

**Université Joseph Fourier – Grenoble 1
Sciences & Géographie**

THÈSE

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

Julie BOICHÉ

le 11 Décembre 2006

**MOTIVATION AUTODETERMINÉE ET PERCEPTIONS DE
CONFLIT ET D'INSTRUMENTALITÉ LIÉES AU RÔLE DE
PRATIQUANT SPORTIF : RELATIONS ET INFLUENCE SUR
L'ENGAGEMENT ET LE DÉSENGAGEMENT SPORTIF**

Sous la direction de Philippe SARRAZIN et Robert J. BRUSTAD

RAPPORTEURS

Christine LE SCANFF, Professeur, Université Paris XI

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

COMPOSITION DU JURY

Joan DUDA, Professeur, Université de Birmingham, Grande-Bretagne

Christine LE SCANFF, Professeur, Université Paris XI

Fabienne LONGUEVILLE, MCF HDR, Université de Nice Sophia-Antipolis

Laurent BÈGUE, Professeur, Université Pierre Mendès-France, Grenoble 2

Philippe SARRAZIN, Professeur, Université Joseph Fourier, Grenoble 1

« Penser n'est pas croire. Penser, c'est inventer sans croire » - Alain

*« Une âme délicate est gênée de savoir qu'on lui doit des remerciements,
une âme grossière, de savoir qu'elle en doit » - Nietzsche*

A ce stade de mon parcours doctoral, j'ai une pensée pour celles et ceux qui ont contribué à ce que j'emprunte cette route, m'ont aidée à maintenir le cap, et m'ont soutenue jusqu'à sa fin.

Je tiens tout particulièrement à remercier **Philippe SARRAZIN**, mon directeur de recherche, Professeur à l'Université Joseph Fourier. Les quatre années de collaboration qui viennent de s'écouler ont été riches en projets et en apprentissages de tout ordre. Mille mercis pour ton investissement continu, pour ton exigence, ton envie de partage dans la recherche, tes grandes qualités humaines et enfin pour ta confiance, si importante dans cette aventure.

Cette thèse a été co-dirigée par **Robert BRUSTAD**, que je remercie pour sa participation et son accueil lors de mon séjour à l'Université du Nord Colorado.

Merci à **Joan DUDA**, **Christine LE SCANFF**, **Fabienne LONGUEVILLE**, **Laurent BÈGUE** et **Robert VALLERAND**, pour leur contribution à cette étape importante de mon travail de recherche.

Ce travail de thèse m'a donné l'opportunité de rencontrer et d'échanger avec de nombreux chercheurs. Je tiens à remercier ici les professeurs **Luc PELLETIER**, pour son accueil lors de ma visite à Ottawa et la qualité de nos échanges, **Frederick GROUZET**, pour sa contribution à mon orientation vers la recherche, et **Paul FONTAYNE**, pour sa grande disponibilité et son enthousiasme.

J'ai été bien entourée dans mon parcours, tant par mes « aînés », **David TROUILLOUD**, **Julien BOIS** et **Julien CHANAL**, que par mes deux complices, **Aïna CHALABAEV** et **Elodie PAGET**.

David, merci pour ta disponibilité, ton humour, et les valeurs qui te guident dans ton travail.
Julien B., merci encore pour ton aide précieuse et ta capacité à réagir rapidement malgré la distance.
Julien C., un grand merci pour ta contribution essentielle à ce travail, ton soutien et ta bonne humeur.
Aïna, merci pour ta rigueur au travail, ta spontanéité et ton sourire. Continue à surfer sur la bonne vague !
Elodie, merci pour ton amitié et ta solidarité constantes. Courage pour la fin...

Mon séjour au laboratoire SENS a été l'occasion de croiser la route de **Kévin** : merci pour les bons moments passés ensemble (notamment les leçons de ski de fond) ; **Nico** et **Yohann** : merci pour tant de moments d'antologies partagés ; **Charlotte**, dont le naturel et la gentillesse m'ont accompagnée pendant toute une année ; et plus récemment **Jen**, au rire et au sourire communicatifs.

Un grand merci aussi à **Laurence**, pour l'expérience et les nombreux fous rires partagés, **Virg**, pour les séances de décompression bien méritées, **Rémy** (mon jumeau de thèse !) pour ta gentillesse et ton art inimitable de l'esquimautage à sec, et **Coccs**, pour le hammam gratuit et surtout les soirées mémorables passées ensemble.

Je dois également beaucoup de bons moments à la compagnie des **personnels** enseignants et administratifs de l'UFRAPS, à Grenoble et à Valence (où j'ai pu venir travailler souvent grâce à l'hospitalité de mes deux tixotropes préférés : **Sandrine** et **Damien**... merci !).

Je remercie **Emma G.** et **Marlène T.** pour leur aide dans la conduite de certains de mes projets, ainsi que les nombreuses personnes qui ont contribué à leur mise en oeuvre et y ont participé (sportifs, entraîneurs, élèves, enseignants...).

Entreprendre cette thèse et la mener jusqu'à son terme n'aurait pas été possible sans le soutien inconditionnel de **mes parents**, qui ont assuré du début à la fin sur tous les plans. Vous m'avez toujours encouragée à faire mes propres choix et à les assumer. Merci de m'avoir transmis ce courage là.

Je profite de cette occasion pour adresser un clin d'œil à ma sœur **Emilie**, pour la place si particulière qu'elle a et aura toujours dans ma vie.

Enfin, merci à tous les proches, famille et amis – surtout les adeptes du kimono – qui m'ont soutenue de près ou de loin, et que je regrette de ne pouvoir tous nommer.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE I : UNE REVUE DE LITTÉRATURE SUR LES CONFLITS MOTIVATIONNELS : APERÇU HISTORIQUE ET PERSPECTIVES ACTUELLES | 9 |
| 1. SUR LES TRACES DU CONFLIT | 10 |
| 1.1. James et le problème des « Moi multiples » | 10 |
| 1.2. Le conflit au cœur de l'approche psycho-dynamique | 11 |
| 1.3. Le conflit dans la théorie du champ | 13 |
| 1.4. L'approche cognitive du conflit | 14 |
| 2. L'APPROCHE DE L'AUTOREGULATION ET LES CONFLITS DE BUTS | 18 |
| 2.1. La théorie de l'autorégulation | 18 |
| 2.1.1. Définition et fonction des buts | 18 |
| 2.1.2. Une organisation hiérarchique des buts | 19 |
| 2.1.3. Les conflits de buts : définition, origine, et résolution | 20 |
| 2.2. Résultats expérimentaux | 22 |
| 2.2.1. Test de l'hypothèse de l'existence d'une force d'autorégulation | 23 |
| 2.2.2. Effet de l'activation de buts pendant le déroulement de la tâche | 23 |
| 2.2.3. Influence de l'orientation motivationnelle des participants | 24 |
| 2.2.4. Bilan | 26 |
| 2.3. Etude de terrain sur les conséquences des conflits de buts | 27 |
| 2.3.1. L'approche des buts personnels d'Emmons | 27 |
| 2.3.2. Conflit de buts et bien-être psychologique | 28 |
| 2.3.3. Conflit de buts et bien-être physique | 29 |
| 2.3.4. Bilan | 29 |
| 3. PERSONNALITE ET CONFLITS DE ROLES | 30 |
| 3.1. Les conflits liés à l'incompatibilité des rôles | 31 |
| 3.1.1. Le développement et la différenciation psychologique | 31 |
| 3.1.2. Les conflits de rôles liés au genre | 33 |
| 3.1.2.1. Le genre, un rôle à part | 33 |
| 3.1.2.2. Rôle féminin et pratique sportive | 35 |
| 3.2. Les conflits liés à la limite des ressources | 38 |
| 3.2.1. Les conflits travail-famille | 38 |
| 4. ETUDES SUR LES CONFLITS LIES AU ROLE DE SPORTIF | 41 |
| 4.1. Le conflit comme justification de l'abandon sportif | 42 |
| 4.2. Etude de conflits spécifiques en lien avec la pratique sportive | 43 |
| CHAPITRE II : LA THEORIE DE L'AUTODETERMINATION – CONCEPTS FONDAMENTAUX ET INTEGRATION DE LA VARIABLE « CONFLIT » | 46 |
| 1. LES CONSTRUITS FONDAMENTAUX DE LA THEORIE DE L'AUTODETERMINATION | 46 |
| 1.1. Les besoins psychologiques | 46 |
| 1.2. Le continuum d'autodétermination de la motivation | 48 |
| 2. LA PROBLEMATIQUE DE L'ENGAGEMENT ET DE L'ABANDON | 51 |
| 3. CONFLIT ET TAD | 53 |
| 3.1. Motivation autodéterminée et conflit | 53 |
| 3.1.1. Eléments théoriques | 53 |
| 3.1.2. Résultats empiriques | 54 |
| 3.2. Le modèle de la concordance du soi | 55 |
| 3.1.3. Eléments théoriques | 55 |
| 3.2.2. Résultats empiriques | 56 |
| 3.3. Le modèle hiérarchique de Vallerand (1997) | 56 |
| 3.3.1. Eléments théoriques | 56 |
| 3.3.2. Résultats empiriques | 57 |
| 3.4. Passion et conflits liés à la pratique sportive | 58 |
| 3.4.1. Passion harmonieuse et passion obsessionnelle | 58 |
| 3.4.2. Passion, motivation et comportement de persistance en sport | 59 |
| 4. LIMITES DES TRAVAUX ANTERIEURS ET POSITIONNEMENT | 61 |
| 4.1. Limites et perspectives | 61 |

| | |
|--|------------|
| 4.2. Précisions terminologiques et méthodologiques | 64 |
| 4.3 Rappel du questionnement et présentation du programme de recherche | 66 |
| ÉTUDE 1 : CONFLIT D'INTÉRÊT ET ABANDON SPORTIF : UNE ÉTUDE TRANSVERSALE... | 68 |
| 1. OBJECTIFS ET HYPOTHESES | 68 |
| 2. METHODE | 69 |
| 2.1. Participants et procédure | 69 |
| 2.2. Mesures | 70 |
| 2.3. Analyse des données | 74 |
| 3. RESULTATS | 75 |
| 3.1. Statistiques descriptives | 75 |
| 3.2. Tests t | 75 |
| 3.3. Analyse discriminante | 77 |
| 3.4. Régression multiple | 78 |
| 3.5. Corrélations entre le conflit auto-rapporté et les ressources nécessaires à la pratique | 79 |
| 4. DISCUSSION | 79 |
| 4.1. Conflit versus intégration du rôle de sportif et abandon | 79 |
| 4.2. Antécédents de la perception de conflits liés au rôle de sportif | 81 |
| 4.3. Le conflit, une variable subjective | 82 |
| 4.4. Limites et perspectives | 82 |
| ETUDE 2 : MOTIVATION AUTODETERMINÉE, CONFLITS LIÉS AU RÔLE DE SPORTIF ET ASSIDUITÉ ENVERS L'EXERCICE PHYSIQUE : UNE ÉTUDE PROSPECTIVE CHEZ L'ADULTE | 84 |
| 1. OBJECTIFS ET HYPOTHESES | 85 |
| 2. METHODOLOGIE | 86 |
| 2.1. Participants et procédure | 86 |
| 2.2. Mesures | 87 |
| 2.3. Analyse des données | 90 |
| 3. RESULTATS | 91 |
| 3.1. Statistiques descriptives | 91 |
| 3.2. Régressions multiples | 91 |
| 4. DISCUSSION | 93 |
| 4.1. Motivation autodéterminée et conflit de rôles liés à la pratique sportive | 93 |
| 4.2. Conflits de rôles et assiduité | 94 |
| 4.3. Limites et perspectives | 95 |
| ETUDE 3 : MOTIVATION AUTODETERMINÉE, CONFLIT VERSUS INSTRUMENTALITÉ DU RÔLE DE SPORTIF, ET ÉVOLUTION DE L'ENGAGEMENT SPORTIF CHEZ L'ADOLESCENT | 97 |
| 1. OBJECTIFS ET HYPOTHESES | 97 |
| 2. METHODOLOGIE | 98 |
| 2.1. Participants et procédure | 98 |
| 2.2. Mesures | 99 |
| 2.3. Analyse des données | 103 |
| 3. RESULTATS | 104 |
| 3.1. Statistiques descriptives | 104 |
| 3.2. Analyse factorielle confirmatoire | 104 |
| 3.3. Test du modèle incluant les contextes sportif et scolaire | 106 |
| 3.4. Test du modèle incluant les contextes du sport et des relations amicales | 108 |
| 4. DISCUSSION | 109 |
| 4.1. Relations entre les motivations autodéterminées contextuelles et les conflits et instrumentalités associés au rôle de pratiquant sportif | 112 |
| 4.2. Perceptions de conflit et d'instrumentalité associées au rôle de pratiquant sportif et évolution de l'engagement sportif | 115 |
| 4.3. Limites et perspectives | 116 |
| ETUDE 4 : ANTECEDANTS DES PERCEPTIONS LIEES AU ROLE DE SPORTIF A L'ADOLESCENCE : UNE ETUDE LONGITUDINALE SUR 3 ANS | 118 |
| 1. OBJECTIFS ET HYPOTHESES | 119 |

