante (ici, la compétence du coaching) au niveau individuel. Enfin, cette procédure permet d'attribuer au niveau d'analyse du groupe une part aléatoire, donc d'obtenir une estimation plus précise des résidus, à la différence des analyses de régression classiques.

Comme l'analyse multiniveaux est peu répandue dans la littérature en psychologie du sport, nous détaillerons les procédures statistiques employées dans cette étude. En suivant les conseils de Rasbash et al. (2000), et la procédure suivie par Beauchamp, Bray, Fielding et Eys

(2005), les données ont été centrées et réduites en soustrayant la moyenne de la dimension du participant à la moyenne de l'échantillon sur cette dimension. L'analyse multiniveaux a été réalisée à l'aide du programme MLwiN-2.

Une analyse multiniveaux suppose de soumettre plusieurs modèles de complexité croissante à l'analyse statistique. Dans ces modèles, chaque variable dépendante (ici, chaque dimension de la compétence du coaching) est représentée par le terme  $y_{ij}$  où  $i$  désigne une observation au niveau individuel à l'intérieur d'une équipe  $j$  (Équation 1). De même, chaque variable explicative (ici, chaque dimension de l'ambiguïté du rôle) est représentée par le terme  $x$  en distinguant les niveaux individuel ( $i$ ) et collectif ( $j$ ). Un coefficient de régression fixé est ajouté :  $\beta_1$ .

Équation 1 : 
$$y_{ij} = \beta_{0i}x_0 + \beta_1x_{1ij}$$

Le terme  $\beta_{0i}$ , présent dans cette équation (Équation 1), représente à lui seul la somme de trois termes  $\beta_{0i} = \beta_0 + u_{0j} + e_{ij}$ . Ici,  $\beta_0$  désigne la constante<sup>31</sup> pour l'ensemble de l'échantillon (i.e., sans tenir compte de l'appartenance de chaque joueur à une équipe),  $u_{0j}$  caractérise la déviation de la constante par rapport à l'équipe  $j$  et  $e_{ij}$  la déviation de la constante des joueurs  $i$  dans chaque équipe  $j$ . Ainsi, dans cette étude, le modèle liait une dimension de la compétence du coaching à une dimension de l'ambiguïté du rôle en reconnaissant la part aléatoire de la variation de la constante au niveau de l'équipe.

Dans une régression classique, la constante et la pente (i.e., coefficient de régression de la variable indépendante) sont fixées. Ici, dans l'équation 1, la constante peut varier en fonction des équipes. L'analyse multiniveaux permet aussi de tester si le coefficient de pente pour l'ambiguïté du rôle varie à un deuxième niveau (i.e., l'équipe). La variation de pente est

---

<sup>31</sup> Correspond à la valeur de  $y$  à l'abscisse 0 sur la droite de régression.

indiquée dans la nouvelle équation (Equation 2) en ajoutant l'indicateur de l'équipe (i.e., j) au coefficient  $\beta_1$ , qui devient alors  $\beta_{1j}$ .

$$\text{Équation 2 :} \quad y_{ij} = \beta_{0ij}x_0 + \beta_{1j}x_{1ij}$$

Différents types de modèles ont été testés, le premier modèle (modèle A) est un modèle nul sans prédicteur quel que soit le niveau. Ce modèle renseigne sur le degré de similitude de la valeur  $y$  (i.e., variable dépendante) à l'intérieur d'un même groupe en comparaison avec les individus d'un groupe différent ; en d'autres termes, le degré de similitude entre équipiers par rapport aux joueurs des autres équipes. Des corrélations intra-équipes sont donc calculées pour les variables dépendantes. Ce calcul s'obtient de la manière suivante :

$$\text{Équation 3 :} \quad \frac{\sigma^2_{u0}}{(\sigma^2_{u0} + \sigma^2_e)}$$

Dans cette équation,  $\sigma^2_{u0}$  désigne la variance entre les groupes et  $\sigma^2_e$  la variance entre les individus à l'intérieur d'un groupe donné. Ce coefficient peut aussi être interprété comme la proportion de la variation résiduelle totale due aux différences entre les groupes. Plus les corrélations intra-équipes sont élevées, plus la similitude entre les réponses des joueurs appartenant à une même équipe est importante. Un coefficient élevé justifie donc la prise en compte du niveau collectif dans l'analyse.

Dans un deuxième temps, des variables de contrôle peuvent être ajoutées successivement pour contrôler leur effet sur la relation étudiée. Comme plusieurs études ont souligné une influence du statut et du sexe sur les perceptions d'ambiguïté du rôle (e.g., Beauchamp, Bray, Eys, & Carron, 2005 ; Cunningham & Eys, 2007 ; Eys & Carron, 2001) et de compétence du coaching (cf., section 2.3.1. Validation transculturelle de l'Echelle de Compétence du Coaching), le statut et le sexe (i.e., modèle B) ont été introduits comme

variables de contrôle. Le troisième modèle (modèle C) examine l'ajout de la variable indépendante, une manifestation de l'ambiguïté du rôle. Cet ajout se fait isolément pour chacune des manifestations d'ambiguïté.

Le principe général des analyses multiniveaux repose sur la comparaison des modèles à chaque fois qu'une nouvelle variable est introduite dans l'équation. Dans ce but, le  $-2 \log$  likelihood ( $\chi^2$ ) est utilisé comme indicateur de la pertinence de chacun de ces modèles par rapport au modèle précédent incluant moins de paramètres. Une diminution significative de cet indicateur, lors de l'introduction d'une nouvelle variable, indique une amélioration de l'adéquation des données par rapport au modèle précédent incluant moins de paramètres.

Les sections suivantes décrivent successivement deux séries de modèles destinées à prédire successivement les deux dimensions de la compétence perçue du coaching : (a) la compétence technique et (b) la compétence liée aux stratégies de jeu.

#### 2.3.3.1. Compétence technique

Le Tableau 11 indique les résultats des modèles multiniveaux pour la compétence technique perçue de l'entraîneur par ses joueurs. Pour le modèle A, 27% de la variance de la compétence technique était distribuée au niveau du groupe contre 73% de la variance au niveau individuel. L'entrée de l'interaction « statut » x « sexe » n'a pas entraîné d'amélioration qualitative du modèle ( $\Delta\chi^2 = 0.076, p > .05$  ;  $\beta = 0.089, p > .05$ ). Les premiers résultats ont indiqué que l'interaction entre le statut et le sexe n'influçait pas les perceptions de compétence technique.

L'introduction successive de chaque manifestation de l'ambiguïté du rôle, dans l'équation, a accru significativement l'adéquation des données au modèle proposé (cf., Tableau 11 ; variations du  $\chi^2$  significatives à  $p < .001$  et  $\beta$  significatifs à  $p < .01$ ) excepté pour

la manifestation d'ambiguïté provenant des conséquences liées au rôle défensif ( $\Delta\chi^2 = 18.171$ ,  $p < .001$  ;  $\beta = 0.102$ ,  $p > .05$ ). Le signe positif des  $\beta$  indique qu'une faible perception d'ambiguïté du rôle, pour l'ensemble des manifestations en contextes offensif et défensif<sup>32</sup>, était associée à une compétence technique perçue élevée de l'entraîneur.

Au niveau individuel, en contexte offensif, après contrôle du statut et du sexe, 21.24% de la variance de la compétence technique était expliquée par l'étendue des responsabilités, 71.89% par l'évaluation du rôle, 16.03% par les comportements liés au rôle et 13.27% par les conséquences liées au rôle<sup>33</sup>. En contexte défensif, après contrôle du statut et du sexe, 4.94% de la variance de la compétence technique était expliquée par l'évaluation du rôle, 4.10% par les comportements liés au rôle et 1.40% par l'étendue des responsabilités. Ainsi, au niveau individuel, les manifestations de l'ambiguïté du rôle prédisaient positivement la compétence technique perçue de l'entraîneur. L'évaluation du rôle et l'étendue des responsabilités constituaient les deux manifestations d'ambiguïté contribuant le plus à cette relation.

Au niveau groupal, après contrôle du statut et du sexe, 9.14% de la variance collective de l'évaluation du rôle offensif et 16.71% de la variance collective de l'évaluation du rôle défensif expliquaient la compétence technique perçue de l'entraîneur. Les autres manifestations n'ont pas contribué de manière significative à cette relation. Les résultats ont donc attesté qu'au niveau collectif, l'évaluation du rôle en contextes offensif et défensif prédisait positivement la compétence technique perçue.

---

<sup>32</sup> Excepté pour les conséquences liées au rôle en contexte défensif.

<sup>33</sup> Pour expliquer ce résultat, la variance individuelle du modèle C est multipliée par la variance de la compétence technique distribuée au niveau individuel, le tout divisé par 100.

Tableau 11.

Les composantes de la variance de l'ambiguïté du rôle pour le modèle de compétence technique perçue.

Paramètres	Modèle A	Modèle B	Modèle C							
			Attaque				Défense			
			Etendue	Comportements	Evaluation	Conséquences	Etendue	Comportements	Evaluation	Conséquences
<i>Fixes</i>										
Constante	-0.068 (0.136)	-0.063 (0.134)	-0.062 (0.130)	-0.057 (0.134)	-0.046 (0.126)	-0.067 (0.139)	-0.059 (0.134)	-0.060 (0.135)	-0.054 (0.125)	-0.063 (0.136)
Statut * Sexe	–	0.089 (0.321)	-0.024 (0.314)	0.053 (0.323)	0.125 (0.304)	0.031 (0.333)	0.065 (0.321)	0.040 (0.322)	0.127 (0.301)	0.086 (0.326)
Ambiguïté	–	–	0.350 (0.061)***	0.285 (0.067)***	0.301 (0.058)***	0.235 (0.059)***	0.203 (0.071)**	0.277 (0.076)***	0.282 (0.063)***	0.102 (0.065)
<i>Aléatoires</i>										
Équipe $\sigma^2_{u0}$	0.410 (0.154)**	0.383 (0.145)**	0.393 (0.140)**	0.418 (0.149)**	0.348 (0.130)***	0.458 (0.160)**	0.383 (0.146)**	0.395 (0.148)**	0.319 (0.127)*	0.399 (0.151)**
Individu $\sigma^2_e$	1.096 (0.112)***	1.073 (0.110)***	0.845 (0.089)***	0.901 (0.095)***	0.881 (0.092)***	0.899 (0.094)***	1.058 (0.110)***	1.029 (0.107)***	1.020 (0.106)***	1.083 (0.113)***
CCIE	0.27	0.26	0.32	0.32	0.28	0.34	0.27	0.28	0.24	0.27
-2*LL ( $\chi^2$ )	697.52	691.815	619.043	632.786	624.45	634.721	668.087	663.351	656.977	673.644
$\Delta\chi^2$		0.076	72.772***	59.029***	67.365***	57.094***	23.728***	28.464***	34.838***	18.171***

Notes. Équipe  $\sigma^2_{u0}$  = variance collective ; Individu  $\sigma^2_e$  = variance individuelle ; CCIE = coefficient de corrélation intra-équipe ; -2\*LL( $\chi^2$ ) = log avec le maximum de vraisemblance ;  $\Delta\chi^2$  = variation du log ; \* =  $p < .05$  ; \*\* =  $p < .01$  ; \*\*\* =  $p < .001$

Lorsque les deux niveaux sont considérés conjointement (i.e., individuel et groupal), l'ensemble de ces résultats a démontré que l'évaluation du rôle offensif et l'étendue des responsabilités offensives prédisaient le plus la relation entre de fortes perceptions d'ambiguïté du rôle et de faibles perceptions de compétence technique (i.e., respectivement 52.48% de la variance totale expliquée,  $\Delta\chi^2 = 67.365$ ,  $p < .001$ , et 14.80% de la variance totale expliquée,  $\Delta\chi^2 = 47.989$ ,  $p < .001$ )<sup>34</sup>. Les autres manifestations de l'ambiguïté du rôle, à l'exception des conséquences liées au rôle défensif, prédisaient également cette relation, mais dans une moindre mesure.

#### 2.3.3.2. Compétence liée aux stratégies de jeu

Le Tableau 12 rapporte les résultats des modèles multiniveaux pour la compétence liée aux stratégies de jeu. Pour le modèle A, 39% de la variance de la compétence technique était distribuée au niveau du groupe pour 61% de la variance distribuée au niveau individuel. L'introduction de l'interaction « statut » x « sexe » n'a pas contribué à améliorer la qualité du modèle (i.e.,  $\Delta\chi^2 = 0.043$ ,  $p > .05$ ,  $\beta = -0.072$ ,  $p > .05$ ). Ces premiers résultats ont indiqué que l'interaction entre le statut et le sexe n'influçait pas les perceptions de compétence liée aux stratégies de jeu.

L'introduction successive de chaque manifestation de l'ambiguïté du rôle, dans l'équation, a permis d'accroître l'adéquation des données au modèle proposé (cf., Tableau 12 ; variations du  $\chi^2$  significatives à  $p < .001$  et  $\beta$  significatifs à  $p < .01$ ). Le signe positif des  $\beta$  indique qu'une faible perception d'ambiguïté du rôle, pour l'ensemble des manifestations dans les contextes offensif et défensif, était associé à une compétence perçue élevée liée aux stratégies de jeu.

---

<sup>34</sup> Pour obtenir ces résultats, les variances non expliquées au niveau collectif et individuel du modèle C sont respectivement soustraites de celles du modèle B. Puis ces résultats sont divisés par la variance du modèle B.

Au niveau individuel, en contexte offensif, après contrôle du statut et du sexe, 15.23% de la variance de la compétence liée aux stratégies de jeu était expliquée par l'étendue des responsabilités, 12.90% par l'évaluation du rôle, 10.81% par les comportements liés au rôle et 9.76% par les conséquences liées au rôle. En contexte défensif, après contrôle du statut et du sexe, 16.98% de la variance de la compétence liée aux stratégies de jeu était expliquée par les comportements liés au rôle, 16.63% par l'évaluation du rôle, 15.81% par l'étendue des responsabilités et 9.07% par les conséquences liées au rôle. Ainsi, au niveau individuel, les manifestations de l'ambiguïté du rôle prédisaient positivement la compétence perçue de l'entraîneur liée aux stratégies de jeu. L'évaluation du rôle et l'étendue des responsabilités représentaient les manifestations d'ambiguïté contribuant le plus à cette relation.

Au niveau collectif, les résultats ont révélé que la part de variance non expliquée ne diminuait pas significativement malgré l'introduction des dimensions de l'ambiguïté du rôle, à l'exception des dimensions d'évaluation du rôle dans les contextes offensif et défensif qui expliquaient respectivement 5.28% et 7.29% de la variance de la compétence perçue de l'entraîneur liée aux stratégies de jeu. Les résultats ont donc attesté qu'au niveau collectif, l'évaluation du rôle en contextes offensif et défensif prédisait positivement la compétence perçue liée aux stratégies de jeu.

Tableau 12.

Les composantes de la variance de l'ambiguïté du rôle pour le modèle de compétence perçue liée aux stratégies de jeu.

Paramètres	Modèle A	Modèle B	Modèle C							
			Attaque				Défense			
			Etendue	Comportements	Evaluation	Conséquences	Etendue	Comportements	Evaluation	Conséquences
<i>Fixes</i>										
Constante	-0.015 (0.146)	-0.005 (0.146)	-0.018 (0.145)	-0.012 (0.148)	-0.005 (0.142)	-0.022 (0.151)	0.022 (0.147)	0.024 (0.151)	0.019 (0.139)	0.011 (0.149)
Statut * Sexe	–	-0.072 (0.350)	-0.203 (0.348)	-0.137 (0.355)	-0.062 (0.340)	-0.157 (0.363)	-0.120 (0.352)	-0.153 (0.361)	-0.043 (0.333)	-0.091 (0.355)
Ambiguïté	–	–	0.315 (0.057)***	0.272 (0.063)***	0.280 (0.054)***	0.213 (0.055)***	0.295 (0.060)***	0.326 (0.065)***	0.295 (0.054)***	0.158 (0.057)**
<i>Aléatoires</i>										
Équipe $\sigma^2_{u0}$	0.549 (0.180)**	0.549 (0.179)**	0.562 (0.177)***	0.583 (0.184)**	0.520 (0.168)**	0.614 (0.192)**	0.586 (0.182)**	0.629 (0.192)**	0.509 (0.162)**	0.588 (0.185)**
Individu $\sigma^2_e$	0.871 (0.089)***	0.860 (0.088)***	0.729 (0.077)***	0.767 (0.081)***	0.749 (0.079)***	0.776 (0.082)***	0.724 (0.076)***	0.714 (0.075)***	0.717 (0.075)***	0.782 (0.082)***
CCIE	0.39	0.39	0.44	0.43	0.41	0.44	0.45	0.47	0.42	0.43
$-2*LL(\chi^2)$	658.301	655.806	599.959	610.432	603.061	614.104	605.243	604.573	599.677	620.175
$\Delta\chi^2$		0.043	55.847***	45.374***	52.745***	41.702***	50.563***	51.233***	56.129***	35.631***

Notes. Équipe  $\sigma^2_{u0}$  = variance collective ; Individu  $\sigma^2_e$  = variance individuelle ; CCIE = coefficient de corrélation intra-équipe ;  $-2*LL(\chi^2)$  = log avec le maximum de vraisemblance ;  $\Delta\chi^2$  = variation du log ; \* =  $p < .05$  ; \*\* =  $p < .01$  ; \*\*\* =  $p < .001$ .

Lorsque les deux niveaux sont considérés conjointement (i.e., individuel et groupal), l'ensemble de ces résultats a montré que l'évaluation du rôle en contextes offensif et défensif contribuait le plus à la relation négative<sup>35</sup> entre les perceptions d'ambiguïté du rôle et de compétence liée aux stratégies de jeu (i.e., diminution de la part totale de variance expliquée et variation du  $\chi^2$  respectivement de 9.93% de la variance totale expliquée,  $\Delta\chi^2 = 52.745$ ,  $p < .001$ , et de 12.99% de la variance totale expliquée,  $\Delta\chi^2 = 56.129$ ,  $p < .001$ ). Comme nous l'avons mentionné précédemment, les autres manifestations prédisaient la compétence perçue liée aux stratégies de jeu, au niveau individuel.

#### 2.3.4. Direction de la relation entre l'ambiguïté du rôle et la compétence du coaching

Comme indiqué précédemment, un nombre important de participants n'a pas pris part à la deuxième passation. Interrogés sur ce décalage, les entraîneurs ont répondu que des blessures, des maladies, des absences sans justification expliquaient la différence de participation entre les deux passations. De plus, certains entraîneurs ont décliné la deuxième passation en évoquant des difficultés de planification d'un créneau rassemblant l'ensemble des équipiers. Une ANOVA 2 (titulaire vs. remplaçant) x 2 (homme vs. femme) a été réalisée afin de vérifier une éventuelle influence du statut ou du sexe sur la participation à l'étude (i.e., une ou deux passations). Les résultats n'ont indiqué ni d'effet d'interaction du statut et du sexe,  $F(1, 222) = 3.67$ ,  $p = .06$ , ni d'effet simple du statut  $F(1, 222) = 0.11$ ,  $p = .74$ , ou du sexe,  $F(1, 222) = 2.32$ ,  $p = .13$  sur cette participation. De plus, des MANOVAs ont été calculées pour comparer les scores de compétence du coaching et d'ambiguïté du rôle, en T<sub>1</sub>, des athlètes ayant participé soit à la première, soit aux deux passations. Les résultats ont indiqué un effet de la participation aux deux passations sur la compétence du coaching,  $\lambda$  de

<sup>35</sup> Rappelons que des scores élevés à l'échelle d'ambiguïté du rôle traduisent des perceptions claires, donc une moindre ambiguïté.

Wilks = .96,  $F(2, 222) = 4.29$ ,  $p < .01$ . En  $T_1$ , comparativement aux individus n'ayant participé qu'à la première passation, les joueurs ayant participé aux deux passations ont obtenu des scores plus élevés aux dimensions de compétence technique (i.e.,  $M = 7.11$  vs.  $M = 6.63$ ) et de compétence liées aux stratégies de jeu (i.e.,  $M = 7.19$  vs.  $M = 6.80$ ). Pour les perceptions d'ambiguïté du rôle, aucune différence significative n'a été notée entre les participants, aussi bien en contexte offensif,  $\lambda$  de Wilks = .99,  $F(4, 212) = 0.60$ ,  $p = .66$ , qu'en contexte défensif,  $\lambda$  de Wilks = .98,  $F(4, 212) = 0.85$ ,  $p = .50$ . Au regard du nombre important de participants absents en  $T_2$  (i.e., 146), nous avons choisi de ne prendre en compte que les données complètes dans les analyses suivantes (i.e., 80 sportifs ayant participé aux deux passations) plutôt que d'imputer des données manquantes.

Puis des MANOVAs 2 (titulaire vs. remplaçant) x 2 (homme vs. femme) ont été calculées pour examiner une possible influence du statut et du sexe sur les perceptions d'ambiguïté du rôle (contextes offensif et défensif) et de compétence du coaching des athlètes ayant participé aux deux passations. Les résultats n'ont pas signalé d'effet d'interaction du statut et du sexe sur l'ambiguïté du rôle en contexte offensif,  $\lambda$  de Wilks = .92,  $F(4, 71) = 1.52$ ,  $p = .21$ , l'ambiguïté en contexte défensif,  $\lambda$  de Wilks = .89,  $F(4, 71) = 2.17$ ,  $p = .08$ , et la compétence perçue du coaching,  $\lambda$  de Wilks = 1.00,  $F(2, 73) = 0.11$ ,  $p = .89$ . De même, aucun effet simple du statut n'a été relevé sur l'ambiguïté du rôle en contexte offensif,  $\lambda$  de Wilks = .89,  $F(4, 71) = 2.20$ ,  $p = .08$ , l'ambiguïté en contexte défensif,  $\lambda$  de Wilks = .91,  $F(4, 71) = 1.70$ ,  $p = .16$ , et la compétence perçue du coaching,  $\lambda$  de Wilks = .97,  $F(2, 73) = 1.07$ ,  $p = .35$ . Enfin, les résultats n'ont pas indiqué d'effet simple du sexe sur la compétence perçue du coaching,  $\lambda$  de Wilks = .99,  $F(2, 73) = 0.19$ ,  $p = .83$ . Cependant, ils ont souligné un effet simple du sexe sur l'ambiguïté en contexte offensif,  $\lambda$  de Wilks = .88,  $F(4, 71) = 2.44$ ,  $p = .05$  et l'ambiguïté en contexte défensif,  $\lambda$  de Wilks = .84,  $F(4, 71) = 3.42$ ,  $p = .01$ . Toutefois, pour

chacune des dimensions de l'ambiguïté du rôle, aucune différence statistiquement significative n'a été observée entre les moyennes des perceptions des hommes et des femmes.

Le nombre réduit d'observations sur les deux passations n'a pas permis d'étudier la direction de la relation entre l'ambiguïté du rôle et la compétence du coaching aux niveaux individuel et collectif (Raudenbush & Bryk, 2002). Cependant, la structure hiérarchique de l'information (i.e., pratiquants regroupés au sein d'équipes), requérait de ne pas traiter les données au niveau individuel sans contrôler le niveau supérieur (i.e., collectif). En effet, le non-respect de la condition d'indépendance entre les observations peut engendrer des erreurs de Type I (conclure qu'un effet existe quand réellement il n'y en a pas) ou de Type II (conclure à une absence d'effet quand réellement il y en a un) (e.g., Kashy & Kenny, 2000) dans les conclusions. Aussi, afin de contrôler le niveau groupal, toutes les corrélations ont été rendues indépendantes vis-à-vis des équipes en suivant la procédure de Madon, Jussim et Eccles (1997). Cette procédure s'est déroulée en trois étapes : (1) pour chaque équipe, une variable factice a été créée ; (2) ces variables factices ont été utilisées pour prédire les dimensions d'ambiguïté du rôle (dans les deux contextes) et de compétence perçue du coaching ; (3) les résidus de ces analyses ont été sauvegardés et utilisés dans les analyses suivantes.

Pour examiner la direction de la relation entre l'ambiguïté du rôle et la compétence du coaching, nous avons réalisé des analyses de régression multiple séquentielle. Pour inférer une causalité lors d'une recherche non expérimentale, Kenny (1979) a suggéré de démontrer que trois conditions étaient respectées : (1) deux variables sont corrélées ; (2) l'une précède la seconde ; (3) leur relation existe toujours quand l'influence d'autres variables possibles sur cette relation est éliminée. Afin de remplir ces trois conditions, Cohen, Cohen, West et Aiken (2003) ont proposé de tester l'effet d'une variable  $V$ , mesurée à  $T_1$ , sur les variations d'une

variable W entre T<sub>1</sub> et T<sub>2</sub>, soit d'inclure un effet auto-régressif (MacCallum & Austin, 2000) dans un modèle longitudinal. Par conséquent, des régressions ont été réalisées pour tester l'influence des perceptions d'ambiguïté du rôle au temps 1 sur chaque dimension de compétence du coaching au temps 2 en contrôlant les perceptions respectives de compétence du coaching en T<sub>1</sub>. Puis de nouvelles régressions ont été conduites pour tester l'influence des perceptions de compétence du coaching en T<sub>1</sub> sur chaque manifestation de l'ambiguïté du rôle en T<sub>2</sub> en contrôlant les perceptions respectives d'ambiguïté du rôle en T<sub>1</sub>.

Pour examiner la réciprocité de la relation entre l'ambiguïté du rôle et la compétence perçue du coaching, nous avons tout d'abord vérifié si l'ambiguïté du rôle était un antécédent de la compétence du coaching. Aussi, lors d'une première étape, le score de chaque dimension de la compétence du coaching mesurée en T<sub>1</sub> a été entré pour prédire le score correspondant mesuré en T<sub>2</sub>. Lors d'une deuxième étape, chaque manifestation de l'ambiguïté du rôle en attaque et en défense en T<sub>1</sub> a été ajoutée comme variable indépendante pour prédire la compétence du coaching en T<sub>2</sub>. Les résultats significatifs sont présentés ci-dessous (Tableau 13). Ils ont souligné que les perceptions d'ambiguïté des comportements liés au rôle en contextes offensif et défensif, mesurées en milieu de saison, prédisaient significativement les variations des perceptions de compétence liée aux stratégies de jeu entre la première et la deuxième passation. Plus précisément, une faible ambiguïté du rôle en milieu de saison prédisait une compétence perçue élevée de l'entraîneur liée aux stratégies de jeu, deux mois plus tard.

Tableau 13.

Compétence du coaching en T<sub>2</sub> prédite par l'ambiguïté du rôle en T<sub>1</sub> en contrôlant la compétence du coaching en T<sub>1</sub>.

		<i>F</i> (degrés de liberté)	<i>R</i> <sup>2</sup> ajusté	$\beta$	<i>t</i>
Variable dépendante					
CSJ2					
Variables indépendantes					
Etape 1	CSJ1	5.17*(1, 78)	.05	.24	2.27*
Etape 2	CompO	2.27*(5, 74)	.07	.26	1.99*
	CompD	2.86*(5, 74)	.10	.30	2.18*

Notes. CSJ = compétence liée aux stratégies de jeu ; CompO = ambiguïté du rôle liée aux comportements en contexte offensif ; CompD = ambiguïté du rôle liée aux comportements en contexte défensif ; 1 = temps 1 ; 2 = temps 2 ; \* =  $p < .05$ .

Puis nous avons étudié si la compétence perçue du coaching était un antécédent de l'ambiguïté du rôle. A nouveau, lors d'une première étape, le score de chaque manifestation d'ambiguïté du rôle mesurée en T<sub>1</sub> a été entré pour prédire le score correspondant mesuré en T<sub>2</sub>. Lors de la deuxième étape de l'analyse, chaque dimension de la compétence de coaching en T<sub>1</sub> a été ajoutée comme variable indépendante pour prédire l'ambiguïté du rôle en T<sub>2</sub>. Les résultats n'ont indiqué aucune relation entre la compétence perçue du coaching en milieu de saison et les perceptions d'ambiguïté du rôle deux mois plus tard.

## 2.4. Discussion

Le premier objectif de cette étude visait à examiner, d'un point de vue transversal, les relations entre les perceptions d'ambiguïté du rôle et les perceptions de compétence du coaching (i.e., un jugement de l'athlète vis-à-vis de l'efficacité des comportements de son entraîneur). Nous avons émis l'hypothèse de l'existence de relations entre les dimensions de l'ambiguïté du rôle et deux des dimensions de la compétence du coaching (i.e., compétence technique et compétence liée aux stratégies de jeu). Les résultats ont soutenu cette hypothèse puisqu'ils ont indiqué que les athlètes percevant une forte ambiguïté dans leur rôle (i.e., étendue des responsabilités, évaluation du rôle, comportements et conséquences liées au rôle),

dans les contextes offensif et défensif, se montraient critiques sur les capacités de leur entraîneur à diriger l'équipe en compétition (i.e., compétence liée aux stratégies de jeu) et à établir des diagnostics ou formuler des conseils à l'entraînement (i.e., compétence technique)<sup>36</sup>. Les résultats ont également indiqué que l'évaluation du rôle, dans les contextes offensif et défensif, constituait la manifestation de l'ambiguïté du rôle la plus liée aux deux dimensions de la compétence du coaching.

D'une manière générale, ces résultats corroborent en partie le modèle de l'épisode du rôle en soutenant l'existence d'une relation entre les perceptions d'ambiguïté du rôle et une variable, la compétence perçue du coaching par les athlètes, qui se situe au niveau des relations interpersonnelles. Rappelons que la compétence du coaching renvoie à l'influence que le sportif reconnaît à son entraîneur sur sa motivation, son caractère, ses performances et celles de son équipe. Cette variable paraît donc proche du concept de pouvoir attribué (par le destinataire à l'assignataire), présenté par Kahn et ses collègues (1964) comme l'une des dimensions des relations interpersonnelles. Toutefois, les résultats de l'analyse longitudinale n'ont pas soutenu l'hypothèse d'une réciprocité de la relation entre l'ambiguïté du rôle et la compétence du coaching, soit un aspect de la nature dynamique du modèle de l'épisode du rôle qui envisage un effet des perceptions d'ambiguïté du destinataire sur les relations interpersonnelles et leurs effets en retour sur l'ambiguïté perçue. Dans cette étude, seules les perceptions d'ambiguïté du rôle sont apparues comme des antécédents des perceptions de compétence du coaching. Plus précisément, en milieu de saison, les joueurs qui percevaient de l'ambiguïté dans les comportements à produire en attaque et en défense, développaient deux mois plus tard des perceptions critiques (i.e., peu élevées) de la compétence de leur entraîneur à diriger l'équipe en compétition.

---

<sup>36</sup> Seules les conséquences liées au rôle ne sont pas apparues significativement liées à la compétence technique.

Ces résultats peuvent s'expliquer d'un point de vue méthodologique, par le modèle autorégressif utilisé dans l'analyse longitudinale. En effet, les modèles autorégressifs dépendent de la validité de l'hypothèse de stationnarité (Cohen et al., 2003). Celle-ci suppose que le temps écoulé entre deux mesures correspond au temps nécessaire pour que l'influence causale se manifeste et atteigne un état d'équilibre. Or la littérature n'apportant pas d'élément sur cette temporalité, la période de deux mois, entre les passations, a été choisie arbitrairement pour permettre aux croyances des athlètes d'évoluer, tout en respectant les contraintes des calendriers sportifs des équipes participantes. Il demeure possible qu'une période de deux mois soit propice à la manifestation de l'influence causale de l'ambiguïté du rôle sur la compétence du coaching, mais pas à l'influence causale inverse. Des études complémentaires utilisant des intervalles de temps différents semblent donc nécessaires pour mieux mettre à l'épreuve l'hypothèse de la réciprocité de la relation entre l'ambiguïté du rôle et la compétence du coaching.

Une explication théorique peut également être avancée pour rendre compte de ces résultats. Le modèle testé dans cette étude présuppose l'existence d'une relation directe entre les deux construits. Toutefois, dans le modèle de l'épisode du rôle, Kahn et ses collaborateurs (1964) ont envisagé, non pas une, mais plusieurs pistes d'influence des relations interpersonnelles sur l'ambiguïté perçue par le destinataire. Selon ces auteurs, ces relations interpersonnelles affectent les moyens utilisés par l'assignataire pour contraindre le destinataire à se conformer à ses attentes. Cette piste renverrait à une action indirecte des relations interpersonnelles sur l'ambiguïté du rôle, au travers de variables médiatrices propres à l'assignataire. Mais ces auteurs ont également suggéré une interprétation différente des comportements de l'assignataire par le destinataire en fonction de la nature des relations interpersonnelles qui les unissent. Dans ce cas, les relations interpersonnelles agiraient comme

variables modératrices dans la relation entre le comportement de l'assignataire et la perception de ce comportement par le destinataire. L'absence de relation entre les perceptions initiales de compétence du coaching et les perceptions d'ambiguïté du rôle deux mois plus tard pourrait s'expliquer par l'existence d'une relation indirecte entre ces deux variables lorsque leur relation est envisagée dans cette direction. L'investigation du rôle des relations interpersonnelles dans le processus dynamique de construction de l'ambiguïté, ou de la clarté, du rôle constitue, sans aucun doute, une perspective heuristique de développement des connaissances sur l'ambiguïté.