| | |
|--|------------|
| 2. METHODE..... | 121 |
| 2.1. <i>Participants et procédure</i> | 121 |
| 2.2. <i>Mesures</i> | 123 |
| 2.3. <i>Analyse des données</i> | 124 |
| 3. RESULTATS..... | 125 |
| 3.1. <i>Evolution des conflits et instrumentalités au cours de l'adolescence</i> | 128 |
| 3.2. <i>Effets du sexe</i> | 131 |
| 3.3. <i>Effets de la motivation autodéterminée contextuelle</i> | 132 |
| 4. DISCUSSION..... | 133 |
| 4.1. <i>Evolution avec l'âge des conflits et instrumentalités liés au rôle de sportif</i> | 133 |
| 4.2. <i>Influence du sexe sur les perceptions de conflit et d'instrumentalité</i> | 135 |
| 4.3. <i>Influence de la motivation autodéterminée contextuelle sur le niveau et l'évolution avec l'âge des perceptions de conflit et instrumentalité</i> | 136 |
| 4.4. <i>Limites et perspectives</i> | 137 |
| ETUDE 5 : ETUDE EXPERIMENTALE D'UN CONFLIT MOTIVATIONNEL INTER-TACHE.. | 138 |
| 1. OBJECTIFS ET HYPOTHESES..... | 139 |
| 2. METHODOLOGIE..... | 140 |
| 2.1. <i>Participants et procédure</i> | 140 |
| 2.2. <i>Plan de l'expérience</i> | 140 |
| 2.3. <i>Déroulement de l'expérience</i> | 141 |
| 2.4. <i>Matériel</i> | 142 |
| 2.5. <i>Mesures</i> | 145 |
| 2.6. <i>Analyse des données</i> | 147 |
| 3. RESULTATS..... | 147 |
| 3.1. <i>Vérifications préliminaires</i> | 147 |
| 3.2. <i>Consistance interne des échelles</i> | 148 |
| 3.3. <i>Statistiques descriptives</i> | 148 |
| 3.3. <i>Test des hypothèses</i> | 150 |
| 3.3.1. <i>Effet des consignes sur le sentiment d'autodétermination</i> | 150 |
| 3.3.2. <i>Impact des consignes expérimentales sur le conflit motivationnel</i> | 150 |
| 3.3.3. <i>Effets des variables indépendantes sur la performance aux matrices et l'effort</i> | 151 |
| 4. DISCUSSION..... | 151 |
| 4.1. <i>Effets des consignes utilisées pour la tâche cognitive</i> | 152 |
| 4.2. <i>Effet de la présence d'une deuxième tâche dans le protocole</i> | 153 |
| 4.3. <i>Effets des consignes sur le conflit</i> | 154 |
| 4.4. <i>Bilan et perspectives</i> | 155 |
| CONCLUSION..... | 157 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 170 |
| TABLE DES ANNEXES..... | 186 |

Index des tableaux

| | |
|--|--------|
| Tableau 1 : Organisation hiérarchique des systèmes de contrôle (d'après Powers, 1973) | p. 20 |
| Tableau 2 : Répartition des effectifs des deux échantillons en fonction du sexe et de l'activité sportive pratiquée (Etude 1) | p. 70 |
| Tableau 3 : Statistiques descriptives et corrélations de Bravais-Pearson (Etude 1) | p. 76 |
| Tableau 4 : Résultats des tests t (Etude 1) | p. 77 |
| Tableau 5 : Statistiques descriptives et corrélations de Bravais-Pearson (Etude 2) | p. 91 |
| Tableau 6 : Statistiques descriptives et corrélations de Bravais-Pearson (Etude 3) | p. 105 |
| Tableau 7 : Effectif des échantillons des 3 vagues de mesure en fonction du sexe et du niveau de classe (Etude 4) | p. 122 |
| Tableau 8 : Consistance interne des échelles aux trois temps de mesure (Etude 4)... | p. 124 |
| Tableau 9 : Résultats des modèles pour le conflit sport sur école (Etude 4) | p. 126 |
| Tableau 10 : Résultats des modèles pour le conflit école sur sport (Etude 4) | p. 127 |
| Tableau 11 : Résultats des modèles pour l'instrumentalité sport sur école (Etude 4) | p. 127 |
| Tableau 12 : Résultats des modèles pour le conflit sport sur amitié (Etude 4) | p. 127 |
| Tableau 13 : Résultats des modèles pour le conflit amitié sur sport (Etude 4) | p. 128 |
| Tableau 14 : Résultats des modèles pour l'instrumentalité sport sur amitié (Etude 4) | p. 128 |
| Tableau 15 : Caractéristiques des groupes expérimentaux (Etude 5) | p. 140 |
| Tableau 16 : Caractéristiques des participants des groupes expérimentaux (Etude 5) | p. 147 |
| Tableau 17 : Statistiques descriptives en fonction du groupe expérimental (Etude 5) | p. 149 |

Index des figures

| | |
|---|--------|
| Figure 1 : Synthèse du fonctionnement de l'appareil psychique dans l'approche psycho-dynamique | p. 12 |
| Figure 2 : Exemples de triades cognitives équilibrées - a et b – et déséquilibrées - c et d - (adapté de Hummon & Doreian, 2003) | p. 17 |
| Figure 3 : Le continuum d'autodétermination (D'après Ryan & Deci, 2002a) | p. 50 |
| Figure 4 : Modèle hypothétique de l'assiduité envers l'exercice (Etude 2) | p. 86 |
| Figure 5 : Synthèse des analyses de régressions multiples (Etude 2) | p. 92 |
| Figure 6 : Modèle hypothétique de l'évolution de l'engagement/désengagement sportif (Etude 3) | p. 97 |
| Figure 7 : Analyse factorielle confirmatoire de l'échelle de conflit/instrumentalité (Etude 3) | p. 107 |
| Figure 8 : Modèle sport-études de l'évolution de l'engagement sportif (Etude 3) | p. 110 |
| Figure 9 : Modèle sport-relations amicales de l'évolution de l'engagement sportif (Etude 3) | p. 111 |
| Figure 10 : Répartition des participants sur les 3 vagues de mesure (Etude 4) | p. 123 |
| Figure 11 : Evolution du conflit école sur sport au cours du secondaire (Etude 4) ... | p. 129 |
| Figure 12 : Evolution de l'instrumentalité sport sur école au cours du secondaire (Etude 4) | p. 129 |
| Figure 13 : Evolution du conflit sport sur école au cours du secondaire (Etude 4) ... | p. 130 |
| Figure 14 : Evolution du conflit sport sur amitié au cours du secondaire (Etude 4) ... | p. 130 |
| Figure 15 : Evolution du conflit amitié sur sport au cours du secondaire (Etude 4) ... | p. 131 |
| Figure 16 : Evolution de l'instrumentalité sport sur amitié au cours du secondaire (Etude 4) | p. 132 |
| Figure 17 : Description de la salle d'expérimentation (Etude 5) | p. 141 |

INTRODUCTION

« Le manque d'activité physique peut avoir de graves conséquences pour la santé. On lui attribue environ deux millions de morts par an, ce qui amène l'OMS à lancer un avertissement : la sédentarité pourrait bien figurer parmi les 10 principales causes de mortalité et d'incapacité dans le monde »

Organisation Mondiale de la Santé - 2002

Comme celle de nombreux pays industrialisés, la population française se caractérise par un mode de vie de plus en plus sédentaire. En effet, les activités professionnelles, domestiques, et de loisirs, qui constituent les trois situations principales générant une activité physique (Plan National Nutrition Santé, 2005), ont connu ces dernières décennies une brusque évolution. Ainsi le développement économique s'est-il traduit par un essor massif du secteur tertiaire, au détriment des professions agricoles et industrielles. Pour une majorité d'actifs, l'emploi ne représente plus aujourd'hui un *travail*, au sens d'activité physique, d'effort (Dictionnaire Larousse, 2005). D'autre part, on constate une prévalence de plus en plus marquée des déplacements motorisés, comme l'indique l'augmentation constante du nombre moyen de voitures par foyer (INSEE, 2000). Les transports constituent donc un autre domaine où l'activité physique est de plus en plus réduite. Enfin, les dernières décennies ont vu les secteurs informatique et audiovisuel se développer de façon exponentielle, en particulier auprès des plus jeunes. Ainsi, le temps moyen d'écoute télévisuelle par foyer est passé de 3,53 à 5,36 heures quotidiennes entre 1982 et 2004 (Médiamétrie, 2004). Le nombre de foyers connectés à Internet, quant à lui, a été multiplié par 100 en moins de 10 ans (Médiamétrie, 2006).

Si leur vie quotidienne fournit aux Français de moins en moins d'occasions de « se dépenser », le développement sans précédent des loisirs sportifs au cours de la seconde moitié du 20^{ème} siècle (16 millions de licences sont délivrées annuellement par les fédérations d'après le Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie Associative, 2005)

pourrait constituer un contre-pied à cette sédentarité. Néanmoins, l'accès à la pratique sportive reste inégalitaire, et des différences significatives sont constatées selon le sexe et l'âge des individus. Les femmes sont, aujourd'hui encore, moins nombreuses à pratiquer un sport, et celles qui le font sont en moyenne moins investies, et elles persévèrent moins que leurs homologues masculins. De nombreuses fédérations déplorent également un taux de *turn over* important d'une saison sportive à l'autre. La période d'abandon la plus marquée se situe généralement autour de 12-15 ans, même si les chiffres varient d'une activité à l'autre. A plus grande échelle, une enquête récemment conduite par le Ministère de la Jeunesse et des Sports, en collaboration avec l'INSEP, confirme ces tendances (Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie Associative, 2001). Ainsi, la quantité de pratique sportive, qu'elle soit fédérale ou non, diminue de façon constante avec l'âge.

Ce constat relatif à la sédentarité croissante de la population est loin d'être anodin, compte tenu de l'impact avéré de l'activité physique sur la santé. En effet, un nombre important de travaux mettent en évidence les bienfaits d'une pratique régulière sur le bien-être physique, psychologique et social des individus. Ainsi, l'exercice physique s'est révélé être un facteur préventif de troubles tels que l'obésité (e.g., Avenell, Brown, McGee, Campbell, Grant, Broom, Jung, & Smith, 2004), le diabète (e.g., Smith & McFall, 2005) ou encore les maladies cardio-vasculaires (e.g., Miller, Balady, & Fletcher, 1997). De même, des études ont montré l'existence d'un lien positif entre la pratique d'une activité physique et le sentiment d'acceptation sociale (Martinsen & Stephens, 1994). L'activité physique permet également de prévenir des troubles comme l'anxiété ou la dépression (e.g., Atlantis, Chow, Kirby, & Singh, 2004).

La quantité optimale d'activité physique à effectuer pour garantir ces effets bénéfiques ne fait pas l'objet d'un consensus à l'heure actuelle. Toutefois, les spécialistes de la santé recommandent généralement d'effectuer au moins 20 à 30 minutes d'activité

modérée par jour, la plupart des jours de la semaine (Ministère de la Santé et des Solidarités, 2003). Il semblerait qu'une part importante des Français, et *a fortiori* des Françaises, n'atteigne pas cette quantité minimale. Sur ce point, l'un des objectifs du Plan National Nutrition Santé (2005) est d'augmenter de 25% la proportion de personnes répondant à ce critère.

Bien que l'âge et le sexe des individus soient indéniablement liés à la quantité et à la durée de l'investissement sportif, ces variables biologiques ne sauraient rendre compte en elles-mêmes des différences observées. Il semble clair que si la pratique diminue avec l'âge et reste moindre parmi la population féminine, c'est parce que ces caractéristiques sont associées à certaines prédispositions et croyances des individus à l'égard de l'activité sportive, et non parce qu'elles ont une influence directe sur les comportements (e.g., Allison, Dwyer, Goldenberg, Fein, Yoshida, & Boutilier, 2005). Décortiquer les mécanismes à l'origine d'un engagement sportif différencié semble une démarche importante et pertinente, en particulier dans l'optique d'une action visant à faire évoluer les comportements actuels vers un mode de vie plus actif. Plusieurs auteurs soulignent ainsi l'importance d'études portant sur les déterminants de l'activité physique, et notamment celles qui prennent en compte différentes variables explicatives, afin de tester des modèles complexes intégrant des éléments environnementaux, sociaux et psychologiques (Bauman, Sallis, Dwewaltowski, & Owen, 2002).

Pourtant, le domaine de recherche portant sur les mécanismes psychologiques et sociaux menant à des comportements de persistance ou, à l'inverse, d'abandon d'une activité sportive, reste relativement peu développé (Sarrazin et Guillet, 2001). Les premières études réalisées sur ce thème remontent aux années soixante-dix (e.g., Orlick, 1974), et étaient de nature plutôt descriptive. Des travaux plus récents répondent davantage à une démarche explicative, par l'adoption de cadres théoriques adaptés à la problématique

de l'abandon. Parmi les études descriptives, l'une des justifications de l'abandon les plus importantes citées par les adolescents est le conflit d'intérêt, ou le manque de temps pour faire toutes les activités sociales qu'ils devaient ou avaient envie de faire (e.g., Gould, Feltz, Horn & Weiss, 1982). Les auteurs ont tendance à présenter ce type de conflit comme un phénomène naturel, en tout cas relativement « normal » à cette période de la vie. En effet, des activités autres que la pratique sportive deviennent relativement prégnantes à l'adolescence, et pourraient entrer en conflit avec celle-ci. En particulier, la charge de travail exigée par les études a tendance à s'alourdir. Qui plus est, les relations avec les pairs, en particulier les ami(e)s intimes, vont prendre une importance considérable dans la vie de l'adolescent. Ainsi, plusieurs travaux conduits dans des pays occidentaux indiquent que la réussite scolaire, le futur métier, les relations amicales et amoureuses constituent des domaines d'intérêt cités spontanément par les adolescents (rapporté par Klingman, 1998). De la même façon, les conflits éprouvés par certaines femmes entre leur activité physique et les rôles d'épouse, de mère et de travailleuse qu'elles ont à assumer, pourraient rendre compte de leur moindre investissement sportif.

L'idée d'un conflit d'intérêt menant, au bout du compte, à l'absence ou à l'abandon de l'activité sportive est séduisante. Pourtant, il reste délicat d'accorder tout crédit à ce résultat, et ce pour plusieurs raisons. D'une part, les devis utilisés dans les études citées étaient la plupart du temps rétrospectifs : il était demandé à d'anciens athlètes d'expliquer les raisons les ayant poussés à arrêter leur activité. Cette procédure a pu amener les participants à formuler des motifs d'abandons différents des causes réelles les ayant conduit à mettre un terme à leur pratique. Le premier phénomène à l'origine d'un tel biais renvoie à un processus de rationalisation *a posteriori*. En effet, entre le moment où le sportif met un terme à sa pratique, et celui où il s'exprime sur les raisons de son abandon, il aura sans doute eu l'occasion de comparer sa vie « sans » activité sportive, avec son

expérience passée. D'autre part, il est possible que la formulation de ce genre de conflits vise à masquer d'autres motifs d'abandon moins avouables, comme le manque de compétence perçue dans l'activité, qui peut nuire à l'image de soi, ou une certaine insatisfaction par rapport à la façon dont se déroule l'activité, ce qui pourrait causer des problèmes relationnels avec certains membres de l'entourage sportif. Enfin, comme nous l'avons indiqué ci-dessus, cette explication du conflit d'intérêt a souvent été invoquée dans le cadre d'études descriptives. Autrement dit, cet élément ne s'inscrivait dans aucun cadre théorique précis, ce qui ne permet pas de comprendre quelle peut être sa place dans les processus complexes à l'origine du comportement d'abandon sportif.

L'objectif de ce travail doctoral consiste à intégrer le concept de conflit au sein d'un modèle théorique particulièrement heuristique pour prédire les comportements des individus : la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000 ; Ryan & Deci, 2002a). Ce projet s'inscrit dans le cadre de propositions récentes formulées par les auteurs de ce modèle. Ces propositions ont déjà été étayées par quelques travaux empiriques, corroborant la pertinence de la mise en relation entre motivation autodéterminée et conflit (Ratelle, Vallerand, Senécal, & Provencher, 2005; Senécal, Julien, & Guay, 2003; Senécal, Vallerand & Guay, 2001). L'enjeu de ce travail a été de poursuivre cette ligne de recherche en l'appliquant au phénomène d'engagement ou de désengagement sportif, en s'attachant notamment à dépasser certaines limites méthodologiques.

Ainsi, le travail réalisé dans le cadre de cette thèse a été mené selon trois axes de recherche principaux. Nous nous sommes tout d'abord interrogés sur la réalité et le poids de l'influence des conflits éprouvés par les pratiquants sur leur désengagement sportif. Plus précisément, nous avons cherché à vérifier si le degré de conflit éprouvé vis-à-vis de la pratique sportive est significativement différent lorsqu'on compare d'anciens pratiquants et des athlètes persistants, et qu'on examine son impact sur l'évolution de l'engagement

sportif dans le temps. Un deuxième axe de recherche s'est attaché à l'étude de certains déterminants de ces variables. Ainsi, nous avons examiné si les liens négatifs observés dans quelques études empiriques (e.g., Ratelle et al., 2005) entre motivation autodéterminée et conflit de rôles sont présents lorsqu'on s'intéresse au rôle de sportif. D'autre part, les taux d'abandon sportif particulièrement marqués au cours de l'adolescence, et la moindre pratique féminine, laissent penser que le sexe et l'âge sont en mesure d'influencer significativement le degré de conflit ressenti vis-à-vis de la pratique sportive. Enfin, le dernier élément organisateur de ce travail portait sur la perception inverse du conflit de rôle, autrement dit celle d'une instrumentalité de la pratique sportive vers d'autres rôles sociaux, dans la problématique motivationnelle de l'engagement sportif.

Comme nous le montrerons au travers de la revue de littérature, l'étude des conflits motivationnels intra-psychiques transparait dans de nombreux travaux en psychologie. La première conséquence de cette multitude d'approches est l'emploi de vocables variés pour décrire ce type d'expérience. On peut citer entre autres les termes de contradiction, d'incongruité, d'incompatibilité, de déséquilibre, de discontinuité ou encore d'ambivalence (rapporté par Emmons, King, & Sheldon, 1993). Les conflits sont tour à tour envisagés du point de vue cognitif, affectif, et comportemental, ils sont considérés comme des phénomènes plus ou moins conscients, et peuvent survenir à des niveaux variés de l'organisation de la psyché humaine. Des choix ont donc été faits dans ce travail afin de se situer par rapport à ces différents éléments. Les éléments ayant guidé ces choix sont liés à notre objet d'étude - l'engagement sportif - ainsi qu'aux travaux déjà menés sur le conflit dans le cadre théorique retenu, celui de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2000 ; Ryan & Deci, 2002).

Plus précisément, nous avons retenu comme base de travail la définition du conflit proposée par le Dictionnaire Larousse de la Psychologie (1992), d'une « situation d'un

sujet dans laquelle celui-ci se trouve soumis à des tendances cognitives ou motivationnelles de sens contraire ». Nous partirons du postulat selon lequel le conflit motivationnel peut être étudié comme un phénomène infra-conscient, c'est-à-dire susceptible d'être verbalisé et évalué par questionnaire. En outre, notre objet d'étude portera plus particulièrement sur les conflits pouvant exister entre différents rôles sociaux, conçus comme des « ensemble[s] de comportements associés à une place ou un statut et attendus réciproquement par les acteurs sociaux. » (Dictionnaire Larousse de la Psychologie, 1992). Plus précisément, nous nous intéresserons à la relation potentiellement conflictuelle entre le rôle de pratiquant sportif, et d'autres rôles sociaux pertinents à certaines périodes du développement, comme les études à l'adolescence, ou le rôle professionnel à l'âge adulte, dans le but de mieux comprendre les phénomènes d'engagement ou de désengagement sportifs.

Afin de répondre à nos interrogations, un programme de recherche articulé autour de 5 études a été conduit sur 4 ans. Les différents travaux réalisés ont utilisés des méthodologies variées, et ont concerné plusieurs populations. Pour trois des études, un plan prospectif comportant 2 temps de mesure a été adopté. De plus, une étude longitudinale a été menée au cours des 3 ans auprès de plusieurs cohortes d'élèves du secondaire. Enfin, la dernière étude était de nature expérimentale. Au total, 103 adultes et près de 2500 adolescents, ont pris part à ces études.

Certaines précautions méthodologiques ont été prises afin de garantir au maximum la validité des liens observés entre les variables étudiées. En premier lieu, nous avons travaillé sur la quantité d'activité sportive déployée, et pas uniquement sur les intentions de pratique future. D'autre part, nous avons pris soin dans la plupart des études de terrain de mesurer les variables psychologiques, en particulier les conflits ressentis, avant la variable dépendante représentative de l'engagement sportif, et ce afin d'éviter les difficultés d'interprétation présentes dans des études transversales ou rétrospectives. Enfin, des

techniques statistiques élaborées ont été utilisées lorsque les données à traiter l'exigeaient. Ainsi, dans l'une des études, le recours à des modélisations par équations structurales (*structural equation modeling*; Kline, 2005) a permis de tester des modèles causaux relativement complexes, et de réduire les biais liés aux erreurs de mesure. D'autre part, des analyses hiérarchiques multiniveaux de courbes de croissance (*growth curve analysis*; Raudenbush & Bryk, 2002) ont été employées pour examiner des données longitudinales recueillies sur 3 ans.

Exposons maintenant le déroulement de la présentation de ce travail. Les deux premiers chapitres ont pour enjeu de présenter une revue de littérature sur le thème du conflit motivationnel en psychologie. Après un bref aperçu historique des approches du champ l'ayant abordé, nous exposons des travaux plus récents, en finissant par les propositions et travaux réalisés dans le cadre de la Théorie de l'Autodétermination (e.g., Deci & Ryan, 2000 ; Ryan & Deci, 2002a). Le troisième chapitre présente une première étude, dont l'objectif principal était de vérifier le lien entre les conflits associés à la pratique sportive et le comportement d'abandon (étude 1). Le chapitre suivant comporte deux études prospectives dont l'enjeu était de tester un modèle motivationnel de l'engagement sportif, où les conflits et l'intégration des rôles jouaient un rôle médiateur de la relation entre motivation et persistance (études 2 et 3). Le chapitre 5 a quant à lui pour objet d'examiner l'évolution des conflits et instrumentalités inter-rôles liés à la pratique sportive au cours de l'adolescence (étude 4). Un dernier élément important de ce travail était de tester la relation causale entre motivation autodéterminée et conflit, ce qui a été fait dans le chapitre 6. Dans cette perspective, une étude de nature expérimentale (étude 5) a été conduite. La dernière partie de l'exposé a pour enjeu de dresser un bilan du travail effectué au regard des objectifs poursuivis, en mettant en avant certaines limites et en proposant des perspectives de travaux à envisager pour les dépasser.

CHAPITRE I : UNE REVUE DE LITTÉRATURE SUR LES CONFLITS

MOTIVATIONNELS : APERCU HISTORIQUE ET PERSPECTIVES

ACTUELLES

« Guerre intestine de l'homme entre la raison et les passions. S'il n'y avait que la raison sans les passions... S'il n'y avait que les passions sans la raison... mais ayant l'un et l'autre, il ne peut être sans guerre, ne pouvant avoir la paix avec l'un qu'ayant la guerre avec l'autre : aussi est il toujours divisé, et contraire à lui-même. » (Pascal, *Pensées*)

Comme c'est le cas pour de nombreux thèmes de recherche en psychologie, les tendances contradictoires survenant dans l'esprit d'un même individu, autrement dit les conflits intra-psychiques, constituent un objet de questionnement depuis des temps anciens. Le thème du conflit intérieur transparaît ainsi chez de nombreux philosophes, tel Platon qui proposa une organisation tripartite de l'âme humaine. Celui-ci suggérait déjà dans *La République* que des conflits se déroulent entre le *Noos* (partie rationnelle), et l'*Epithumia* (siège des désirs et des passions), le *Thumos* (détermination) pouvant se mettre au service de l'un ou l'autre. L'idée d'un combat entre raison et passion sera reprise par de nombreux penseurs, dans le cadre de leur réflexion sur la liberté de l'homme, ou sa responsabilité (pour une revue détaillée de l'étude du conflit chez les philosophes, voir McReynolds, 1990).

Dès l'émergence de la psychologie en tant que discipline dédiée à l'étude du comportement humain au début du 20^{ème} siècle, le thème du conflit intérieur a reçu l'attention de nombreux chercheurs. Qu'il soit central ou qu'il représente au contraire un élément plutôt anecdotique, on le retrouve dans un nombre important d'approches, aux orientations variées. L'objectif de cette partie est de donner un rapide aperçu des premières approches l'ayant abordé en psychologie.

1. Sur les traces du conflit

1.1. James et le problème des « Moi multiples »

William James, l'un des pères fondateurs de la psychologie, est notamment connu pour ses formulations relatives au Soi de l'individu. Plusieurs des idées qu'il proposa dès la fin du 19^{ème} siècle dans son *Précis de psychologie* (James, 1890) sont d'ailleurs toujours d'actualité, puisqu'elles apparaissent en filigrane dans certaines théories contemporaines de la personnalité (i.e., Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976). Ainsi, l'une des distinctions principales qu'il a proposées est celle qui différencie le soi-agent du soi-objet. Pour James, la personnalité renvoie à la fois au sujet connaissant et à l'objet connu. La structure mentale exécutive, qui dirige et contrôle nos actions ou nos pensées, est à distinguer des connaissances que l'on a de soi, au même titre qu'on a des connaissances sur autrui (Martinot, 1995). James propose, en outre, d'organiser hiérarchiquement les différents types de soi-objet. A la base de la hiérarchie, on retrouverait le soi matériel (qui inclut le corps, la famille et les possessions matérielles), alors que le soi social (i.e., considération de la part d'autrui) occuperait une position intermédiaire, et le soi spirituel le plus haut niveau.

Etant donné le nombre important de 'Soi' que l'individu est susceptible d'adopter, il éprouvera nécessairement, à un moment donné, une forme de rivalité, de conflit. Il lui faut alors accepter de renoncer à certaines personnalités, pour pouvoir en réaliser une en particulier. Deux éléments justifient la nécessité de ce choix. D'une part, la multitude d'objets qui sollicitent sa conscience : celle-ci ne peut donner une réalité à tous (« Je ne peux pas être tout à la fois »). D'autre part, il existe des situations où les occupations attachées à une personnalité vont à l'encontre de celles des autres (« En tant que parent, je dois être affectueux, mais comme employeur, je dois me montrer strict »).

Dans cette optique, transparaissent d'ores et déjà des enjeux motivationnels : le choix d'une personnalité, d'un soi, au détriment des autres, se fait sur la base de la valeur qu'on estime avoir dans tel ou tel rôle. Chacun d'entre eux donne lieu à une évaluation plus ou moins positive, du fait notamment des interactions que l'individu y développe. Il va donc privilégier, selon James, les personnalités qui lui permettent d'assurer une image positive de lui-même.