La seconde contribution importante de cette étude concerne le niveau d'analyse de la relation entre l'ambiguïté du rôle et la compétence du coaching. Pour la première variable, Beauchamp, Bray, Fielding et Eys (2005) avaient déjà démontré que ces croyances s'élaboraient à partir des perceptions des athlètes (i.e., niveau individuel) et de celles de leurs partenaires (i.e., niveau collectif). Pour la deuxième variable, Myers et al. (2006) avaient suggéré une construction similaire des croyances sur la compétence de coaching, sans toutefois le démontrer empiriquement. Les résultats de l'Étude 2 ont confirmé la double élaboration des perceptions de compétence de coaching (i.e., niveaux individuel et groupal). Pour les deux dimensions considérées dans cette recherche, si la majorité de la variance se situait à un niveau individuel, une part non négligeable de celle-ci se situait à un niveau collectif (i.e., compétence technique : 73% au niveau individuel vs. 27% au niveau collectif ; compétence liée aux stratégies de jeu : 61% au niveau individuel vs. 39% au niveau collectif). Ces répartitions différentes des pourcentages de variance entre les niveaux individuel et collectif, pour ces deux dimensions, soutiennent la validité du modèle proposé par Myers et al. (2006). En effet, les définitions de ces dimensions, et leur opérationnalisation sous forme d'items, suggèrent une part de variance collective plus importante pour la compétence liée

aux stratégies de jeu que pour la compétence technique. Portant sur la capacité de l'entraîneur à diriger l'équipe pendant la compétition (e.g., « *Utiliser au mieux les forces de l'équipe pendant le match* » ; « *Ajuster les stratégies de match aux capacités de l'équipe* »), la compétence liée aux stratégies de jeu suppose que les joueurs considèrent les comportements de l'entraîneur centrés sur les coordinations collectives et les interactions entre les équipiers. La dimension compétence technique repose moins sur des croyances collectives, car elle recouvre les diagnostics/conseils individuels *et* collectifs formulés par l'entraîneur dans le cadre des entraînements (e.g., « *Entraîner individuellement les joueurs/joueuses sur leur propre technique* » ; « *Détecter à l'entraînement les erreurs techniques des joueurs/joueuses* »).

Outre ce soutien aux suggestions de Myers et al. (2006), les résultats ont également démontré que la relation entre l'ambiguïté du rôle et la compétence du coaching existait à un double niveau. Toutefois, ils ont également permis de souligner que la majorité de cette relation se situait à un niveau individuel. Ce constat s'explique par la nature des construits impliqués dans cette relation, puisque nos analyses statistiques et les résultats de Beauchamp, Bray, Fielding et Eys (2005) ont clairement établi que la majorité de la variance de ces construits se situait à un niveau individuel.

En soulignant le rôle des perceptions d'ambiguïté dans les relations interpersonnelles entre le destinataire et l'assignataire, cette recherche se démarque et complète l'étude de Beauchamp, Bray, Eys et Carron (2005). En effet, ces derniers s'étaient appuyés sur le cœur du modèle de Kahn et al. (1964) pour étudier l'effet des comportements de l'entraîneur (par lesquels s'exerce la pression sur le sportif) sur les perceptions d'ambiguïté des athlètes. Toutefois, comme nous l'avons déjà souligné, la validité prédictive des comportements perçus par les athlètes étant plus grande que les comportements réels, Beauchamp, Bray, Eys et

Carron (2005) ont préféré mesurer les perceptions par les athlètes de la fréquence des comportements employés par leur entraîneur. Mais comme l'ont souligné Kahn et al. (1964), la compréhension de la dynamique causale de l'épisode du rôle (i.e., l'évolution de l'action de l'assignataire sur le destinataire et des réponses de ce dernier) nécessite de considérer les facteurs contextuels, en particulier les relations interpersonnelles, dans lesquels s'inscrit l'épisode du rôle. Ainsi, selon Kahn et ses collaborateurs (1964), le type de pression exercée par l'assignataire sur le destinataire, mais également la pression perçue par ce dernier, dépendent de la nature des relations interpersonnelles (e.g., liens affectifs, pouvoir d'influencer) tissées entre ces individus. L'étude présentée ici s'est inscrite dans cette perspective en soulignant l'impact des perceptions d'ambiguïté des athlètes sur leurs perceptions de leurs relations avec l'entraîneur (i.e., influence perçue de celui-ci sur le fonctionnement collectif).

Dans l'analyse longitudinale, seule la dimension des comportements associés au rôle est apparue liée à la compétence du coaching, alors que toutes les manifestations de l'ambiguïté étaient corrélées à ce concept dans l'analyse transversale. Ce décalage peut s'expliquer<sup>37</sup> encore une fois par le modèle autorégressif (basé sur l'hypothèse de stationnarité, Cohen et al., 2003) utilisé dans l'analyse longitudinale et la multidimensionnalité des construits. Les résultats de l'analyse longitudinale semblent révélateurs du temps nécessaire aux perceptions d'ambiguïté des comportements liés au rôle pour agir sur les croyances de compétence de coaching ; ils ne signifient pas que d'autres manifestations d'ambiguïté ne puissent pas elles-mêmes influencer sur la compétence du coaching. En effet, la conception multidimensionnelle de ces variables implique que leurs dimensions se construisent et évoluent selon leur propre temporalité. Toutes les dimensions de l'ambiguïté n'influent certainement pas sur les dimensions de la compétence du coaching

---

<sup>37</sup> Une deuxième explication est présentée plus loin lorsque les limites de l'étude sont exposées.

avec la même temporalité. A nouveau, seuls de futurs travaux employant des intervalles de temps différents permettront d'approfondir les connaissances sur les relations entre les manifestations de l'ambiguïté du rôle et les dimensions de la compétence du coaching.

Pour finir, cette étude a également permis de valider une version française de l'échelle de compétence du coaching en s'appuyant sur le protocole de validation transculturelle de Vallerand (1989 ; Vallerand & Halliwell, 1983). Les validités de contenu et de construit de l'échelle ont été testées tout comme la fiabilité interne des quatre dimensions de la compétence du coaching. Les différents indices obtenus ont démontré les qualités psychométriques de ce nouvel instrument de mesure en langue française. L'Echelle de Compétence du Coaching se compose de 24 items mesurant les quatre manifestations de la compétence perçue du coaching (i.e., compétence motivationnelle, compétence liée aux stratégies de jeu, compétence liée au développement du caractère et compétence technique). Les réponses des participants sont reportées sur une échelle de type Likert en 10 points.

Au delà de ces apports, certaines limites doivent être soulignées. La première résulte de la mortalité importante de la population dans le protocole longitudinal. Les analyses des causes de cette mortalité ont révélé que les joueurs ayant participé à l'ensemble du protocole percevaient une plus grande compétence technique et stratégique chez leur entraîneur. Les résultats observés à l'issue des analyses longitudinales caractérisent donc davantage les athlètes ayant des perceptions élevées de la compétence du coaching de leur entraîneur que l'ensemble des joueurs évoluant dans les équipes. Des études longitudinales complémentaires devront être réalisées pour confirmer ou infirmer ces premiers résultats auprès d'échantillons plus représentatifs des diversités de perceptions de compétence du coaching.

Une deuxième limite provient du niveau d'analyse considéré lors des analyses longitudinales. L'effectif des participants n'ayant pas permis une analyse multiniveaux de la

direction de la relation entre l'ambiguïté du rôle et la compétence du coaching, seul le niveau individuel a été considéré en contrôlant statistiquement le niveau groupal. Les résultats sur la direction de la relation ne peuvent donc pas être étendus au niveau collectif. De plus, ils sous-estiment l'influence des effets d'interaction entre les niveaux individuel et collectif sur cette relation. Des études futures devront poursuivre l'examen de la direction de la relation entre l'ambiguïté du rôle et la compétence du coaching, à partir d'échantillons élargis et en tenant compte des interactions entre les niveaux des variables.

Enfin, une dernière limite, relative au modèle de Myers et al. (2006) sur la compétence du coaching, peut être évoquée. Bien que ce modèle ait été créé pour étudier l'efficacité perçue de l'entraîneur dans les sports collectifs, les dimensions retenues n'abordent pas les comportements de l'entraîneur pour construire l'équipe et optimiser son fonctionnement. La dimension la plus caractéristique des sports collectifs ne traite que des capacités de l'entraîneur à diriger l'équipe pendant une rencontre. Des travaux ultérieurs devront identifier les compétences spécifiques mobilisées par un entraîneur pour développer la structure d'une équipe (e.g., rôle, statut, norme) et les processus (e.g., cohésion, efficacité collective) dont les recherches ont démontré l'importance dans la performance collective (cf., Carron et al., 2005). Ces études pourraient contribuer à développer le modèle de la compétence du coaching proposé par Myers et al. (2006) en y incorporant d'autres dimensions de la compétence du coaching de l'entraîneur.

En examinant différentes relations postulées dans le modèle de l'épisode du rôle (Kahn et al., 1964), les travaux présentés dans ce chapitre ont contribué à compléter les connaissances sur le rôle en contexte sportif. Ils offrent un premier aperçu de la dynamique causale de l'épisode du rôle évoquée par Kahn et ses collaborateurs (1964). Des spirales favorables ou défavorables à l'accomplissement des rôles sportifs semblent pouvoir se mettre

en place. Ainsi, par la précision de sa communication sur les rôles que chacun doit assumer, l'entraîneur peut accroître la clarté des perceptions des joueurs sur leur rôle. Cette clarté engendre, chez les athlètes, une meilleure perception des compétences de leur entraîneur dans la direction de l'équipe. En s'appuyant sur les suggestions de Kahn et al. (1964), ceci devrait contribuer au développement de relations interpersonnelles de qualité entre l'entraîneur et ses joueurs, favorisant ainsi son influence sur ces derniers sans qu'ils ne ressentent une pression excessive de la part de leur entraîneur à se conformer à ses attentes. Inversement, par une communication générale sur les rôles au sein du groupe, l'entraîneur peut augmenter l'ambiguïté des perceptions des joueurs sur leur rôle. Ceci peut conduire les équipiers à douter des capacités de leur entraîneur à diriger l'équipe. Dans ce contexte de relations interpersonnelles dégradées, les joueurs devraient moins se conformer aux attentes de leur entraîneur, ce qui devrait conduire ce dernier à accentuer sa pression sur les athlètes. L'étude de ces dynamiques opposées peut constituer un axe majeur de recherche dans les prochaines années. Toutefois, avant de s'engager dans cette direction, il demeure intéressant d'examiner les réponses de l'athlète aux pressions exercées par l'entraîneur pour qu'il se conforme au rôle prescrit. Les deux chapitres suivants abordent cette question en étudiant une réponse affective, l'anxiété (Chapitre IV), puis une réponse cognitive, les stratégies mobilisées pour faire face à la réponse affective et à la situation à l'origine de celle-ci (Chapitre V).

## **IV. Chapitre IV**

Conséquence affective de  
l'ambiguïté du rôle : l'anxiété  
précompétitive

Ce chapitre aborde une conséquence affective de l'ambiguïté du rôle, l'anxiété perçue par l'athlète. Cette étude provient directement d'un questionnement des cadres techniques de la Fédération Française du Rugby, responsables de la formation des jeunes, soucieux de mieux comprendre, mieux appréhender et, par la suite, mieux gérer l'anxiété des jeunes joueurs sélectionnés en équipe nationale. Cette demande a abouti à un suivi d'équipe d'une dizaine de jours, auprès de la sélection nationale des moins de 18 ans engagée dans les championnats d'Europe de sa catégorie en 2005.

Comme nous le soulignerons plus loin dans ce chapitre, la prise en compte de différentes variables collectives rend cette étude originale, car les travaux antérieurs ont restreint l'analyse de la dynamique collective à une seule variable représentative (e.g., la cohésion ou l'ambiguïté du rôle).

Cette étude a fait l'objet d'un rapport pour le compte de la Fédération française de rugby et d'un article soumis au journal « Small Group Research »<sup>38</sup>.

## 1. Compléments théoriques

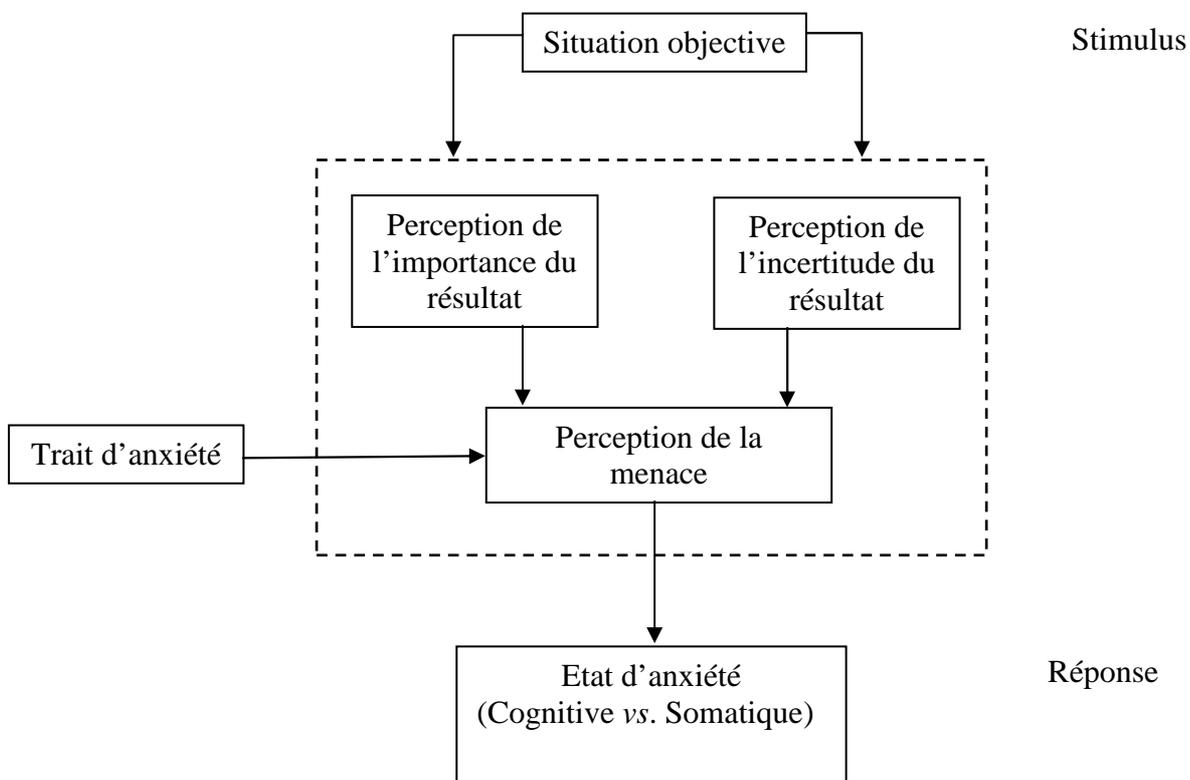
D'après Jones et Hanton (2001), l'anxiété est « *une réponse cognitive et physiologique négative à une estimation ambiguë de faire face à une situation stressante* » (p. 387). En psychologie du sport, Martens, Vealey et Burton (1990) ont proposé un modèle multidimensionnel de l'état d'anxiété compétitive (Figure 9) qui distingue des composantes cognitives et somatiques de l'anxiété. La première composante, appelée anxiété cognitive, fait référence « *aux attentes négatives, aux inquiétudes à propos de soi, de la situation et des conséquences potentielles* » (Morris, Davis, & Hutchings, 1981, p. 541). La seconde dimension, nommée anxiété somatique, reflète « *les perceptions relatives aux éléments*

<sup>38</sup> Bosselut, G., Heuzé, J. P., Eys, M. A., & Bouthier, D. (2007). *Influence of task cohesion and role ambiguity on cognitive anxiety during a European rugby union championship*. Manuscript submitted for publication.

*physiologiques et affectifs de la réaction d'anxiété, comme la nervosité ou la tension, déclenchés par les processus d'excitation autonome* » (Morris et al., p. 541). Basé sur cette structure multidimensionnelle et ajoutant une mesure de la confiance en soi, Martens et ses collègues ont développé et validé un questionnaire auto-rapporté de l'état d'anxiété précompétitive : le Competitive State Inventory-2 (CSAI-2 ; Martens, Burton, Vealey, Bump, & Smith, 1990).

Figure 9.

Modèle conceptuel de l'anxiété compétitive (d'après Martens, Vealey, & Burton, 1990).



Durant les vingt dernières années, la conceptualisation et la définition opérationnelle de Martens et de ses collègues (Martens, Burton, et al., 1990 ; Martens, Vealey, & Burton, 1990) ont été très largement utilisées par les chercheurs en psychologie du sport (cf., Burton, 1998 ; Woodman & Hardy, 2001). Cependant, des arguments théoriques et des constats

empiriques ont souligné les limites des mesures de l'anxiété précompétitive (Burton, 1998 ; Jones, Hanton, & Swain, 1994 ; Jones & Swain, 1992 ; Jones, Swain, & Hardy, 1993 ; Lane, Sewell, Terry, Bartram, & Nesti, 1999 ; Woodman & Hardy, 2001). Ainsi, la plupart des échelles d'état d'anxiété, comme le CSAI-2, mesurent l'intensité du symptôme mais ne prennent pas en compte son interprétation (Burton, 1998). Par conséquent, ces outils ne permettent pas de comprendre si l'individu interprète l'intensité du symptôme comme facilitant ou fragilisant (Jones, 1995). Ces observations ont amené Jones et ses collègues (Jones et al., 1993, 1994 ; Jones & Swain, 1992) à modifier le CSAI-2 pour y intégrer une échelle directionnelle. Ce nouvel outil (i.e., DM-CSAI-2) mesure donc l'intensité *et* l'interprétation des symptômes d'anxiété perçus par les sportifs. Depuis l'adoption de la mesure directionnelle de l'anxiété, un nombre considérable de recherches a examiné les interprétations directionnelles des athlètes (pour une revue récente, voir Mellalieu, Hanton, & Fletcher, 2006). De manière globale, les résultats supportent la distinction entre les dimensions d'intensité et de direction de l'anxiété (Mellalieu, Hanton, & O'Brien, 2004).

Le construit d'anxiété a reçu une attention considérable dans la littérature en psychologie du sport (e.g., Mellalieu et al., 2006 ; Woodman & Hardy, 2001). Plusieurs variables individuelles (e.g., le niveau d'habileté), situationnelles (e.g., le type de sport) et groupales (e.g., la cohésion) sont apparues liées aux manifestations cognitives et somatiques de l'anxiété (pour une revue récente, se rapporter à Mellalieu et al., 2006). Toutefois, parmi ces trois catégories de variables, très peu d'études se sont intéressées aux relations entre l'anxiété et des variables groupales (e.g., la cohésion et l'ambiguïté du rôle ; Beauchamp, Bray, Eys, & Carron, 2003 ; Eys, Hardy, Carron, & Beauchamp, 2003 ; Prapavessis & Carron, 1996), à l'inverse des deux autres catégories. Ce constat détonne avec les écrits de quelques

chercheurs défendant une influence du groupe sur les affects et les pensées de ses membres (e.g., Baumeister & Leary, 1995 ; Shaw, 1981).

Les études antérieures, qui ont examiné les relations entre des variables de groupe et l'anxiété précompétitive à l'aide de la conceptualisation multidimensionnelle de Martens, Vealey et Burton (1990), ont porté sur la cohésion (Eys, Hardy, et al., 2003 ; Prapavessis & Carron, 1996) et l'ambiguïté du rôle (Beauchamp et al., 2003). En contexte sportif, la cohésion est généralement appréhendée d'après la conceptualisation théorique de Carron et al. (1985). Ce modèle conceptuel ayant été présenté dans le Chapitre II (pp. 67-68), nous rappellerons simplement ici que la cohésion se subdivise en quatre dimensions : les Attractions individuelles Opératoires pour le Groupe (i.e., AOG), soit les sentiments d'un membre sur sa participation à la tâche du groupe (e.g., « *Je ne suis pas satisfait(e) des objectifs sportifs de mon équipe* ») ; l'Intégration Opératoire du Groupe (i.e., IOG), soit les sentiments d'un équipier sur l'unité de l'équipe dans sa une tâche (e.g., « *Les membres de mon équipe unissent leurs efforts pour atteindre les objectifs de performance* ») ; les Attractions individuelles Sociales pour le Groupe (i.e., ASG), soit les sentiments d'un équipier sur ses interactions sociales avec ses partenaires (e.g., « *Mon équipe est le groupe social le plus important auquel j'appartiens* ») ; l'Intégration Sociale du Groupe (i.e., ISG), soit les sentiments d'un membre sur l'unité de son groupe sur le plan social (e.g., « *Les membres de mon équipe aiment passer du temps ensemble pendant les vacances* »). Les deux premières dimensions représentent la cohésion opératoire et les deux suivantes la cohésion sociale.

Dans une première étude, Prapavessis et Carron (1996) ont examiné la relation entre la cohésion et l'état d'anxiété précompétitive sur un échantillon comprenant des athlètes de divers sports collectifs. Avançant que la qualité de l'ambiance à l'intérieur d'un groupe influencerait l'état psychologique de ses membres, les auteurs ont mesuré la cohésion au

milieu d'une semaine d'entraînement et l'anxiété cognitive 15 minutes avant la compétition du week-end suivant. Leurs résultats ont indiqué que des perceptions élevées d'attractions opératoires pour le groupe étaient associées à une faible perception d'anxiété cognitive précompétitive. Cependant, l'échelle d'anxiété employée pour cette étude ne tenant pas compte de l'interprétation des symptômes anxieux, ces résultats sont limités à la relation entre la cohésion et l'*intensité* des symptômes précompétitifs.

Pour compléter le travail de Prapavessis et Carron (1996), Eys, Hardy, et al. (2003) ont mené une seconde étude dont l'objet était d'examiner la relation entre la cohésion opératoire et l'interprétation des symptômes précompétitifs d'anxiété cognitive et somatique. A nouveau, l'échantillon comportait des joueurs pratiquant différents sports collectifs. Les auteurs ont montré que les athlètes qui interprétaient leurs symptômes d'anxiété cognitive comme facilitateurs rapportaient des perceptions élevées d'intégration opératoire et d'attractions opératoires (i.e., une plus grande cohésion opératoire). De plus, les athlètes qui percevaient leurs symptômes somatiques comme facilitateurs développaient également des perceptions élevées d'intégration opératoire.

Les relations entre une seconde variable collective, l'ambiguïté du rôle, et l'anxiété précompétitive ont été récemment étudiées par Beauchamp et al. (2003). S'appuyant sur la conceptualisation de l'ambiguïté du rôle proposée par Kahn et al. (1964) et adaptée au contexte sportif par Beauchamp et al. (2002) (cf., Chapitre I, pp. 19-22), Beauchamp et ses collègues (2003) ont argumenté en faveur d'une relation entre les manifestations de l'ambiguïté du rôle et l'intensité de l'anxiété cognitive. Ces arguments reposaient sur les travaux de Kahn et al. (1964) décrivant l'incertitude comme une résultante de l'ambiguïté du rôle et sur ceux de Martens, Vealey, et Burton (1990) présentant l'incertitude comme un antécédent des perceptions d'anxiété (Figure 9). De manière générale, les résultats ont

soutenu une relation positive entre les dimensions de l'ambiguïté du rôle en contexte offensif et l'intensité des symptômes d'anxiété cognitive et somatique.

## 2. Problématique et hypothèses

Pris de manière globale, les résultats antérieurs ont supporté une relation entre l'ambiance présente au sein d'une équipe et l'état psychologique de ses membres. Cependant, les auteurs de ces études ont recommandé de poursuivre les recherches dans cette direction pour trois raisons majeures liées aux limites des protocoles des travaux présentés ci-dessus.

Premièrement, les études ont privilégié des échantillons homogènes empêchant la généralisation des résultats à d'autres populations (Beauchamp et al. 2003). De manière spécifique, les résultats antérieurs renseignent sur les relations entre l'anxiété compétitive et certaines variables groupales à un niveau amateur (e.g., sportifs universitaires et de clubs). Mais ils ne permettent pas de savoir si ces relations s'observent également à des niveaux sportifs différents (e.g., niveau national, international ou professionnel). En effet, des évidences empiriques soutiennent une influence du niveau de compétition sur les variables examinées dans cette étude. Différentes recherches ont montré de manière consistante que si les sportifs de différents niveaux (i.e., élite vs. non élite) ne se différenciaient pas pour l'intensité des symptômes d'anxiété compétitive, ils n'interprétaient pas leurs symptômes de manière identique. Les athlètes de niveau élite interprètent plus favorablement leurs symptômes d'anxiété que ceux évoluant à des niveaux sportifs moins élevés (e.g., Jones & Swain, 1995 ; Neil, Mellalieu, & Hanton, 2006). De plus, plusieurs recherches ont démontré que les relations entre la cohésion et ses corrélats (e.g., performance, efficacité collective) changeaient en fonction du niveau de compétition des équipes (e.g., Carron, Colman, Wheeler, & Stevens, 2002 ; Spink, 1990). Dans la présente étude, le fait d'examiner de jeunes

athlètes de niveau élite dans leur catégorie d'âge (cf., le critère « élite »<sup>39</sup> suggéré par Hanton, Mellalieu, & Young, 2002) constitue une avancée importante dans la compréhension des relations entre l'ambiance au sein d'un groupe sportif et l'anxiété compétitive.

Deuxièmement, les protocoles de deux des trois études présentées ci-dessus n'ont pas considéré l'interprétation du symptôme (Beauchamp et al. 2003 ; Prapavessis & Carron, 1996). Or les travaux sur l'anxiété en contexte sportif ont clairement établi que cette interprétation (i.e., la direction de l'anxiété) pouvait être réellement plus discriminante que l'intensité dans la compréhension des relations entre l'anxiété et des variables individuelles (e.g., sexe, expérience sportive) et situationnelles (e.g., type de sport) (Hanton, Wadey, & Connaughton, 2005 ; Jones & Hanton, 2001 ; Mellalieu et al., 2004). Aussi, une meilleure compréhension de la relation entre l'anxiété compétitive et ses corrélats devrait résulter de la prise en compte systématique de l'interprétation directionnelle des symptômes anxieux (Mellalieu et al., 2004).

Troisièmement, dans les études précédentes, les chercheurs n'ont traité qu'une seule variable collective (i.e., la cohésion *ou* l'ambiguïté du rôle) pour examiner les relations entre l'ambiance au sein d'une équipe et les perceptions d'anxiété de ses membres. Il en résulte une compréhension réduite de la relation entre la dynamique de groupe et l'anxiété, cette dynamique ne pouvant se restreindre à l'une de ses facettes. Si ces premières études précisent d'un point de vue descriptif des relations entre des variables groupales et l'anxiété compétitive, elles ne renseignent pas sur les interactions entre ces variables. Or, la cohésion et l'ambiguïté du rôle ne représentent pas deux facettes indépendantes de la dynamique d'une équipe. Par le passé, Eys et Carron (2001) ont déjà démontré les liens unissant ces deux variables. Examiner comment celles-ci interagissent avec l'anxiété compétitive permettrait de

---

<sup>39</sup> Pour ces trois auteurs, le qualificatif « élite » s'applique aux sportifs participant régulièrement à des compétitions nationales *et* internationales.

développer les connaissances sur les relations entre le groupe et les affects perçus par ses membres.

La littérature scientifique fournit quelques indications sur ces possibles interactions. Par exemple, dans leur conceptualisation de l'ambiguïté du rôle, Kahn et al. (1964) ont souligné que cette variable pouvait affecter les relations interindividuelles. Ils ont avancé qu'« *il est difficile de maintenir des liens étroits avec des associés quand on est confronté à un environnement ambigu* » (Kahn et al., 1964, p. 90). Dans un tel environnement professionnel, on note une perte de confiance dans la coopération et les bonnes intentions des associés ainsi qu'une réduction de la communication, soit une dégradation des relations interpersonnelles décrites dans le modèle de l'épisode du rôle (Kahn et al., 1964). Ce type d'effet a récemment été observé en contexte sportif. Dans une étude qualitative sur le modèle de l'épisode du rôle (Mellalieu & Juniper, 2006), des joueurs de football ont rapporté qu'une amélioration de leur bien-être global et du fonctionnement de leur équipe découlait de perceptions positives de l'épisode du rôle. De manière plus précise, les joueurs ont indiqué que leurs perceptions positives de la clarté de leur rôle augmentaient leurs perceptions de la cohésion de leur équipe, ce qui les conduisait à se sentir plus proches sur le terrain. Aussi, il est probable que la relation entre les variables de groupe et l'anxiété, étudiée dans ce chapitre, soit complexe. En s'appuyant sur (a) les suggestions de Kahn et al. (1964), (b) les résultats empiriques de Mellalieu et Juniper (2006) et (c) les interrelations entre l'ambiguïté du rôle, la cohésion opératoire et l'anxiété démontrées dans les études antérieures (Beauchamp et al., 2003 ; Eys & Carron, 2001 ; Eys, Hardy, et al., 2003 ; Prapavessis & Carron, 1996), nous avons émis l'hypothèse d'un effet médiateur de la cohésion opératoire dans la relation entre l'ambiguïté du rôle et l'anxiété.

En résumé, l'objet de cette étude était d'approfondir les recherches antérieures en examinant la relation de médiation entre deux variables groupales (i.e., cohésion opératoire et ambiguïté du rôle) et les perceptions d'intensité et de direction de l'anxiété précompétitive chez de jeunes joueurs de niveau élite durant les championnats d'Europe de rugby de leur catégorie d'âge. Deux hypothèses spécifiques ont été formulées :

(a) les rugbymen percevant une forte ambiguïté du rôle dans leur équipe développeront de faibles perceptions de cohésion opératoire, ce qui, en retour, contribuera à percevoir un haut niveau (i.e., intensité) d'anxiété cognitive ;

(b) les joueurs percevant un fort niveau d'ambiguïté du rôle développeront de faibles perceptions de cohésion opératoire, ce qui, en retour contribuera à interpréter leurs symptômes d'anxiété cognitive comme plus fragilisant pour leur performance.

Enfin, un dernier apport de cette étude reposait sur le format de compétition considéré dans ce travail (i.e., championnat d'Europe moins de 18 ans). Dans les études antérieures (Beauchamp et al., 2003 ; Eys, Hardy, et al., 2003 ; Prapavessis & Carron, 1996), les protocoles comprenaient une mesure de l'anxiété avant un match de la saison régulière. Cette mesure était donc réalisée dans un contexte où le résultat immédiat de la rencontre ne remettait pas en cause la participation de l'équipe à la suite de son championnat. Dans l'étude présentée ici, le format spécifique de la compétition se basant sur une élimination directe de l'équipe perdante, l'importance de chaque situation compétitive (un des antécédents possibles de l'anxiété d'après Martens, Burton, & Vealey, 1990 ; cf., Figure 9) était majorée. Ceci pouvait, potentiellement, augmenter l'intensité des symptômes d'anxiété cognitive éprouvés par les compétiteurs.

### 3. Méthode

#### 3.1. Participants

L'échantillon comprenait 26 joueurs de rugby sélectionnés en équipe de France junior pour participer au « Championnat d'Europe moins de 18 ans ». Ces internationaux étaient âgés en moyenne de  $17.82 \pm 0.52$  ans. En dehors de la sélection nationale, ils évoluaient tous au sein de pôles France ou de clubs professionnels. La plupart des joueurs se connaissaient avant la compétition, car ils avaient participé à des stages initiaux d'entraînement réunissant les 50 meilleurs athlètes de leur catégorie d'âge.

Le Championnat d'Europe des moins de 18 ans durait une semaine et se composait de deux groupes de huit équipes (i.e., les huit meilleures équipes européennes dans le premier groupe et les huit autres dans le second). Dans le premier groupe, chaque équipe jouait un premier match (i.e., quart de finale) pour se qualifier en demi-finale. En 2005, l'équipe de France a joué trois matchs (i.e., respectivement quart de finale, demi-finale et finale). Cependant, considérant ce championnat comme une opportunité pour les sélectionnés de jouer et d'être évalués à un niveau international, les deux entraîneurs nationaux ont décidé de donner du temps de jeu à tous les internationaux. Par conséquent, chaque athlète a joué au moins un match, pour un temps de jeu moyen sur la compétition de  $119.04 \pm 37.84$  minutes (sur 210 minutes de jeu possible dans cette compétition, chaque match durant 70 minutes dans cette catégorie d'âge). Aussi, les joueurs de cette étude n'ont pas pu être caractérisés comme « titulaires » ou « remplaçants ». Il est important de souligner ce point, car les recherches antérieures (e.g., Beauchamp, Bray, Eys, & Carron, 2005) ont montré une influence du statut sur les perceptions d'ambiguïté du rôle.

### 3.2. Mesures

Toutes les variables ont été conceptualisées et opérationnalisées de manière multidimensionnelle. Cependant, des arguments pratiques et conceptuels ont conduit à restreindre le nombre de dimensions considérées dans cette étude. D'un point de vue pratique, seule une équipe comprenant 26 joueurs a été étudiée. La prise en compte de toutes les dimensions des variables aurait généré un ratio individus/variables indépendantes trop faible affectant la puissance des analyses de régression (Tabachnick & Fidell, 2007).

Plus important, l'exclusion de certaines dimensions s'expliquait par des raisons conceptuelles issues de la littérature en psychologie du sport. Pour la cohésion, les recherches antérieures (Eys, Hardy, et al., 2003 ; Prapavessis & Carron, 1996) n'ont soutenu l'existence de relations qu'entre les composantes opératoires de la cohésion et l'état d'anxiété précompétitive. Par conséquent, les dimensions sociales (i.e., intégration sociale pour le groupe et attractions individuelles sociales pour le groupe) n'ont pas été examinées dans cette étude.