1.2. Le conflit au cœur de l'approche psycho-dynamique

Si le conflit apparaît comme relativement circonstanciel dans l'approche de James, ce concept peut être considéré comme la pierre angulaire des théories psycho-dynamiques, dont Sigmund Freud fut le précurseur. Celui-ci envisageait en effet la psyché comme un lieu de conflit entre différentes instances (Freud, 1927). Ses formulations font état d'un affrontement relativement permanent entre le Ça, le Moi, le Surmoi et l'idéal du Moi (voir figure 1). Le Ça, pôle totalement inconscient et régi par le principe de plaisir, est composé des pulsions héréditaires auxquelles viennent s'ajouter les pulsions acquises, notamment par refoulement. Le Surmoi, au contraire, constitue l'instance culpabilisante, refoulante, en fonction de tous les interdits et contraintes construits par intériorisation des exigences parentales. Son action est partiellement inconsciente. L'idéal du Moi, qui le complète, est un modèle idéaliste auquel l'individu va chercher à se conformer. Quant au Moi, il représente la partie de la personnalité la plus consciente, et s'efforce d'appliquer l'influence du monde extérieur sur le Ça, en réponse au principe de réalité. Les conflits entre ces instances (i.e., entre Ça et Moi, Ça et Surmoi ou Moi et Surmoi) génèrent un sentiment d'angoisse chez l'individu, et c'est le Moi, structure la plus consciente, qui va vivre cette angoisse lorsque les désirs issus des différentes instances seront incompatibles¹.

¹ Pour reprendre les termes de Boulanger (2000), on a affaire à un « dynamisme antagoniste des diverses instances de l'appareil psychique, entre elles et avec le monde extérieur (le Moi arbitrant entre Ça, Surmoi et réalité extérieure) ».

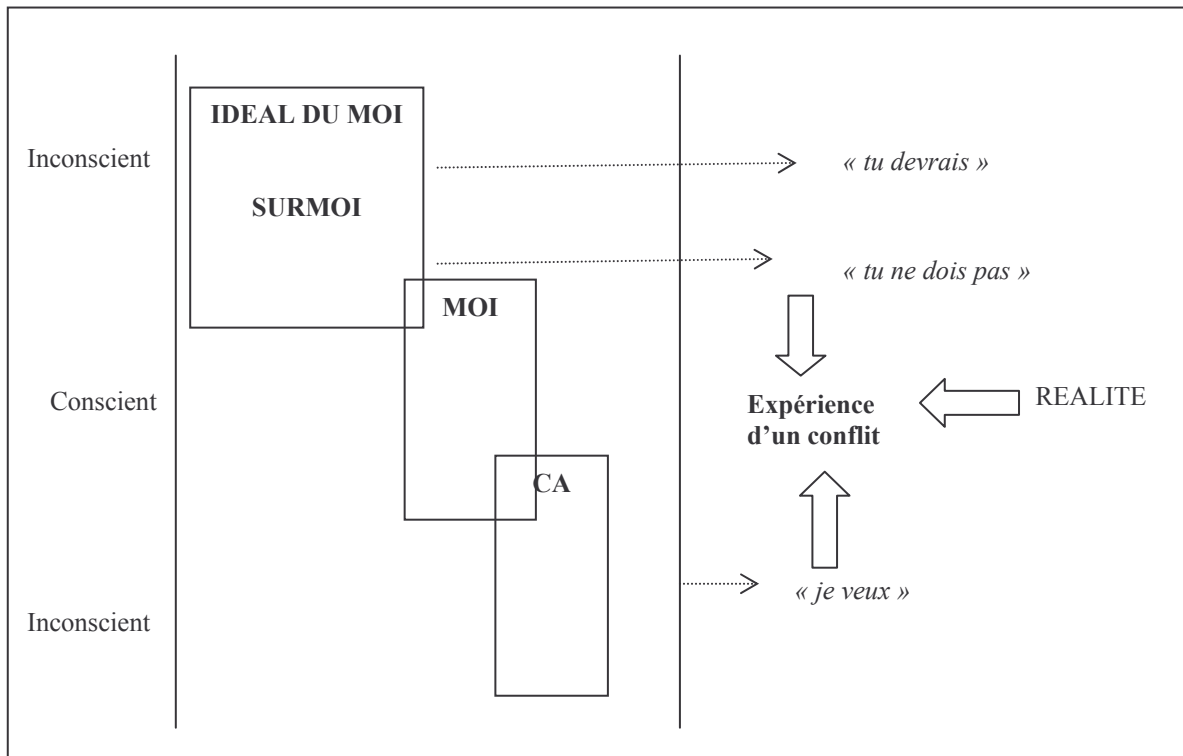


Figure 1 : Synthèse du fonctionnement de l'appareil psychique dans l'approche psychodynamique

Quelques années après Freud, Karen Horney revisite le thème du conflit, qu'elle considère comme essentiel dans le cadre des névroses (Horney, 1945). Elle reconnaît que les conflits intérieurs sont fréquents et font partie intégrante de l'existence. Cependant, elle distingue les conflits vécus par les personnes « normales », de ceux subis par les névrotiques. Les premières sont amenées à devoir choisir consciemment entre deux modes d'action, ou deux convictions, toutes deux désirables. A l'inverse, les névrotiques sont tiraillés, de façon largement inconsciente, entre deux tendances extrêmes, qu'ils ne souhaitent suivre ni l'une ni l'autre. Si des conflits peuvent transparaître en surface, Horney les considère comme une distorsion d'un seul et même conflit de base, lié au sentiment vécu pendant l'enfance d'être seul et démuné dans un monde potentiellement hostile. Les trois directions pouvant être adoptées en réaction à cette situation sont l'acceptation (*moving toward people* ; « Je cherche à gagner l'affection des autres, j'ai besoin d'appartenir à un groupe »), le combat (*moving against people* ; « Puisque le monde

est hostile, je vais m'y opposer ») ou encore le détachement (*moving away from people* ; « Je ne suis pas comme les autres, autant rester seul »). A la différence de Freud, qui concevait les conflits psychiques comme universels et impossibles à résoudre (au mieux, on arrive à un compromis), Horney pense que ce conflit de base ne se produit pas chez tout le monde, et qu'il peut être résolu. Dans le cas contraire, on se trouve face à une névrose, qui se traduit par divers symptômes considérés comme des excroissances de conflits intérieurs.

1.3. Le conflit dans la théorie du champ

Autre auteur incontournable dans l'histoire de la psychologie, Kurt Lewin a développé dans les années 30 plusieurs modèles théoriques, destinés à mieux comprendre les comportements humains, et étayés essentiellement par des études de nature expérimentale. Il est notamment à l'origine d'une modélisation topologique² du comportement connue sous le nom de théorie du champ (Lewin, 1951). Inspiré par des travaux développés au même moment dans d'autres disciplines, Lewin a emprunté certains concepts et vocables de la physique et de la géométrie, pour tenter de rendre compte du comportement humain. Son modèle propose ainsi que la conduite d'un individu résulte d'un ensemble de forces correspondant aux influences biologiques, sociales, matérielles, ou éducatives, qu'il subit de façon plus ou moins consciente. Sa motivation à effectuer une action à un instant t est conçue comme la résultante de l'ensemble des répulsions et attractions présentes dans le champ psychologique qui l'entoure. Ce modèle est donc clairement articulé autour de l'idée d'un conflit plus ou moins important entre les tendances qui poussent l'individu à agir dans un sens ou un autre, selon la situation considérée.

² La topologie est une « branche des mathématiques née de l'étude des propriétés géométriques se conservant par déformation continue, puis généralisée pour englober les notions de limites et de voisinage » (Dictionnaire Larousse, 2005).

A ce propos, Marrow (1972) rapporte les hypothèses de Lewin relatives à trois situations conflictuelles auxquelles peut être confronté un enfant. Dans le premier cas de figure, celui-ci est placé face à deux expériences dont la valence est positive. Il peut, par exemple, rester jouer chez lui avec un ami, ou aller voir les animaux au zoo. D'après Lewin, la décision ne sera pas difficile à prendre, et l'un ou l'autre choix sera vécu comme satisfaisant. Cette décision peut s'avérer plus difficile si une valence positive se voit accompagnée d'une valence négative de force équivalente. Par exemple, l'enfant peut avoir envie de se baigner, mais avoir peur des vagues. La décision va dépendre du changement de rapport entre les deux aspects du comportement. Enfin, il se peut que l'enfant se retrouve pris entre deux objets de valence négative. Par exemple, il peut avoir à faire ses gammes au piano, ce qu'il n'a pas envie de faire, ou subir une punition pour ne pas les avoir faites, ce qu'il ne souhaite pas non plus. La réaction naturelle de l'enfant sera de sortir du champ pour éviter de choisir une option de toute façon désagréable.

1.4. L'approche cognitive du conflit

Le cognitivisme, qui s'est fortement développé à partir de la seconde moitié du 20^{ème} siècle, prend le contre-pied des approches qui ont dominé le champ avant lui, à savoir le courant psycho-dynamique, qui mettait l'accent sur les mécanismes psychiques inconscients, et le behaviorisme, développé autour de l'idée que seul le comportement peut être étudié de façon scientifique. Cette nouvelle approche s'attache à l'étude des cognitions, terme qui rassemble les connaissances de l'individu, ses opinions et ses croyances relatives à son environnement, à lui-même, ou à son propre comportement (Festinger, 1957). Dans ce cadre, plusieurs théories ont été formulées autour des conflits survenant entre différentes pensées présentes simultanément dans l'esprit de l'individu. Ainsi, Leon Festinger (1957) a mené un ensemble de travaux sur le thème de la dissonance cognitive. Le point de départ de ces travaux était l'idée alors généralement admise que

l'individu est à la recherche d'un état de consistance du point de vue psychologique. Il ferait donc en sorte d'avoir des opinions cohérentes vis-à-vis d'un même objet. De même, il y a généralement un certain degré de cohérence entre les connaissances, les opinions d'un l'individu, et ses actes. La plupart du temps, nos cognitions sont relativement indépendantes, et leur mise en relation n'est pas pertinente. Par exemple, le fait que je pense qu'il va pleuvoir avant la fin de la journée est sans rapport avec ma préférence pour les stylos à plume. Lorsque la relation entre deux cognitions est pertinente, en revanche, Festinger distingue les situations de dissonance (l'observation d'une cognition devrait être attachée à l'absence de l'autre), et de consonance (la présence d'une cognition suppose la présence de l'autre).

Les hypothèses centrales de la théorie de la dissonance cognitive sont les suivantes. D'une part, le caractère inconfortable de l'état de dissonance entre certaines cognitions, ou entre une cognition et un comportement, va motiver l'individu à réduire l'écart perçu pour retrouver un état de consonance. En plus de chercher à réduire cet écart, l'individu va chercher à éviter les situations et informations susceptibles d'entretenir la dissonance cognitive. L'origine de la dissonance cognitive est à chercher dans les expériences nouvelles vécues par l'individu, ou l'accès à de nouvelles informations, qui entrent en contradiction avec les comportements ou connaissances déjà présents au niveau cognitif. Un exemple employé de façon récurrente par Festinger est celui du fumeur qui connaît les effets nocifs du tabagisme sur la santé. Pour réduire l'impression de dissonance, deux solutions s'offrent à lui. La première consiste à transformer son comportement et à arrêter de fumer. La seconde consiste à modifier ses croyances relatives aux effets du tabagisme. Tout bien considéré, la personne peut estimer que le bien-être que fumer lui procure au quotidien compense les problèmes de santé qui pourraient en découler. Pour faire le lien entre conflit et motivation, on peut souligner que l'un des éléments censé déterminer la

force du sentiment de dissonance éprouvé est l'importance des cognitions en question. Plus elles seront valorisées par l'individu, plus l'inconfort sera grand.

La théorie de l'équilibre formulée par Heider (1946) se rapproche sur de nombreux points de la théorie de la dissonance cognitive. Ce modèle s'applique lui aussi aux cognitions présentes simultanément chez la personne. Outre la relation perçue par l'individu entre les deux éléments, la théorie de l'équilibre s'intéresse à l'attitude de la personne vis-à-vis de chacun d'eux. On estime qu'il existe une relation positive lorsque l'objet est valorisé, ou constitue un but poursuivi par la personne, et on considère à l'inverse que la relation est négative, si l'objet est méprisé, ou constitue une fin à éviter.

Une triade cognitive est ainsi considérée comme équilibrée si le nombre de relations négatives constatées est pair, et déséquilibrée si celui-ci est impair (voir figure 2). En effet, la présence d'une seule relation négative indique soit une répulsion de l'individu vis-à-vis d'une cognition pourtant susceptible de se présenter de façon simultanée à une cognition souhaitée (cas illustré en c), soit la perception d'une incompatibilité entre deux cognitions jugées positives (cas illustré en d). Afin d'illustrer plus précisément le cas de figure indiqué en (d), imaginons le cas d'un individu qui souhaite à la fois réussir professionnellement, et profiter de son temps libre. Les relations qu'il entretient avec ces deux objets sont toutes deux positives. En revanche, il peut percevoir que sa volonté de réussite professionnelle interfère avec sa possibilité de profiter de son temps libre. Il se retrouve donc dans une situation de conflit psychologique (Michalak, Heidenreich, & Hoyer, 2004). La théorie de l'équilibre, tout comme la théorie de la dissonance cognitive, postule que l'état de déséquilibre va générer une force vers le rétablissement de l'équilibre. Cela peut être réalisé soit en modifiant les sentiments ou attitudes impliqués (i.e., réduire son investissement ou l'importance accordée à un but), soit par une réorganisation qui conduit à un changement de la relation perçue entre les deux objets.

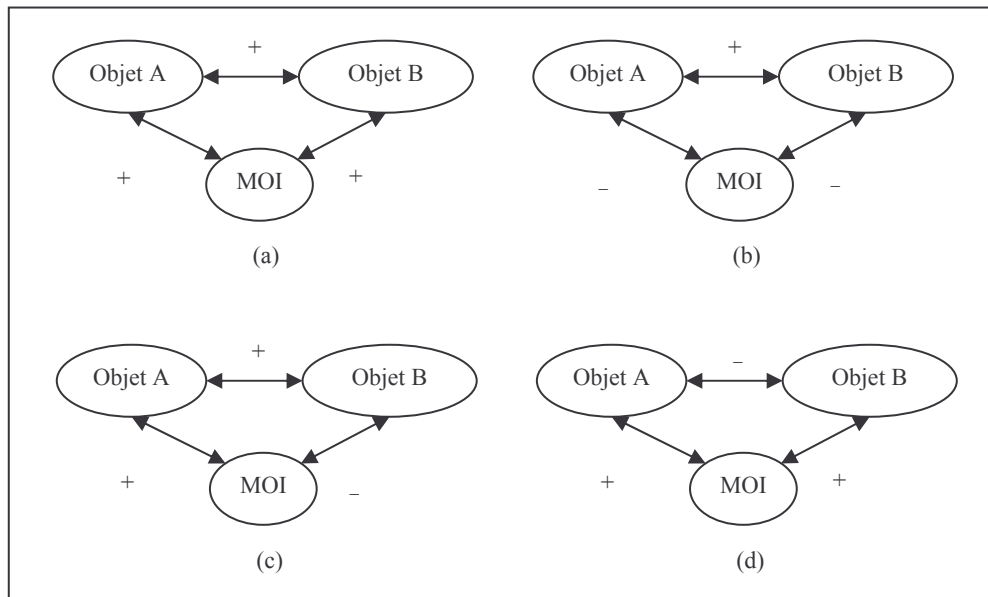


Figure 2 : Exemples de triades cognitives équilibrées (a, b) et déséquilibrées (c, d) (adapté de Hummon & Doreian, 2003).

En résumé, l'objectif de cette première partie était de repérer, parmi les approches ayant marqué l'histoire de la psychologie, celles ayant abordé de façon plus ou moins centrale le thème du conflit motivationnel. Nous avons tenté de décrire succinctement leur conception de ce phénomène, ainsi que les hypothèses qui y ont été rattachées. Bien que ces approches soient très variées, les auteurs s'accordent à dire que ce type de conflit est désagréable pour l'individu, qui va chercher à l'éviter, car il est susceptible de générer des symptômes pouvant aller de l'insatisfaction à la névrose. D'autres approches plus récentes ont depuis repris à leur compte cette notion. L'objectif de la partie suivante sera d'exposer deux types de conflits qui ressortent de façon marquée dans la littérature. Dans un premier temps, nous aborderons les conflits de buts, étudiés dans le cadre des théories de l'autorégulation (Baumeister & Vohs, 2004), avant de nous pencher sur les conflits de rôles, qui relèvent davantage de la psychologie de la personnalité (e.g., Epstein, 1973).

2. L'approche de l'autorégulation et les conflits de buts

2.1. La théorie de l'autorégulation

2.1.1. Définition et fonction des buts

Un nombre important de théories ont été développées en psychologie à partir du postulat selon lequel la conduite humaine résulte de la poursuite de buts. Selon les auteurs, on rencontre les termes de projet personnel (*personal project* ; Little, 1989), d'effort personnel (*personal striving* ; Emmons, 1986), d'intérêt en cours (*current concern* ; Klinger, 1977) ou encore de plan (Miller & Read, 1991). Pour des raisons de clarté de l'exposé, nous utiliserons uniquement le terme de but, défini comme la « représentation interne d'états désirés, où les états sont généralement conçus comme des issues, des évènements, ou des processus » (Austin & Vancouver, 1996) [traduction libre, p. 339].

L'approche de l'autorégulation représente l'un des paradigmes les plus développés actuellement autour du concept de but (Baumeister & Vohs, 2004). Sa formulation doit beaucoup à la cybernétique, science de la communication et du contrôle, à laquelle elle a emprunté certains concepts (Wiener, 1948). Dès 1960, Miller, Gallanter et Pribram postulent que le comportement humain est guidé par des buts, dont la poursuite est régulée grâce à un processus rétroactif de réduction d'écart. Une évaluation de l'écart entre l'état actuel et l'état souhaité est faite régulièrement, par le biais de boucles de rétroaction négative, dont la fonction est de réduire au maximum cet écart. En effet, un écart considéré comme nul par l'individu traduit l'atteinte du but.³ Selon le résultat de cette évaluation, l'individu va prendre des décisions relatives à la poursuite du but, notamment par rapport au maintien ou au changement dans les comportements à adopter.

³ Il existe également des boucles de rétroaction *positives* dont le principe est de maximiser l'écart avec un état non désiré, mais leur action est souvent contrecarrée par des boucles négatives qui attirent les comportements dans leur orbite (Carver & Sheier, 1998).

2.1.2. Une organisation hiérarchique des buts

Plusieurs options ont été envisagées pour modéliser l'organisation des buts de l'individu entre eux. Bien que certains auteurs aient proposé une organisation en réseau (e.g., Hebb, 1955), ou en arborescence (e.g., Gjesme, 1981), la conception la plus courante est celle qui suppose que les buts entretiennent une relation hiérarchique, le critère de classement retenu étant généralement le degré d'abstraction du but. Powers (1973), l'un des auteurs à l'origine d'une telle représentation, distingue ainsi différents niveaux de contrôle, correspondant à des catégories distinctes de mécanismes rétroactifs (pour une description en français du modèle de Powers, voir Glasser, 1982).

Le tableau 1 expose brièvement ces catégories et leurs relations. Seuls les quatre derniers niveaux sont pris en considération lorsqu'on s'intéresse aux buts en termes psychologiques, soit du huitième au onzième niveau dans le tableau. Le tout dernier niveau, celui des *concepts*, regroupe les buts les plus abstraits, pouvant renvoyer à l'image de soi, d'une relation à autrui, ou de la société. Le niveau immédiatement inférieur – i.e., le dixième niveau – est constitué par des *principes* au service de cet idéal à atteindre. Il s'agit de valeurs, de qualités que l'on voudrait avoir, autrement dit de qui on voudrait « être », dans le but d'appartenir à une communauté humaine tout en satisfaisant ses propres besoins. Au neuvième niveau, on trouve des *programmes*, qui spécifient les moyens d'être fidèle à ces principes. Ces programmes sont décrits en référence à certaines situations, et indiquent ce qu'on doit « faire » lorsqu'on les rencontre. Enfin, pour appliquer les programmes, l'être humain dispose d'un ensemble de *séquences comportementales*. Les niveaux inférieurs à ces séquences concernent plus en détail la façon dont la perception s'organise afin d'effectuer les comportements en question.

Tableau 1 : Organisation hiérarchique des systèmes de contrôle perceptifs (d'après Powers, 1973)

| Niveau hiérarchique | Sens par rapport au niveau inférieur |
|-----------------------|---|
| 1. Donnée élémentaire | |
| 2. Sensation | Exemple : couleur |
| 3. Configuration | Combinaison de sensation |
| 4. Transition | Changement temporel des configurations |
| 5. Événement | Séquence de configurations changeantes |
| 6. Relation | Covariation entre événements indépendants |
| 7. Catégorie | Appartenance à une classe |
| 8. Séquence | Agencement unique de perceptions de plus bas niveau |
| 9. Programme | Contingence si → alors entre des perceptions de plus bas niveau |
| 10. Principe | Règle générale qui existe dans le comportement |
| 11. Concept | Série de principes illustrés par l'état d'un grand nombre de perceptions de plus bas niveau |

2.1.3. Les conflits de buts : définition, origine, et résolution

La plupart des auteurs considèrent que nous poursuivons souvent plusieurs buts de façon simultanée, ces buts pouvant être de niveau hiérarchique identique ou différent (Carver & Sheier, 1998). Cette demande multiple peut parfois se traduire par un conflit de buts, c'est-à-dire une situation où une action qui tendrait à diminuer l'écart par rapport à un but, impliquerait de s'éloigner de l'autre. Carver et Sheier (1998) distinguent deux types de conflit, ceux provenant de l'incompatibilité des buts, et ceux qui résultent de la quantité limitée de ressources chez l'individu.

Le premier type de conflit renvoie aux cas où les comportements supposés par les deux buts sont, par nature, mutuellement exclusifs. Ainsi, on voit mal comment la même personne pourrait simultanément diriger une entreprise d'art, et se montrer économe. Le premier but l'enjoint en effet à investir, alors que le second la pousse au contraire à réfréner ses dépenses. Dans le domaine du sport, le souhait d'une femme d'être sportive de haut niveau peut entrer en conflit avec son désir d'avoir une silhouette féminine. En effet, sa pratique risque à un moment donné de se traduire par une augmentation de sa masse

musculaire, ce qui peut être contraire à son idéal physique féminin, puisque la force physique est socialement conçue comme le symbole de la masculinité (Choi, 2000).

L'autre origine des conflits se trouve dans la quantité limitée de ressources disponibles chez l'individu. Par exemple, le temps constitue un facteur fréquemment étudié dans les travaux sur le conflit (e.g., O'Driscoll, Ilgen, & Hildreth, 1992). La fixation de buts ambitieux dans un domaine implique de lui consacrer un temps conséquent, donc d'en accorder moins à d'autres activités. Pour prendre un exemple lié à la pratique sportive, le choix de pratiquer une activité à haut niveau devra peut-être être fait au détriment de la poursuite d'études, ou d'une carrière professionnelle dans un autre milieu. Outre le temps, les ressources énergétiques, ou attentionnelles, peuvent aussi constituer des facteurs limitant dans la poursuite simultanée de buts. Ainsi, Baumeister et ses collaborateurs ont avancé l'idée que nous possédons une certaine quantité de ressources disponibles pour l'ensemble des activités autorégulatrices (e.g., Schmeichel & Baumeister, 2004). Ils utilisent ainsi le terme de force d'autorégulation (*self-regulation strength*) pour décrire les « ressources internes disponibles pour inhiber, ou modifier les réponses qui pourraient survenir en réponse à un processus physiologique, par habitude, apprentissage, ou du fait de certaines caractéristiques de la situation » [traduction libre, p.86]. Lorsque ces ressources sont épuisées, l'individu se retrouve dans une situation de déplétion, ce qui peut nuire à la qualité du contrôle de soi dans les situations à venir. La métaphore utilisée est celle d'un muscle : le « stock » de force d'autorégulation disponible peut être reconstitué après une période de repos, et son niveau peut être augmenté par entraînement, c'est-à-dire la répétition de certaines situations (Muraven & Baumeister, 2000).

Selon l'origine du conflit éprouvé, on peut envisager différentes pistes de résolution. Une excellente analyse des réponses envisageables face à des conflits de buts a été proposée par Dodge, Asher et Parkhurst (1989), qui envisagent une réorganisation des

buts, une diminution des critères d'atteinte des buts, ou leur abandon. Nous allons illustrer chacune des pistes pour une situation de conflit lié à la pratique sportive. Une première solution consiste à réorganiser dans le temps la poursuite des différents buts. Autrement dit, la personne va assigner une priorité à l'un des buts par rapport à l'autre, et donc momentanément lui consacrer davantage de ressources. Par exemple, si mon but est de monter d'une division cette année, mais que l'entreprise qui vient de m'embaucher attend un investissement important de ma part, je peux me donner du temps et viser d'attendre pour atteindre mon objectif sportif deux saisons. Une autre solution consiste à revoir à la baisse certains critères d'atteinte de l'un des buts. Si je cherchais à atteindre un niveau national dans mon sport, mais que l'investissement que cela implique est trop important et risque de nuire à ma vie de couple, je peux envisager d'atteindre un niveau inter-régional seulement.

En redéfinissant le but, l'individu peut aussi se donner la possibilité de concilier davantage les différents buts. Ainsi, si mes amis me reprochent de ne pas passer assez de temps avec eux, je peux leur proposer de faire une randonnée avec eux tous les dimanches, ce qui me permet de faire une partie de ma préparation physique générale. En dernier recours, si la temporisation ou la redéfinition des buts ne peuvent constituer une option, la personne risque d'être contrainte à l'abandon de la poursuite de l'un des buts. Autrement dit, le conflit risque de mener à l'abandon de la pratique de l'activité concernée.

2.2. Résultats expérimentaux

Les recherches expérimentales menées dans le cadre des théories de l'autorégulation ont généralement étudié un conflit survenant entre deux buts poursuivis simultanément. Un pan de la recherche a notamment été développé autour du paradigme de la double tâche, c'est-à-dire un protocole où les sujets sont amenés à effectuer deux activités simultanément. Dans le cadre de la recherche sur la fixation de buts, certains auteurs se

sont également penchés sur la problématique du conflit. Ainsi, lorsque différents buts sont prescrits de façon simultanée par rapport à une unique tâche, il en résulte une diminution de la performance. Par exemple, Locke et ses collaborateurs ont montré que lorsque des consignes relatives à la fois à la qualité et à la quantité des objets à produire étaient présentes, la performance réalisée était moindre, par rapport à des situations où seul un des objectifs était présent (Locke, Smith, Erez, Chah, & Schaffer, 1994). D'autres études ont consisté à mettre les participants face à des buts distincts, qu'ils ne devaient pas poursuivre de façon simultanée. Nous présentons ci-dessous quelques résultats obtenus grâce à de tels protocoles.