Pour l'anxiété précompétitive, seule la dimension cognitive a été retenue pour des raisons empiriques et méthodologiques. D'un point de vue empirique, des études récentes ont souligné l'importance de l'anxiété cognitive au rugby, car dans les sports de contact, les athlètes évoquent une augmentation de la peur liée à la confrontation physique aux adversaires (Mellalieu et al., 2004 ; Neil et al., 2006). D'un point de vue méthodologique, il n'a pas été possible d'accéder aux joueurs peu de temps avant le début des matchs. Les mesures précompétitives ont donc été réalisées 70 minutes avant le début des rencontres. Comme les recherches antérieures sur l'évolution temporelle de l'anxiété ont indiqué que l'anxiété cognitive tendait à se stabiliser à un niveau élevé bien avant le début de la compétition, alors que l'anxiété somatique augmentait brutalement (pic d'anxiété somatique)

juste avant la compétition (cf., Mellalieu et al., 2006), nous avons estimé qu'une mesure de l'anxiété somatique près d'une heure avant le début de la rencontre ne pouvait pas constituer un indicateur valide de cette forme d'anxiété. Celle-ci n'a donc pas été prise en compte.

Pour l'ambiguïté du rôle, bien que Beauchamp et al. (2003) aient noté des relations entre l'anxiété compétitive et l'étendue des responsabilités et les conséquences de ne pas remplir ses responsabilités en contexte offensif, seule l'étendue des responsabilités et les comportements liés au rôle ont été examinés dans cette étude. En effet, reconnaissant l'homogénéité de leur échantillon (i.e., jeunes joueurs de hockey sur gazon), Beauchamp et al. (2003) ont estimé que leurs résultats ne pouvaient pas être généralisés à un niveau élite. Plus précisément, dans les niveaux sportifs élite et amateur, les sources d'ambiguïté du rôle pourraient se différencier. Au sein de l'équipe de France junior, les responsabilités sur le terrain sont évaluées à l'aide de critères standardisés appliqués à toutes les équipes de France de rugby. Ces critères incluent l'efficacité dans le jeu et les actions tentées avec plus ou moins de succès (e.g., passes, placages, soutien, poussées en mêlées, jeu au pied, etc.). De plus, étant donné le format particulier de cette équipe (i.e., joueurs sélectionnés parmi les 50 meilleurs d'une même catégorie d'âge), les entraîneurs ont souvent répété aux internationaux que s'ils ne tenaient pas leur rôle, d'autres prendraient leur place en sélection. Dans ce contexte spécifique, l'évaluation du rôle et les conséquences liées au fait de ne pas tenir un rôle nous ont semblé suffisamment explicites pour que l'ambiguïté du rôle ne s'exprime pas au travers de ces deux dimensions. Celles-ci n'ont donc pas été prises en compte dans notre étude.

*Cohésion opératoire.* Le Questionnaire sur l'Ambiance du Groupe (GAQ ; Heuzé & Fontayne, 2002) a été utilisé pour mesurer la cohésion opératoire. Les dimensions opératoires du QAG se composent de 9 items qui mesurent les construits de Carron et de ses collaborateurs (Carron et al., 1985 ; Widmeyer et al., 1985) : les attractions opératoires pour le

groupe (AOG ; 4 items) et l'intégration opératoire du groupe (IOG ; 5 items). Les joueurs ont répondu aux 9 items sur une échelle de type Likert codée de « *pas du tout d'accord* » (1) à « *tout à fait d'accord* » (9). Des scores élevés traduisent des perceptions élevées de la cohésion. Le score de chaque dimension correspondait à la moyenne des scores du participant aux items constitutifs de l'échelle. La validité et la fidélité du questionnaire ont été démontrées dans les travaux antérieurs (cf., Heuzé & Fontayne, 2002).

Sur cet échantillon, les coefficients alpha de Cronbach étaient de .58 (AOG) et .80 (IOG), questionnant la consistance interne de la dimension AOG (Tableau 15). Cependant, la suppression de l'item 2 (i.e., « *Je ne suis pas satisfait des objectifs sportifs de mon équipe* ») a amélioré la consistance interne de cette échelle (.79). Cette dimension a donc été conservée dans les analyses suivantes sans l'item 2.

*Ambiguïté du rôle.* L'EAR-34 a été utilisée, mais seules les manifestations d'étendue des responsabilités et de comportements liés au rôle ont été retenues. Les joueurs ont donc répondu à huit items mesurant l'étendue des responsabilités (4 items) et les comportements liés au rôle (4 items) dans les deux contextes d'analyse (i.e., attaque et défense). Les réponses étaient reportées sur une échelle de type Likert en 9 points, de « *pas du tout d'accord* » (1) à « *tout à fait d'accord* » (9). Pour chaque manifestation, des moyennes ont été calculées (Tableau 15), des scores élevés traduisant une faible ambiguïté. Les valeurs des alphas de Cronbach, comprises entre .77 et .86, ont révélé une consistance interne satisfaisante des différentes manifestations.

*Anxiété précompétitive.* L'Echelle d'Etat d'Anxiété en Compétition (EEAC ; Cury, Sarrazin, Pérès, & Famose, 1999), forme française de la version modifiée du Competitive State Anxiety Inventory-2 (CSAI-2 ; Martens, Burton, et al., 1990) a été utilisée pour mesurer l'intensité et la direction de l'anxiété précompétitive. L'EEAC comprend 23 items mesurant

l'anxiété cognitive (7 items), l'anxiété somatique (7 items) et la confiance en soi (9 items). Durant le développement de cette échelle, Cury et al. (1999) ont démontré la validité de construit et la fidélité de l'EEAC.

Comme nous l'avons déjà indiqué, seule l'échelle d'anxiété cognitive a été utilisée. Les joueurs ont répondu sur une échelle de type Likert en 4 points codée de « *pas du tout* » (1) à « *extrêmement* » (4). Les scores ont été additionnés pour donner un score d'échelle allant de 7 à 28, avec un score élevé indiquant une forte perception d'anxiété cognitive (Tableau 15). Les valeurs des alphas de Cronbach comprises entre .87 et .88 ont indiqué une consistance interne satisfaisante pour cette échelle lors des trois passations.

De plus, une échelle de direction (Jones & Swain, 1992) a été ajoutée pour chaque item. Celle-ci demandait au participant d'indiquer s'il percevait le symptôme décrit comme facilitant ou fragilisant pour sa performance. Les réponses ont été obtenues sur une échelle en 7 points allant de « *très fragilisant* » (-3) à « *très facilitant* » (+3). La somme des scores a été calculée donnant un score final de direction de l'anxiété cognitive compris entre -21 et +21 (Tableau 15). Les coefficients alpha de Cronbach ont indiqué une consistance interne satisfaisante pour cette échelle lors des trois passations ( $\alpha$  allant de .70 à .77).

### 3.3. Procédure

Nous avons pris contact avec les deux entraîneurs nationaux. Ces derniers étaient intéressés par l'étude, car ils estimaient que l'anxiété précompétitive constituait une difficulté à surmonter par les joueurs de leur équipe. En effet, cette sélection constitue la première étape d'un processus de formation des internationaux devant conduire les meilleurs à l'équipe nationale senior et, par conséquent, à une carrière internationale. Performer au sein de cette équipe revêt donc une importance cruciale pour ces athlètes.

Les joueurs ont répondu aux questionnaires de cohésion et d’ambiguïté du rôle (i.e., les deux variables de groupe) un jour avant le début de la compétition. Ce timing permettait aux participants d’interagir pendant quatre jours en tant que membres d’une même équipe avant de répondre aux items sur le fonctionnement de ce collectif.

L’anxiété cognitive a été mesurée 70 minutes avant chaque match (i.e., quart de finale : temps 1 ; demi-finale : temps 2 ; finale : temps 3 ; cf., Tableau 14). Ce timing est supérieur à ce qui est habituellement proposé dans la littérature (e.g., Craft, Magyar, Becker, & Feltz, 2003), mais il était contraint par la volonté de ne pas interférer dans les routines d’avant match de l’équipe (i.e., la remise officielle des maillots par les entraîneurs, le discours collectif des entraîneurs, l’échauffement de l’équipe).

Pour chaque passation, les questionnaires ont été administrés avant un entraînement (pour les variables groupales) ou un match (pour l’anxiété cognitive) (Tableau 14). Des instructions standardisées ont été données aux internationaux, basées sur les recommandations faites par différents auteurs (Beauchamp et al., 2002 ; Carron et al., 1998; Martens, Burton, et al., 1990) pour mesurer adéquatement ces variables. La participation à l’étude faisait partie intégrante du programme des juniors sélectionnés dans cette équipe. Les instructions fournies insistaient sur le caractère confidentiel des résultats, l’absence de bonnes ou de mauvaises réponses et invitaient les participants à répondre honnêtement aux items proposés. De plus, les joueurs pouvaient consulter leurs propres résultats une fois ceux-ci calculés.

*Tableau 14.*  
Plan de l’étude.

Temps	Début de compétition, à l’entraînement	Quart de finale	Demi-finale	Finale
Variables mesurées	Ambiguïté du rôle et cohésion	Anxiété précompétitive	Anxiété précompétitive	Anxiété précompétitive

## 4. Résultats

### 4.1. Analyses préliminaires

Les variables ont été examinées afin de vérifier que leur distribution respectait les conditions d'application des analyses de régressions multiples (Tabachnick & Fidell, 2007). Aucune valeur extrême univariée ou multivariée n'a été relevée à  $p < .001$  (i.e.,  $|z| < 3.29$  ; distance de Mahalanobis inférieure à  $\chi^2(10) = 29.59$ ). Toutefois, les dimensions de la cohésion opératoire, de l'ambiguïté du rôle en contexte offensif et les comportements liés au rôle en contexte défensif présentaient des distributions asymétriques décalées vers la droite (i.e., scores élevés ; cf., Tableau 15). Par conséquent, une transformation logarithmique a été appliquée afin de normaliser ces distributions. La fonction  $LG10(K-X)$  a été utilisée, où  $K$  correspondait à 10 (i.e., la valeur maximale observée pour chaque variable + 1) et  $X$  représentait la valeur originelle pour chaque variable (Tabachnick & Fidell, 2007). Pour l'intensité d'anxiété cognitive aux temps 1 et 2, l'asymétrie des distributions (i.e., décalées vers la gauche, soit vers les scores faibles) a également été corrigée par une transformation logarithmique,  $LG10(X)$  (Tabachnick & Fidell, 2007). Les valeurs non transformées ont été utilisées pour l'analyse descriptive et pour faciliter l'interprétation des résultats alors que les valeurs transformées ont été employées dans les analyses de régression. Les statistiques descriptives, les coefficients alpha de Cronbach et les corrélations bivariées pour toutes les variables aux différentes passations et avant transformation sont présentés ci-dessous (Tableau 15). Les autres conditions d'application des analyses de régression multiple (i.e., linéarité, homogénéité des variances, absence de multicolinéarité et de singularité) ont été vérifiées lors des analyses elles-mêmes (tests de colinéarité et examen des résidus).

Tableau 15.

Statistiques descriptives de la cohésion opératoire, de l'ambiguïté du rôle et de l'anxiété précompétitive aux différentes passations.

	$M^a$	$SD$	$\alpha$	Asymétrie	Kurtosis	1	2	3	4	5	6
Cohésion											
1. AOG	8.19	0.88	.58 (.79 <sup>b</sup> )	-1.62	3.24	–	.49*	.42*	.31	.40*	.47*
2. IOG	7.38	1.15	.80	-1.99	5.84	–	–	.60**	.76***	.60**	.73***
Ambiguïté du rôle											
3. Etendue (O)	7.82	0.95	.85	-0.99	0.45	–	–	–	.86***	.85***	.71***
4. Comportements (O)	7.47	1.13	.86	-1.01	1.11	–	–	–	–	.68***	.64***
5. Etendue (D)	7.85	0.85	.77	-0.82	0.38	–	–	–	–	–	.81***
6. Comportements (D)	7.69	1.29	.82	-1.62	2.86	–	–	–	–	–	–
Anxiété précompétitive											
IntCog temps 1	13.19	4.32	.88	1.00	1.75	-.34	-.63**	-.20	-.32	-.37	-.53**
DirCog temps 1	0.92	6.32	.70	-0.23	0.13	.27	.65**	.29	.40	.42*	.50*
IntCog temps 2	13.88	4.48	.87	1.21	2.92	-.36	-.47*	-.14	-.22	-.17	-.42*
DirCog temps 2	0.00	6.25	.77	0.45	1.44	.40	.69***	.51*	.60**	.52*	.58**
IntCog temps 3	12.89	3.70	.87	0.30	-0.29	-.12	.11	.15	.14	.01	-.01
DirCog temps 3	-1.18	4.96	.71	0.91	4.19	-.01	.26	-.01	-.01	.23	.21

Notes. AOG = attractions opératoires pour le groupe ; IOG = intégration opératoire du groupe ; (O) = contexte offensif ; (D) = contexte défensif ; IntCog = intensité cognitive ; DirCog = direction cognitive ; <sup>a</sup> = le score d'échelle est calculé à partir de la moyenne des réponses aux items constitutifs de l'échelle pour la cohésion et l'ambiguïté du rôle, mais à partir de la somme des réponses aux items constitutifs de l'échelle pour l'anxiété précompétitive ; <sup>b</sup> = avec l'item 2 enlevé ; temps 1 = quart de finale ; temps 2 = demi-finale ; temps 3 = finale ; \* =  $p < .05$  ; \*\* =  $p < .01$  ; \*\*\* =  $p < .001$  .

## 4.2. Relations de médiation

Nous avons utilisé la méthodologie de Baron et Kenny (1986) pour tester les relations de médiation. Comme dans une relation médiatrice, les variables indépendante, médiatrice et dépendante doivent être significativement corrélées (Kim, Kaye, & Wright, 2001), des corrélations bivariées ont été calculées entre les différentes dimensions, en utilisant les scores transformés (*Tableau 16*). Les deux dernières conditions proposées par Baron et Kenny (1986) n'ont été examinées que pour les dimensions significativement liées entre elles.

Les corrélations ont révélé que les deux premières conditions étaient remplies pour les dimensions suivantes : en contexte défensif, l'étendue des responsabilités et les comportements liés au rôle étaient significativement liés à la direction de l'anxiété cognitive perçue avant le quart de finale et la demi-finale ; en contexte offensif, l'étendue des responsabilités et les comportements liés au rôle étaient corrélés à la direction de l'anxiété cognitive avant la demi-finale ; les manifestations de l'ambiguïté du rôle dans les deux contextes étaient significativement liées à l'intégration opératoire du groupe. Les attractions individuelles opératoires et l'intensité de l'anxiété cognitive n'étant pas significativement corrélées à l'ambiguïté du rôle, elles n'ont pas été considérées dans les analyses suivantes.

Tableau 16.

Corrélations entre la cohésion opératoire, l'ambiguïté du rôle et l'anxiété cognitive sur la base des scores transformés.

	1	2	3	4	5	6
<b>Cohésion</b>						
1. AOG	–	.34	.34	.25	-.36	.35
2. IOG	–	–	.54**	.74***	-.57**	.65***
<b>Ambiguïté du rôle</b>						
3. Etendue (O)	–	–	–	.84***	-.82***	.73***
4. Comportements (O)	–	–	–	–	-.65***	.65***
5. Etendue (D)	–	–	–	–	–	-.83***
6. Comportements (D)	–	–	–	–	–	–
<b>Anxiété précompétitive</b>						
IntCog temps 1	.19	.44*	.06	.18	-.30	.34
DirCog temps 1	-.19	-.62**	-.26	-.39	.42*	-.50*
IntCog temps 2	.11	.30	.03	.09	-.07	.25
DirCog temps 2	-.36	-.71***	-.53*	-.63**	.52*	-.62**
IntCog temps 3	.15	-.11	-.16	-.13	.01	.04
DirCog temps 3	-.04	-.43*	-.07	-.14	.23	-.29

Notes. AOG = attractions opératoires pour le groupe ; IOG = intégration opératoire du groupe ; (O) = contexte offensif ; (D) = contexte défensif ; IntCog = intensité anxiété cognitive ; DirCog = direction anxiété cognitive ; temps 1 = quart de finale ; temps 2 = demi-finale ; temps 3 = finale ; \* =  $p < .05$  ; \*\* =  $p < .01$  ; \*\*\* =  $p < .001$ .

#### Ambiguïté du rôle, cohésion opératoire et direction de l'anxiété cognitive.

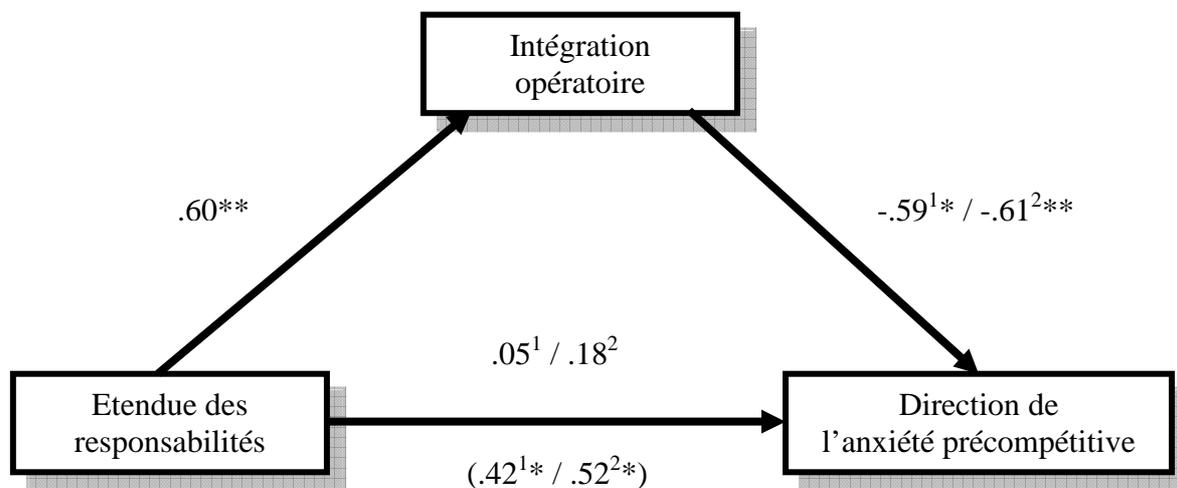
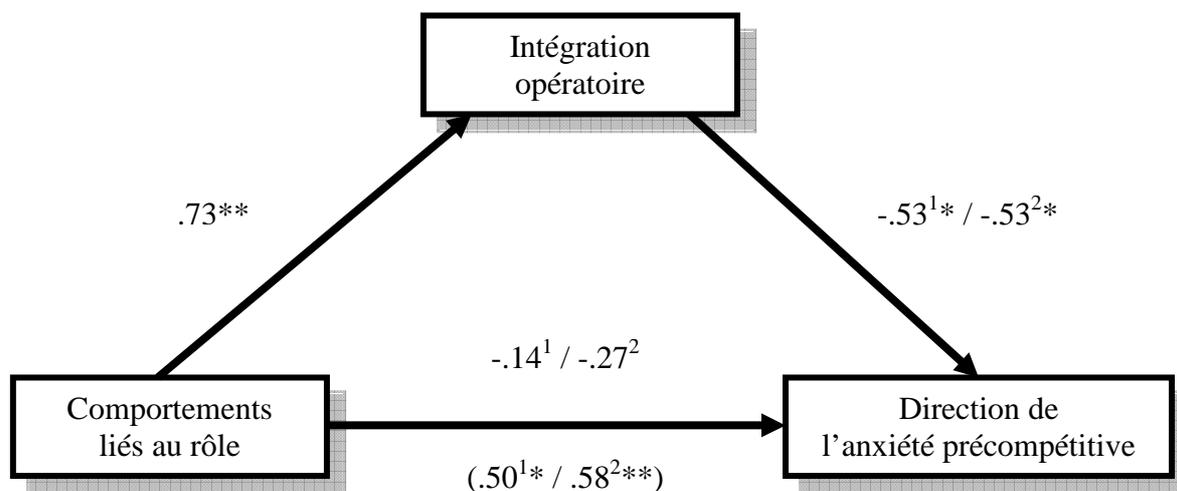
Des régressions multiples ont été réalisées avec les dimensions d'ambiguïté du rôle et de cohésion en variables indépendantes et l'anxiété cognitive en variable dépendante.

En contexte défensif, la direction de l'anxiété cognitive était significativement prédite par IOG quand l'étendue des responsabilités était contrôlée (quart de finale :  $R^2_{ajusté} = .33$ ,  $\beta = -.59$ ,  $t(2, 23) = -2.74$ ,  $p < .05$  ; demi-finale :  $R^2_{ajusté} = .48$ ,  $\beta = -.61$ ,  $t(2, 23) = -3.21$ ,  $p < .01$ ) ou quand les comportements liés au rôle étaient contrôlés (quart de finale :  $R^2_{ajusté} = .34$ ,  $\beta = -.53$ ,  $t(2, 23) = -2.26$ ,  $p < .05$  ; demi-finale :  $R^2_{ajusté} = .50$ ,  $\beta = -.53$ ,  $t(2, 23) = -2.59$ ,  $p < .05$ ). De plus, l'étendue des responsabilités (quart de finale :  $\beta = .05$ ,  $t(2, 23) = 0.25$ ,  $p > .05$  ; demi-

finale :  $\beta = .18$ ,  $t(2, 23) = 0.97$ ,  $p > .05$ ) et les comportements liés au rôle (quart de finale :  $\beta = -.14$ ,  $t(2, 23) = -0.61$ ,  $p > .05$  ; demi-finale :  $\beta = -.27$ ,  $t(2, 23) = -1.33$ ,  $p > .05$ ) ne prédisaient plus significativement la direction de l'anxiété cognitive lorsque IOG était contrôlée. Ces résultats ont révélé que l'intégration opératoire du groupe était un médiateur dans la relation entre l'ambiguïté du rôle en contexte défensif (i.e., étendue des responsabilités et comportements liés au rôle) et la direction de l'anxiété cognitive avant le quart de finale et la demi-finale (Figure 10).

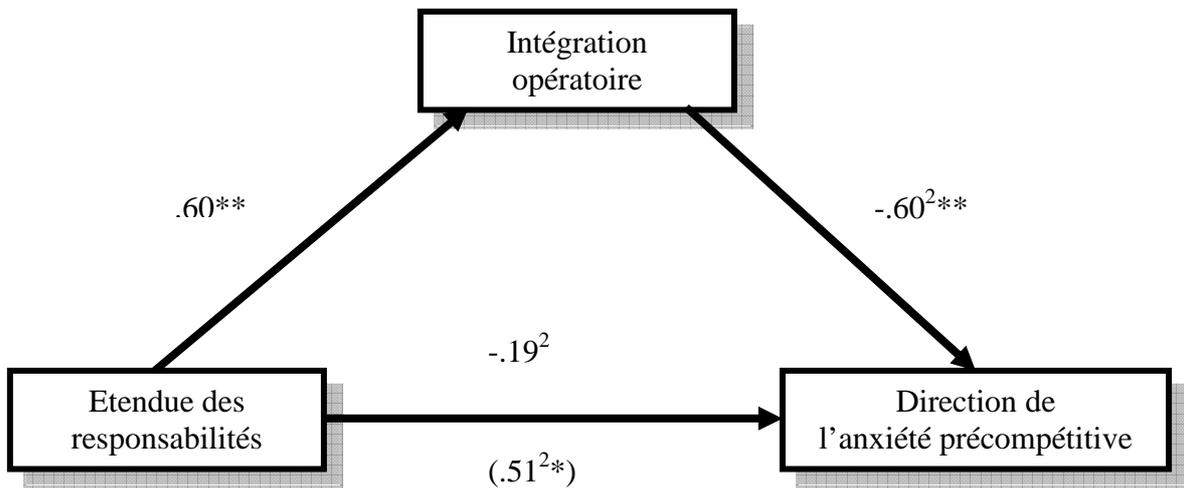
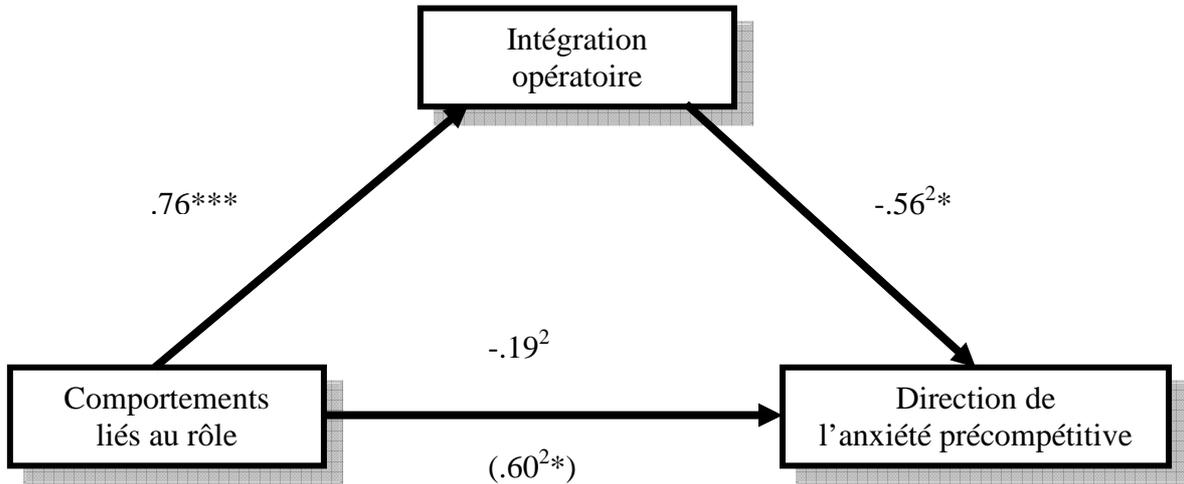
En contexte offensif, la direction de l'anxiété cognitive avant la demi-finale était significativement prédite par IOG quand l'étendue des responsabilités ( $R^2_{ajusté} = .47$ ,  $\beta = -.60$ ,  $t(2, 23) = -3.14$ ,  $p < .01$ ) ou les comportements liés au rôle ( $R^2_{ajusté} = .46$ ,  $\beta = -.56$ ,  $t(2, 23) = -2.18$ ,  $p < .05$ ) étaient contrôlés. De plus, l'étendue des responsabilités ( $\beta = -.19$ ,  $t(2, 23) = -0.96$ ,  $p > .05$ ) et les comportements liés au rôle ( $\beta = -.19$ ,  $t(2, 23) = -0.74$ ,  $p > .05$ ) ne prédisaient plus significativement la direction de l'anxiété cognitive lorsque IOG était contrôlée. Ces résultats ont soutenu que l'intégration opératoire du groupe agissait comme médiateur dans la relation entre l'ambiguïté du rôle en contexte offensif (i.e., étendue des responsabilités et comportements liés au rôle) et la direction de l'anxiété cognitive avant la demi-finale (Figure 11).

Figure 10.  
Schémas des résultats en contexte défensif (bêta standardisés).



Notes. <sup>1</sup> = temps 1 (quart de finale) ; <sup>2</sup> = temps 2 (demi-finale) ; \* =  $p < .05$  ; \*\* =  $p < .01$ .

Figure 11.  
Schémas des résultats en contexte offensif (bêta standardisés).



Notes. <sup>2</sup> = temps 2 (demi-finale) ; \* =  $p < .05$  ; \*\* =  $p < .01$  ; \*\*\* =  $p < .001$ .

## 5. Discussion

L'objet principal de ce chapitre était d'examiner si la cohésion opérait comme médiateur dans la relation entre l'ambiguïté du rôle et l'anxiété précompétitive, pour une équipe de rugby de niveau élite durant le Championnat d'Europe 2005 des moins de 18 ans. De manière générale, les résultats ont supporté un effet médiateur de l'intégration opératoire du groupe dans la relation entre l'ambiguïté du rôle (i.e., étendue des responsabilités et comportements liés au rôle) et la direction de l'anxiété précompétitive. Les athlètes qui percevaient clairement l'étendue de leurs responsabilités et les comportements qu'ils devaient produire dans leur rôle, développaient des perceptions élevées de l'unité de leur équipe dans sa tâche (i.e., IOG) ce qui, en retour, était lié à une interprétation plus facilitatrice des symptômes d'anxiété cognitive. Pris dans leur ensemble, ces résultats sont cohérents avec les études antérieures (Beauchamp et al., 2003 ; Eys, Hardy, et al., 2003 ; Prapavessis & Carron, 1996) qui suggèrent que l'ambiance psychologique créée au sein d'un groupe influence l'état psychologique de chacun de ses membres. D'un point de vue théorique, ces résultats soulignent aussi la complexité des relations entre la cohésion opératoire, l'ambiguïté du rôle et l'anxiété cognitive précompétitive.

Au delà de ces résultats généraux, certains points méritent d'être soulignés. Le premier concerne les deux hypothèses posées a priori. Alors que les résultats ont soutenu l'existence d'une relation médiatrice entre l'ambiguïté du rôle, l'intégration opératoire et la direction de l'anxiété cognitive, aucune relation n'a été observée avec l'intensité de l'anxiété cognitive. D'un côté, l'absence de relation entre les variables groupales et l'intensité de l'anxiété cognitive contredit les résultats des études précédentes qui avaient constaté ce type de relations (i.e., Beauchamp et al., 2003 ; Prapavessis & Carron, 1996). D'un autre côté, ces

résultats apparaissent cohérents avec la littérature actuelle qui révèle une sensibilité plus grande de la direction de l'anxiété cognitive, comparativement à l'intensité, pour discriminer des athlètes selon des différences individuelles (e.g., Jones & Hanton, 2001; Mellalieu et al., 2004; Neil et al., 2006). Ces résultats corroborent également de récentes investigations sur des échantillons similaires (i.e., joueurs de rugby de niveau élite ; Mellalieu et al., 2004 ; Neil et al., 2006) qui ont décrit la direction de l'anxiété cognitive comme la dimension de l'anxiété la plus saillante à un niveau élite de pratique, dans un sport de contact sollicitant l'explosivité de diverses habiletés motrices. Aussi, nos résultats doivent être interprétés à la lumière de la spécificité de l'échantillon étudié et non remettre en question les relations entre la cohésion opératoire ou l'ambiguïté du rôle et l'intensité de l'anxiété cognitive.

Le deuxième point à souligner renvoie au mécanisme impliqué dans l'interprétation directionnelle des symptômes d'anxiété. Dans une étude récente examinant les stratégies mobilisées par des joueurs de rugby de niveau élite dans leur processus d'interprétation facilitatrice des symptômes d'anxiété compétitives, Neil et al. (2006) ont montré que des habiletés psychologiques (i.e., imagerie et persuasion verbale destinées à accroître le sentiment d'efficacité personnelle) intervenaient dans ce processus. Dans l'étude présentée ici, les analyses de régressions multiples ont indiqué que 33% à 50% de la variance des interprétations des symptômes d'anxiété cognitive était expliquée par l'intégration opératoire du groupe et par l'ambiguïté du rôle. Au sein des équipes de rugby de niveau élite, ces variables groupales semblent donc être impliquées dans le processus d'interprétation directionnelle de l'anxiété. Aussi, à ce niveau de pratique, dans ce sport, nos résultats suggèrent que les entraîneurs devraient s'attacher à développer les habiletés psychologiques de leurs athlètes *et* la dynamique de leur équipe pour favoriser une interprétation facilitatrice des symptômes d'anxiété cognitive par leurs joueurs. Le seul développement des habiletés

psychologiques dans ce type d'équipe constituerait une stratégie inefficace dans un contexte de faible cohésion et de forte ambiguïté des rôles.

Cette étude a également dégagé une explication partielle de la relation entre l'ambiguïté du rôle et l'anxiété cognitive précompétitive. Dans la discussion de leurs résultats, Beauchamp et al. (2003), reprenant la suggestion de Martens, Vealey et Burton (1990), avaient rappelé l'importance de l'apport d'informations aux athlètes pour que ces derniers transforment l'incertitude en certitude. Ici, les résultats suggèrent que le processus de diminution de l'incertitude mobilise les sentiments des joueurs sur le degré d'unité de leur équipe dans sa tâche (i.e., IOG). Lorsque des informations claires sur les rôles sont données aux joueurs, ils perçoivent leur équipe unie autour de sa tâche et se sentent plus proches de leurs coéquipiers sur le terrain (Mellalieu & Juniper, 2006). Ces perceptions pourraient augmenter leurs sentiments d'être prêts (Hanton & Jones, 1999) ou d'exercer un contrôle sur l'environnement (Jones, 1995). Ces deux variables sont importantes pour maintenir une interprétation facilitatrice des symptômes d'anxiété. Examiner l'influence de la dynamique d'une équipe sur la direction de l'anxiété cognitive à la lumière du modèle de contrôle de Jones (1995) pourrait constituer une piste de recherches futures.

Un quatrième point, qui n'était pas attendu, concerne l'absence de relation médiatrice entre l'ambiguïté du rôle, la cohésion opératoire et l'anxiété cognitive avant la finale du championnat. Il est intéressant de souligner que les moyennes des interprétations des symptômes d'anxiété cognitive pourraient conduire à classer ces symptômes comme facilitant avant le quart de finale ( $M = 0.92$ ), non importants pour la performance avant la demi-finale ( $M = 0.00$ ) et fragilisant avant la finale ( $M = -1.18$ ). Bien qu'aucune hypothèse n'ait été formulée quant à l'influence de l'importance et/ou de l'incertitude du résultat (i.e., matches) sur la relation entre la dynamique de groupe et l'anxiété cognitive, les résultats

suggèrent que des études futures devraient s'intéresser aux deux éléments provoquant l'anxiété en situation compétitive (i.e., importance et incertitude du résultat ; Martens, Vealey, & Burton, 1990). Ces éléments pourraient modérer la relation entre la dynamique de groupe et l'anxiété cognitive. Dans cette recherche, nous avons présumé que chaque match présenterait une importance et une incertitude égale (i.e., chaque match était à élimination directe contre une sélection nationale). Cependant, les symptômes d'anxiété ont été interprétés comme étant de plus en plus fragilisants à l'approche de la finale du championnat d'Europe.