2.2.1. Test de l'hypothèse de l'existence d'une force d'autorégulation

Une première série d'études a été conduite par Baumeister et ses collègues, afin de démontrer l'existence d'une quantité de ressources limitée destinée à assurer les fonctions d'autorégulation. Ainsi, le protocole employé comportait deux tâches nécessitant toutes deux une activité d'autorégulation et indépendantes les unes des autres. Ces études ont montré que le fait de devoir exercer une activité auto-régulatrice sur une première tâche (e.g., le fait de manger des radis, alors que des cookies fraîchement préparés se trouvent à proximité), pénalise la persistance et la performance pour la seconde tâche (e.g., résoudre des puzzles), et favorise les attitudes passives (Baumeister, Bratlsky, Muraven & Tice, 1998).

2.2.2. Effet de l'activation de buts pendant le déroulement de la tâche

Shah et Kruglanski ont mené plusieurs séries d'expériences afin d'évaluer l'impact que pouvait avoir l'accessibilité à des buts non poursuivis, pendant l'exécution d'une première tâche. Ces travaux étaient basés sur des programmes informatiques, ce qui leur a permis d'activer chez les participants une deuxième tâche, pendant l'exécution de la première. Dans l'une des études par exemple (Shah & Kruglanski, 2002), les participants

avaient à travailler sur des anagrammes, une tâche présentée comme représentative de leurs capacités de reconnaissance verbale, et l'activation portait soit sur une activité consistante, soit sur une tâche attachée à un autre type de compétences (e.g., la pensée fonctionnelle). Les résultats indiquent entre autres que l'activation mène à une moindre performance et une moindre persistance lorsque les deux tâches sont non reliées, mais que l'inverse se produit lorsqu'elles sont reliées. En outre, ces effets se produisent de façon inconsciente, puisque l'activation de la seconde tâche était subliminale, les sujets n'en rapportant aucune perception dans les questionnaires post-expérimentaux. La même procédure a permis à ces auteurs de montrer que l'activation de buts sous-ordonnés facilitant le but poursuivi menait à de meilleures performances et plus de persistance, mais que l'inverse se produisait lorsqu'on activait un sous-but concurrent (Shah & Kruglanski, 2003). Ce résultat a été répliqué avec différents types d'éléments, représentant des activités dirigées vers le but en question, des stratégies spécifiques au but, ou encore des opportunités d'atteinte du but.

2.2.3. Influence de l'orientation motivationnelle des participants

D'autres auteurs ont cherché à examiner l'influence que pouvaient avoir certains traits motivationnels des participants, relatifs à la poursuite des buts. Ainsi, des travaux ont été réalisés dans le cadre de la théorie développée par Higgins autour de l'idée d'une orientation des individus centrée vers la promotion (*promotion focus*), ou à l'inverse, la prévention (*prevention focus* ; Higgins, 1998 ; 2000). Ce modèle suppose que les prises de décision, qu'elles soient personnelles ou collectives, sont dirigées vers l'avancement, l'accomplissement (i.e., la promotion), ou au contraire, la sécurité, et la responsabilité (i.e., la prévention). Deux études expérimentales (Freitas, Liberman & Higgins, 2002) ont mis en évidence le fait que l'orientation vers la promotion est liée à une meilleure performance, que la tâche soit facile (décodage de messages) ou plus ardue (résolution de problèmes mathématiques), par rapport à une orientation vers la prévention. En revanche, ce dernier

trait s'est révélé plus efficace lorsque les sujets devaient effectuer une tâche en présence de clips vidéo attractifs. Les analyses effectuées suggèrent que le degré d'amusement envers la tâche joue un rôle de médiateur de cet effet, les participants orientés vers la prévention trouvant la tâche plus amusante lorsqu'ils devaient résister à la tentation de regarder les clips.

D'autres modèles théoriques ont servi de base à des travaux expérimentaux portant sur la résistance à la tentation. Ainsi, une étude réalisée par Baumann et Kuhl (2005) avait pour objectif de réunir deux modèles théoriques, la théorie des systèmes d'interaction de la personnalité (Kuhl, 2000) et la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2002a), afin de mieux comprendre comment les individus arrivent à s'atteler à la réalisation de tâches ennuyeuses, alors que des alternatives alléchantes sont présentes. De la même façon que celui d'Higgins, le modèle développé par Kuhl met en opposition deux orientations possibles chez l'individu. Celui-ci peut être orienté vers l'action, c'est-à-dire avoir le sens de l'initiative, et de la réaction aux circonstances, ou orienté vers l'état, autrement dit relativement incapables à générer seul des actions et à se tenir à ses décisions⁴. Après avoir été identifiés comme plutôt orientés vers l'action ou l'état, les participants de l'expérience étaient placés dans des conditions correspondant à un climat soutenant l'autonomie ou, à l'inverse, contrôlant (Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994). Dans le premier cas, les consignes portaient surtout sur les enjeux de l'expérience et reconnaissaient que la tâche pouvait s'avérer ennuyeuse à la longue, alors que dans le second groupe, l'accent était mis davantage sur la performance réalisée et le fait qu'elle serait comparée à celle des autres participants.

La tâche à effectuer était une tâche de discrimination visuelle sur ordinateur. Une scène de distraction indépendante du résultat apparaissait sur l'écran pendant la période de

⁴ Ces deux orientations sont conçues comme opposées l'une à l'autre, et sont par conséquent mesurées par un seul questionnaire, l'échelle du contrôle de l'action (Kuhl, 1994).

test. Les résultats indiquent que les participants orientés vers l'état ont été davantage influencés par le contexte expérimental, puisqu'ils ont mieux résisté à la tentation dans une situation contrôlante, par rapport à un contexte de soutien de l'autonomie. A l'inverse, les participants orientés vers l'action n'ont pas été influencés par les différentes consignes.

Bien qu'il soit délicat d'extrapoler les résultats d'une telle étude au regard de situations de la vie quotidienne, les auteurs soulignent le fait que les participants orientés vers l'état ne semblent bénéficier d'un climat contrôlant qu'à court terme, puisqu'un comportement d'aliénation a été observé chez ces derniers pendant la période de libre choix : ils continuaient à effectuer la tâche même si elle ne leur plaisait pas, ou à l'inverse arrêtaient même si elle leur plaisait. Ce résultat est cohérent avec d'autres travaux ayant montré qu'un climat contrôlant, même s'il peut générer une application momentanée sur une activité par régulation externe, a un impact négatif sur la motivation et le bien-être de l'individu à plus long terme.

2.2.4. Bilan

Si on fait un rapide bilan de cette série de travaux expérimentaux, on peut conclure (a) à l'existence d'une capacité de ressources que l'implication dans une tâche consomme, ce qui peut nuire à l'autorégulation pour des tâches effectuées ultérieurement ; (b) au fait que l'activation subliminale de buts ou de sous-butts différents de celui poursuivi lors de la réalisation d'une tâche peuvent faciliter ou nuire à celle-ci en fonction de la relation entretenue par les buts ; et (c) que certaines orientations motivationnelles des individus influencent leur réaction à une situation de résistance à la tentation. Globalement, cet ensemble de travaux indique que les situations de conflits de buts sont susceptibles de nuire au fonctionnement cognitif et émotionnel de l'individu. Cette préoccupation a également été celle d'autres auteurs ayant mené des études de terrain dans la perspective d'examiner l'impact des conflits de buts sur le bien-être de l'individu au quotidien.

2.3 Etude de terrain sur les conséquences des conflits de buts

2.3.1. L'approche des buts personnels d'Emmons

Une ligne de recherche inspirée des modèles de l'autorégulation a été conduite par Emmons et ses collaborateurs, autour du concept de but personnel (*personal striving*), défini comme « ce qu'une personne tente de faire de façon récurrente ou caractéristique » (Emmons, 1986) [traduction libre, p. 292]. Le conflit de buts est envisagé de deux façons par ces auteurs. Il est conçu d'une part comme une relation incompatible entre deux buts, de sorte que l'avancée vers l'un freine la poursuite du second, approche qui correspond à la définition des théoriciens de l'autorégulation (Carver & Sheier, 1998). D'autre part, ils considèrent le phénomène « d'ambivalence », qui renvoie au fait d'éprouver des sentiments à la fois positifs et négatifs au regard de l'atteinte d'un but. Ainsi, l'obtention d'un diplôme apporte généralement de la joie à un étudiant, mais celle-ci peut s'accompagner d'un sentiment de tristesse car cela signifie la fin de certaines relations sociales établies dans le cadre des études.

Les deux types de conflits sont supposés mener à un moindre bien-être chez l'individu. Afin de tester cette hypothèse, ces auteurs ont développé un outil destiné à mesurer les relations entre buts, appelé matrice d'instrumentalité des buts (*Striving Instrumentality Matrix* ; Emmons, 1986). Après avoir identifié 15 buts personnels, il s'agit d'évaluer la relation entre chaque paire de buts possible. Le score attribué peut être négatif (si la poursuite d'un but gêne celle du second), nul (si la poursuite des deux buts est jugée indépendante) ou encore positif (si la poursuite d'un but est perçue comme facilitant celle de l'autre). La somme de ces réponses donne une indication du degré global de conflit éprouvé entre les différents buts poursuivis. D'autre part, le devis employé utilisait une question relative au mécontentement éprouvé en cas d'atteinte de chacun des buts, ce afin de refléter le niveau d'ambivalence. Ces mesures ont été utilisées afin d'examiner diverses

conséquences des conflits de buts. Le premier impact des conflits est de freiner la poursuite des buts. Une étude a ainsi révélé un lien positif entre le degré de similarité des buts poursuivis, d'une part, et la perception de progrès et l'engagement envers le but, d'autre part (Sheldon & Emmons, 1995). D'autres travaux se sont intéressés au lien entre conflit de but et bien-être de l'individu.

2.3.2. Conflit de buts et bien-être psychologique

Certains travaux ont indiqué une relation négative entre les conflits de buts ressentis et le bien-être psychologique. Ainsi, les scores de conflits de buts et d'ambivalence obtenus auprès d'étudiants étaient reliés positivement aux affects négatifs, à l'anxiété et à la dépression, et négativement reliés aux affects positifs et à l'estime de soi (Emmons, 1986 ; Emmons & King, 1988). Une autre étude a porté spécifiquement sur l'ambivalence éprouvée vis-à-vis de l'expression des émotions (King & Emmons, 1990). Qu'elle consiste en un souhait de contrôler davantage ses émotions, positives ou négatives, ou de moins les retenir, l'ambivalence était relié positivement à l'anxiété, la dépression, et au sentiment de culpabilité.

Des études ayant utilisé une approche similaire, mais des outils différents, aboutissent elles aussi à la conclusion d'un impact négatif des conflits sur le bien-être psychologique. Ainsi, l'utilisation d'une échelle de conflit intrapersonnel par informatique (*Computerized Intrapersonal Conflict Assessment*), inspirée de la théorie de l'équilibre (Heider, 1946), a permis d'observer une relation positive entre les conflits et la mauvaise humeur (Lauterbach, 1975). Une étude de Palys et Little (1983) a, quant à elle, indiqué un lien négatif entre les conflits éprouvés entre les différents projets personnels d'un individu et sa satisfaction de vie. Enfin, Perring, Oatley et Smith (1988) ont constaté un lien négatif entre les conflits survenant entre différentes activités effectuées au quotidien, et des indicateurs du bien-être psychologique.

2.3.3. Conflit de buts et bien-être physique

Comme le rapportent Emmons, King et Sheldon (1993), l'incapacité à contrôler des buts conflictuels se traduit également par des désordres somatiques. Plusieurs travaux mettent ainsi en avant l'existence d'un lien entre le degré de conflit intra-psychologique ressenti et certains troubles physiologiques. Par exemple, dans les études prospectives qu'ils ont conduites auprès d'échantillons d'étudiants, Emmons et King (1988) ont observé une relation positive entre le degré de conflit et d'ambivalence, d'une part, et la quantité de symptômes physiques auto-rapportés, d'autre part. Cette relation était significative pour les symptômes mesurés en même temps que les conflits, mais aussi pour les symptômes rapportés un an plus tard, en contrôlant le niveau initial. Un lien significatif est également apparu entre les conflits et le nombre de visites effectuées au centre de santé, ainsi que le nombre de maladies diagnostiquées. Dans l'étude portant sur l'expression des émotions, l'ambivalence était reliée positivement à la quantité de symptômes somatiques rapportés (King & Emmons, 1990). D'autres travaux montrent un lien entre certains conflits de buts et l'obésité (Kreitler & Chemerinski, 1988), les ulcères, ou la grippe (Pennebaker, 1985). Pour certains auteurs (Epstein, 1982) les conflits motivationnels génèreraient un stress important, lui-même à l'origine de certains dérèglements organiques.

2.3.4. Bilan

Les recherches de terrain effectuées sur les conflits de buts ont mis en évidence de façon consistante une association entre le degré de conflit ressenti par les individus entre les buts qu'ils poursuivent et leur bien-être psychologique et physique. Quelles que soient les variables étudiées, une limite rencontrée dans la plupart des travaux cités est leur nature transversale. Il est donc délicat de conclure de façon certaine à une relation causale entre conflit et symptôme, puisqu'une relation de sens inverse reste théoriquement viable (Emmons, King & Sheldon, 1993). L'un des enjeux de ce travail doctoral était de dépasser

cette limite en adoptant un devis prospectif, permettant de garantir davantage le sens du lien potentiellement observé entre le degré de conflits ressentis et l'engagement sportif.

Cette deuxième partie de la revue de la littérature avait pour objet la présentation des présupposés théoriques de l'autorégulation (Baumeister & Vohs, 2004) et des résultats empiriques qui ont été obtenus sur le phénomène de conflit de buts. L'enjeu de la partie suivante sera d'exposer des recherches effectuées sur les conflits pouvant survenir entre différents rôles sociaux faisant partie intégrante de la personnalité de l'individu.

3. Personnalité et conflits de rôles

De la même façon que la poursuite d'un but peut nuire à celle d'un autre but, les exigences attachées à l'adoption d'un rôle social (e.g., le rôle de travailleur), peuvent interférer avec les exigences d'un autre rôle (i.e., le rôle familial)⁵. Là encore, deux sources principales de conflit sont à distinguer. Le conflit inter-rôles peut tout d'abord être lié à l'incompatibilité des comportements supposés. Par exemple, le domaine professionnel peut encourager la compétitivité et l'agressivité, alors que l'empathie et l'affection sont de mise dans le cadre familial (e.g., O'Driscoll et al., 1992). Le conflit peut également être lié à la limite des ressources présentes chez l'individu. Greenhaus et Beutell (1985) proposent ainsi que les conflits travail-famille se produisent lorsque le temps accordé à un rôle, ou la tension qui en découle, ne permet pas à l'individu d'assumer ses responsabilités de façon satisfaisante dans l'autre domaine. Ces deux types de conflits seront présentés séparément dans cette partie.

⁵ Certains auteurs (e.g., Kahn, Wolfe, Quinn, Snoeck, & Rosenthal, 1964) distinguent sous le vocable de conflit de rôle (*role conflict*) des conflits intra-rôle (i.e., liés à des demandes incompatibles dans le cadre d'un seul rôle social), et des conflits inter-rôles survenant entre deux rôles distincts. Seuls ces derniers recevront notre attention dans le cadre de cet exposé.

3.1. Les conflits liés à l'incompatibilité des rôles

3.1.1. Le développement et la différenciation psychologique

Dans la lignée des propositions de James à propos de la co-existence plus ou moins harmonieuse de « soi multiples » au sein de l'identité, les conceptions plus récentes de la personnalité insistent sur le besoin de consistance, de cohérence du soi, autrement dit d'un accord entre les différentes facettes de la personnalité (Allport, 1955 ; Epstein, 1973 ; Kelly, 1955 ; Lecky, 1945). Pour d'autres auteurs, en revanche, une certaine différenciation du concept de soi est nécessaire, afin de répondre aux règles et attentes propres à chacun des rôles sociaux que l'individu est amené à assumer (Gergen, 1991 ; Goffman, 1959). Les travaux de Susan Harter sur le développement du concept de soi ont montré que le nombre de domaines au travers desquels la personne se définit augmente au cours de l'adolescence (e.g., Harter, 1986). A cette période, le jeune individu a pour tâche d'établir un ensemble de rôles sociaux liés à ses relations avec sa famille, ses amis, et son/sa petit(e) ami(e), mais aussi associés à son futur métier ou encore au domaine idéologique (Erikson, 1959). Cette différenciation du soi peut conduire à des conflits, dans la mesure où l'identité que l'on va développer dans le cadre d'un rôle social peut se révéler en opposition avec celle qu'on établit dans un autre contexte.

Afin d'examiner cette possibilité, Harter et Monsour (1992) ont étudié l'évolution de la description de soi dans 4 domaines – la famille, les amis, l'école, le/la petit(e) ami(e) – au cours de l'adolescence. Les participants, âgés de 13, 15 et 17 ans, devaient se décrire dans chacun des domaines en utilisant un maximum de 6 adjectifs, positifs ou négatifs (e.g., poli, déprimé, attentif, feignant...). Un entretien permettait ensuite de déterminer si certaines caractéristiques étaient opposées d'un rôle à l'autre, et si cette opposition générait un sentiment de conflit. Les résultats indiquent que la différenciation de la description de soi en fonction des rôles augmente avec l'âge. Les participants les plus âgés rapportent des

portraits plus distincts selon qu'ils se trouvent dans un contexte familial, amical, scolaire ou intime. L'évolution des conflits, en revanche, ne semble pas linéaire, puisque ceux-ci augmentent entre le début et le milieu de l'adolescence, avant de diminuer. L'interprétation que les auteurs font des résultats est basée sur la théorie cognitivo-développementale de Fischer (1980). Celui-ci suggère qu'à un premier niveau de développement, les adolescents ne sont pas encore capables de comparer les attributs qui les caractérisent, en fonction des rôles sociaux endossés. A l'étape suivante, cette comparaison est possible, mais pas la résolution des contradictions qui peuvent en découler, d'où le score maximum des conflits éprouvés au milieu de cette période. Finalement, la diminution des conflits s'explique à la fin de l'adolescence grâce à la capacité à intégrer les contradictions apparentes du soi, par des abstractions de second ordre (e.g., « c'est possible d'être à la fois déprimé et enjoué, parce que je suis quelqu'un de lunatique »), et à considérer les différences de caractère selon le rôle occupé comme normales.

Cette évolution ne signifie pas que tous les conflits soient résolus lorsque l'individu arrive à l'âge adulte. Il est possible que la perception que l'individu a de lui-même reste contradictoire d'un rôle à l'autre. Par exemple, un même individu peut se percevoir comme intransigeant et sans scrupule dans son travail, et comme attentionné et altruiste dans sa famille. Plusieurs travaux se sont penchés sur cette question, en partant du principe que chez les adultes, le développement d'identités différentes en fonction du rôle social occupé, traduit une fragmentation du soi plus qu'une spécialisation. Ainsi, Donahue et ses collègues (Donahue, Robins, Roberts & John, 1993) ont montré un lien négatif entre le score obtenu à une échelle de différenciation du concept de soi et le bien-être psychologique. Les participants faisant preuve d'une différenciation importante étaient plus déprimés, plus névrosés, et rapportaient une estime d'eux-mêmes plus faible. Ces résultats ont été corroborés par deux études de Sheldon, Ryan, Rawsthorne et Ilardi (1997),

ayant également indiqué un lien positif entre le degré de différenciation du soi, le stress et les symptômes physiques auto-rapportés.

Dans le même registre, Roberts et Donahue (1994) ont observé que les individus tendent à se déclarer d'autant plus satisfaits par rapport à un rôle social, que la description qu'ils font d'eux-mêmes dans ce rôle est proche de celle qu'ils font d'eux-mêmes « en général ». Il semble donc bien que la différenciation du soi mène à un moins bon équilibre psychologique. Une étude de Linville (1987) ayant examiné la relation entre complexité du soi et bien-être, dans des situations fortement stressantes, ou peu stressantes, vient compléter ces résultats. La complexité, qui renvoie au fait de se définir par rapport à de nombreux aspects, et à se décrire de façon différente selon l'aspect considéré, semble jouer un rôle protecteur dans les situations de stress intense, et permet d'éviter des symptômes dépressifs ou somatiques. Toutefois, dans des situations « normales », c'est-à-dire ne comportant pas particulièrement d'évènements stressants, les personnes montrant moins de complexité rapportent un meilleur bien-être physique et psychologique.

En conclusion, on peut retenir qu'une perception de soi différenciée en fonction du rôle social occupé semble néfaste pour l'équilibre psychologique. Un rôle particulier retient l'attention lorsqu'on s'intéresse à la problématique du conflit de rôles : il s'agit du genre.

3.1.2. Les conflits de rôles liés au genre

3.1.2.1. Le genre, un rôle à part

Si l'adolescence est la période où vont se développer différentes identités selon les rôles, c'est également un moment privilégié en ce qui concerne la construction des rôles sexués (Brook-Gunn, 1989). Ces rôles renvoient aux caractéristiques, intérêts, et activités socialement définis comme appropriés pour les membres d'un sexe. Ils constituent un cas à part, dans la mesure où ils s'expriment dans la majorité des situations de la vie

quotidienne, et peuvent difficilement être séparés des autres rôles (on reste homme ou femme dans les cadres professionnel, familial, relationnel...). Les rôles féminin et masculin servent ainsi de filtre cognitif pour interpréter les événements et guider les comportements des individus. Il est notamment attendu de la part des femmes qu'elles se montrent sensibles et tendres, alors qu'il est attendu des hommes qu'ils soient athlétiques, autoritaires et qu'ils aient confiance en eux (Bem, 1983). La perception de faire une activité, ou de posséder certaines caractéristiques, en contradiction avec ce qui correspond à son rôle sexué, peut générer un sentiment de conflit préjudiciable à l'équilibre de l'individu.

Un nombre important de travaux a été consacré à ce thème du conflit de rôle lié au genre (*gender role conflict*), une majorité de travaux portant sur les hommes⁶. Ce constat peut être interprété à la lumière d'une plus grande tolérance, à l'heure actuelle, vis-à-vis des femmes qui dérogent au rôle qui leur est socialement imparti, par rapport aux hommes. Pour reprendre les termes de Nielsen (1996), « aujourd'hui encore, il est plus acceptable pour une fille d'être considérée comme un garçon manqué, que d'être traité de fillette pour un garçon » [traduction libre, p. 198]. Les rôles sexués restent néanmoins une source d'influence importante, et la littérature a montré que les croyances liées au genre expliquent en partie le moindre investissement des filles dans certains domaines, comme celui des sciences dans le contexte éducatif (e.g., Schmader, Johns, & Barquisseau, 2004). Les conflits liés au rôle féminin pourraient donc constituer une piste d'explication des différences sexuées dans le domaine sportif. En effet, malgré une évolution importante, le sport, et en particulier certaines activités sportives, restent conçus comme plus appropriés aux hommes. La force, l'agressivité, la compétitivité qui y sont développées, constituent autant de valeurs traditionnellement attachées au rôle masculin. On peut par conséquent

⁶ Une recherche effectuée dans la base de données PsychInfo indique plus de 200 travaux menés sur le concept de conflit de rôle lié au genre.

envisager que certaines femmes décident de ne pas pratiquer, ou cessent de pratiquer une activité sportive, afin d'éviter d'éprouver un conflit entre leur identité féminine et leur participation à une activité masculine. La partie suivante présentera certains travaux menés afin de vérifier cette hypothèse.

3.1.2.2. Rôle féminin et pratique sportive

Pour Krane et ses collègues, « les femmes athlètes vivent dans deux cultures, celle du sport et celle de la société, dont les idéaux s'affrontent » (Krane, Choi, Baird, Aimar, & Kauer, 2004) [traduction libre, p.1]. Différentes recherches ont tenté de mettre en évidence ces conflits de rôles associés au genre, en particulier auprès d'athlètes universitaires (Anthrop & Allison, 1983 ; Desertrain & Weiss, 1988). En général, les travaux ont révélé que les athlètes ressentaient peu, voire pas de conflits de ce type, notamment en comparaison avec des femmes non pratiquantes.

Différentes pistes d'explications ont été avancées pour rendre compte de cette absence de résultat. La première réside dans le fait que les femmes athlètes valoriseraient davantage certaines caractéristiques physiques dans leur concept de soi, comparées aux non athlètes. Considérer leur force, leur condition physique, leur compétence sportive, comme des éléments importants dans la définition qu'elles ont d'elles-mêmes, pourrait mener les sportives à éprouver une plus grande satisfaction physique, et à avoir une meilleure estime de soi. Miller et Levy (1996) ont montré par exemple que les femmes pratiquant une activité physique ont des scores plus élevés pour les perceptions de leur apparence physique, de leur compétence sportive et de l'image de leur corps. Une relation robuste a par ailleurs été observée entre l'apparence physique et l'estime de soi globale (e.g., Harter, 1988).

Une autre hypothèse défendue par certains auteurs est qu'il est difficile d'observer ce phénomène chez les athlètes, car les personnes éprouvant réellement ce type de conflits de

rôle auraient déjà mis un terme à leur pratique. Cette hypothèse est plausible, mais n'a pas, à notre connaissance, reçu de soutien empirique. En effet, la plupart des recherches effectuées sur les conflits de rôles liés au genre dans le domaine du sport sont de nature transversale. Or, l'utilisation d'un devis prospectif ou longitudinal semble nécessaire pour vérifier que les athlètes éprouvant des conflits en lien avec leur statut de femme persistent effectivement moins que les autres dans leur pratique.

Le genre psychologique a également été invoqué pour justifier le fait que peu de conflits sont observés chez les pratiquantes. En effet, les femmes sportives auraient un genre psychologique plus masculin que les non sportives, ce qui atténuerait la perception d'une contradiction avec les valeurs socialement attachées à la féminité. Cette caractéristique serait d'autant plus importante dans les activités perçues comme masculines⁷. Cette hypothèse a reçu le support de plusieurs travaux. Ainsi, dans l'étude de Miller et Levy (1996), les femmes pratiquant une activité sportive ont obtenu des scores plus élevés pour les énoncés correspondant à la sous-échelle masculine du PAQ (*Personal Attributes Questionnaire* ; Spence, Helmreich & Stapp, 1975). D'autre part, une étude longitudinale conduite auprès d'un échantillon de joueuses de handball, activité considérée comme masculine en France, indique une relation significative entre genre psychologique et persistance (Guillet, Sarrazin & Fontayne, 2000). Les joueuses ont rempli une version française du BSRI (*Bem Sex Role Inventory* ; Fontayne, Sarrazin, & Famose, 2000) et leur persistance dans la pratique du handball a été examinée pendant 3 saisons sportives. Les joueuses les plus féminines ont montré le plus fort taux d'abandon de l'activité, alors que les joueuses masculines ou androgynes (i.e., possédant des scores élevés à la fois sur les sous-échelles féminine et masculine) se sont révélées les plus persistantes.