Bien que les résultats obtenus dans cette étude soutiennent l'existence de relations entre des variables groupales et l'anxiété cognitive précompétitive, certaines limites méritent d'être signalées. Tout d'abord, comme nous l'avons mentionné auparavant, le timing choisi pour la mesure de l'anxiété était supérieur à ce qui est conseillé dans la littérature (e.g., Craft et al., 2003) et, par conséquent, l'anxiété somatique n'a pas pu être prise en compte. D'après Burton (1998), si l'anxiété cognitive débute plusieurs jours avant la compétition et reste relativement constante avant et pendant la compétition, l'anxiété somatique augmente graduellement jusqu'à atteindre un pic au début de la compétition (avant de diminuer et de se stabiliser durant la compétition). Aussi, notre étude n'offre qu'une image partielle des relations complexes entre l'ambiguïté du rôle, la cohésion opératoire et l'anxiété précompétitive. Des études futures devront utiliser un timing plus court de mesure de l'anxiété précompétitive afin d'examiner la relation entre l'anxiété somatique et des variables groupales.

De plus, les résultats de cette étude sont basés sur des données issues d'un échantillon restreint et homogène (i.e., 26 joueurs élite) et collectées lors d'une situation compétitive spécifique (un championnat d'Europe avec élimination directe). Avec un échantillon de cette taille, la puissance des analyses statistiques est affaiblie, ce qui peut avoir pour conséquence

de ne pas détecter des relations qui existent (e.g., intensité du symptôme d'anxiété cognitive). De plus, la spécificité de cet échantillon exclut toute possibilité de généralisation des résultats à d'autres sports interactifs, d'autres niveaux de compétition, ou à des équipes féminines. Par exemple, des études antérieures ont révélé que les relations entre l'ambiguïté du rôle et certains de ses corrélats, comme l'anxiété (Beauchamp et al., 2003) ou la cohésion (Eys & Carron, 2001), étaient modérées par le sexe. D'autres recherches sont nécessaires avec un échantillon élargi et hétérogène afin de déterminer si les relations de médiation observées dans cette étude se retrouvent dans d'autres contextes (e.g., sports collectifs et individuels, niveaux de pratique variés, autres formats de compétition, équipes masculines et féminines), voire, si d'autres relations de médiation existent.

Enfin, une dernière limite renvoie au contexte spécifique de cette recherche, soit des sportifs sélectionnés pour intégrer une équipe nationale. Bien que les participants aient été assurés de la confidentialité des données recueillies, puisque nous étions le seul à pouvoir y accéder, et aient reçu des instructions standardisées basées sur les recommandations de différents auteurs (Beauchamp et al., 2002 ; Carron et al., 1998 ; Martens, Burton, et al., 1990), un biais d'auto-présentation, comme la désirabilité sociale, a pu affecter le recueil des données. Les distributions asymétriques observées pour les échelles de cohésion et d'ambiguïté du rôle pourraient constituer un argument en faveur de la manifestation de ce biais. Cependant, cette asymétrie pourrait aussi être révélatrice de la grande qualité de cette équipe qui s'est qualifiée pour la finale d'un championnat d'Europe. Là encore, seules de futures recherches permettront de trancher cette question et de savoir si les relations observées ici sont valides ou si le recueil des données dans un tel contexte a été biaisé.

Malgré ces différentes limites, cette étude contribue à la compréhension de la relation entre la dynamique d'un groupe et l'anxiété précompétitive. D'un point de vue théorique, les

résultats ont suggéré différentes pistes par lesquelles la dynamique d'une équipe influence l'état psychologique de ses membres. Des perspectives appliquées découlent de ces résultats. Par exemple, les interventions antérieures ont largement privilégié une approche individualisée de la gestion de l'anxiété précompétitive, basée sur l'optimisation du niveau d'éveil et la diminution de l'anxiété cognitive, tant en sport collectif (e.g., Savoy, 1997) qu'en sport individuel (e.g., Mamassis & Doganis, 2004). Les résultats de cette recherche, ainsi que ceux d'études antérieures (Beauchamp et al., 2003 ; Eys, Hardy, et al., 2003), esquissent une autre approche utilisant l'ambiance du groupe et les techniques de « *team building*<sup>40</sup> » pour augmenter la compréhension du rôle et la cohésion opératoire dans un but final de gestion de l'anxiété. Des recherches futures devraient examiner si les techniques de team building agissent efficacement sur les perceptions des symptômes d'anxiété précompétitive et aident les athlètes à interpréter leurs symptômes d'anxiété dans un sens favorable à leur performance.

---

<sup>40</sup> Définit comme une « *méthode permettant d'aider le groupe à augmenter son efficacité, satisfaire les besoins de ses membres et augmenter les conditions de travail* » (Brawley & Paskevitch, 1997, p. 13)

## V. Chapitre V

# L'ambiguïté du rôle et le coping

Dans leur modèle sur l'épisode du rôle, Kahn et ses collaborateurs (1964) ont souligné l'importance des stratégies de coping dans la compréhension des comportements produits par des individus confrontés à l'ambiguïté de leur rôle. L'étude de la relation entre l'ambiguïté du rôle et les stratégies de coping permet donc de mieux rendre compte des réponses adoptées par les individus dans ces situations d'incertitude.

## 1. Compléments théoriques

Le coping est défini par Lazarus et Folkman (1984, p. 141) comme les « *efforts cognitifs et comportementaux toujours changeants que déploie l'individu pour répondre à des demandes internes et/ou externes spécifiques qui sont évaluées comme très fortes et dépassant ses ressources adaptatives* ». Dans leur modèle transactionnel du stress, ces auteurs ont présenté le coping comme l'un des deux mécanismes<sup>41</sup> à l'origine des comportements de l'individu confronté à une situation stressante. Selon Lazarus et Folkman, bien que les stratégies de faire face soient nombreuses, elles s'inscrivent dans deux dimensions générales de coping, l'une centrée sur le problème, l'autre sur l'émotion. Les stratégies focalisées sur le problème mobilisent des comportements destinés à modifier la relation de l'individu à son environnement. Elles regroupent des actions destinées à gérer, modifier, maîtriser ou prévenir la situation problématique (e.g., analyser le problème, trouver des solutions alternatives, planifier des actions, accroître l'effort). Les stratégies basées sur l'émotion s'apparentent à une action palliative, car elles visent à réduire les effets psychologiques associés à la situation stressante, notamment en modifiant sa signification (e.g., minimisation, distanciation vis-à-vis du problème, acceptation, décharge émotionnelle). D'autres auteurs (Carver, Scheier, & Weintraub, 1989 ; Endler & Parker, 1994) ont proposé une troisième dimension regroupant

---

<sup>41</sup> Le deuxième mécanisme correspond à l'évaluation cognitive de la situation par l'individu.

des stratégies centrées sur l'évitement. Ces dernières permettent à l'individu de se désengager de la situation et de rediriger son attention vers des stimuli non pertinents dans celle-ci (e.g., désengagement, déni).

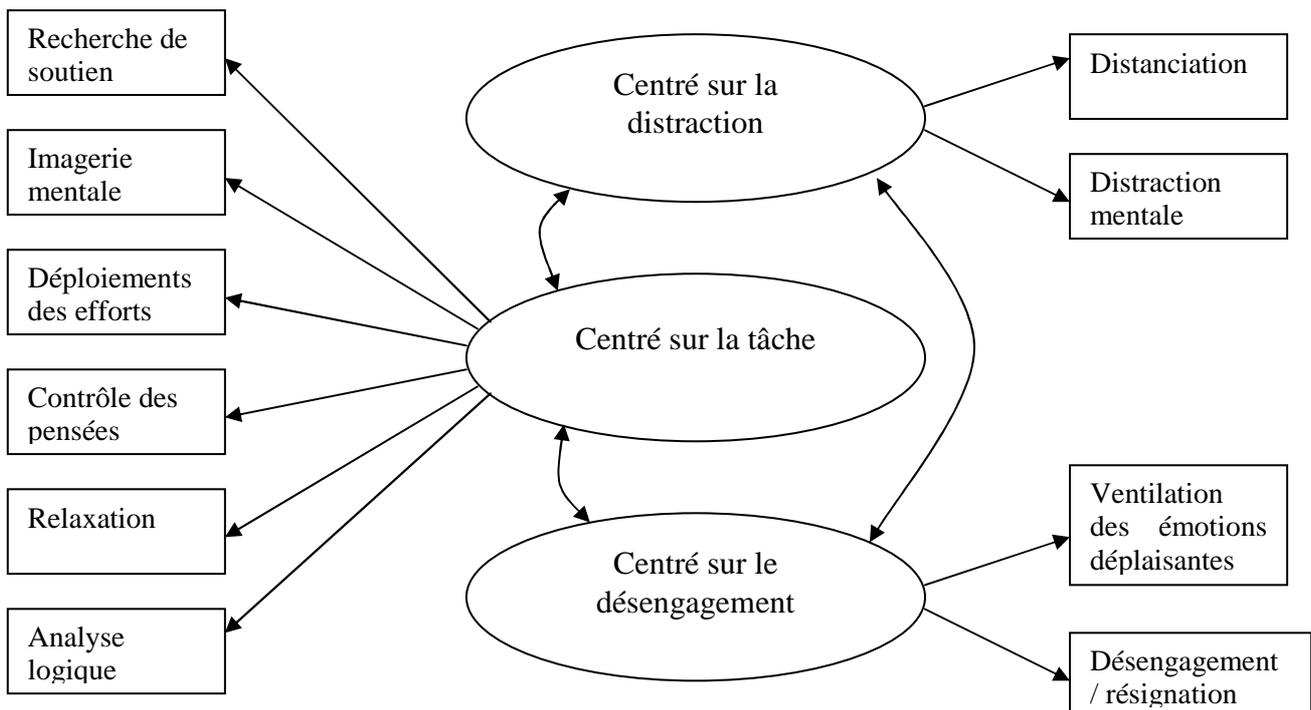
Ces dernières années, l'intérêt des chercheurs pour les stratégies de coping employées dans les situations compétitives s'est accru (cf., Hoar, Kowalski, Gaudreau, & Crocker, 2006, pour une revue). Toutefois, la nature multidimensionnelle du coping a conduit les chercheurs à privilégier des niveaux différents d'analyse (pour une revue, voir Skinner, Edge, Altman, & Sherwood, 2003). Ainsi, certains modèles ont proposé une catégorisation des comportements de faire face qui différencie soit quelques dimensions générales (e.g., Anshel & Wells, 2000 ; Kowalski & Crocker, 2001), soit de nombreuses stratégies (e.g., Smith, Schutz, Smoll, & Ptacek, 1995). Les conceptions les plus récentes ont intégré ces deux perspectives dans des modèles hiérarchiques (e.g., Beehr & McGrath, 1996 ; Connor-Smith, Compas, Wadsworth, Thomsen, & Saltzman, 2000 ; Walker, Smith, Garder, & Van Slyke, 1997) : les comportements employés par les individus pour faire face aux situations stressantes sont regroupés au sein de stratégies de coping, elles-mêmes organisées au sein de dimensions générales d'ordre supérieur.

Un tel modèle hiérarchique a récemment été proposé par Gaudreau et ses collègues (Gaudreau & Blondin, 2002a ; Gaudreau, El Ali, & Marivain, 2005) pour rendre compte des stratégies mobilisées par les sportifs en compétition (cf., Figure 12 **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**). Ces auteurs ont justifié l'élaboration d'un modèle propre au contexte sportif en reprenant l'argumentation de Lazarus et Folkman (1984) sur la spécificité situationnelle des réponses de coping. Ce modèle définit trois dimensions d'ordre supérieur. La première concerne le *coping centré sur la tâche*, soit l'ensemble des actions réalisées par un athlète pour tenter de gérer la demande situationnelle et de réduire la différence entre la situation

actuelle et le résultat souhaité. La seconde représente le *coping centré vers la distraction*, soit les actions d'un sportif pour se concentrer momentanément sur des stimuli externes et des activités cognitives non directement liés à la situation stressante. La troisième dimension concerne le *coping orienté vers le désengagement*, soit les actions d'un athlète pour se désengager de la situation stressante.

Figure 12.

Modèle hiérarchique et multidimensionnel du coping (Gaudreau et al., 2005, p. 273).



Ces trois dimensions s'opérationnalisent en 10 stratégies de coping que les sportifs peuvent mettre en œuvre avant, pendant ou après une compétition. Ainsi, le coping orienté vers la tâche regroupe six stratégies différentes. Trois d'entre elles correspondent à des comportements visant (1) à obtenir des conseils, des feedbacks, du soutien émotionnel et instrumental (i.e., recherche de soutien), (2) à mobiliser des ressources physiques et mentales afin d'agir directement sur des situations stressantes rencontrées en sport (i.e., déploiement des efforts), ou (3) à réduire un niveau de tension physiologique, musculaire ou mental (i.e., relaxation). Les trois autres stratégies de coping orienté vers la tâche désignent des actions

cognitives destinées (4) à répéter ou pratiquer mentalement les éléments tactiques, techniques et mentaux associés à des situations sportives stressantes passées, actuelles ou futures (i.e., imagerie mentale), (5) à restructurer les cognitions de l'athlète en soulignant des aspects positifs de lui-même et de situations sportives stressantes passées, actuelles ou futures (i.e., contrôle des pensées), ou (6) à identifier et/ou évaluer les facteurs internes et externes associés à des situations sportives stressantes passées, actuelles ou futures (i.e., analyse logique).

Le coping orienté vers la distraction rassemble deux stratégies : (7) des comportements visant à réduire ou éliminer momentanément des relations sociales (i.e., distanciation) ; (8) des actions comportementales et cognitives conduisant à se focaliser volontairement sur des éléments non pertinents ou non reliés à la performance sportive (i.e., distraction mentale).

Enfin, le coping centré sur le désengagement regroupe deux stratégies : (9) des comportements destinés à exprimer et décharger des tensions émotionnelles déplaisantes éprouvées en situations sportives stressantes (i.e., ventilation des émotions déplaisantes<sup>42</sup>) ; (10) des actions comportementales et cognitives pour éviter d'entreprendre les actions nécessaires à la réalisation d'un but de performance (i.e., désengagement / résignation).

Associé à ce modèle, Gaudreau et Blondin (2002a, 2002b) ont construit et validé l'inventaire des stratégies de coping en compétition sportive (ISCCS). Plutôt que de reprendre des questionnaires existant dans la littérature, mais adaptés de mesures élaborées en psychologie de la santé, les auteurs ont préféré construire un nouvel inventaire afin de respecter la caractéristique majeure des réponses de coping : leur dépendance à un contexte spécifié (Lazarus & Folkman, 1984). Gaudreau et Blondin (2002a, 2002b) ont donc retenu des items caractérisant des actions comportementales ou cognitives que les athlètes peuvent produire avant, pendant ou après une compétition sportive (i.e., moments pendant lesquels les

---

<sup>42</sup> Le dénomination « ventilation des émotions déplaisantes » correspond à l'appellation française choisie par Gaudreau et ses collègues (Gaudreau & Blondin, 2002a, 2002b ; Gaudreau et al., 2005).

athlètes sont le plus susceptibles d'éprouver du stress). La version finale du questionnaire comprend 38 items et évalue les 10 stratégies et les trois dimensions générales du coping.

Différentes études empiriques (e.g., Gaudreau & Blondin, 2002a, 2002b, 2004a, 2004b ; Gaudreau et al., 2005) ont démontré les qualités psychométriques de cet outil auprès de pratiquants de sports variés (collectifs ou individuels) et ont soutenu la structure hiérarchique sous-jacente. Par ailleurs, les résultats de ces travaux ont souligné l'existence de relations positives entre les stratégies de coping centrées sur la tâche et l'importance perçue de la compétition, le sentiment de contrôle, la concrétisation perçue des buts et un état affectif général positif. Ils ont également soutenu des relations positives entre les stratégies centrées sur le désengagement et des états affectifs négatifs, l'état d'anxiété cognitive et des relations négatives entre ces mêmes stratégies et la concrétisation perçue des buts.

## 2. Problématique et hypothèses

Quelques recherches ont déjà étudié les relations entre l'ambiguïté du rôle et le coping dans des contextes distincts (e.g., Day & Livingstone, 2001 ; Macan, Shahani, Dipboye, & Phillips, 1990). Ainsi, Day et Livingstone (2001) se sont intéressés aux facteurs de stress chroniques rencontrés par des militaires dans leur travail. Parmi ces facteurs, les auteurs ont retenu l'ambiguïté du rôle appréhendée selon une approche unidimensionnelle (10 items du type « *Les priorités de mon travail sont claires pour moi* »). Différentes stratégies de coping focalisées sur le problème, la recherche de soutien social, les émotions positives, le désengagement, le déni et la décharge d'émotions (Carver, Scheier, & Weintraub, 1989) ont été mesurées. Leurs résultats ont montré que, confrontés à un manque de clarté dans la définition de leur rôle professionnel, les militaires utilisaient des stratégies de coping orientées vers le problème (e.g., planification de leurs activités), les émotions positives (e.g.,

réinterprétation positive de la situation, acceptation) et la recherche de soutien social (émotionnel et instrumental).

Une deuxième étude (Macan et al., 1999), en contexte éducatif, a examiné les relations entre l'ambiguïté du rôle et une stratégie spécifique de coping : la gestion du temps. Cette stratégie a été opérationnalisée au travers de quatre modalités : fixation de buts et de priorités, planification, contrôle perçu du temps, préférence pour la désorganisation. Les auteurs ont constaté que les étudiants qui rapportaient des capacités élevées de gestion du temps (en particulier pour la fixation de buts) percevaient peu d'ambiguïté dans leur rôle.

Toutefois, le recours à une conceptualisation unidimensionnelle de l'ambiguïté du rôle, dans les études précédentes, leur mesure du coping et la spécificité de leur échantillon limitent la validité de ces résultats. En contexte sportif, les recherches qui ont privilégié une conception multidimensionnelle de l'ambiguïté ont souligné l'intérêt de prendre en compte différentes manifestations possibles de l'ambiguïté (e.g., Beauchamp & Bray, 2001 ; Beauchamp, Bray, Eys, & Carron, 2002, 2003). Elles ont montré que les relations entre l'ambiguïté du rôle et d'autres variables dépendaient du type d'ambiguïté considéré. Insistant également sur l'importance d'une approche multidimensionnelle de l'ambiguïté, Van Sell et al. (1981) ont suggéré que chaque forme d'ambiguïté pourrait nécessiter le recours à des stratégies spécifiques de coping, car chacune se rapporte à une situation singulière d'ambiguïté.

De plus, les mesures employées dans les études précédentes, pour apprécier les stratégies de coping mobilisées par des individus confrontés à des rôles ambigus, présentaient plusieurs limites. Dans l'investigation de Macan et al. (1999), seule une stratégie de coping, la gestion du temps, a été considérée. Or, Lazarus et Folkman (1984) ont défini le coping comme un construit multidimensionnel rendant compte de la diversité des efforts fournis par

l'individu pour s'adapter aux contraintes situationnelles. La prise en compte d'une seule stratégie ne permet donc qu'une appréhension réduite de la relation entre l'ambiguïté du rôle et le coping. Dans la deuxième étude (Day & Livingstone, 2001), les auteurs ont utilisé l'inventaire élaboré par Carver et ses collègues (COPE ; Carver et al., 1989). Si cet outil s'inscrit dans une approche multidimensionnelle du coping, l'analyse de ses qualités psychométriques a parfois révélé un décalage entre le modèle théorique initial à 15 stratégies et l'organisation des données recueillies (13 facteurs) (cf., Gaudreau & Blondin, 2002a, 2002b).

Enfin, les résultats observés sur des échantillons de militaires ou d'étudiants ne peuvent pas être étendus à des pratiquants de sports collectifs. En effet, Lazarus et Folkman (1984) ont clairement décrit le coping comme une réponse spécifique à une situation. Ils ont donc postulé l'existence d'une variabilité des réponses de coping à la fois au travers des situations stressantes et des phases constitutives d'une même situation. Des études empiriques dans divers contextes, y compris dans des situations sportives, ont soutenu ce postulat en soulignant la variabilité des stratégies de coping au travers des situations (e.g., Frydenberg & Lewis, 1991 ; Sellers, 1995) ou des différentes étapes d'une même situation (Carver & Scheier, 1994 ; Gaudreau, Blondin, & Lapierre, 2002 ; Gaudreau, Lapierre, & Blondin, 2001). Les situations de compétition sportive se distinguant fortement des situations rencontrées par les militaires ou les étudiants, les travaux de Day et Livingstone (2001) et de Macan et al. (1999) ne peuvent pas donner d'indication sur la relation entre l'ambiguïté du rôle et le coping en contexte sportif.

L'objectif général de cette étude visait donc à examiner les relations entre les manifestations d'ambiguïté du rôle et les stratégies de coping employées par les sportifs pour faire face à ces formes d'ambiguïté. Dans cette étude, des conceptions multidimensionnelles

de l'ambiguïté du rôle (i.e., le modèle de Beauchamp et al., 2002) et du coping (i.e., le modèle hiérarchique du coping de Gaudreau et Blondin, 2002a) ont été privilégiées. S'appuyant sur la catégorisation des manifestations d'ambiguïté proposée par Kahn et al. (1964), nous avons émis l'hypothèse que les formes d'ambiguïté opératoire (i.e., étendue des responsabilités, comportements liés au rôle et évaluation du rôle) seraient liées aux stratégies de coping centrées sur la tâche, alors que la forme d'ambiguïté socio-émotionnelle (i.e., conséquences liées au rôle) serait liée aux stratégies de coping centrées sur la distraction ou le désengagement. Ainsi, les athlètes percevant une absence de clarté dans la définition de leurs responsabilités, de leurs comportements à produire ou des critères d'évaluation de leur prestation dans leur rôle, mobiliseraient essentiellement des stratégies de coping centrées sur la tâche pour gérer ou modifier la situation problématique. Par contre, les athlètes ne disposant pas d'informations claires sur les conséquences qu'ils affronteraient s'ils n'assumaient pas leur rôle, emploieraient principalement des stratégies de coping centrées sur la distraction ou le désengagement, afin de réduire ou gérer les affects éprouvés dans cette situation stressante.

### 3. Méthode

#### 3.1. Participants

L'échantillon se composait de 101 pratiquants de sports collectifs (i.e., basket-ball,  $N = 4$  ; football,  $N = 38$  ; handball,  $N = 14$  ; hockey sur glace,  $N = 3$  ; roller hockey,  $N = 4$  ; rugby,  $N = 21$  ; volley-ball,  $N = 4$  ; water-polo,  $N = 13$ ). Ils étaient âgés en moyenne de  $24.06 \pm 5.03$  ans (79 hommes et 22 femmes) et évoluaient au niveau régional (i.e., 55) ou national (i.e., 46). Sur l'ensemble des participants, 84 occupaient régulièrement un statut de titulaire au sein de leur équipe et 17 se considéraient comme remplaçants. Ils pratiquaient leur sport

depuis 11.36 ans en moyenne ( $\pm 5.79$  ans) et jouaient dans leur équipe depuis 2.71 ans en moyenne ( $\pm 2.33$  ans). Ils s'entraînaient 5.54 heures par semaine en moyenne ( $\pm 4.41$  heures) et avaient participé, en moyenne, à 15.24 matchs ( $\pm 5.66$ ) de leur équipe au moment de l'étude.

### 3.2. Mesures

*Ambiguïté du rôle.* L'EAR-34 a été utilisée pour mesurer les quatre manifestations de l'ambiguïté du rôle (i.e., étendue des responsabilités, comportements liés au rôle, évaluation du rôle, conséquences liées au rôle, cf., Chapitre II) dans les contextes offensif et défensif. Pour chacun des 34 items, les réponses étaient reportées sur une échelle de type Likert en 9 points, de « *pas du tout d'accord* » (1) à « *tout à fait d'accord* » (9). Pour chacune des dimensions, la moyenne des réponses d'un participant aux items constitutifs de cette dimension a été calculée, un score élevé indiquant une faible ambiguïté du rôle. L'analyse des coefficients alpha de Cronbach a révélée une consistance interne satisfaisante pour les quatre manifestations dans les deux contextes (i.e., alpha de Cronbach compris entre .81 et .90 ; cf., Tableau 17).

*Stratégies de Coping.* L'inventaire des Stratégies de Coping en Compétition Sportive (ISCCS ; Gaudreau & Blondin, 2002a), comportant 39 items, a été utilisé pour mesurer les dix stratégies de coping retenus par Gaudreau et al. (2005) dans leur modèle multidimensionnel : le déploiement des efforts (3 items ; e.g., « *Je me suis appliqué en fournissant un effort constant* ») ; l'imagerie mentale (4 items ; e.g., « *Je me suis isolé dans un endroit favorable à la réflexion* ») ; le contrôle des pensées (4 items ; e.g., « *J'ai essayé de ne pas me laisser intimider par les autres athlètes* ») ; la recherche de soutien (4 items ; e.g., « *J'ai demandé des conseils concernant ma préparation mentale* ») ; la relaxation (4 items ; e.g., « *J'ai tenté*

*de détendre mon corps* ») ; l'analyse logique (4 items ; e.g., « *J'ai analysé mes performances antérieures* ») ; la ventilation des émotions déplaisantes (4 items ; e.g., « *J'ai exprimé mon mécontentement* ») ; la distanciation (4 items ; e.g., « *J'ai fait le vide autour de moi* ») ; la distraction mentale (4 items ; e.g., « *J'ai fait des choses divertissantes pour ne pas penser au match* ») ; le désengagement / la résignation (4 items ; e.g., « *J'ai souhaité que le match se termine immédiatement* »). Pour chacun des items, les participants répondaient sur une échelle de Likert en 5 points, de « *pas du tout* » (1) à « *énormément* » (5). Pour chaque stratégie, la moyenne des réponses aux items correspondants était calculée, un score élevé indiquant une utilisation importante de la stratégie. L'analyse des coefficients alpha de Cronbach a indiqué que 9 des 10 échelles présentaient une consistance interne satisfaisante au-delà du seuil de .60 recommandé par Nunnally et Bernstein (1994) (i.e., alpha compris entre .64 et .82 ; cf., Tableau 17). La stratégie de contrôle des pensées présentait un coefficient de .53, mais la suppression de l'item 6 (i.e., « *J'ai essayé de ne pas me laisser intimider par les autres athlètes* ») a permis d'améliorer la consistance interne de cette échelle (.62). Cet item a donc été supprimé de toutes les analyses suivantes.

### 3.3. Procédure

Un expérimentateur a pris contact avec les entraîneurs pour leur demander l'autorisation de réaliser des passations de questionnaires sur leurs équipes. Pour chaque passation, un expérimentateur était présent sur les lieux de l'entraînement et a sollicité l'accord de chaque athlète pour participer à cette étude. Le questionnaire d'ambiguïté du rôle (EAR-34) a été distribué au milieu de la saison (i.e., janvier) au cours d'un entraînement programmé en milieu de semaine. Le week-end suivant, moins de six heures après la fin de leur match, les mêmes participants ont répondu au questionnaire de coping (i.e., ISCCS ;

Gaudreau & Blondin, 2002a). Cette temporalité s'appuyait sur les recommandations de Gaudreau et Blondin (2002a) qui ont estimé qu'au-delà de six heures, les attributions causales réalisées par les athlètes pour expliquer leurs résultats sportifs pouvaient affecter leurs réponses au questionnaire de coping. Ainsi, les auteurs ont suggéré qu'en cas de succès sportif et d'attribution interne, les athlètes pourraient surestimer leur utilisation de stratégies centrées sur la tâche (i.e., déploiement des efforts, imagerie mentale, contrôle des pensées, recherche de soutien, relaxation, analyse logique) et les sous-estimer en situation d'échec et d'attribution externe.

## 4. Résultats

### 4.1. Analyses préliminaires

Les variables ont été examinées afin de vérifier que leur distribution respectait les conditions d'application des analyses de régressions multiples (Tabachnick & Fidell, 2007). Huit valeurs extrêmes univariées (i.e.,  $|z| > 3.29$  pour  $p < .001$ ) ont été exclues de l'analyse ; aucune valeur extrême multivariée n'a été relevée (i.e., distance de Mahalanobis inférieure à  $\chi^2(18) = 42.31$ ,  $p < .001$ ). L'échantillon final se composait donc de 93 participants. Les dimensions de l'ambiguïté du rôle en contexte offensif et défensif, à l'exception de l'évaluation des responsabilités défensives, et la stratégie de déploiement des efforts présentaient des distributions asymétriques décalées vers la droite (i.e., scores élevés). Une transformation logarithmique a donc été appliquée afin de normaliser ces distributions. La fonction  $LG10(K-X)$  a été utilisée, où K correspondait à 10 (i.e., la valeur maximale observée pour chaque variable + 1) et X représentait la valeur originelle pour chaque observation de cette variable (Tabachnick & Fidell, 2007). Cinq autres stratégies de coping (i.e., recherche de soutien, relaxation, distanciation, distraction mentale et désengagement/résignation)

présentaient des distributions asymétriques décalées vers la gauche (i.e., score faible). Une transformation logarithmique,  $LG10(X)$  (Tabachnick & Fidell, 2007), a également été employée pour quatre des cinq échelles. En effet, la forte asymétrie de la distribution de l'échelle de distraction mentale (i.e., asymétrie de 5.61) a supposé d'appliquer une correction égale à  $1/X$ . Les autres conditions d'application des analyses de régression multiple (i.e., linéarité, homogénéité des variances, absence de multicollinéarité et de singularité) ont été vérifiées lors des analyses elles-mêmes (tests de colinéarité et examen des résidus). Les statistiques descriptives et les coefficients alpha de Cronbach pour toutes les variables avant transformation et les indices d'asymétrie et d'aplatissement après transformation sont présentés ci-dessous (Tableau 17).

Tableau 17.

Statistiques descriptives et coefficients alpha de Cronbach pour l'ensemble des dimensions d'ambiguïté du rôle et des stratégies de coping.

	<i>M</i>	<i>ET</i>	$\alpha$	Asymétrie	Kurtosis
Ambiguïté offensive					
1. Etendue	6.96	1.25	.82	-0.69	0.65
2. Comportements	7.03	1.18	.85	-0.63	0.58
3. Evaluation	6.49	1.33	.81	-0.74	0.86
4. Conséquences	6.73	1.45	.88	-0.53	-0.03
Ambiguïté défensive					
5. Etendue	7.31	1.08	.84	-0.65	0.34
6. Comportements	7.31	1.03	.84	-0.63	0.19
7. Evaluation	6.84	1.43	.90	-0.50	-0.35
8. Conséquences	7.13	1.25	.89	-0.66	-0.10
Stratégie de coping					
9. Recherche de soutien	1.91	0.91	.82	0.66	-0.77
10. Imagerie mentale	2.69	0.83	.64	0.23	0.21
11. Déploiement des efforts	3.53	0.85	.78	-0.93	0.80
12. Contrôle des pensées	2.79 (2.80)	.82 (.92)	.53 (.62)	-0.05	-0.31
13. Relaxation	2.17	0.91	.81	0.53	-0.36
14. Analyse logique	2.77	0.83	.65	0.41	-0.24
15. Distanciation	1.99	0.80	.68	0.83	0.00
16. Distraction mentale	1.64	0.81	.75	1.40	1.53
17. Ventilation des émotions	2.28	0.90	.78	0.37	-0.62
18. Désengagement /résignation	1.77	0.81	.71	0.77	0.17

Notes. () = après avoir supprimé l'item 6

Des MANOVAs ont été calculées pour examiner une possible influence du statut, du sexe et du niveau de pratique sur les perceptions d'ambiguïté du rôle, d'une part, et les stratégies de coping, d'autre part. Les résultats ont uniquement fait ressortir un effet simple du niveau de pratique sur les stratégies de coping,  $\lambda$  de Wilks = .76,  $F(10, 77) = 2.46$ ,  $p = .01$ , les sportifs de niveau national utilisant davantage l'analyse logique et moins la distraction mentale que les sportifs de niveau régional ( $2.99 \pm 0.80$  vs.  $2.58 \pm 0.71$ ,  $p < .05$  et  $1.42 \pm 0.59$  vs.  $1.70 \pm 0.72$ ,  $p < .05$ , respectivement). Par conséquent, les analyses suivantes ont été réalisées en séparant les participants selon leur niveau de pratique (i.e., régional vs. national).

#### 4.2. Relations entre l'ambiguïté du rôle et les stratégies de coping

Les Tableaux 18 et 19 présentent les corrélations entre les différentes variables pour les pratiquants de niveau régional (Tableau 18) et de niveau national (Tableau 19). Dans chacun de ces tableaux, les corrélations rapportées dans la diagonale inférieure correspondent aux corrélations observées après la transformation des variables dont les distributions initiales n'étaient pas normales. Toutefois, les relations impliquant des variables transformées pouvant être difficiles à analyser (Tabachnick & Fidell, 2007), nous avons également indiqué dans la diagonale supérieure des tableaux les corrélations observées avant la transformation de certaines variables. Ces corrélations n'ont été utilisées que pour l'interprétation des relations significatives soutenues dans les analyses suivantes.

Des régressions multiples pas à pas ont été réalisées avec, pour variables indépendantes, les quatre manifestations de l'ambiguïté du rôle (en attaque puis en défense) et, pour variable dépendante, chaque stratégie de coping présentant une corrélation significative avec l'une des manifestations de l'ambiguïté du rôle. Dans chacune de ces régressions, l'étendue des responsabilités était introduite au premier pas, car les travaux

antérieurs ont plus souvent soutenu l'existence de relations entre cette manifestation d'ambiguïté et d'autres variables (Beauchamp et al., 2002, 2003 ; Eys & Carron, 2001 ; Eys, Carron, Bray, & Beauchamp, 2003, 2005).

Les régressions ont révélé, qu'en contexte défensif, les comportements liés au rôle prédisaient significativement l'utilisation de la stratégie de recherche de soutien par les sportifs régionaux,  $R^2_{ajusté} = .12$ ,  $\beta = .37$ ,  $t(1, 46) = 2.70$ ,  $p < .01$ , et l'emploi de la stratégie de distraction mentale par les sportifs nationaux,  $R^2_{ajusté} = .18$ ,  $\beta = -.44$ ,  $t(1, 43) = -3.27$ ,  $p < .01$ . L'étendue des responsabilités prédisait également l'utilisation par les sportifs régionaux de la stratégie de contrôle des pensées,  $R^2_{ajusté} = .07$ ,  $\beta = .31$ ,  $t(1, 46) = 2.16$ ,  $p < .05$ . L'analyse de ces relations, à l'aide des corrélations observées avant transformation, a permis de conclure que lorsque les athlètes de niveau régional percevaient une forte ambiguïté dans les comportements liés à leur rôle défensif, ils mobilisaient des stratégies de recherche de soutien alors que les athlètes de niveau national utilisaient la distraction mentale. De plus, si l'ambiguïté se manifestait dans les responsabilités défensives à assumer, les joueurs de niveau régional faisaient face en employant une stratégie de contrôle des pensées.

En contexte offensif, les régressions ont indiqué que l'étendue des responsabilités prédisait significativement l'utilisation des stratégies de déploiement des efforts,  $R^2_{ajusté} = .07$ ,  $\beta = -.30$ ,  $t(1, 46) = -2.15$ ,  $p < .05$ , et de contrôle des pensées,  $R^2_{ajusté} = .09$ ,  $\beta = .33$ ,  $t(1, 46) = 2.38$ ,  $p < .05$ , par les sportifs régionaux et l'emploi de la stratégie de distraction mentale par les sportifs nationaux,  $R^2_{ajusté} = .10$ ,  $\beta = -.35$ ,  $t(1, 43) = -2.45$ ,  $p < .05$ . L'analyse de ces relations, à l'aide des corrélations observées avant transformation, a indiqué que lorsque les athlètes percevaient une forte ambiguïté dans leurs responsabilités offensives, ils mobilisaient des stratégies de déploiement des efforts et de contrôle des pensées au niveau régional ou de distraction mentale au niveau national.

Les analyses de régressions multiples ont également soutenu d'autres relations entre les perceptions d'ambiguïté du rôle et l'emploi de stratégies de coping. Mais les corrélations entre ces variables ont indiqué que les participants estimaient recourir à ces stratégies en compétition lorsqu'ils ressentaient peu d'ambiguïté dans leurs rôles. Ainsi, en contexte défensif, l'évaluation du rôle prédisait significativement l'utilisation de la stratégie de distraction mentale par les sportifs régionaux,  $R^2_{ajusté} = .12$ ,  $\beta = -.37$ ,  $t(1, 46) = -2.73$ ,  $p < .01$ , et l'emploi de la stratégie de relaxation par les sportifs nationaux,  $R^2_{ajusté} = .09$ ,  $\beta = .33$ ,  $t(1, 43) = 2.29$ ,  $p < .05$ . Les comportements liés au rôle prédisaient également l'utilisation de la stratégie d'analyse logique par les sportifs nationaux,  $R^2_{ajusté} = .12$ ,  $\beta = -.38$ ,  $t(1, 43) = -2.69$ ,  $p < .01$ . Enfin, en contexte offensif, l'évaluation du rôle prédisait significativement l'utilisation des stratégies de distraction mentale,  $R^2_{ajusté} = .14$ ,  $\beta = .40$ ,  $t(1, 46) = -2.97$ ,  $p < .01$ , et de désengagement/résignation,  $R^2_{ajusté} = .08$ ,  $\beta = -.31$ ,  $t(1, 46) = -2.21$ ,  $p < .05$ , par les sportifs régionaux et l'emploi de la stratégie de déploiement des efforts par les sportifs nationaux,  $R^2_{ajusté} = .13$ ,  $\beta = .38$ ,  $t(1, 43) = 2.77$ ,  $p < .01$ .

Tableau 18.

Corrélations entre l'ambiguïté du rôle et les stratégies de coping pour les joueurs pratiquant au niveau régional.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.
Ambiguïté offensive																		
1. Etendue	—	.68**	.47**	.16	.59**	.50**	.29	.05	-.18	-.16	-.32*	-.33*	-.06	-.11	-.09	.14	.25	.19
2. Comportements	(.68**)	—	.48**	.22	.58**	.62**	.41**	.12	-.04	-.09	-.18	-.09	.02	-.05	.01	.36*	.11	.15
3. Evaluation	(.52**)	(.57**)	—	.50**	.42**	.32*	.71**	.54**	.11	.07	-.06	-.15	.09	.12	.11	.36*	.12	.30*
4. Conséquences	(.20)	(.27)	(.57**)	—	.02	.11	.32*	.56**	.17	.02	-.23	.02	.18	-.03	.19	.23	.03	.27
Ambiguïté défensive																		
5. Etendue	(.68**)	(.62**)	(.43**)	(.11)	—	.73**	.47**	.29*	-.17	-.02	.02	-.25	-.08	.12	.07	.21	.05	.12
6. Comportements	(.54**)	(.63**)	(.34*)	(.17)	(.71**)	—	.43**	.29*	-.28	.00	.07	-.15	-.02	.09	-.05	.08	.07	-.09
7. Evaluation	(-.26)	(-.43**)	(-.69**)	(-.31*)	(-.41**)	(-.41**)	—	.55**	-.12	-.14	-.03	-.12	-.07	-.01	-.02	.36*	.00	-.03
8. Conséquences	(-.26)	(-.43**)	(-.69**)	(-.31*)	(-.41**)	(-.41**)	(-.53**)	—	.04	.05	.09	-.17	.15	.08	.12	.22	.01	.10
Stratégies de coping																		
9. Recherche de soutien	(.26)	(.09)	(-.55)	(-.12)	(.27)	(.37**)	(-0.19)	(-.19)	—	.20	.04	.10	.17	.27	.32*	.53**	.14	.26
10. Imagerie mentale	(.14)	(.08)	(-.10)	(-.05)	(.02)	(.00)	(-.14)	(-.14)	(.18)	—	.51**	.49**	.38**	.55**	.38**	-.06	.14	.02
11. Déploiement des efforts	(-.30*)	(-.13)	(-.04)	(-.22)	(.03)	(.05)	(-.01)	(-.01)	(-.08)	(-.49**)	—	.15	.09	.51**	.19	.01	-.11	-.28
12. Contrôle des pensées	(.33*)	(.12)	(.14)	(.02)	(.31*)	(.21)	(-.12)	(-.12)	(.12)	(.49**)	(-.18)	—	.26	.28	.30*	.15	-.07	-.06
13. Relaxation	(.19)	(.01)	(-.11)	(-.17)	(.17)	(.09)	(-.09)	(-.09)	(.18)	(.39**)	(-.14)	(.30*)	—	.56**	.37**	.12	.16	.01
14. Analyse logique	(.16)	(.04)	(-.14)	(.03)	(-.06)	(-.05)	(-.01)	(.00)	(.26)	(.55**)	(-.52**)	(.28*)	(.57**)	—	.33*	.04	.14	.07
15. Distanciation	(.17)	(-.01)	(-.08)	(-.15)	(-.03)	(.03)	(-.02)	(-.02)	(.25)	(.40**)	(-.23)	(.34*)	(.42**)	(.33*)	—	.35*	.26	.28
16. Distraction mentale	(.22)	(.39**)	(.40**)	(.22)	(.23)	(.10)	(-.38**)	(-.38**)	(-.39**)	(-.03)	(.12)	(-.16)	(-.09)	(-.06)	(-.45**)	—	.01	.28
17. Ventilation des émotions	(-.20)	(-.13)	(-.16)	(.00)	(-.03)	(-.06)	(.00)	(.00)	(.17)	(.14)	(.13)	(-.07)	(.16)	(.14)	(.22)	(-.16)	—	.26
18. Désengagement /résignation	(-.10)	(-.17)	(-.31*)	(-.24)	(-.09)	(.09)	(-.02)	(-.02)	(.30*)	(.04)	(.21)	(-.06)	(.02)	(.08)	(.21)	(-.32*)	(.27)	—

Notes. Les corrélations sur les données non transformées sont présentées dans la diagonale supérieure du tableau alors que les corrélations sur les données transformées sont présentées dans la diagonale inférieure ; \* =  $p < .05$  ; \*\* =  $p < .01$

Tableau 19.

Corrélations entre l'ambiguïté du rôle et les stratégies de coping pour les joueurs pratiquant au niveau national.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.
Ambiguïté offensive																		
1. Etendue	–	.89**	.59**	.52**	.56**	.61**	.23	.22	-.17	.08	.29	-.04	.04	.30*	.04	-.23	-.10	-.15
2. Comportements	(.88**)	–	.64**	.52**	.63**	.69**	.32*	.34*	-.12	.01	.29	-.08	.04	.26	.05	-.21	-.12	-.17
3. Evaluation	(.59**)	(.63**)	–	.46**	.35*	.37*	.55**	.19	-.01	.08	.36*	.01	.19	.07	.11	-.13	-.16	-.14
4. Conséquences	(.53**)	(.57**)	(.50**)	–	.36*	.37*	.31*	.59**	-.14	.29	.17	.13	.02	.21	.03	-.21	-.09	-.13
Ambiguïté défensive																		
5. Etendue	(.68**)	(.73**)	(.41**)	(.47**)	–	.92**	.64**	.59**	-.16	.13	.31*	.07	.15	.39**	.00	-.36*	-.12	-.25
6. Comportements	(.69**)	(.75**)	(.43**)	(.46**)	(.93**)	–	.62**	.52	-.13	.2	.28	.08	.15	.43**	.08	-.39**	-.05	-.21
7. Evaluation	(-.27)	(-.33*)	(-.58**)	(-.35*)	(-.62**)	(-.58**)	–	.55**	.14	.29	.19	.17	.35*	.23	.25	-.21	-.05	-.09
8. Conséquences	(.30*)	(.43**)	(-.28)	(.65**)	(.66**)	(.56**)	(-.59**)	–	.06	.28	.11	.03	.20	.26	.08	-.18	-.03	-.18
Stratégies de coping																		
9. Recherche de soutien	(.18)	(-.16)	(-.04)	(.16)	(.18)	(.17)	(.14)	(.01)	–	.19	-.27	.24	.52**	.25	.48**	.54**	.24	.44**
10. Imagerie mentale	(-.05)	(.00)	(-.15)	(-.22)	(-.13)	(-.20)	(-.29)	(-.26)	(.20)	–	.26	.68**	.59**	.61**	.43**	.09	.10	.06
11. Déploiement des efforts	(.27)	(-.25)	(.38**)	(.09)	(.24)	(.23)	(-.22)	(.08)	(.20)	(-.28)	–	-.05	.04	.24	-.21	-.32*	-.20	.41**
12. Contrôle des pensées	(.03)	(-.06)	(-.10)	(-.09)	(-.05)	(-.06)	(.17)	(-.03)	(.23)	(.68**)	(.018)	–	.58**	.54**	.39**	.16	.06	.13
13. Relaxation	(-.03)	(-.02)	(-.20)	(-.06)	(-.12)	(-.11)	(.33*)	(-.13)	(.55**)	(.57**)	(-.08)	(.56**)	–	.51**	.69**	.47**	.34*	.35*
14. Analyse logique	(-.28)	(-.24)	(-.10)	(-.18)	(-.33*)	(-.38*)	(.23)	(-.24)	(.29)	(.61**)	(-.20)	(.54**)	(.52**)	–	.26	-.01	.01	-.03
15. Distanciation	(-.01)	(-.04)	(-.16)	(-.03)	(.02)	(-.06)	(.19)	(.03)	(.49**)	(.39**)	(.13)	(.37*)	(.65**)	(.24)	–	.39**	.27	.40**
16. Distraction mentale	(-.35*)	(-.35*)	(-.25)	(-.31*)	(-.42**)	(-.44**)	(.26)	(-.26)	(-.47**)	(-.10)	(-.34*)	(-.17)	(-.46**)	(-.01)	(-.41**)	–	.52**	.81**
17. Ventilation des émotions	(.09)	(.11)	(.11)	(.09)	(.12)	(.08)	(-.06)	(.03)	(.23)	(.10)	(.20)	(.06)	(.38*)	(.01)	(.27)	(-.55**)	–	.56**
18. Désengagement /résignation	(.19)	(.21)	(.16)	(.15)	(-.28)	(.23)	(-.11)	(.20)	(.41**)	(.02)	(.42**)	(.11)	(.33*)	(-.03)	.371(*)	(-.73**)	(.56**)	–

Notes. Les corrélations sur les données non transformées sont présentées dans la diagonale supérieure du tableau alors que les corrélations sur les données transformées sont présentées dans la diagonale inférieure ; \* =  $p < .05$  ; \*\* =  $p < .01$

## 5. Discussion

L'objectif de ce chapitre visait à examiner les relations entre les manifestations d'ambiguïté du rôle et les stratégies de coping. Nous avons émis l'hypothèse que les formes d'ambiguïté opératoire seraient associées à des stratégies de coping centrées sur la tâche, alors que la forme d'ambiguïté socio-émotionnelle serait associée à des stratégies de coping centrées sur la distraction ou le désengagement. Les résultats ont en partie soutenu notre hypothèse puisqu'ils ont indiqué que les athlètes de niveau régional ne percevant pas clairement l'étendue de leurs responsabilités offensives et défensives, ou les comportements à produire pour remplir leur rôle défensif (i.e., trois formes d'ambiguïté opératoire), mobilisaient des stratégies de coping orientées vers le déploiement des efforts, le contrôle des pensées ou la recherche de soutien (i.e., trois stratégies centrées sur la tâche). Toutefois, au niveau national, bien que des formes similaires d'ambiguïté aient été observées (i.e., étendue des responsabilités offensives, comportements liés au rôle défensif), seule la stratégie de distraction mentale semblait employée par les sportifs pour faire face à l'ambiguïté. Enfin, nos résultats n'ont pas soutenu l'existence de relations entre la forme d'ambiguïté socio-émotionnelle (i.e., conséquences liées au rôle) et des stratégies de coping centrées sur la distraction ou le désengagement.

D'une manière générale, ces résultats corroborent le modèle de l'épisode du rôle (Kahn et al., 1964) qui postulait que, confronté à une compréhension insuffisante des attentes de l'assignataire concernant les responsabilités et les comportements associés à son rôle, le destinataire mobiliserait des stratégies de coping afin de restaurer ou préserver une expérience professionnelle gratifiante. Adapté au contexte sportif, les athlètes emploieraient des stratégies de coping face à l'ambiguïté perçue de leur rôle pour vivre une expérience sportive valorisante. Toutefois, cette étude apporte des informations supplémentaires en précisant

quels types des stratégies sont utilisés en fonction du niveau sportif. Au niveau régional, les athlètes tentent d'agir directement sur la situation à l'origine de leurs perceptions d'ambiguïté, voire de la modifier, en recherchant des conseils, des feedbacks, du soutien émotionnel et instrumental (i.e., recherche de soutien), en mobilisant leurs ressources physiques et mentales (i.e., déploiement des efforts) et en soulignant des aspects positifs d'eux-mêmes ou de la situation sportive (i.e., contrôle des pensées). Au niveau national, les sportifs préfèrent gérer les effets psychologiques associés à la situation en dirigeant leur attention vers des éléments non pertinents ou non reliés à leur performance sportive (i.e., distraction mentale).

L'utilisation de stratégies de coping différentes entre les sportifs de niveau national et régional, pour faire face à l'ambiguïté perçue, rejoint en partie les études ayant soutenu une influence du niveau sportif sur les stratégies mobilisées (e.g., Gaudreau & Blondin, 2002a ; Madden, Kirkby, & McDonald, 1989 ; Orlick & Partington, 1988 ; Thomas, Murphy, & Hardy, 1999). Par exemple, lors de la validation de leur questionnaire, Gaudreau et Blondin (2002a) ont constaté que les sportifs de niveau national ou international utilisaient davantage l'imagerie mentale, la relaxation et le déploiement des efforts que les sportifs de niveau provincial ou régional. Ces derniers employaient davantage la ventilation des émotions déplaisantes que les sportifs de niveau national ou international. Toutefois, ces travaux ont également souligné une utilisation plus importante de stratégies centrées sur la tâche par les athlètes de niveau supérieur. Sur ce point, les résultats relevés dans notre étude pourraient paraître contradictoires avec une mobilisation de stratégies de coping centrées sur la tâche, par les sportifs de niveau régional, pour faire face à l'ambiguïté de leur rôle. Cependant, lors des analyses préliminaires, les différences constatées entre les athlètes nationaux et régionaux sur les stratégies de coping étaient conformes à la tendance identifiée dans la littérature (i.e., analyse logique favorisée au niveau national, distraction mentale privilégiée au niveau

régional). Le résultat inverse observé pour la relation avec l'ambiguïté du rôle paraît donc lié à un facteur de stress spécifique qui n'a pas encore été étudié dans la littérature sur le coping. En effet, les stratégies de coping en contexte sportif ont plutôt été explorées en réaction à des facteurs de stress tels que les blessures, les erreurs commises, les performances sportives, les charges d'entraînement ou les déplacements (e.g., Dugdale, Eklund, & Gordon, 2002 ; Nicholls, Holt, Polman, & Bloomfield, 2006).

Mais en quoi l'ambiguïté du rôle, en tant que facteur de stress, pourrait-elle conduire à des résultats inverses à ceux observés généralement dans la littérature en psychologie du sport ? Pour Lazarus et Folkman (1984), les réponses de coping privilégiées par les individus dépendent de la signification qu'ils accordent à la situation stressante, en particulier, du degré de contrôle qu'ils perçoivent sur le facteur de stress. Avançant une explication centrée sur la qualité d'ajustement de la réponse, Folkman (1992) a suggéré que les individus choisissent des stratégies en fonction de leur efficacité supposée compte tenu du caractère contrôlable, ou non, du facteur de stress. Ainsi, confrontés à un facteur contrôlable, ils mobiliseraient des stratégies de coping centrées sur la tâche, car elles seraient jugées efficaces pour modifier la situation. Inversement, confrontés à un facteur incontrôlable, les individus déploieraient des stratégies centrées sur l'émotion, la situation stressante ne pouvant pas être modifiée. La question du contrôle apparaîtrait donc centrale dans le processus de coping en contexte sportif (Nicholls et al., 2006), les athlètes pouvant évaluer les facteurs de stress comme étant plus ou moins contrôlables.

Aussi, les résultats relevés dans cette étude laissent supposer, qu'en fonction de leur niveau sportif, les athlètes n'attribueraient pas la même signification à une situation d'ambiguïté par rapport à leur rôle ; ils évalueraient différemment leur possibilité de contrôle de cette situation. Au niveau national, les entraîneurs exerçant un contrôle plus fort sur les

paramètres situationnels permettant de produire des performances, en particulier la définition des différents rôles et leur répartition entre les équipiers, les joueurs estimeraient ne pas pouvoir contrôler la situation d'ambiguïté dans laquelle ils se trouvent ; ils privilégieraient une stratégie de distraction mentale, donc choisiraient de se centrer sur des éléments n'étant pas en rapport avec leur rôle afin de gérer les effets psychologiques (e.g., l'anxiété, cf. Chapitre IV) induits par cette situation d'incertitude (i.e., ambiguïté du rôle). Au niveau régional, les équipiers pourraient avoir un sentiment de contrôle plus grand sur la situation d'ambiguïté et privilégieraient donc des stratégies centrées sur la tâche pour la modifier. Toutefois, les perceptions de contrôle du facteur de stress n'ayant pas été évaluées dans cette étude, de nouvelles recherches paraissent indispensables pour mettre à l'épreuve les hypothèses formulées ici.

Une deuxième explication possible à l'absence de relation entre les perceptions d'ambiguïté et les stratégies de coping centrées sur la tâche, pour les sportifs de niveau national, repose sur la construction du questionnaire de Gaudreau et Blondin (2002a, 2002b). Comme nous l'avons signalé, cet inventaire propose des items caractérisant des actions comportementales ou cognitives pré, per ou post compétitives. Mais il regroupe à la fois des habiletés psychologiques de base (i.e., imagerie, contrôle des pensées, relaxation) et des stratégies de coping. Bien que certains scientifiques distinguent les habiletés psychologiques des stratégies de coping (e.g., Crocker, Kowalski, & Graham, 1998 ; Hardy, Jones, & Gould, 1996 ; Murphy & Tammen, 1998), Gaudreau et Blondin (2002a) ont inclus des habiletés dans leur inventaire de coping en estimant que certaines recherches qualitatives (e.g., Gould, Eklund, & Jackson, 1993) démontraient leur utilisation par des athlètes pour gérer des facteurs de stress. Les stratégies centrées sur la tâche comprenant pour moitié des habiletés psychologiques de base employées dans la préparation psychologique, elles pourraient être

utilisées indépendamment des situations porteuses d'ambiguïté dans la définition des rôles. L'emploi de certaines stratégies centrées sur la tâche (i.e., imagerie, contrôle des pensées et relaxation) pour se préparer psychologiquement à la compétition pourrait masquer leur usage à des fins de gestion de l'ambiguïté du rôle par des athlètes de niveau national. Ce biais serait moins prononcé au sein de l'échantillon d'athlètes de niveau régional, car des études antérieures ont souligné une moindre utilisation des habiletés psychologiques à ce niveau (e.g., Hanton & Jones, 1999 ; Neil, Mellalieu, & Hanton, 2006). Dans l'avenir, une meilleure compréhension des stratégies de coping employées spécifiquement pour faire face à l'ambiguïté perçue du rôle supposera d'identifier les raisons pour lesquelles les athlètes disent utiliser ces stratégies, car ces raisons peuvent varier selon la situation ou le contexte (Dugdale et al., 2002).

La difficulté actuelle à cerner les raisons exactes pour lesquelles les sportifs emploient des stratégies de coping peut aussi expliquer des résultats non attendus observés dans cette étude : les relations positives entre les perceptions d'ambiguïté du rôle et certaines stratégies de coping. Ainsi, dans des situations de faible ambiguïté de leur rôle (i.e., comportements liés au rôle défensif, évaluation du rôle en attaque et en défense), les athlètes de niveau national ont rapporté utiliser des stratégies centrées sur la tâche (i.e., déploiement des efforts, relaxation et analyse logique) alors que les sportifs de niveau régional ont mentionné l'emploi de stratégies centrées sur la distraction (i.e., distraction mentale) et le désengagement (i.e., résignation). Toutefois, l'ambiguïté du rôle ne constituant pas le seul facteur de stress possible dans une situation de compétition, les résultats ci-dessus traduisent sans doute une utilisation de ces stratégies pour faire face à d'autres facteurs de stress (non identifiés dans cette étude) que l'ambiguïté. A nouveau, les études futures devront soit contrôler les facteurs de stress dans une situation donnée pour pouvoir référer les stratégies de coping mobilisées à un facteur

spécifique (e.g., au travers d'un protocole expérimental), soit questionner les athlètes sur leurs raisons d'utilisation de ces stratégies.

Les résultats, observés dans cette étude, ont également soutenu en partie la suggestion de Van Sell et al. (1981) sur la spécificité des stratégies de coping en fonction des manifestations d'ambiguïté perçue. Si certaines stratégies (i.e., déploiement des efforts, recherche de soutien) ne sont apparues liées qu'à une forme d'ambiguïté, d'autres (i.e., contrôle des pensées pour les athlètes régionaux ; distraction mentale pour les athlètes nationaux) étaient utilisées pour faire face à des formes différentes d'ambiguïté (i.e., étendue des responsabilités et comportements liés au rôle). Enfin, certaines stratégies (i.e., déploiement des efforts et contrôle des pensées) étaient combinées par les athlètes de niveau régional pour répondre à une manifestation précise d'ambiguïté (i.e., étendue des responsabilités offensives). Ces trois patterns différents pourraient faire l'objet d'investigations complémentaires pour déterminer les caractéristiques des situations d'ambiguïté dans lesquelles un pattern particulier est adopté par un athlète.

Un dernier apport de cette étude concerne les manifestations de l'ambiguïté du rôle qui semblent constituer des facteurs de stress pour des joueurs francophones. Seules des perceptions ambiguës de l'étendue des responsabilités et des comportements associés à un rôle ont nécessité la mobilisation de stratégies de coping. Ces résultats recourent ceux observés dans le chapitre précédent ; ces deux manifestations étaient également liées à une interprétation des symptômes d'anxiété cognitive précompétitive comme perturbants. Ces deux manifestations d'ambiguïté du rôle apparaissent donc comme les plus susceptibles d'affecter l'état psychologique d'un joueur francophone en compétition, en générant du stress et en favorisant une interprétation négative des symptômes d'anxiété cognitive (symptômes évalués comme perturbateurs). Sur un plan appliqué, les entraîneurs, ou les intervenants en

psychologie du sport, auprès d'équipes de joueurs francophones devraient accorder une grande importance à la définition des responsabilités de chacun dans le collectif et préciser l'ensemble des comportements attendus pour chaque rôle. De futures études pourraient examiner l'impact de programmes visant à clarifier les responsabilités et les comportements liés à chaque rôle sur l'état affectif des athlètes.

Bien que les résultats obtenus dans cette étude soutiennent l'existence de relations entre les perceptions d'ambiguïté du rôle et certaines stratégies de coping utilisées par les athlètes, quelques limites doivent être signalées. La première découle du moment choisi pour mesurer les stratégies de coping. Suite aux recommandations de Gaudreau et Blondin (2002a), les stratégies de faire face ont été évaluées après une compétition sportive. Or, comme nous l'avons déjà signalé, l'ambiguïté du rôle ne constitue certainement pas le seul facteur de stress rencontré par un athlète dans cette situation. Le protocole adopté ne nous a pas permis d'identifier et d'isoler les divers facteurs de stress pour pouvoir imputer précisément les stratégies de coping aux manifestations d'ambiguïté. La validité des résultats décrits dans ce chapitre est affaiblie par ce biais et seules d'autres études adoptant une méthodologie expérimentale, ou tenant compte des raisons pour lesquelles les stratégies sont utilisées, permettront de soutenir ou non la validité de ces premiers résultats.

Une deuxième limite résulte de la nature emboîtée des données traitées dans cette étude (i.e., individus appartenant à des équipes sportives). L'échantillon final ne comprenant que 19 équipes incomplètes (i.e., de 2 à 12 membres représentant chaque équipe), la majorité de la variance des perceptions d'ambiguïté du rôle se situant à un niveau individuel (cf., Beauchamp, Bray, Fielding, & Eys, 2005 ; Chapitre III) et le coping étant défini à un niveau individuel (cf., Lazarus & Folkman, 1984), les données ont été analysées à ce niveau. Les résultats sont donc représentatifs des relations entre l'ambiguïté du rôle et les stratégies de

coping à un niveau individuel. Toutefois, ils ne tiennent pas compte des effets d'interaction possibles entre les niveaux individuel et collectif (Moritz & Watson, 1998). Seules des études sur un plus grand nombre d'équipes *intactes* permettront d'appréhender ces deux niveaux d'analyse (i.e., individu *vs.* groupe) et d'examiner leurs effets d'interaction sur la relation entre l'ambiguïté du rôle et le coping.

Une troisième limite tient au plan de recherche corrélational adopté dans cette étude. Celui-ci n'a pas pris en compte certaines variables (e.g., performance, stress) pouvant intervenir dans la relation entre l'ambiguïté du rôle et les stratégies de coping. De plus, il n'a pas considéré la direction de l'influence entre ces deux construits et la nature dynamique du modèle de l'épisode du rôle. En effet, si le modèle envisage l'ambiguïté du rôle comme un antécédent des stratégies de coping utilisées par l'athlète, ces dernières, traduites sous forme de comportements, engendreraient une nouvelle évaluation par l'entraîneur du rôle tenu par l'athlète. Selon cette évaluation, l'entraîneur adapterait ses attentes et ses comportements mis en œuvre pour obtenir de l'athlète qu'il se conforme au rôle prescrit. Aussi, de manière indirecte, les stratégies de coping d'un athlète pourraient être à l'origine de perceptions ultérieures d'ambiguïté du rôle.

Enfin, les mesures ont été réalisées indépendamment de l'importance de la compétition pour chacune des équipes. Or, cette variable influe sur le nombre de facteurs de stress perçus (Nicholls et al., 2006), les athlètes percevant davantage de facteurs de stress dans les compétitions importantes. Cette variable a pu affecter les résultats de notre étude, car les relations entre les dimensions de l'ambiguïté du rôle et les stratégies de coping ont pu être masquées dans un contexte de compétition importante où les participants devaient faire face à une multitude de facteurs de stress. Cette variable devra être prise en compte dans les

prochaines études examinant les réponses de coping des athlètes percevant de l'ambiguïté dans la définition de leurs rôles.

## **VI. Conclusion finale**

L'objectif principal de ce travail doctoral était d'apporter de nouveaux éléments de compréhension de l'ambiguïté du rôle en contexte sportif, en utilisant la structure générale du modèle de l'épisode du rôle (Kahn et al., 1964). Ainsi, trois axes de recherches ont été explorés. Le premier a permis d'étudier la validité de la conceptualisation multidimensionnelle de l'ambiguïté du rôle, proposée par Beauchamp et al. (2002), dans la culture francophone et l'organisation hiérarchique des dimensions. Le second s'est intéressé à l'influence de l'assignataire (i.e., l'entraîneur) sur les perceptions d'ambiguïté du destinataire du rôle (i.e., l'athlète) et à la réciprocité des relations entre ces perceptions et les jugements du destinataire à l'égard de la compétence de l'assignataire. Le troisième axe a investigué les conséquences affectives pour le destinataire et ses stratégies de coping mobilisées pour faire face à la situation d'ambiguïté du rôle.

Dans le cadre du premier axe de recherche, nous nous sommes interrogés sur la validité, dans la culture francophone, du modèle de l'ambiguïté du rôle proposé par Beauchamp et al. (2002) et sur l'organisation de ces dimensions. Ces dernières s'organisent-elles en une structure hiérarchique avec (a) quatre manifestations de premier ordre constituant une variable latente de second ordre (i.e., l'ambiguïté) ou (b) trois dimensions de premier ordre (i.e., comportements liés au rôle, évaluation du rôle et conséquences liées au rôle) et une quatrième dimension, l'étendue des responsabilités, en variable de second ordre ? Afin de répondre à ces questions, nous avons validé en français les versions longue (mesurant les perceptions d'ambiguïté en contextes offensif et défensif) et courte (mesurant les perceptions d'ambiguïté sans spécifier de contexte) du questionnaire anglophone (i.e., Role Ambiguity

Scale ; Beauchamp et al., 2002) et avons examiné la structure des données issues de ces inventaires.

Dans le cadre du second axe de recherche, en nous appuyant sur les relations postulées dans le modèle de l'épisode du rôle (Kahn et al., 1964), nous avons exploré l'influence causale du comportement de l'assignataire sur les perceptions d'ambiguïté du rôle du destinataire et la réciprocité des relations entre ces perceptions et les facteurs interpersonnels. Adapté au contexte sportif, nous avons examiné l'influence causale du discours technico-tactique (personnalisé *vs.* dépersonnalisé) de l'entraîneur sur les perceptions d'ambiguïté du rôle des athlètes. Puis nous avons étudié les relations entre l'ambiguïté du rôle et la compétence perçue du coaching (Myers et al., 2006) de l'entraîneur par les joueurs, soit un élément possible des relations interpersonnelles, en envisageant une influence réciproque. .

Dans le cadre du troisième axe, toujours en nous fondant sur les relations postulées dans le modèle de l'épisode du rôle (Kahn et al., 1964), nous nous sommes intéressés aux réponses produites par un individu percevant une ambiguïté dans la définition de son rôle. Nous avons d'abord investigué une réponse affective, l'anxiété, puis les stratégies de coping mobilisées pour faire face à cette situation. Adapté au contexte sportif, nous avons exploré la relation entre l'ambiguïté du rôle et l'anxiété cognitive précompétitive (Martens, Vealey, & Burton, 1990), en examinant à la fois l'intensité et l'interprétation des symptômes d'anxiété (Jones, 1995), ainsi qu'un mécanisme de cette relation, la cohésion opératoire (Carron et al., 1985). Puis nous avons recherché quelles stratégies de coping (Gaudreau & Blondin, 2002a) étaient employées par les athlètes pour faire face à cette situation perçue d'ambiguïté du rôle.

Huit études impliquant près de 1100 sportifs français ont été réalisées dans le cadre de ce programme de recherches. L'hétérogénéité des participants aux différentes études a permis de conférer aux résultats une certaine validité externe : différence de niveaux (départemental à

international), de sexes, de sports collectifs pratiqués et d'âges. Ces études ont utilisé différents plans de recherche (quasi expérimental ou corrélational) et ont recouru à diverses analyses statistiques (e.g., analyses factorielles, analyses de variance, analyses multiniveaux, analyses de régressions). En s'appuyant sur les résultats obtenus dans ce travail doctoral, plusieurs conclusions peuvent être tirées.

### **Comment s'organisent les dimensions de l'ambiguïté du rôle ?**

Les deux premières questions de cette thèse (i.e., validité du modèle de l'ambiguïté du rôle et organisation de celui-ci) ont été traitées conjointement au cours d'une procédure de validation transculturelle du Role Ambiguity Scale (Beauchamp et al., 2002). Quatre études ont été conduites. La première a produit une version préliminaire du questionnaire, en traduisant en français la mesure anglophone de l'ambiguïté du rôle en contexte sportif. La seconde étude a évalué la validité concurrente de la version française (Echelle d'Ambiguïté du Rôle ; EAR) en examinant l'équivalence trans-culturelle. La troisième étude a testé la validité et la fidélité de construit de l'EAR sous sa forme longue (i.e., en spécifiant deux contextes différents dans lesquels se manifeste l'ambiguïté) et sa forme courte (i.e., sans spécifier de contexte). La quatrième étude a estimé la validité prédictive de ces deux formes de l'EAR. Les résultats des validités concurrentes, de construit et prédictive, ainsi que la fidélité de construit, ont soutenu les qualités psychométriques des deux formes de l'échelle d'ambiguïté du rôle : une forme longue, l'EAR-34, qui évalue quatre manifestations de l'ambiguïté (i.e., étendue des responsabilités, comportements liés au rôle, évaluation du rôle et conséquences liées au rôle) dans les deux contextes principaux en sport (i.e., attaque et défense ; cf., Beauchamp et al., 2002) ; une forme courte, l'EAR-17, qui mesure également ces quatre manifestations de l'ambiguïté, mais sans spécifier de contexte particulier. En tenant compte de la conceptualisation multidimensionnelle et contextuelle de l'ambiguïté du rôle, il

semble préférable d'utiliser prioritairement l'EAR-34. L'utilisation de la forme courte (i.e., EAR-17) est assujettie aux arguments théoriques et/ou empiriques justifiant de ne pas distinguer de contextes spécifiques.

La troisième étude a également permis de contribuer au développement des connaissances théoriques sur le concept d'ambiguïté du rôle en examinant la validité du modèle de Beauchamp et al. (2002) dans la culture francophone et la structure hiérarchique de ce construit. Deux structures hiérarchiques ont été testées. La première, s'inspirant des travaux initiaux de Beauchamp et al. (2002), supposait un regroupement des items sur quatre dimensions de premier ordre (i.e., étendue des responsabilités, comportements liés au rôle, évaluation du rôle, conséquences liées au rôle), elles-mêmes regroupées sur une variable latente de second ordre (l'ambiguïté du rôle). La seconde, s'inspirant des résultats empiriques de Eys et de ses collègues (Beauchamp et al., 2003 ; Eys & Carron, 2001 ; Eys, Carron, Bray, & Beauchamp, 2003, 2005), proposait un regroupement de trois dimensions (i.e., comportements liés au rôle, évaluation du rôle, conséquences liées au rôle) sur la quatrième (i.e., étendue des responsabilités). Les indices statistiques des équations structurelles hiérarchiques n'ont pas permis de trancher entre ces deux propositions, puisque les données recueillies s'ajustaient aux deux modèles suggérés.

Dans la discussion du Chapitre 2, nous avons principalement avancé des explications culturelles pour conseiller, temporairement, de poursuivre les recherches sur l'ambiguïté du rôle en se référant au modèle composé de quatre dimensions situées au même niveau (donc le modèle initial de Beauchamp et al., 2002). Les études réalisées dans les chapitres III à V tendent à soutenir cette position. En effet, l'étendue des responsabilités n'est pas apparue comme la manifestation d'ambiguïté la plus saillante dans les perceptions des athlètes français. En fonction des corrélats étudiés dans ces travaux, trois manifestations d'ambiguïté

ont régulièrement émergé dans les résultats (i.e., étendue des responsabilités, comportements liés au rôle et évaluation du rôle). L'ensemble de ces résultats conforte plutôt la conceptualisation multidimensionnelle de l'ambiguïté avec des manifestations plus ou moins saillantes en fonction des variables et des participants étudiés, qu'une structure hiérarchique avec l'étendue des responsabilités en dimension supérieure et les autres manifestations en dimensions inférieures. Toutefois, ces différentes études laissent également penser que l'ambiguïté socio-émotionnelle (i.e., conséquences liées au rôle) ne constitue pas une forme d'ambiguïté saillante parmi les pratiquants français de sports collectifs. Mais là encore, avant de choisir de conserver ou de ne pas conserver cette dimension dans le modèle, il convient d'investiguer plus en profondeur, sans doute à l'aide d'études qualitatives, cette manifestation possible de l'ambiguïté auprès de sportifs francophones. Seules ces recherches permettront de comprendre si cette forme d'ambiguïté n'apparaît que dans certains contextes (e.g., niveau sportif, organisation d'équipe, importance de la compétition, etc.) ou si, étant non pertinente pour des pratiquants francophones de sports collectifs, elle doit être enlevée du modèle initial de Beauchamp et al. (2002).

### **L'entraîneur influe-t-il sur les perceptions d'ambiguïté du rôle de l'athlète ?**

Afin de répondre à cette question, nous avons élaboré une étude quasi expérimentale sur l'influence de la communication technico-tactique de l'entraîneur sur les perceptions d'ambiguïté du rôle du joueur. Deux formes de communication technico-tactique ont été testées : la première précisait à chaque joueur son rôle de manière individualisée ; la seconde décrivait à l'équipe les différents rôles à tenir sans nommer les équipiers qui devaient les tenir. Nous avons postulé qu'une communication personnalisée engendrerait une moindre ambiguïté du rôle qu'une communication dépersonnalisée (Schaubroeck et al., 1993). Les résultats, obtenus auprès d'un échantillon de 32 étudiants, ont étayé la relation causale entre la

communication technico-tactique de l'entraîneur et les perceptions d'ambiguïté du rôle des équipiers confrontés à une tâche rugbystique. Ces résultats ont conforté la partie centrale du modèle de l'épisode du rôle (Kahn et al., 1964) postulant que les réponses de l'assignataire (ici, la communication de l'entraîneur) représentent une source d'ambiguïté du rôle pour la personne cible (ici, le joueur) (flèche 1 dans le modèle de l'épisode du rôle ; cf., p. 16). Ils ont également soutenu la littérature en psychologie du travail et des organisations, ou en psychologie du sport, en démontrant que parmi les réponses de l'assignataire, la communication (Kahn et al., 1964) peut induire de l'ambiguïté, en particulier lorsqu'elle porte sur des éléments technico-tactiques (Eys, Carron, Beauchamp, & Bray, 2005 ; Mellalieu & Juniper, 2006) et est dépersonnalisée (Schaubroeck et al., 1993).

### **L'ambiguïté du rôle et les facteurs interpersonnels (ici, la compétence perçue du coaching) entretiennent-ils des relations réciproques ?**

L'étude corrélationnelle réalisée ici comprenait deux objectifs principaux. Le premier consistait à examiner les relations entre les perceptions d'ambiguïté du rôle et de compétence du coaching aux niveaux individuel *et* collectif. Le second envisageait une relation réciproque entre l'ambiguïté du rôle et les jugements des athlètes vis-à-vis de leur entraîneur (i.e., compétence du coaching). Les résultats ont indiqué que l'ambiguïté du rôle était liée aux perceptions de compétence du coaching (i.e., compétence technique et compétence liée aux stratégies de jeu) principalement au niveau individuel même si une part de la relation se situait au niveau collectif : plus les joueurs percevaient de l'ambiguïté du rôle, moins ils estimaient leur entraîneur capable de diriger l'équipe en match, d'établir des diagnostics et de formuler des conseils pertinents à l'entraînement. En revanche, les résultats n'ont pas soutenu l'existence d'une relation réciproque entre l'ambiguïté et la compétence du coaching mais ont présenté l'ambiguïté du rôle comme un antécédent des perceptions de compétence du coaching. Ces résultats ont partiellement conforté le modèle de l'épisode du rôle (Kahn et al.,

1964) puisque l'ambiguïté du rôle apparaît comme une source de la compétence du coaching,, mais cette dernière n'influence pas directement les perceptions ultérieures d'ambiguïté (flèches 9 et 7 du modèle de l'épisode du rôle, cf., p.16) Toutefois, comme nous l'avons signalé dans le Chapitre III, il reste possible que les facteurs interpersonnels (ici, la compétence perçue du coaching) n'agissent pas directement sur les perceptions d'ambiguïté, mais comme modérateurs dans la relation entre l'assignataire et le destinataire. De plus, le modèle de l'épisode du rôle envisageant une construction dynamique de l'ambiguïté du rôle au travers de cycles dont la temporalité n'est pas établie, le timing retenu dans notre travail était peut-être inadapté à l'action de la compétence perçue du coaching sur les perceptions d'ambiguïté. Les études futures devront explorer à la fois la dynamique temporelle de cette construction et le rôle éventuellement modérateur des relations interpersonnelles dans la relation entre l'assignataire et le destinataire.

### **Les perceptions d'ambiguïté du rôle sont-elles liées à des réponses d'anxiété cognitive précompétitive, via les perceptions de cohésion opératoire, et de coping ?**

Afin de répondre à cette question, deux études ont été menées. La première s'est intéressée à l'effet médiateur de la cohésion opératoire dans la relation entre l'ambiguïté du rôle et l'anxiété précompétitive, auprès d'une équipe nationale juniors de rugby, durant une compétition internationale (i.e., championnat d'Europe). Les résultats ont soutenu l'effet médiateur de l'intégration opératoire du groupe (IOG) dans la relation entre l'ambiguïté du rôle (i.e., étendue des responsabilités et comportements liés au rôle) et la direction de l'anxiété cognitive. Une forte ambiguïté du rôle s'accompagnait de faibles perceptions d'intégration opératoire du groupe qui, en retour, étaient liées à une interprétation plus fragilisante des symptômes d'anxiété cognitive précompétitive. Ces résultats, cohérents avec les travaux antérieurs sur les relations entre l'ambiguïté du rôle, ou la cohésion, et l'anxiété précompétitive (Beauchamp et al., 2003 ; Eys, Hardy, et al., 2003 ; Prapavessis & Carron,

1996), ont également conforté le postulat de Kahn et de ses collaborateurs (1964) selon lequel l'épisode du rôle, au cœur du modèle (ici, la relation entre l'ambiguïté et la réponse anxieuse), s'inscrit dans un contexte interpersonnel particulier (ici, la cohésion au sein de l'équipe) et interagit avec celui-ci.

La seconde étude a investigué une autre réponse possible du destinataire du rôle face à l'ambiguïté perçue : les stratégies de faire-face (i.e., stratégie de coping). Si cette piste de recherche a été soulignée à plusieurs reprises en psychologie du travail et des organisations (e.g., Van Sell et al., 1981), aucune étude ne s'est intéressée à cette question en contexte sportif. En s'appuyant sur la conceptualisation multidimensionnelle du coping de Gaudreau et Blondin (2002a), les résultats ont démontré que les athlètes de niveau régional percevant de l'ambiguïté du rôle liée à l'étendue des responsabilités offensives et défensives et aux comportements relatifs au rôle défensif, mobilisaient des stratégies de coping orientées vers le déploiement des efforts, le contrôle des pensées ou la recherche de soutien. Les résultats ont indiqué que les athlètes de niveau national, percevant une forte ambiguïté du rôle liée à l'étendue des responsabilités offensives et aux comportements relatifs au rôle défensif, utilisaient des stratégies de coping orientées vers la distraction mentale. D'une manière générale, ces résultats ont corroboré le modèle de l'épisode du rôle (passage de l'étape III à l'étape IV ; cf., p. 16).

Pour conclure sur les apports de ce programme de recherches, la Figure 13 présente sous forme schématique un bilan des relations étudiées dans cette thèse (représentées en gras dans la figure) à l'aide du modèle de l'épisode du rôle (Kahn et al., 1964).



## Limites

Malgré les précautions prises dans la réalisation de ce programme de recherches, tant au niveau de l'élaboration des études que du traitement des données recueillies, certaines limites subsistent et il est important de les prendre en considération dans l'interprétation des résultats.

Tout d'abord, même si une certaine hétérogénéité des participants a été recherchée, deux études ont été conduites auprès d'échantillons très homogènes. Ainsi, la relation entre la communication de l'entraîneur et les perceptions d'ambiguïté du rôle des athlètes, tout comme le rôle médiateur de la cohésion opératoire dans la relation entre l'ambiguïté du rôle et l'anxiété cognitive précompétitive, ont été testés auprès de participants masculins débutants, experts ou élites en rugby. Aussi, la validité externe de ces résultats est réduite, car elle ne s'applique qu'aux sportifs possédant les mêmes caractéristiques.

Ensuite, les perceptions d'ambiguïté du rôle ont été évaluées à l'aide d'une mesure auto-rapportée. Or la validité de ce type de mesure peut être limitée par le degré de compréhension des énoncés par les participants, la fatigue due à la longueur du questionnaire, les difficultés d'introspection des individus ou leur absence de sérieux lors de la passation (Vallerand, Guay, & Blanchard, 2000). Aussi, d'autres formes de mesure de l'ambiguïté, plus objectives, devraient être envisagées et employées de manière complémentaire à la mesure auto-rapportée (Van Sell et al., 1981).

De plus, le modèle de Kahn et de ses collègues (1964) décrit une construction de l'ambiguïté du rôle au travers de cycles dynamiques entre les perceptions et les comportements de l'assignataire et les perceptions et les réponses du destinataire. Dans son ensemble, notre travail doctoral a privilégié les perceptions et les réponses du destinataire du rôle. Aussi, ce programme de recherches ne donne qu'un aperçu réduit du cycle dépeint dans

le modèle de l'épisode du rôle, puisque les perceptions et les comportements de l'assignataire ont peu été pris en compte. Seule, l'étude quasi expérimentale traitant de la communication de l'entraîneur s'est intéressée à la communication de l'assignataire, mais sans que la boucle de feedback ne soit envisagée (cf., flèche 2 du modèle de l'épisode du rôle, p. 16). Or cette relation apparaît importante dans le modèle puisqu'elle suscite une évolution des attentes et des comportements de l'assignataire en fonction de sa perception des réponses du destinataire.

Le modèle de Kahn et al. (1964) envisage également des relations causales entre les différents composants du modèle. Dans le cadre de ce travail doctoral, seule la relation causale entre les réponses de l'assignataire et les perceptions du destinataire du rôle a réellement été démontrée au travers d'une étude quasi-expérimentale. Même si d'autres relations de ce modèle ont été explorées à l'aide de plans corrélationnels longitudinaux, ces protocoles ne peuvent soutenir avec autant de force la relation de cause à effet entre les variables étudiées.

Enfin, une réponse comportementale importante en contexte sportif, la performance, n'a pas été prise en compte dans notre travail doctoral. Bien qu'il était envisagé de le faire dans l'étude quasi expérimentale (Chapitre III), des difficultés techniques n'ont pas permis d'exploiter les enregistrements vidéo des performances des participants. Mieux comprendre l'importance de l'ambiguïté du rôle au sein des équipes sportives supposera d'explorer la relation entre cette variable et les performances individuelles et collectives.

### **Perspectives empiriques**

Les limites présentées ci-dessus et les travaux publiés dans la littérature en psychologie du sport, ou réalisés dans le cadre de cette thèse, permettent de dégager quelques perspectives empiriques dont le développement contribuerait à l'accroissement des

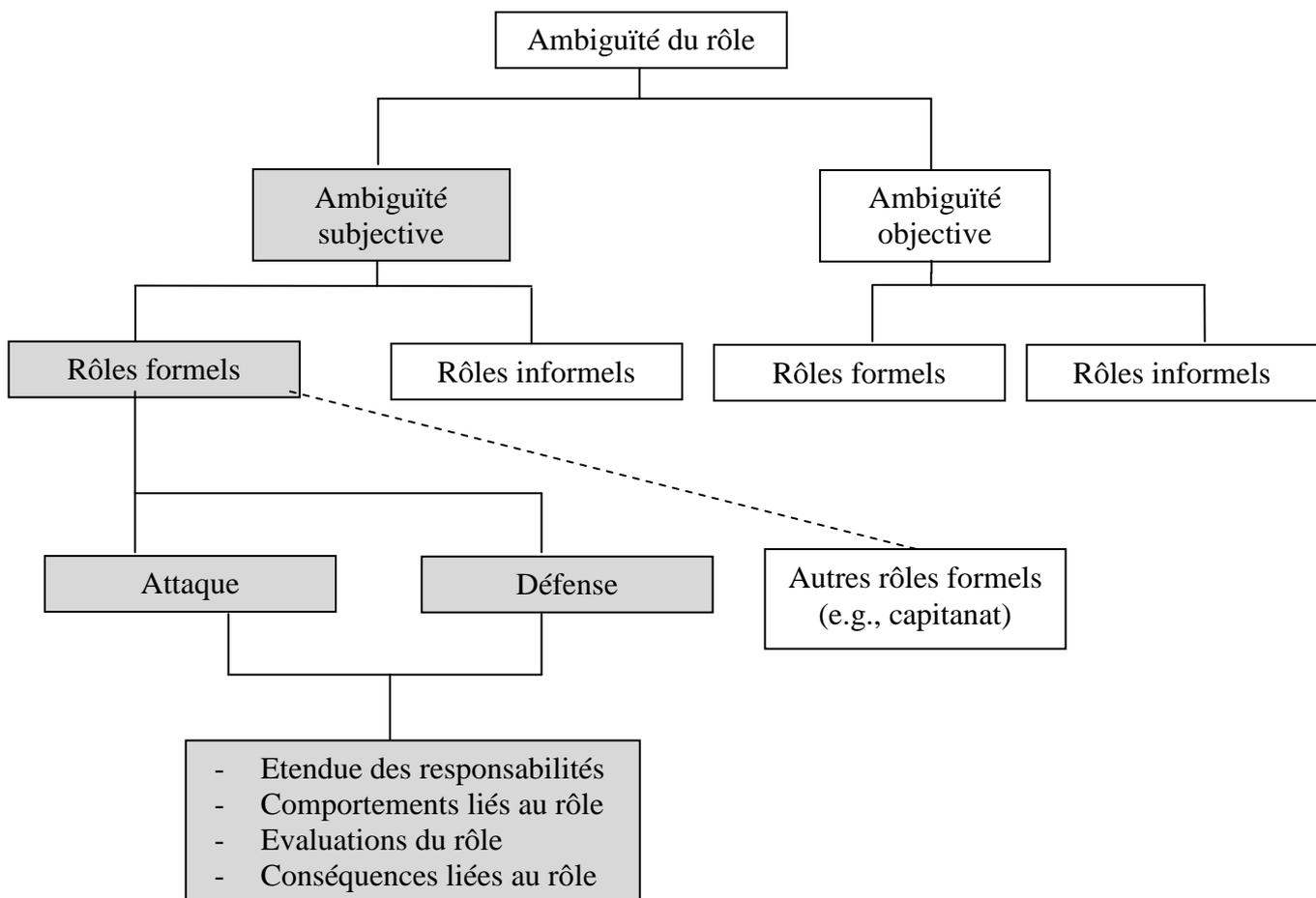
connaissances sur l'ambiguïté du rôle et le fonctionnement du modèle de Kahn et al. (1964) en contexte sportif.

Une première perspective découle de la nature dynamique et interpersonnelle du modèle de l'épisode du rôle (Kahn et al., 1964). En psychologie du sport, les études ont principalement exploré les relations entre les perceptions d'ambiguïté et une autre variable, soit des portions du modèle, sans tenir compte de la dynamique de ces relations, ou de leur inscription dans un contexte interpersonnel. Des études longitudinales intégrant l'influence des facteurs interpersonnels (e.g. cohésion), organisationnels (e.g., période dans la saison sportive), individuels (e.g., évolution de l'expérience personnelle de l'athlète) sur les relations entre l'assignataire (i.e., ses attentes et ses comportements) et le destinataire du rôle (i.e., ses perceptions d'ambiguïté et ses réponses affectives, cognitives ou comportementales) permettraient de mieux comprendre la *dynamique de l'ensemble du modèle* de l'épisode du rôle. Ces recherches contribueraient également à identifier quelles variables sont réellement pertinentes parmi toutes celles pouvant intégrer les trois groupes de facteurs présents dans le modèle.

Une deuxième perspective émane de la sur-représentation du destinataire (i.e., l'athlète) dans les travaux sur l'ambiguïté du rôle. Une seule étude, celle présentée dans le Chapitre III, s'est intéressée directement à l'assignataire (i.e., l'entraîneur), alors que le modèle de Kahn et al. (1964) place celui-ci à l'origine de l'élaboration du rôle et de son assignation à l'athlète. De plus, aucune étude n'a considéré les caractéristiques individuelles de l'assignataire, bien qu'elles puissent affecter les attentes et les moyens mobilisés par celui-ci pour contraindre le destinataire à se conformer à un rôle ; elles pourraient donc indirectement influencer sur les perceptions d'ambiguïté de l'athlète. De futures recherches devront s'intéresser aux caractéristiques individuelles de l'entraîneur et à leur influence sur

les perceptions d’ambiguïté du rôle et les réponses des athlètes. Mais ces travaux devront également envisager les caractéristiques individuelles des athlètes, car si différentes études (e.g., Beauchamp, Bray, Eys, & Carron, 2005 ; Eys & Carron, 2001 ; Eys, Carron, Beauchamp, & Bray, 2003) ont pris en compte certaines caractéristiques (e.g., sexe, statut, ancienneté), elles se sont contentées d’évaluer leur influence sur le niveau d’ambiguïté perçu par l’athlète. Or le modèle de l’épisode du rôle (Kahn et al., 1964) suggère également que ces caractéristiques individuelles puissent moduler les relations entre l’ambiguïté perçue et les réponses produites par l’athlète.

Figure 14.  
Modèle conceptuel de l’ambiguïté du rôle et état des recherches actuelles (d’après Eys et al., 2006, p. 236).



Une troisième perspective résulte des choix opérés par les psychologues du sport pour étudier l'ambiguïté du rôle. Actuellement, seule l'ambiguïté subjective concernant les rôles formels est prise en compte (i.e., partie grisée de la Figure 14), au détriment de l'ambiguïté informelle. La même remarque peut être formulée concernant l'ambiguïté externe<sup>43</sup> et l'ambiguïté objective<sup>44</sup> qui n'ont pas été étudiées et opérationnalisées au sein de la dynamique des groupes restreints. De plus, dans les sports collectifs, l'ambiguïté a été explorée seulement dans les contextes offensif et défensif bien que d'autres contextes aient été proposés par Eys et Carron (2001)<sup>45</sup>. Aussi, Beauchamp et al. (2003) ont encouragé les chercheurs à diversifier les approches de l'ambiguïté du rôle pour appréhender ce concept dans sa globalité. S'inscrivant dans cette recommandation, différentes recherches, non publiées à ce jour, sont conduites actuellement pour explorer les rôles informels en sport. Le développement de ces différentes approches permettra de mieux comprendre l'ambiguïté du rôle dans ses versants formel et informel.

Une dernière perspective découle du postulat majoritairement adopté par les psychologues sociaux dans leurs travaux sur l'ambiguïté du rôle ; en contexte sportif, celle-ci a été considérée comme un facteur négatif, dysfonctionnel pour l'équipe et pour l'individu. Ce postulat général a écarté la possibilité que l'ambiguïté du rôle puisse contribuer à l'efficacité d'une équipe et être nécessaire à l'adaptation d'un groupe aux changements de son environnement. En effet, Van Sell et al. (1981) ont suggéré que les perceptions d'ambiguïté du rôle pourraient favoriser l'adaptation à toute nouvelle demande. Allant dans ce sens, Singh (1998) a émis l'hypothèse d'une relation en U inversé entre les facteurs de stress (e.g.

---

<sup>43</sup> Ambiguïté dont l'origine provient de l'extérieur du groupe (Rhoads et al., 1994 ; Singh, 1993).

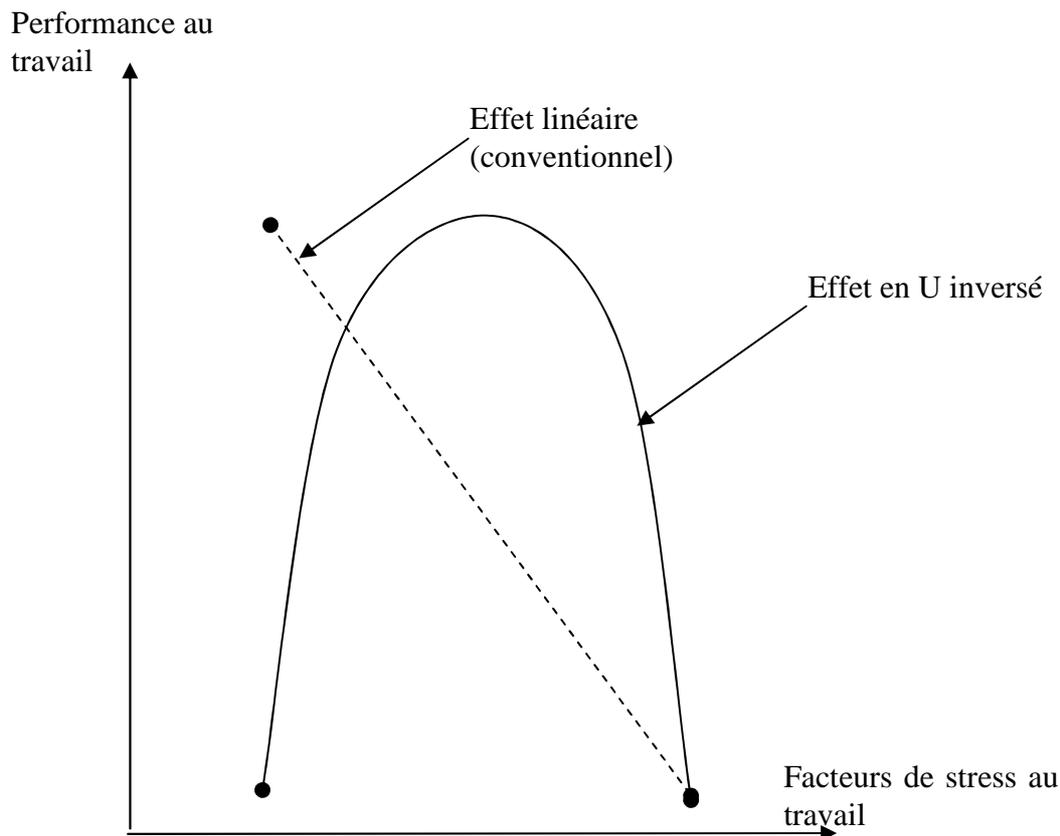
<sup>44</sup> Ambiguïté dont l'origine provient des facteurs physiques et/ou environnementaux dans lesquels évolue le groupe (ambiguïté objective) (Beehr, 1995 ; Driscoll, 1981 ; Kahn et al., 1964).

<sup>45</sup> Contextes liés au leadership ; à l'organisation des fonctions des coéquipiers ; à la motivation des partenaires ; à la communication entre les équipiers ; à la communication entre l'équipe et le staff technique ; à l'exercice d'une autorité sur l'équipe ; aux conseils donnés aux partenaires ; aux responsabilités associées au statut (titulaire vs. remplaçant).

l'ambiguïté du rôle) et la performance au travail (Figure 15) : un *seuil optimal d'ambiguïté* serait nécessaire pour favoriser l'adaptation du destinataire du rôle à une nouvelle situation.

Figure 15.

Relation hypothétique entre les facteurs de stress et la performance au travail, d'après Singh (1998).



Cette relation hypothétique n'a pas été complètement étayée en contexte organisationnel (Singh, 1998). Ceci peut s'expliquer par la conceptualisation unidimensionnelle de l'ambiguïté du rôle retenue dans cette étude. Des recherches futures devraient donc considérer les différentes manifestations de l'ambiguïté et explorer cette relation en U inversé en contexte sportif, en tenant compte des particularités des tâches

sportives. Ainsi, les possibilités pour l'entraîneur d'arrêter le jeu (i.e., temps mort), de faire sortir un ou plusieurs joueurs autant de fois qu'il le souhaite, de communiquer avec ceux-ci individuellement ou collectivement pendant le match, constituent autant de facteurs susceptibles d'influencer les manifestations d'ambiguïté. Par exemple, dans les sports collectifs où l'entraîneur peut communiquer directement avec chaque joueur et multiplier les remplacements, il pourrait privilégier une grande clarté des rôles, car à chaque évolution du jeu ou du rapport d'opposition, il pourrait facilement modifier les rôles pour que l'équipe s'adapte à la situation. A l'inverse, sans possibilité de communiquer directement ou de remplacer souvent les joueurs, l'entraîneur pourrait privilégier des rôles avec un optimum d'ambiguïté afin de permettre aux joueurs de s'adapter par eux-mêmes aux évolutions du jeu. Des recherches futures pourront s'intéresser aux relations entre les modalités de réalisation des tâches sportives et les perceptions d'ambiguïté du rôle.

Enfin, pour comprendre les bénéfices potentiels de l'ambiguïté du rôle, la tolérance à l'ambiguïté, concept défini par Budner (1962) comme la tendance à percevoir une situation ambiguë comme désirable, pourrait être un élément à exploiter dans les études futures. Cette tolérance à l'ambiguïté pourrait expliquer, en partie, les réponses de l'individu dans cette situation. Ainsi, confronté à des perceptions élevées d'ambiguïté du rôle, un athlète témoignant d'une forte tolérance à l'ambiguïté produirait des réponses plus adaptées à la situation (e.g., coping adaptatif, performance sportive élevée) qu'un athlète disposant d'une faible tolérance à l'ambiguïté. Le niveau de tolérance à l'ambiguïté d'un athlète pourrait être en relation avec le seuil optimal d'ambiguïté lui garantissant une adaptation aux situations nouvelles. De futures études devront s'intéresser aux relations entre la tolérance à l'ambiguïté, le seuil optimal d'ambiguïté et la performance individuelle.

### **Perspectives appliquées**

Au-delà de ces perspectives empiriques, quelques perspectives appliquées peuvent également être soulignées. Actuellement, aucune recherche appliquée n'a porté sur la réduction de l'ambiguïté du rôle au moyen d'interventions contrôlées. Toutefois, trois pistes de réflexion émergent des travaux déjà réalisés.

La première renvoie à l'importance de la communication au sein d'un groupe (Tubre & Collins, 2000). Si les athlètes présentent l'entraîneur comme la principale source d'ambiguïté du rôle, ce dernier apparaît également le mieux placé pour augmenter la clarté des rôles (Eys, Carron, Beauchamp, & Bray, 2005). Aussi, les entraîneurs sont encouragés à développer une communication claire, orientée vers l'ensemble de l'équipe (titulaires, remplaçants et partenaires d'entraînement ; Beauchamp & Bray, 2001) et personnalisée (cf., Chapitre III, p. 100). Cette communication doit apporter des feed-back précis, aussi bien en attaque qu'en défense puisque l'ambiguïté peut se développer dans ces deux contextes (Beauchamp et al., 2002). Elle doit également transmettre des consignes individuelles *et* collectives pour augmenter la clarté du rôle (Beauchamp, Bray, Fielding, & Eys, 2005 ; Chapitre III, p. 131).

Pour aider les entraîneurs à instaurer une communication efficace avec leurs athlètes et réduire les conflits, certains auteurs (Connelly & Rotella, 1991 ; Greenberg, 1990) ont proposé une technique symbolisée par l'acronyme « *DESC* ». Dans une situation interpersonnelle, l'individu doit Décrire la situation ou le comportement problématique, Exprimer ses sentiments à l'égard de cette situation ou ce comportement, Spécifier les changements qu'il souhaiterait et identifier les Conséquences d'un désaccord sur la situation ou le comportement.

D'autres auteurs recommandent aux entraîneurs de décrire à chaque joueur son rôle personnel et la manière dont il s'intègre dans la dynamique de l'équipe (Weinberg & Gould, 1999). Ces échanges en présence de tous permettent aux joueurs de connaître leur propre rôle, mais également ceux de leurs partenaires et, surtout, l'ajustement et la coordination des rôles les uns par rapport aux autres.

Weinberg et Gould (1999) conseillent également aux entraîneurs d'évaluer régulièrement avec chaque joueur ses responsabilités dans le jeu au cours d'un entretien individualisé. Par exemple, un entraîneur de basket pourrait instaurer des réunions avec chaque joueur tous les deux à trois mois afin d'évaluer ses responsabilités. Ces entretiens ne devraient pas suivre immédiatement un entraînement ou un match afin de ne pas biaiser la conversation ; ils devraient par ailleurs être suffisamment espacés dans le temps pour laisser aux joueurs la possibilité d'expérimenter leur rôle.

La seconde piste d'intervention s'appuie sur les caractéristiques de la situation. Diminuer le caractère complexe de la situation engendrera des conséquences sur l'ambiguïté du rôle perçue par les athlètes. L'entraîneur peut ainsi diminuer la complexité de la tâche en isolant certaines actions. De plus, il est possible de travailler sur l'incertitude de la situation. Ceci est conforme à la théorie de l'anxiété pré-compétitive (Martens, Vealey, & Burton, 1990). Plus l'incertitude est basse, plus le joueur perçoit la situation comme peu complexe, et donc moins l'ambiguïté du rôle est élevée.

Enfin, une dernière piste vise à multiplier les expériences des joueurs dans la réalisation de la tâche collective. Ainsi, les permutations entre les titulaires et les remplaçants, durant des situations de matchs ou d'entraînement, favorisent l'augmentation de la clarté des rôles pour chacun des membres de l'équipe. Une stratégie complémentaire consiste à intervertir les joueurs sur les différents postes de jeu afin que chacun comprenne le rôle de ses

équipiers. Enfin, des situations de prises d'initiatives pourraient en retour développer l'assiduité aux entraînements, ces deux éléments permettant de diminuer l'ambiguïté du rôle (Eys, Carron, Beauchamp, et al., 2005).

Ces différentes perspectives, empiriques et appliquées, témoignent de la richesse du concept d'ambiguïté du rôle et du modèle, développé par Kahn et ses collègues (1964), pour comprendre la dynamique des rôles au sein des équipes sportives. Ce travail doctoral contribue, dans une certaine mesure, à l'essor des connaissances sur ce concept et ce modèle en contexte sportif. Mais il reste loin d'avoir épuisé cette thématique. Aussi, nous espérons qu'il suscitera d'autres travaux.

## **VII. Bibliographie**

- Abdel-Halim, A. A. (1981). Effects of role stress-job design-technology interaction on employee work satisfaction. *Academy of Management Journal*, 24, 260-273.
- Abramis, D. J. (1994). Work role ambiguity, job satisfaction, and job performance: Meta-analysis and review. *Psychological Reports*, 75, 1411-1433.
- Allport, F. H. (1924a). *Social psychology*. Cambridge, MA: Riverside.
- Allport, F. H. (1924b). The group fallacy in relation to social science. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 19, 60-73.
- Anshel, M. H., & Wells, B. (2000). Sources of acute stress and coping styles in competitive sport. *Anxiety, Stress, and Coping*, 13, 1-26.
- Anzieu, D., & Martin, J. Y. (1990). *La dynamique des groupes restreints*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bagozzi, R. P. (1978). Sales force performance and satisfaction as a function of individual difference, interpersonal, and situational factors. *Journal of Marketing Research*, 15, 517-531.
- Bales, R. F. (1958). Task roles and social roles in problem solving groups. In E. E. Maccoby, T. M. Newcomb, & E. L. Hartley (Eds.), *Readings in social psychology* (3rd ed.) (pp. 437-447). New York: Holt.
- Bales, R. F., & Slater, P. E. (1955). Role differentiation in small decision making groups. In T. Parsons & R. F. Bales (Eds.), *Family socialization and interaction process* (pp. 259-306). Glencoe, IL: The Free Press.

- Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Banton, M. (1965). *Roles: An introduction to the study of social relations*. New York: Basic Books.
- Barnette, J. J. (2000). Effects of stem and Likert response option reversals on survey internal consistency: If you feel the need, there is a better alternative to using those negatively worded stems. *Educational and Psychological Measurement*, 60, 361-370.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychology research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Bauer, T. N., & Green, S. G. (1994). Effect of newcomer involvement in work-related activities: A longitudinal study of socialization. *Journal of Applied Psychology*, 79, 211-223.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachment as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Beauchamp, M. R., & Bray, S. R. (2001). Role ambiguity and role conflict within interdependent teams. *Small Group Research*, 32, 133-157.
- Beauchamp, M. R., Bray, S. R., Eys, M. A., & Carron, A. V. (2002). Role ambiguity, role efficacy, and role performance: Multidimensional and mediational relationships within interdependent sport teams. *Group Dynamics, Theory, Research, and Practice*, 6(3), 229-242.

- Beauchamp, M. R., Bray, S. R., Eys, M. A., & Carron, A. V. (2003). The effect of role ambiguity on competitive state anxiety. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 25*, 77-92.
- Beauchamp, M. R., Bray, S. R., Eys, M. A., & Carron, A. V. (2005). Leadership behaviors and multidimensional role ambiguity perceptions in team sports. *Small Group Research, 36*, 5-20.
- Beauchamp, M. R., Bray, S. R., Fielding, A., & Eys, M. A. (2005). A multilevel investigation of the relationship between role ambiguity and role efficacy in sport. *Psychology of Sport and Exercise, 6*, 289-302.
- Bedeian, A. G., Armenakis, A. A., & Curran, S. M. (1981). The relationship between role stress and job-related, interpersonal, and organizational climate factors. *Journal of Social Psychology, 113*, 247-260.
- Beehr, T. A. (1995). Role ambiguity and role conflict in the workplace. In T. A. Beehr (Ed.), *Psychological stress in the workplace* (pp. 55-82). London: Routledge.
- Beehr, T. A., & McGrath, J. E. (1996). The methodology of research on coping: Conceptual, strategic, and operational-level issues. In M. Zeidner, & N. S. Endler (Eds.), *Handbook of coping: Theory, research, applications* (pp. 65-82) New York: Wiley.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin, 107*, 238-246.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin, 88*, 588-606.
- Bosselut, G., Heuzé, J.-P., Eys, M. A., & Bouthier, D. (2007). *Influence of task cohesion and role ambiguity on cognitive anxiety during a European rugby union championship*. Manuscript submitted for publication.

- Brawley, L. R. (1998). Foreword. In A. V. Carron, H. A. Hausenblas, & M. A. Eys, *Group dynamics in sport* (3rd ed.) (pp. VII-IX). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Brawley, L. R., & Paskevitch, D. M. (1997). Conducting team building research in the context of sport and exercise. *Journal of Applied Psychology, 9*, 11-40.
- Bray, S. R. (1998). *Role efficacy: Measurement development and tests of theory*. Unpublished doctoral dissertation, University of Waterloo, Canada.
- Bray, S. R., & Brawley, L. R. (2002). Role efficacy, role clarity, and role performance effectiveness. *Small Group Research, 33*, 233-253.
- Bray, S. R., Beauchamp, M. R., Eys, M. A., & Carron, A. V. (2005). Does the need for role clarity moderate the relationship between role ambiguity and athlete satisfaction? *Journal of Applied Sport Psychology, 17*, 306-318.
- Bray, S. R., Brawley, L. R., & Carron, A. V. (2002). Efficacy for interdependent role functions: Evidence from the sport domain. *Small Group Research, 33*, 644-666.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1989). Single sample cross-validation indices for covariance structures. *Multivariate Behavioral Research, 24*, 445-455.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternate ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality, 30*, 29-50.
- Burton, D. (1998). Measuring competitive state anxiety. In J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 129-148). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Carmines, E. G., & McIver, J. P. (1981). Analyzing models with unobserved variables: Analysis of covariance structures. In G. W. Bohrnstedt & E. F. Borgatta (Eds.), *Social measurement: Current issues* (pp. 65-115). Beverley Hills, CA: Sage.
- Carron, A. V., & Brawley, L. R. (2000). Cohesion: Conceptual and measurement issues. *Small Group Research, 31*, 89-106.
- Carron, A. V., Brawley, L. R., & Widmeyer, W. N. (1998). Measurement of cohesion in sport and exercise. In J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 213-226). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Carron, A. V., Colman, M. M., Wheeler, J., & Stevens, D. (2002). Cohesion and performance in sport: A meta analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 24*, 168-188.
- Carron, A. V., Hausenblas, H. A., & Estabrooks, P. A. (2003). *The psychology of physical activity*. New York: McGraw-Hill.
- Carron, A. V., Hausenblas, H. A., & Eys, M. A. (2005). *Groups dynamics in sport* (3rd ed.). Morgantown, VW: Fitness Information Technology.
- Carron, A. V., Widmeyer, W. N., & Brawley, L. R. (1985). The development of an instrument to assess cohesion in sport teams: The Group Environment Questionnaire. *Journal of Sport Psychology, 7*, 244-266.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1994). Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 184-195.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 267-283.

- Cattell, R. B. (1978). *The Scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences*. New York: Plenum Press.
- Chelladurai, P. (1990). Leadership in sports: A review. *International Journal of Sport Psychology, 21*, 328-354.
- Chelladurai, P., & Riemer, H. A. (1997). A classification of the facets of athlete satisfaction. *Journal of Sport Management, 11*, 133-159.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Connelly, D., & Rotella, R. J. (1991). The social psychology of assertive communication: Issues in teaching assertiveness skills to athletes. *The Sport Psychologist, 5*, 73-87.
- Connor-Smith, J. K., Compas, B. E., Wadsworth, M. E., Thomsen, A. H., & Saltzman, H. (2000). Responses to stress in adolescence: Measurement of coping and involuntary stress responses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*, 976-992.
- Craft, L. L., Magyar, T. M., Becker, B. J., & Feltz, D. L. (2003). The relationship between the Competitive State Anxiety Inventory-2 and sport performance: A meta-analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 25*, 44-65.
- Crocker, P. R. E., Kowalski, K. C., & Graham, T. R. (1998). Measurement of coping strategies in sport. In J. L. Duda, *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 149-161). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Cunningham, I., & Eys, M. A. (2007). Role ambiguity and intra-team communication in interdependent sport teams. *Journal of Applied Social Psychology, 37*, 2220-2237.

- Cury, F., Sarrazin, P., Pérès, C., & Famose, J. P. (1999). Mesurer l'anxiété du sportif en compétition: Présentation de l'Echelle d'Etat d'Anxiété en Compétition (EEAC). *Revue EPS*, 43, 47-53.
- Dance, F. E., & Larson, C. E. (1976). *The functions of human communication: A theoretical approach*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Day, A. L., & Livingstone, H. A. (2001). Chronic and acute stressors among military personnel: Do coping styles buffer their negative impact on health? *Journal of Occupational Health Psychology*, 6, 348-360.
- Denham, C. H., & Michael, J. J. (1981). Teacher sense of efficacy: A definition and a model for further research. *Educational Research Quarterly*, 5, 39-63.
- Didellon L. & Valette-Florence P. (1996). L'utilisation des indices d'ajustement dans les modèles d'équations structurelles : Présentation et recommandation d'usage. *Actes des XIIIème Journées Nationales des IAE*, Vol. 1 (pp. 111-126). Toulouse.
- Driscoll, J. W. (1981). Coping with role conflict: An exploratory field study of union-management cooperation. *International Review of Applied Psychology*, 30, 177-198.
- Dugdale, J. R., Eklund, R. C., & Gordon, S. (2002). Expected and unexpected stressors in major international competition: Appraisal, coping, and performance. *The Sport Psychologist*, 16, 20-33.
- Dupuis, M., Bloom, G. A., & Loughhead, T. M. (2006). Team captains' perceptions of athlete leadership. *Journal of Sport Behavior*, 29(1), 60-78.
- Endler, N. S., & Parker, J. D. A. (1994). Assessment of multidimensional coping: task, emotion, and avoidance strategies. *Psychological Assessment*, 6, 50-60.
- Escartì, A., & Guzmán, J. (1999). Effects of feedback on self-efficacy, performance and choice in an athletic task. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 83-96.

- Eys, M. A., & Carron, A. V. (2001). Role ambiguity, task cohesion, and task self-efficacy. *Small Group Research, 32*, 356-373.
- Eys, M. A., Beauchamp, M. R., & Bray, S. R. (2006). A review of team roles in sport. In S. Hanton & S. Mellalieu (Eds.), *Literature reviews in sport psychology* (pp. 227-255). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Eys, M. A., Carron, A. V., Beauchamp, M. R., & Bray, S. R. (2003). Role ambiguity in sport teams. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 25*, 534-550.
- Eys, M. A., Carron, A. V., Beauchamp, M. R., & Bray, S. R., (2005). Athletes' perceptions of the sources of role ambiguity. *Small Group Research, 36*, 383-403.
- Eys, M. A., Carron, A. V., Bray, S. R., & Beauchamp, M. R. (2003). Role ambiguity and athlete satisfaction. *Journal of Sports Sciences, 21*, 391-401.
- Eys, M. A., Carron, A. V., Bray, S. R., & Beauchamp, M. R. (2005). The relationship between role ambiguity and intention to return the following season. *Journal of Applied Sport Psychology, 17*, 255-261.
- Eys, M. A., Carron, A. V., Bray, S. R., & Brawley, L. R. (2007). Improving the psychometric properties of a measure of group cohesion: The Group Environment Questionnaire. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 29*, 395-402.
- Eys, M. A., Hardy, J., Carron, A. V., & Beauchamp, M. R. (2003). The relationship between task cohesion and competitive anxiety. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 25*, 66-76.
- Eys, M. A., Loughead, T. M., & Hardy, J. (2007). Athlete leadership dispersion and satisfaction in interactive sport teams. *Psychology of Sport and Exercise, 8*, 281-296.

- Eys, M. A., Schinke, R. J., & Jeffery, S. (2007). Role perceptions in sport groups. In M. Beauchamp, & M. Eys (Eds.), *Group dynamics advances in sport and exercise psychology: Contemporary themes*. Oxford: Routledge.
- Feltz, D. L., Chase, M. A., Moritz, S. E., & Sullivan, P. J. (1999). A conceptual model of coaching efficacy: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of Educational Psychology, 91*, 765-776.
- Feltz, D. L., Short, S. E., & Sullivan, P. J. (2008). *Self-efficacy in sport: Research and strategies for working with athletes, teams, and coaches*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Fisher, C. D., & Gitelson, R. (1983). A meta-analysis of the correlates of role conflict and ambiguity. *Journal of Applied Psychology, 68*, 320-333.
- Fleishman, E. A., Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Levin, K. Y., & Hein, M. B. (1991). Theoretical efforts in the description of leader behavior: A synthesis and functional integration. *Leadership Quarterly, 2*, 245-287.
- Folkman, S. (1992). Making the case for coping. In B. N. Carpenter (Ed.), *Personal coping: Theory, research and application* (pp. 31-46). Westport, CT: Praeger.
- Forsyth, D. R. (1999). *Group dynamics* (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Forsyth, D. R., Zyzanski, L. E., & Giammanco, C. A. (2002). Responsibility diffusion in cooperative collectives. *Society for Personality and Social Psychology, 28*, 54-65.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1991). Adolescent coping: The different ways in which boys and girls cope. *Journal of Adolescence, 14*, 119-133.
- Fuller, B., Wood, K., Rapport, T. & Dornbusch, S. (1982). The organizational context of individual efficacy. *Review of Educational Research, 52*, 7-30.

- Gaudreau, P., & Blondin, J.-P. (2002a). Development of a questionnaire for the assessment of coping strategies employed by athletes in competitive sport settings. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 1-34.
- Gaudreau P., & Blondin, J.-P. (2004a). Differential associations of dispositional optimism and pessimism with coping, goal attainment, and emotional adjustment during sport competition. *International Journal of Stress Management*, 11, 245-269.
- Gaudreau, P., & Blondin, J.-P. (2002b). A hierarchical model of coping in competitive sports: Integrating coping strategies and coping functions. In K. C. Kowalski (Chair), *Assessing coping in sport and physical activity symposium: Conceptual, measurement, and theoretical issues*. Symposium conducted at the Canadian Society for Psychomotor Learning and Sport Psychology, Vancouver, BC.
- Gaudreau, P., & Blondin, J.-P. (2004b). Different athletes coping differently during sport competition: A cluster analysis of coping. *Personality and Individual Differences*, 36, 1865-1877.
- Gaudreau, P., Blondin, J.-P., & Lapierre, A. M. (2002). Athletes' coping during a competition: Relationship of coping strategies with positive affect, negative affect, and performance-goal discrepancy. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 125-150.
- Gaudreau, P., El Ali, M., & Marivain T. (2005). Factor structure of the Coping Inventory for Competitive Sport with a sample of participants at the 2001 New York marathon. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 271-288.
- Gaudreau, P., Lapierre, A. M., & Blondin, J.-P. (2001). Coping at three phases of a competition: Comparison between pre-competitive, competitive, and post-competitive utilization of the same strategy. *International Journal of Sport Psychology*, 32, 369-385.

- Goldstein, H. (1987). *Multilevel models in educational and social research*. London: Griffin.
- Goldstein, H. (1995). *Multilevel statistical models* (2nd ed.). London: Arnold.
- Goldstein, H., & Rasbash, J. (1992). Efficient computational procedures for the estimation of parameters in multilevel models based on iterative generalised least squares. *Computational Statistics and Data Analysis, 13*, 63-71.
- Gould, D., Eklund, R. C., & Jackson, S. A. (1993). Coping strategies used by US Olympic wrestlers. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 64*, 83-93.
- Grand, R. R., & Carron, A. V. (1982). Development of a team climate questionnaire. In L. M. Wankel & R. B. Wilberg (Eds.), *Psychology of sport and motor behavior: Research and practice* (pp. 217-229). Edmonton, Canada: University of Alberta, Department of Recreation and Leisure Studies.
- Greenberg, J. (1990). Employee theft as a reaction to underpayment inequity: The hidden costs of pay cuts. *Journal of Applied Psychology, 75*, 561-568.
- Hanton, S., & Jones, G. (1999). The acquisition and development of cognitive skills and strategies: I. Making the butterflies fly in formation. *The Sport Psychologist, 13*, 1-21.
- Hanton, S., Mellalieu, S. D., & Young, S. A. (2002). A qualitative investigation into the temporal patterning of the precompetitive anxiety response. *Journal of Sports Sciences, 20*, 911-928.
- Hanton, S., Wadey, R., & Connaughton, D. (2005). Debilitative interpretations of competitive anxiety: A qualitative examination of elite performers. *European Journal of Sport Science, 5*(3), 123-136.
- Hardy, L., Jones, G., & Gould, D. (1996). *Understanding psychological preparation for sport: theory and practice of elite performers*. Chichester, UK: Wiley.

- Hellriegel, D., Slocum, J., & Woodman, R. (1992). *Management des Organisations*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Heuzé, J.-P., & Fontayne, P. (2002). Questionnaire sur l'Ambiance du Groupe: A French-language instrument for measuring group cohesion. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 24*, 42-67.
- Hinkin, T. R. (1995). A review of scale development practices in the study of organizations. *Journal of Management, 21*, 967-988.
- Hoar, S. D., Kowalski, K. C., Gaudreau, P., & Crocker, P. R. E. (2006). A review of coping in sport. In S. Hanton & S. D. Mellalieu (Eds), *Literature reviews in sport psychology* (pp. 47-90). New York: Nova.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Horn, T. S. (2002). Coaching effectiveness in the sports domain. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 309-354). Champaign, IL: Human Kinetics.
- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., & Gupta, V. (2004). *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Howell, D. C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Paris: De Boeck.
- Hoyle, R., & Panter, A. T. (1995). Writing about structural equation models. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 158-176). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.

- Jackson, S. E., & Schuler, R. S. (1985). A meta-analysis and conceptual critique of research on role ambiguity and role conflict in work settings. *Organizational Behavior & Human Decision Processes*, *36*, 16-78.
- Jackson, S., & Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: the flow state scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *18*, 17-35.
- Jones, G. (1995). More than just a game: Research developments and issues in competitive state anxiety in sport. *British Journal of Psychology*, *86*, 144-158.
- Jones, G., & Hanton, S. (1996). Interpretation of competitive anxiety symptoms and goal attainment expectations. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *18*, 144-157.
- Jones, G., & Hanton, S. (2001). Pre-competitive feeling states and directional anxiety interpretations. *Journal of Sports Sciences*, *19*, 385-395.
- Jones, G., & Swain, A. B. J. (1992). Intensity and direction dimensions of competitive state anxiety and relationships with competitiveness. *Perceptual and Motor Skills*, *74*, 467-472.
- Jones, G., & Swain, A. B. J. (1995). Predispositions to experience debilitating and facilitative anxiety in elite and non-elite performers. *The Sport Psychologists*, *9*, 201-211.
- Jones, G., Hanton, S., & Swain, A. B. J. (1994). Intensity and interpretation of anxiety symptoms in elite and non-elite sports performers. *Personality and Individual Differences*, *17*, 657-663.
- Jones, G., Swain, A. B. J., & Hardy, L. (1993). Intensity and direction dimensions of competitive state anxiety and relationships with performance. *Journal of Sports Sciences*, *11*, 525-532.

- Jöreskog, K. G. (1969). A general approach to confirmatory maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, *34*, 183-202.
- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D., & Rosenthal, R. A. (1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*. New York: John Wiley & Sons.
- Kaiser, H. F. (1970). A second generation little jiffy. *Psychometrika*, *35*, 401-416.
- Kashy, D. A., & Kenny, D. A. (2000). The analysis of data from dyads and groups. In H. T. Reis & C. M. Judd (Eds.), *Handbook of research methods in social and personality psychology* (pp. 451-477). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Keller, R. T. (1989). A test of the path-goal theory of leadership with need for clarity as a moderator in research and development organizations. *Journal of Applied Psychology*, *74*, 208-212.
- Kenny, D.A. (1979). *Correlation and causality*. New York: Wiley.
- Kim, J. S., Kaye, J., & Wright, L. K. (2001). Moderating and mediating effects in causal models. *Issues in Mental Health Nursing*, *22*, 63-75.
- Kowalski, K. C., & Crocker, P. R. (2001). Development and validation of the coping function questionnaire for adolescents in sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *23*, 136-155.
- Lagace, R. R. (1988). Role-stress differences between salesmen and saleswomen: Effect on job satisfaction and performance. *Psychological Reports*, *62*, 815-825.
- Lane, A. M., Sewell, D. F., Terry, P. C., Bartram, D., & Nesti, M. S. (1999). Confirmatory factor analysis of the Competitive State Anxiety Inventory-2. *Journal of Sports Sciences*, *17*, 505-512.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

- Loehlin, J. C. (1992). *Latent variable models: An introduction to factor, path, and structural analysis* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Loughead, T. M., & Hardy, J. (2005). Investigating the behaviours of coach and peer leaders. *Psychology of Sport and Exercise, 6*, 303-312.
- Loughead, T. M., Hardy, J., & Eys, M. A. (2006). The nature of athlete leadership. *Journal of Sport Behavior, 29*, 142-158.
- Mabry, E. A., & Barnes, R. E. (1980). *The dynamics of small group communication*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L., & Phillips, A. P. (1990). College students' time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology, 82*, 760-768.
- MacCallum, R., & Austin, J. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual Review of Psychology, 51*, 201-226.
- Madden, C. C., Kirkby, R. J., & McDonald, D. (1989). Coping styles of competitive middle distance runners. *International Journal of Sport Psychology, 20*, 287-296.
- Madon, S., Jussim, L. & Eccles, J. (1997). In search of the powerful self-fulfilling prophecy. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(4), 791-809.
- Mamassis, G., & Doganis, G. (2004). The effects of a mental training program on juniors' pre-competitive anxiety, self-confidence and tennis performance. *Journal of Applied Sport Psychology, 16*, 118-137.
- Marks, M. A., Zaccaro, S. J., & Mathieu, J. E. (2000). Performance implications of leader briefings and team-interaction training for team adaptation to novel environments. *Journal of Applied Psychology, 85*, 971-986.

- Martens, R., Burton, D., Vealey, R. S., Bump, L. A., & Smith D. E. (1990). Development and validation of the Competitive State Anxiety Inventory-2. In R. Martens, R. S. Vealey, & D. Burton (Eds.), *Competitive anxiety in sport* (pp. 117-190). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Martens, R., Vealey, R. S., & Burton, D. (1990). *Competitive anxiety in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- McDonald, R. P., & Marsh, H. W. (1990). Choosing a multivariate model: Noncentrality and goodness of fit. *Psychological Bulletin*, *107*, 247-255.
- Mehrabian, A. (1971). *Silent messages*. Belmont: Wadsworth.
- Mellalieu, S. D., & Juniper, S. W. (2006). A qualitative investigation into experiences of the role episode in soccer. *The Sport Psychologist*, *20*, 399-418.
- Mellalieu, S. D., Hanton, S., & Fletcher, D. (2006). A competitive anxiety review: Recent directions in sport psychology research. In S. Hanton & S. D. Mellalieu (Eds.), *Literature reviews in sport psychology* (pp. 1-45). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Mellalieu, S. D., Hanton, S., & O'Brien, M. (2004). Intensity and direction of competitive anxiety as a function of sport type and experience. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, *14*, 326-334.
- Michaels, R. E., Day, R. L., & Joachimsthaler, E. A. (1987). Role stress among industrial buyers: An integrative model. *Journal of Marketing*, *51*, 28-45.
- Moritz, S. E., & Watson, C. B. (1998). Levels of analysis issues in group psychology: Using efficacy as an example of a multilevel model. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, *2*(4), 285-298.

- Morris, L., Davis, D., & Hutchings, C. (1981). Cognitive and emotional components of anxiety: Literature review and revised worry-emotionality scale. *Journal of Educational Psychology, 75*, 541-555.
- Murphy, S., & Tammen, V. (1998). In search of psychological skills. In J. L. Duda, *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 195-209). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Myers, N. D., Feltz, D. L., Maier, K. S., Wolfe, E. W., & Reckase, M. D. (2006). Athletes' evaluations of their head coach's coaching competency. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 77*, 111-121.
- Naylor, J. C., Pritchard, R. D., & Ilgen, D. R. (1980). *A theory of behavior in organizations*. New York: Academic Press.
- Neil, R., Mellalieu, S. D., & Hanton, S. (2006). Psychological skills usage and the competitive anxiety response as a function of skill level in rugby union. *Journal of Sports Science and Medicine, 5*, 415-423.
- Neubert, M. J. (1999). Too much of a good thing or the more the merrier? Exploring the dispersion and gender composition of informal leadership in manufacturing teams. *Small Group Research, 30*, 635-646.
- Nicholls, A. R., Holt, N. L., Polman, R. C., & Bloomfield, J. (2006). Stressors, coping, and coping effectiveness among professional rugby union players. *The Sport Psychologist, 20*, 314-329.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory. New theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

- Oberlé, D. (1995). L'approche interactionniste des rôles. In G. Mugny, D. Oberlé, & J.-L. Beauvois (Eds.), *Relations humaines, groupes et influence sociale* (pp. 101-110). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Orlick, T., & Partington, J. (1988). Mental links to excellence. *The Sport Psychologist*, 2, 105-130.
- Palm, R. (2002). Utilisation du bootstrap pour les problèmes statistiques liés à l'estimation des paramètres. *Biotechnology, Agronomy, Society, Environment*, 6, 143-153.
- Parlebas, P. (1986). *Eléments de sociologie du sport*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pelletier, L. G., Boivin, M., & Alain, M. (2000). Plans corrélationnels. In R. J. Vallerand, & U. Hess (Eds.), *Méthodes de recherche en psychologie* (pp. 193-222). Montréal, Canada : G. Morin.
- Prapavessis, H., & Carron, A. V. (1996). The effect of group cohesion on competitive state anxiety. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 64-74.
- Rail, G. (1987) Perceived role characteristics and executive satisfaction in voluntary sport associations. *Journal of Sport Psychology*, 9, 376-384.
- Ramey-Gassert, L., Shroyer, M. G., & Staver, J. R. (1996). A qualitative study of factors influencing science teaching self-efficacy on elementary level teachers. *Science Education*, 80, 283-315.
- Rasbash, J., Browne, W., Goldstein, H., Yang, M., Plewis, I., Healy, M., Woodhouse, G., Draper, D., Langford, I., & Lewis, T. (2000). *A user's guide to MlwiN (version 2.1a): Multilevel models project*. London: Institute of Education, University of London.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Rhoads, G. K., Singh, J., & Goodell, P. W. (1994). The multiple dimensions of role ambiguity and their impact upon psychological and behavioral outcomes of industrial sales people. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 14(3), 1-24.
- Riemer, H. A. & Chelladurai, P. (1998). Development of the Athlete Satisfaction Questionnaire (ASQ). *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 20, 127-156.
- Rizzo, J., House, R. J., & Lirtzman, S. I. (1970). Role conflict and ambiguity in complex organizations. *Administrative Science Quarterly*, 15, 150-163.
- Rydell, S. T. (1966). Tolerance of ambiguity and semantic differential ratings. *Psychological Reports*, 19, 1303-1312.
- Salas, E., Dickinson, T. L., Converse, S. A., & Tannenbaum, S. I. (1992). Toward an understanding of team performance and training. In R. J. Swezey & E. Salas (Eds.), *Teams: Their training and performance* (pp. 3-29). Norwood, NJ: Ablex.
- Savoy, C. (1997). Two individualized mental training programs for a team sport. *International Journal of Sport Psychology*, 28, 259-270.
- Schaubroeck, J., Ganster, D. C., Sime, W., & Editman, D. (1993). A field experiment testing supervisory role clarification. *Personnel Psychology*, 46, 1-25.
- Schriesheim, J. F., & Schriesheim, C. A. (1980). A test of the pathgoal theory of leadership and some suggested directions for future research. *Personnel Psychology*, 33, 349-370.
- Sellers, R. M. (1995). Situational differences in the coping processes of student-athletes. *Anxiety, Stress, and Coping*, 8, 325-336.
- Shaw, M. E. (1981). *Group Dynamics: The Psychology of Small Group Behavior* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Sherif, M., & Sherif, C.W. (1969). *Social psychology*. New York: Harper & Row.

- Sieber, S. D. (1974). Toward a theory of role accumulation. *American Sociological Review*, 39, 567-578.
- Singh, J. (1993). Boundary role ambiguity: Facets, determinants, and impacts. *Journal of Marketing*, 57, 11-31.
- Singh, J. (1998). Striking a balance in boundary-spanning positions: An investigation of some unconventional influences of role stressors and job characteristics on job outcomes of salespeople. *Journal of Marketing*, 63, 69-86.
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129, 216-269.
- Slater, P. E. (1955). Role differentiation in small groups. *American Sociological Review*, 20, 300-310.
- Smith, R. E., Schutz, R. W., Smoll, F. L., & Ptacek, J. T. (1995). Development and validation of a multidimensional measure of sport-specific psychological skills: the athletic coping skills inventory. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 379-398.
- Smylie, M. A. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to teacher change. *American Education Research Journal*, 25, 1-30.
- Snijders, T., & Bosker, R. (1999). *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sohi, R. S., Smith, D. C., & Ford, N. M. (1996). How does sharing a sales force between multiple divisions affect salespeople? *Journal of the Academy of Marketing Science*, 24, 195-207.

- Spector, P. E. (1992). *Summated rating scale construction: An introduction*. (Sage University Paper series on Quantitative Applications in the Social Sciences, series no. 07-082). Newbury Park, CA: Sage.
- Spielberger, C. D., & Sharma, S. (1976). Cross cultural measurement of anxiety. In C. D. Spielberger, & R. Diaz Guerrero (Eds.), *Series in clinical and community psychology* (pp. 13-25). Washington, DC: Hemisphere Publishing Corporation.
- Spink, K. S. (1990). Group cohesion and collective efficacy of volleyball teams. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 12*, 301-311.
- Stinson, J. E., & Johnson, T. W. (1975). The path-goal theory of leadership: A partial test and suggested refinement. *Academy of Management Journal, 18*, 242-252.
- Stumpf, S. A., & Rabinowitz, S. (1981). Career stage as a moderator of performance relationships with facets of job satisfaction and role perceptions. *Journal of Vocational Behavior, 18*, 202-218.
- Sullivan, P. J., & Kent, A. (2003). Coaching efficacy as a predictor of leadership style in intercollegiate athletics. *Journal of Applied Sport Psychology, 15*, 1-11.
- Szilagyi, A. D. (1977). An empirical test of causal inference between role perceptions, satisfaction with work, performance, and organization level. *Personnel Psychology, 30*, 375-388.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tajfel, H., & Fraser, C. (1981). *Introducing social psychology*. London: Penguin Books.
- Thomas, P. R., Murphy, S. M., & Hardy, L. (1999). Test of performance strategies: Development and preliminary validation of a comprehensive measure of athletes' psychological skills. *Journal of Sports Sciences, 17*, 697-711.

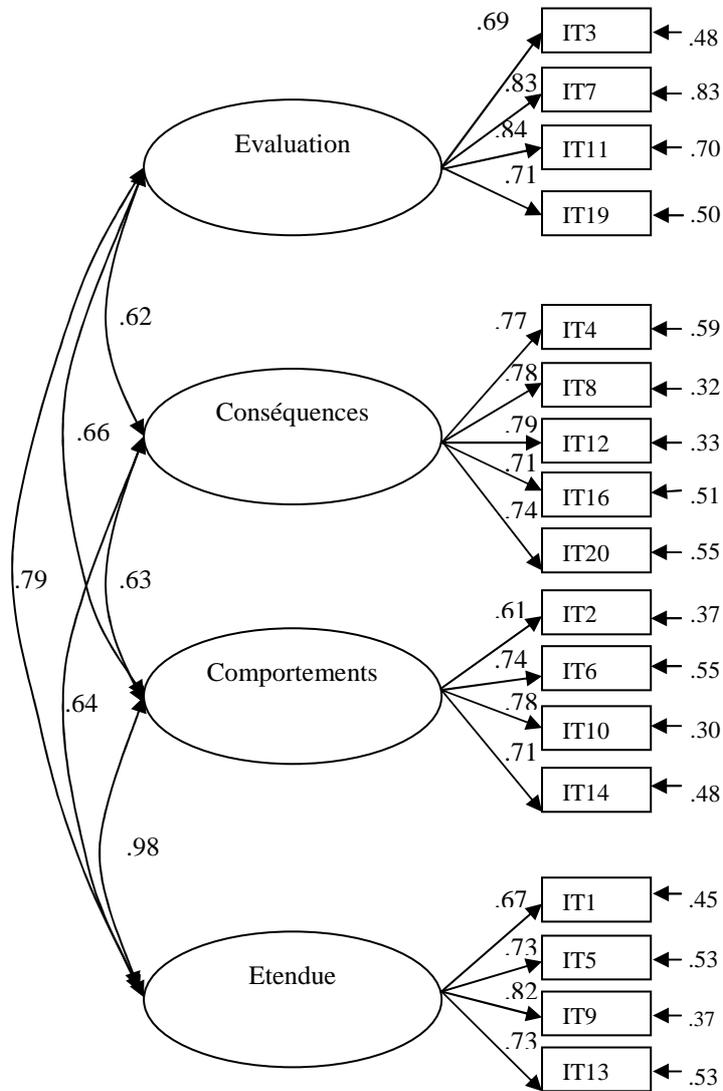
- Tubre, T. C., & Collins, J. M. (2000). Jackson and Schuler (1985) revisited: A meta-analysis of the relationships between role ambiguity, role conflict, and job performance. *Journal of Management*, *26*, 155-169.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : implications pour la recherche en langue française. *Psychologie Canadienne*, *30*(4), 662-689.
- Vallerand, R. J., & Halliwell, W. R. (1983). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques: Implications pour la psychologie du sport. *Canadian Journal of Applied Sport Science*, *8*, 9-18.
- Vallerand, R. J., Guay, F., & Blanchard, C. (2000). Les méthodes de mesure verbales en psychologie. In R. J. Vallerand & U. Hess, *Méthodes de recherche en psychologie* (pp. 241-284). Chicoutimi, Canada : Gaëtan Morin.
- Van Sell, M., Brief, A. P., & Schuler, R. S. (1981). Role conflict and role ambiguity: Integration of the literature and directions for future research. *Human Relations*, *34*, 43-71.
- Walker, L. S., Smith, C. A., Garber, J., & Van Slyke, D. A. (1997). Development and validation of the Pain Response Inventory for children. *Psychological Assessment*, *9*, 392-405.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*, 1063-1070.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (1999). *Foundations of sport and exercise psychology* (2<sup>nd</sup> ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Widmeyer, W. N., Brawley, L. R., & Carron, A. V. (1985). The measurement of cohesion in sport teams: The Group Environment Questionnaire. London, ON: Sports Dynamics.
- Widmeyer, W. N., Carron, A. V., & Brawley, L. R. (1993). The influence of the group and its cohesiveness on perceptions of group goal-related variables. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 15*, 245-260.
- Williams, M. L., Podsakoff, P. M., & Huber, V. (1992). Effects of group-level and individual-level variation in leader behaviors on subordinate attitudes and performance. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 65*, 115-129.
- Woodman, T., & Hardy L. (2001). Stress and anxiety. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas, & C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 290-318). New York: John Wiley & Sons.
- Yukl, G. A. (1981). *Leadership in organizations*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

# **VIII. Annexes**

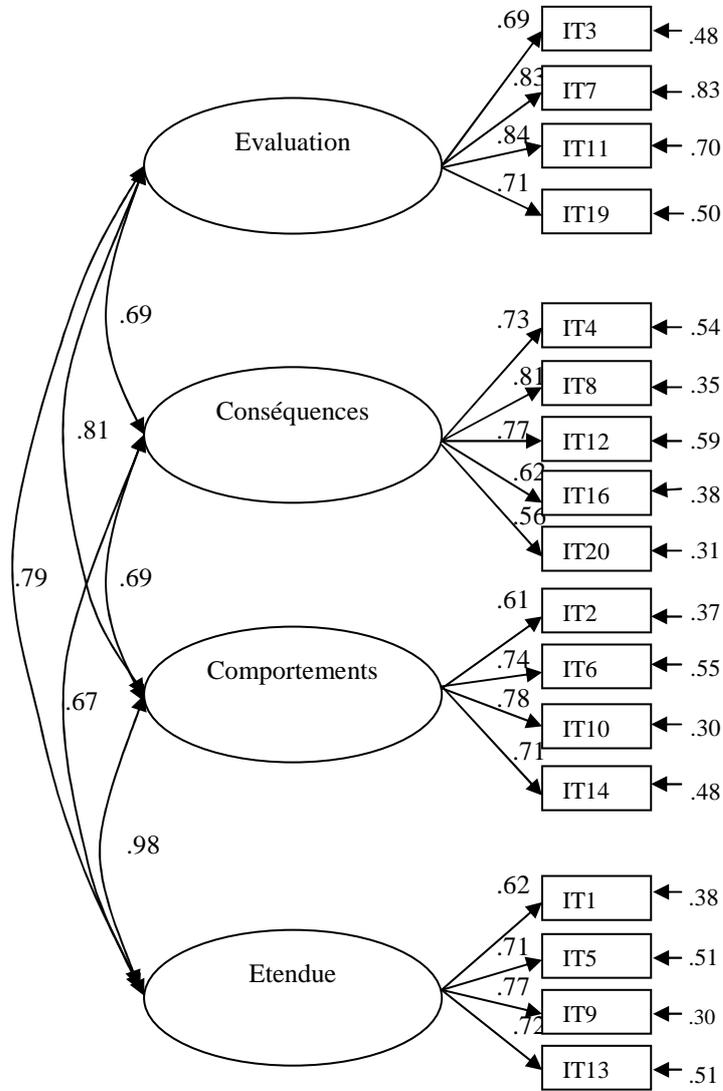
Annexe 1.

Représentation graphique des items constitutifs de l'EARSC après avoir enlevé les items 13, 15 et 18 ; toutes les relations sont significatives à  $p < .05$ .



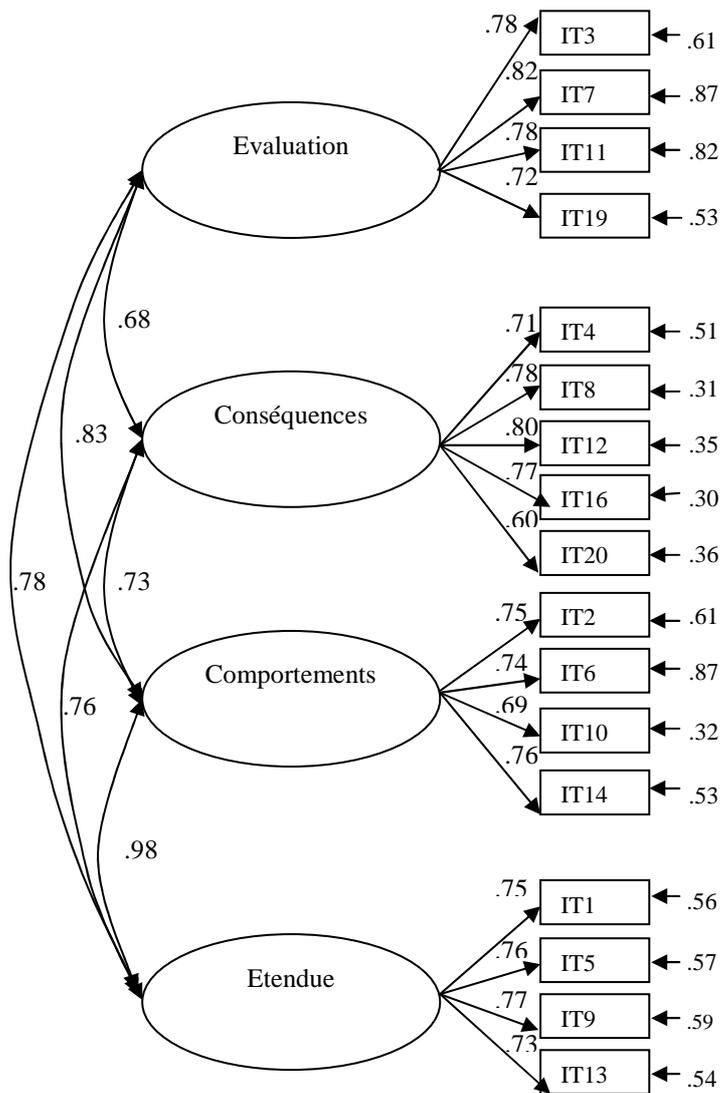
Annexe 2.

Représentation graphique des items constitutifs de l'EARC en contexte offensif après avoir enlevé les items 13, 15 et 18 ; toutes les relations sont significatives à  $p < .05$ .



Annexe 3.

Représentation graphique des items constitutifs de l'EARC en contexte défensif après avoir enlevé les items 13, 15 et 18 ; toutes les relations sont significatives à  $p < .05$ .



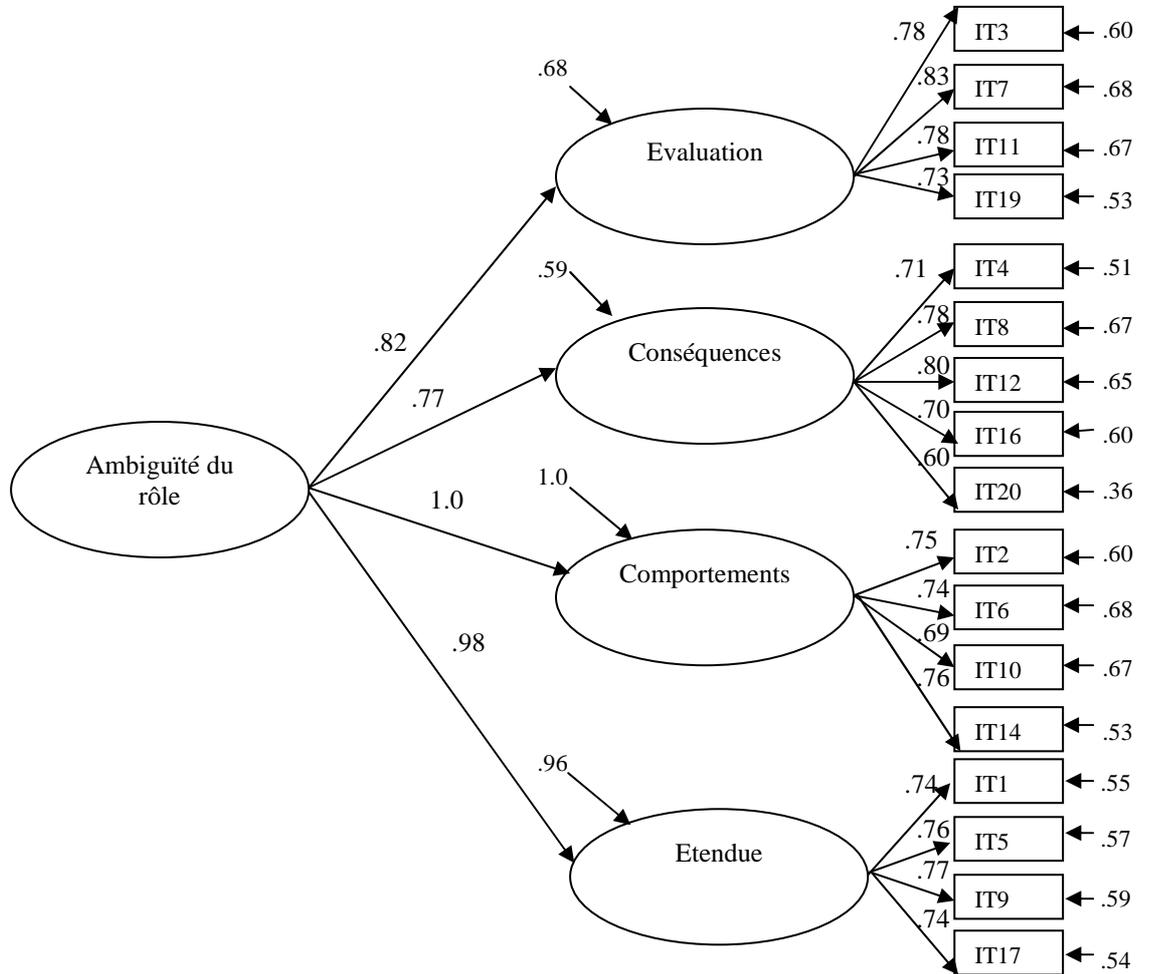
*Annexe 4.*

Coefficients de saturation des items de la forme courte et longue de l'Echelle d'Ambiguïté du Rôle : matrice des facteurs après rotation oblmin.

	EARSC		EARC			
	Complet	Sans items 13, 15, 18	Offensif		Défensif	
			Complet	Sans items 13, 15, 18	Complet	Sans items 13, 15, 18
Ete1	.66	.67	.77	.77	.75	.75
Ete2	.73	.73	.67	.67	.76	.76
Ete9	.82	.82	.76	.76	.76	.76
Ete13	<b>.33</b>	–	<b>.18</b>	–	<b>.26</b>	–
Ete17	.74	.73	.65	.65	.73	.73
Cons4	.77	.77	.73	.73	.71	.71
Cons8	.78	.78	.81	.80	.78	.78
Cons12	.79	.79	.77	.76	.80	.80
Cons16	.71	.71	.61	.62	.77	.77
Cons20	.74	.74	.55	.56	.60	.60
Eva3	.69	.69	.66	.67	.79	.78
Eva7	.83	.83	.71	.71	.81	.82
Eva11	.84	.84	.77	.77	.78	.78
Eva15	<b>.37</b>	–	<b>.19</b>	–	<b>.21</b>	–
Eva19	.71	.71	.70	.71	.72	.72
Comp2	.60	.61	.62	.62	.75	.75
Comp6	.73	.74	.71	.71	.73	.74
Comp10	.77	.77	.76	.77	.69	.69
Comp14	.69	.70	.72	.72	.75	.76
Comp18	<b>.39</b>	–	<b>.20</b>	–	<b>.20</b>	–

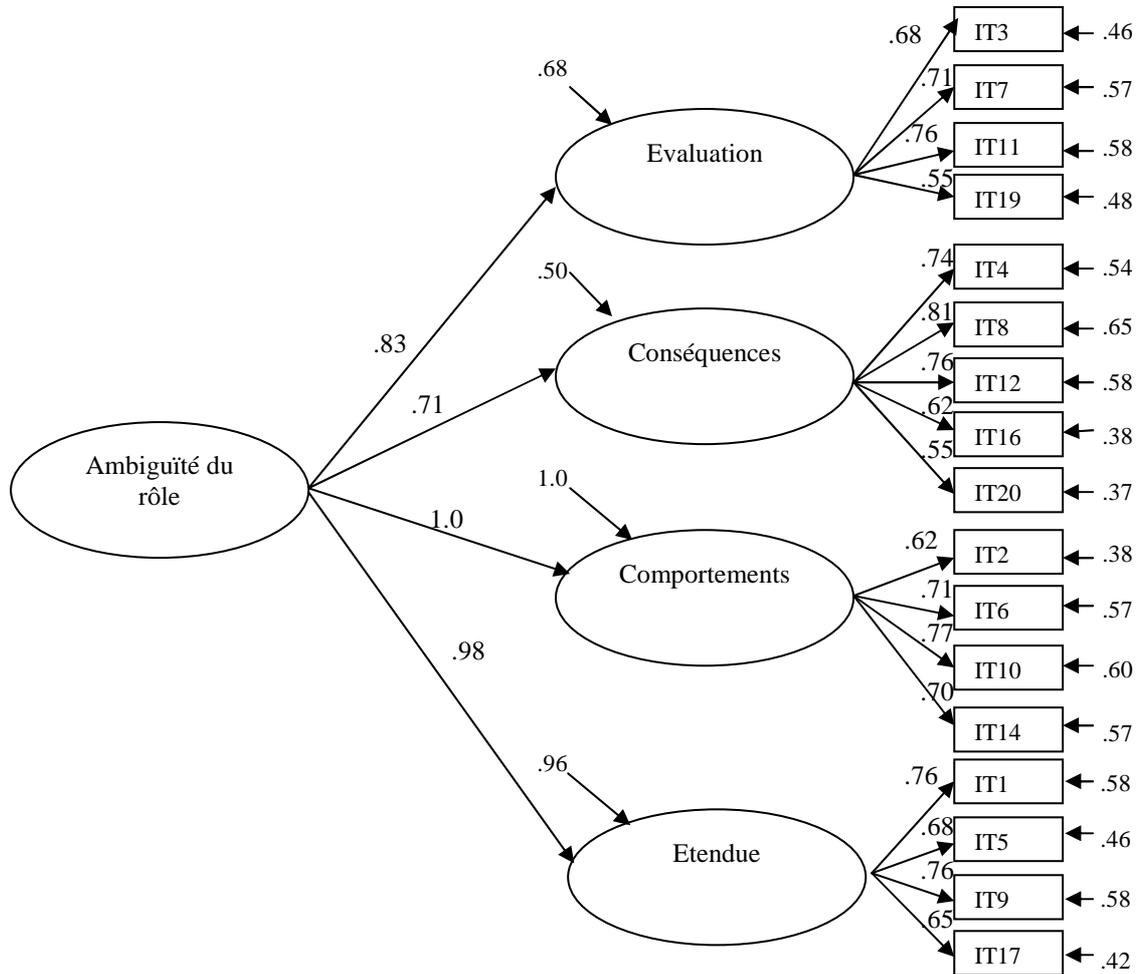
Annexe 5.

Représentation graphique du modèle 1 avec l'EAR-17 ; toutes les relations sont significatives à  $p < .05$ .



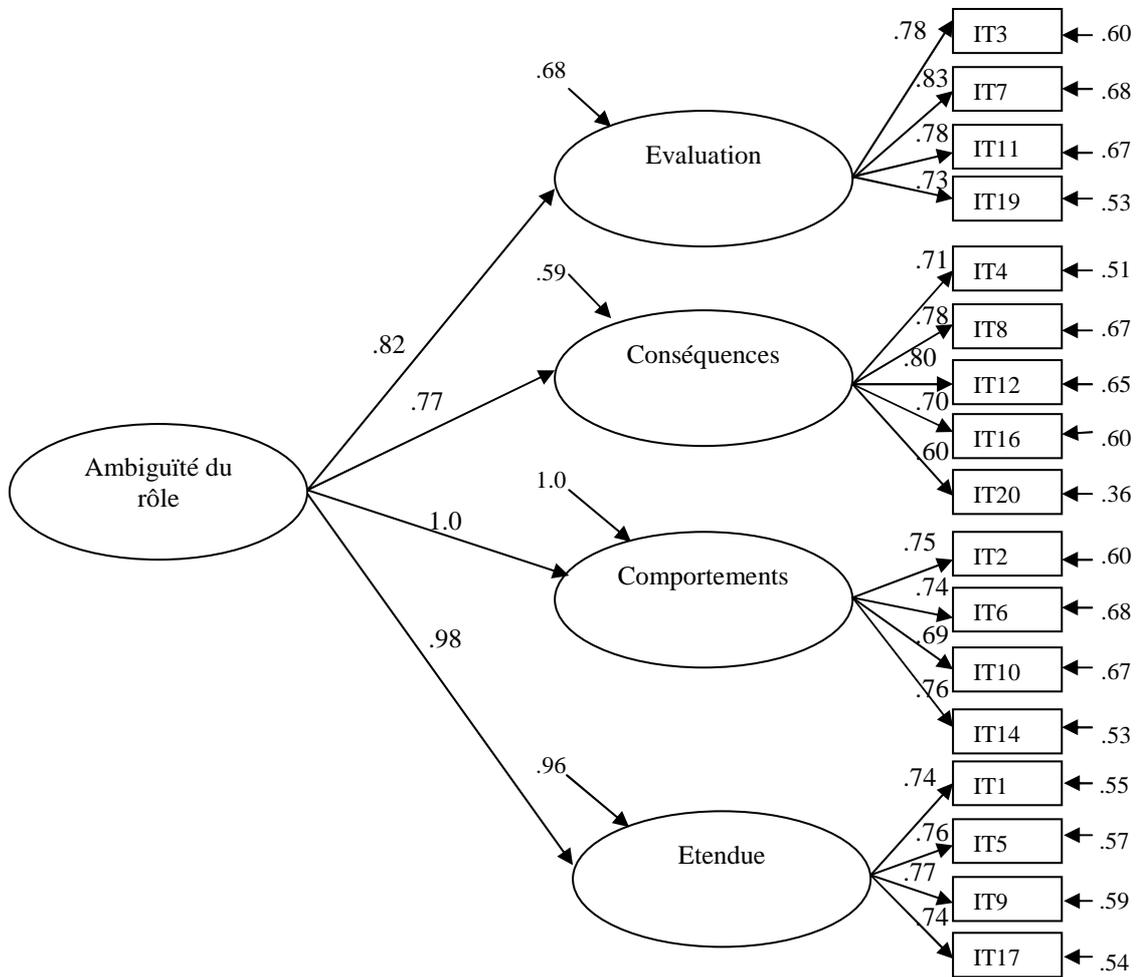
Annexe 6.

Représentation graphique du modèle 1 avec l'EAR-34 en contexte offensif ; toutes les relations sont significatives à  $p < .05$ .

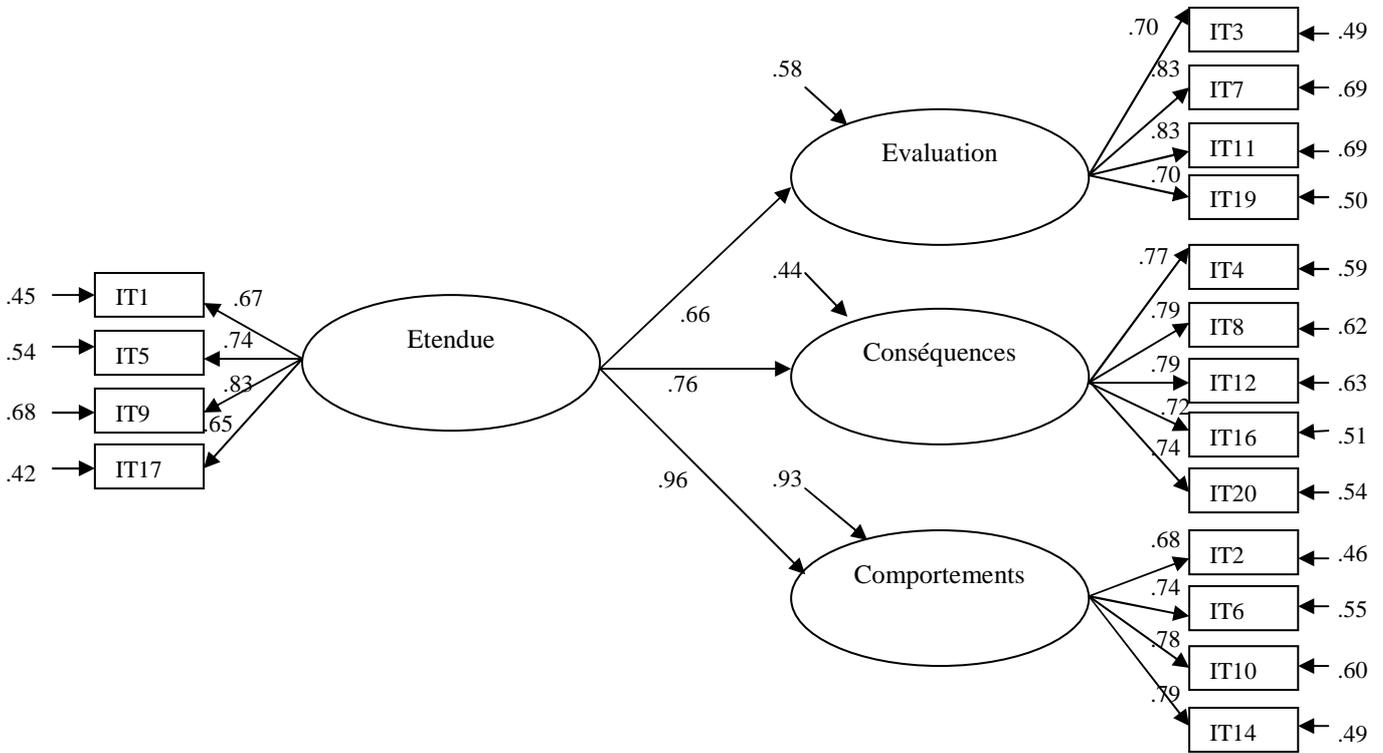


Annexe 7.

Représentation graphique du modèle 1 avec l'EAR-34 en contexte défensif ; toutes les relations sont significatives à  $p < .05$ .

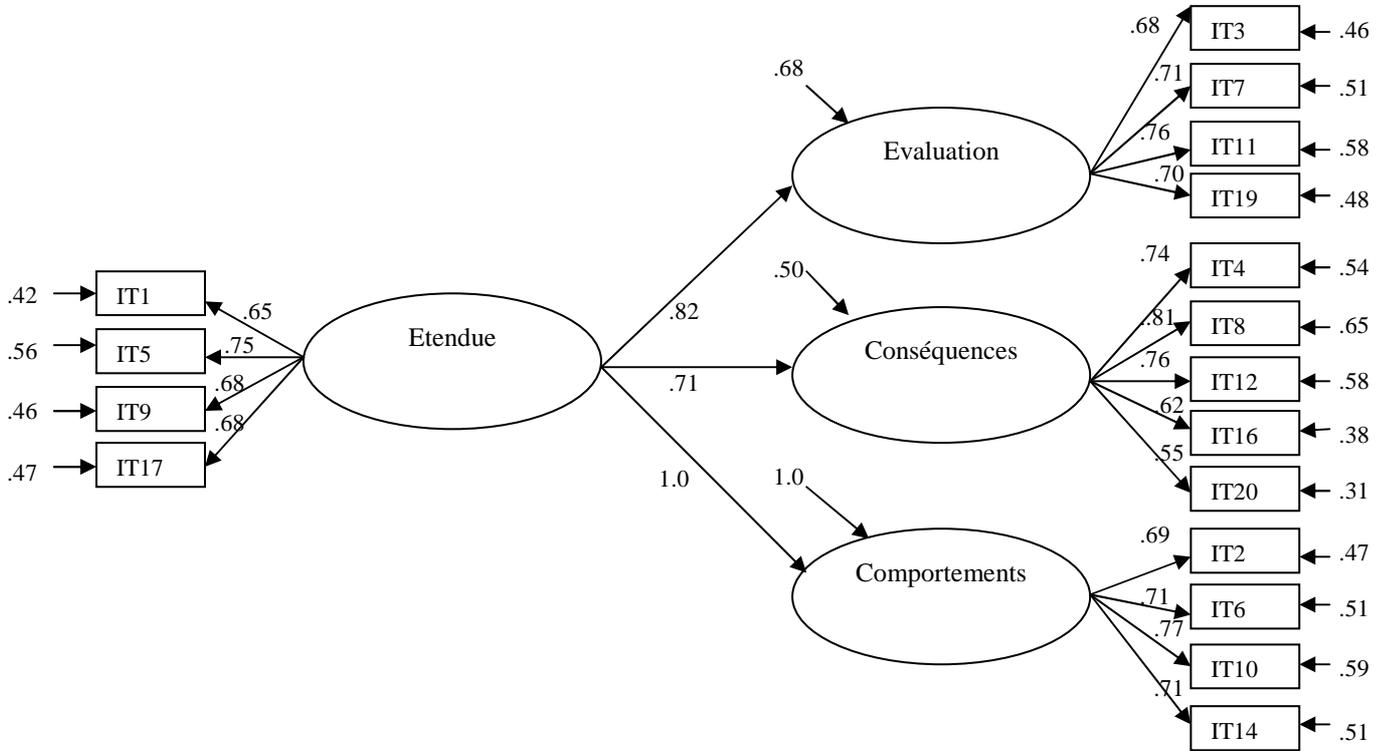


Annexe 8.  
 Représentation graphique du modèle 2 avec l'EAR-17 ; toutes les relations sont significatives  
 à  $p < .05$ .



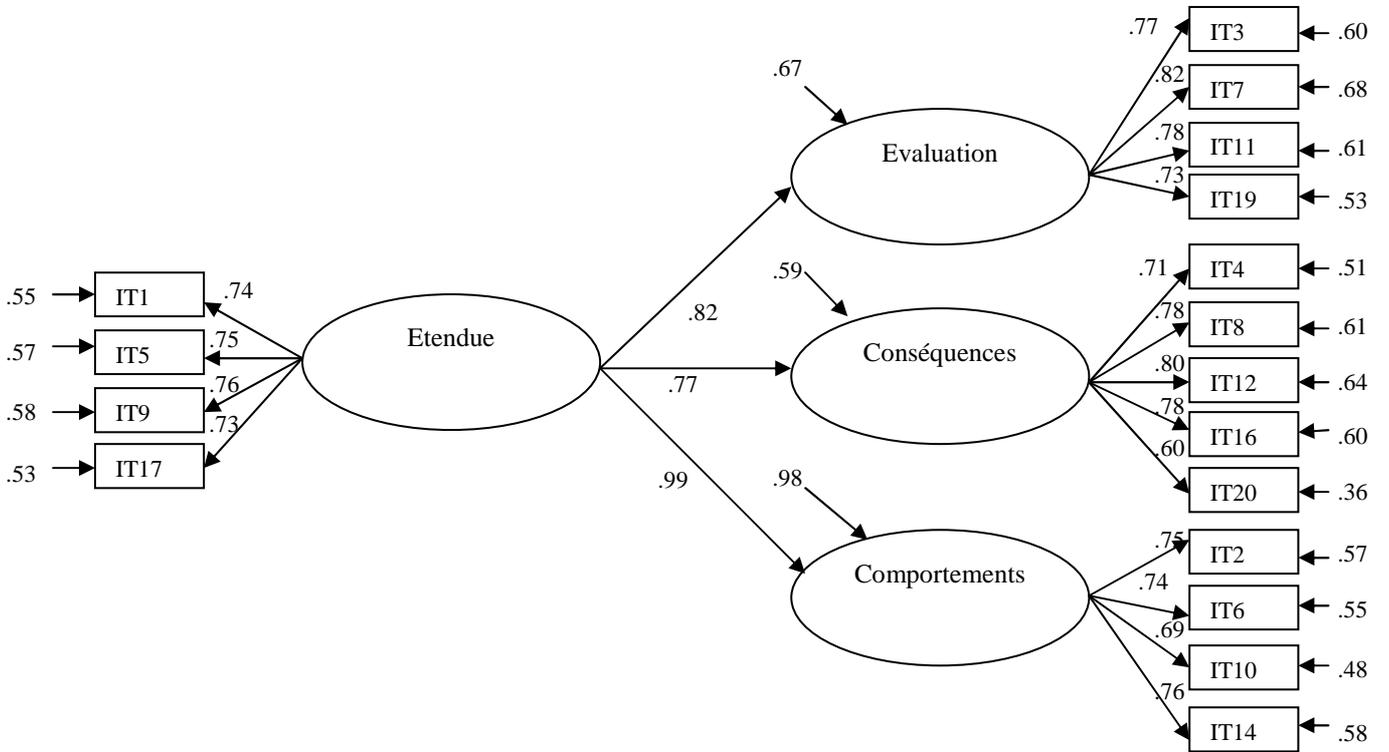
Annexe 9.

Représentation graphique du modèle 2 avec l'EAR-34 en contexte offensif ; toutes les relations sont significatives à  $p < .05$ .



Annexe 10.

Représentation graphique du modèle 2 avec l'EAR-34 en contexte défensif, toutes les relations sont significatives à  $p < .05$ .



*Annexe 11.*

Liste des items du Coach Competency Scale et de l'Echelle de Compétence du Coaching.

CCS			ECC		
1	Help athletes maintain confidence in themselves	CM1	1	Aider les joueurs/joueuses à maintenir leur confiance en eux	
2	Recognize opposing team's strengths during competition	CSJ2	2	Reconnaître les forces de l'équipe adverse pendant le match	
3	Mentally prepare his/her athletes for game strategies	CM3	3	Préparer mentalement les joueurs/joueuses aux stratégies de jeu à utiliser en match	
4	Understand competitive strategies	CSJ4	4	Comprendre les stratégies de jeu à développer en match	
5	Instill an attitude of good moral character	CDC5	5	Insuffler des principaux moraux	
6	Build the self-esteem of his/her athletes	CM6	6	Développer l'estime de soi des joueurs/joueuses	
7	Demonstrate the skills of his/her sport	CT7	7	Démontrer à l'entraînement les techniques dans ta discipline sportive	
8	Adapt to different game situations	CSJ8	8	S'adapter aux différentes situations de jeu en match	
9	Recognize opposing team's weakness during competition	CSJ9	9	Reconnaître les faiblesses de l'équipe adverse pendant le match	
10	Motivate his/her athletes	CM10	10	Motiver les joueurs/joueuses	
11	Make critical decisions during competition	CSJ11	11	Faire des choix décisifs pendant le match	
12	Build team cohesion	CM12	12	Développer la cohésion de l'équipe	
13	Instill an attitude of fair play among his/her athletes	CDC13	13	Promouvoir une attitude de fair-play chez les joueurs/joueuses	
14	Coach individual athletes on technique	CT14	14	Entraîner individuellement les joueurs/joueuses sur leur propre technique	
15	Build the self-confidence of his/her athletes	CM15	15	Développer la confiance en soi des joueurs/joueuses	
16	Develop athletes' abilities	CT16	16	Développer à l'entraînement les qualités des joueurs/joueuses	
17	Maximize his/her team's strengths during competition	CSJ17	17	Utiliser au mieux les forces de l'équipe pendant le match	
18	Recognize talent in athletes	CT18	18	Reconnaître à l'entraînement le talent (qualités) des joueurs/joueuses	
19	Promote good sportsmanship	CDC19	19	Promouvoir un bon état d'esprit sportif	
20	Detect skill errors	TC20	20	Détecter à l'entraînement les erreurs techniques des joueurs/joueuses	
21	Adjust his/her game strategy to fit his/her team's talent	CSJ21	21	Ajuster les stratégies de match aux capacités de l'équipe	
22	Teach the skills of his/her sport	TC22	22	Enseigner à l'entraînement les techniques propres à ton sport	
23	Build team confidence	CM23	23	Développer la confiance de l'équipe	
24	Instill an attitude of respect for others	CDC24	24	Enseigner le respect envers les autres	