⁷ Les pratiquants d'activités traditionnellement « masculines » sont d'ailleurs perçus comme plus masculins par l'environnement social, et ceux pratiquant une activité « féminine » comme plus féminins, indépendamment de leur sexe (e.g., Harrison & Lynch, 2005).

Une dernière explication proposée pour rendre compte des faibles scores de conflits de rôles rapportés par les femmes athlètes repose sur la théorie des schémas de soi (Markus, 1977). D'après ce modèle, des identités très différentes peuvent être adoptées par la même personne, en fonction du contexte dans lequel elle se trouve. Les femmes pourraient ainsi avoir développé une identité sportive qui renvoie à des valeurs plutôt masculines, comme l'agressivité, et dans les autres domaines une identité féminine. Le développement de ces différents soi leur permettrait de ne pas éprouver de conflit du fait de leur pratique. Une étude de Royce, Gebelt et Duff (2003) suggère que les femmes athlètes conçoivent leur identité sportive et leur identité féminine comme deux aspects distincts de leur personnalité. Ces athlètes adoptent des stratégies de gestion de leur comportement en dehors du domaine sportif, afin de mettre l'accent sur leur identité féminine, notamment grâce à leur tenue. Cependant, les hommes interrogés dans cette étude envisageaient beaucoup moins les identités de femme et d'athlète comme séparées, et considéraient davantage les sportives comme non féminines, en particulier celles pratiquant des activités occasionnant un développement important de la masse musculaire.

D'autres travaux vont dans le sens de cette différence de conception, et soulignent la difficulté de gérer le paradoxe entre une identité sportive et une identité féminine, même si celles-ci constituent des aspects du soi séparés. En effet, bien qu'il soit possible de changer de comportement, ou de tenue, selon qu'on se trouve dans un contexte sportif ou non, certaines caractéristiques, notamment physiques, sont constantes. Des sportives expliquent ainsi lors d'entretiens le décalage entre la satisfaction et le sentiment de puissance générés par leurs capacités physiques dans le cadre de leur sport, et la gêne que ce même corps induit dans les autres contextes sociaux (Krane et al., 2004). Elles perçoivent une différence importante entre leur corps d'athlète, et le corps de la femme « idéale », telle qu'il est conçu aujourd'hui, c'est-à-dire fin et tonique (Choi, 2000). Le port ou l'achat de

vêtements est également l'occasion de leur rappeler combien elles diffèrent des femmes « normales » (Krane et al., 2004). L'inconfort généré par cette différence est accentué par le fait qu'elles sont facilement catégorisées comme homosexuelles par l'environnement social, du fait de leur physique musclé (e.g., Russell, 2004). Ce phénomène est loin d'être anodin dans la mesure où une telle catégorisation est liée à un ensemble de conséquences négatives pour les athlètes, comme un moins bon traitement de la part des entraîneurs et des administrateurs, un harcèlement verbal de la part des supporters, une attention moindre de la part des médias, des préjugés hétérosexistes, et de biais négatifs de la part des arbitres pendant les compétitions (rapporté par Krane, 2001).

Cette partie a mis en évidence le fait que certains rôles sociaux, comme les rôles liés au genre, peuvent impliquer des comportements contradictoires, ce qui risque de mener la personne à ressentir un conflit de rôles, et, en retour, à des conséquences négatives. Un autre type de conflit de rôles doit maintenant être envisagé, il concerne les situations où la quantité de ressources présente chez l'individu est insuffisante au regard des exigences simultanées de différents rôles.

3.2. Les conflits liés à la limite des ressources

Des conflits peuvent survenir entre certains rôles sociaux assumés par l'individu, sans que les comportements qu'ils supposent soient incompatibles. De la même façon que pour les conflits de buts, les conflits de rôles peuvent être dus à la limite des ressources présentes chez l'individu. Sur ce point, le conflit de rôles ayant fait l'objet du plus d'investigations est sans conteste le conflit travail-famille⁸.

3.2.1. Les conflits travail-famille

Alors que traditionnellement l'activité professionnelle était l'apanage des hommes, et que les responsabilités familiales étaient assumées par les femmes, ce schéma est de moins

⁸ Une recherche bibliographique effectuée avec la base de données PsychInfo avec comme mots clés *work family conflict* indique plus de 200 références d'articles ou de chapitres d'ouvrages consacrés à ce thème.

en moins systématique à l'heure actuelle. Ainsi, près de 64% des femmes âgées de 15 à 64 ans sont actives en France (INSEE, 2005). L'augmentation de la proportion de familles où les deux parents travaillent, et de familles monoparentales, a conduit un nombre croissant de personnes à éprouver des difficultés à assumer des responsabilités à la fois professionnelles et familiales. Autrement dit, ces évolutions ont de toute évidence contribué à une recrudescence des conflits travail-famille. Alors que les premiers travaux ont traité ce type de conflits comme un construit global, des investigations plus récentes ont suggéré qu'il convenait de distinguer le conflit travail-famille, du conflit famille-travail, en fonction de la perception d'une perturbation exercée par l'un des domaines sur l'autre (O'Driscoll et al., 1992).

Un certain nombre de recherches effectuées sur ce thème avaient pour objectif de déterminer les éléments susceptibles de conduire à plus ou moins de conflits. Une méta-analyse conduite récemment par Byron (2005) sur plus de 60 études suggère que trois catégories de variables influencent le degré d'interférence perçue entre les domaines professionnel et familial. Cet auteur préconise de distinguer les caractéristiques de l'emploi occupé (e.g., flexibilité des horaires, stress), les variables propres au domaine familial (e.g., nombre et âge des enfants), et certains indices démographiques (e.g., le sexe) ou traits de personnalité (e.g., style de *coping*).

Dans la première catégorie, le stress éprouvé au travail, de même que le temps et l'investissement consacrés à ce domaine, prédisaient positivement les conflits ressentis, alors que le degré de flexibilité de l'emploi du temps, et le soutien des collègues et des superviseurs, les prédisaient négativement. Ces variables étaient davantage reliées à la perception d'un conflit allant du travail vers la famille que l'inverse. En ce qui concerne la deuxième catégorie d'antécédents, les facteurs les plus reliés au conflit famille-travail étaient le stress vécu dans la famille et les conflits familiaux. Le nombre d'enfants et l'âge

de l'enfant le plus jeune étaient quant à eux reliés de façon équivalente aux deux conflits. Dans la troisième catégorie, seul le style de *coping* était relié de façon significative aux conflits, les personnes possédant de bonnes capacités de *coping* semblant moins touchées. Si le sexe semble indépendant du niveau de conflits éprouvé, il influence les effets de certains antécédents. Ainsi, les hommes souffrent plus du stress familial, des conflits familiaux et du nombre d'enfants, alors que les femmes bénéficient davantage de la flexibilité de l'emploi du temps et du soutien familial.

D'autres travaux ont examiné les conséquences des conflits travail-famille. Plusieurs méta-analyses ont été réalisées pour dresser un bilan de ces recherches. Par exemple, Kossek et Ozeki (1998) se sont penchés sur la relation entre ces conflits et la satisfaction au travail et dans la vie. Quelle que soit la nature des échelles utilisées (i.e., globale ou unidirectionnelle), une relation négative est apparue avec la satisfaction au travail, et la satisfaction de vie. Ces relations semblent légèrement plus importantes pour les femmes. Une autre revue s'est intéressée aux conséquences potentielles de l'interférence perçue du travail sur la famille (Allen, Herst, Bruck, & Sutton, 2000). Cette revue confirme les résultats de la méta-analyse précédente, et apporte des informations sur d'autres conséquences. Ainsi, les auteurs révèlent une relation positive entre le degré de conflit travail-famille et les intentions de quitter l'emploi occupé. Les relations examinées avec d'autres variables ont révélé moins de consistance. Les résultats sont ainsi plus variables en ce qui concerne certaines caractéristiques de la vie professionnelle, telles que l'absentéisme, la performance, ou l'attachement à l'entreprise, et d'autres éléments comme la satisfaction maritale ou les symptômes physiques.

Bien qu'un nombre important de recherches aient été conduites dans le domaine du conflit travail-famille, les conclusions que l'on peut en tirer restent limitées. Plusieurs explications peuvent justifier les manques et inconsistances dans les résultats observés.

Tout d'abord, certains problèmes méthodologiques sont à souligner. Comme le précisent Netemeyer, Boles et McMurrian (1996), la façon dont les conflits ont été mesurés n'est pas toujours exempte de certains défauts. Ainsi, dans certaines études, les auteurs ont opérationnalisé cette variable à l'aide d'un item seulement. Certains l'ont en revanche décliné en tellement d'énoncés que leur mesure a pu peser aux participants. D'autre part, certains outils ont davantage mesuré les conséquences somatiques ou mentales des conflits, que les conflits en eux-mêmes. King et King (1990) avaient déjà mis en évidence le manque de validité des outils utilisés pour étudier les conflits de rôles en psychologie du travail. Ces auteurs indiquent également que l'intégration des études dans un cadre théorique a souvent fait défaut dans ce domaine de recherche. Ce constat peut expliquer en partie les résultats relativement restreints quant aux antécédents des conflits. Les principaux résultats ont été obtenus à partir de variables liées au temps ou au stress généré par l'un ou l'autre des rôles, ce qui renvoie effectivement à la source du conflit (i.e., un manque de ressources), mais informe finalement peu sur les mécanismes psychologiques à l'origine de ce phénomène.

4. Etudes sur les conflits liés au rôle de sportif

Comme l'indiqua Coleman il y a plus de quarante ans (Coleman, 1961), les ressources, notamment temporelles, consacrées par les adolescents à leurs études, aux relations sociales, et au sport, ne sont pas inépuisables, et ces domaines risquent de rentrer en compétition les uns avec les autres. Différents travaux ont été menés en psychologie du sport mettant en avant le rôle du conflit d'intérêt pour justifier l'abandon de la pratique sportive (Gould, 1987 ; Weiss & Chaumeton, 1992). D'autre part, quelques investigations plus récentes ont été conduites sur les conflits liés au rôle de sportif (e.g., Lance, 2004).

4.1. Le conflit comme justification de l'abandon sportif

Une série de travaux a été conduite dans les années soixante-dix et quatre-vingts pour rendre compte de l'abandon important constaté chez les jeunes pratiquants (pour une revue des travaux sur l'abandon sportif, voir Guillet, Sarrazin, et Cury, 2000 ; Sarrazin et Guillet, 2001). Ces recherches étaient de nature descriptive et rétrospective, autrement dit elles consistaient à interroger d'anciens athlètes à propos des motifs les ayant poussés à cesser la pratique de leur activité. Dans une majorité de ces travaux, le conflit d'intérêt figurait parmi les motifs jugés les plus importants dans la décision d'abandonner. Ainsi, une étude d'Orlick (1974), menée auprès d'enfants et d'adolescents, indique que les participants de plus de 10 ans exprimaient la nécessité d'un investissement plus soutenu dans leur travail scolaire, et leur souhait de se consacrer davantage à d'autres loisirs, sportifs ou non. Une étude américaine a été conduite par Sapp et Haubenstricker (1978) auprès de plus d'un millier d'anciens pratiquants âgés de 11 à 18 ans. Ils ont confirmé que les conflits perçus entre l'activité sportive et d'autres intérêts, comme le travail, représentaient le motif d'abandon le plus fréquemment avancé pour justifier l'arrêt de l'activité. Ce résultat a été répliqué en Australie par Robertson (1981) auprès de 758 anciens sportifs.

Gould (1987) rapporte les résultats consistants d'études s'étant penchées sur l'abandon d'une activité sportive particulière. Ainsi, le manque de temps, le fait d'avoir autre chose à faire, ou les conflits d'intérêt avec d'autres activités, apparaissaient parmi les motifs les plus importants cités pour justifier l'arrêt du football (Pooley, 1981), le hockey sur glace (Fry, McClements & Shefton, 1981), la natation (Gould et al., 1982), la lutte (Burton & Martens, 1986) ou encore la gymnastique (Klint & Weiss, 1986).

Plus récemment, une étude de Guillet et ses collaborateurs, basée sur la théorie de l'engagement (Guillet, Sarrazin, Carpenter, Trouilloud & Cury, 2002), confirme que plus

les athlètes étaient attirés par des activités alternatives à leur activité sportive, moins ils s’y sentaient attachés et se montraient persistants.

4.2. Etude de conflits spécifiques en lien avec la pratique sportive

Les quelques recherches effectuées sur ce thème ont concerné des athlètes universitaires nord-américains, et se sont surtout focalisées autour des conflits pouvant survenir entre l’activité pratiquée et les études poursuivies. Ainsi, Lance (2004) s’est intéressé à l’ampleur des conflits perçus entre les rôles athlétique et académique chez 169 étudiants-athlètes. Les énoncés mesurant cette variable renvoyaient à la perception que le rôle d’athlète nuit à la réussite académique. L’auteur conclut à des niveaux de conflits relativement bas, puisque seuls deux items (« il est difficile de répondre simultanément aux exigences des contextes sportif et académique »; « il est facile de trouver suffisamment de temps pour étudier pendant la saison sportive » ; *item inversé*) ont reçu l’accord d’une majorité de participants. Cependant, les données indiquent qu’environ un tiers des étudiants est d’accord avec les autres énoncés indiquant un conflit, ce qui représente une proportion non négligeable. D’autre part, il semble que les athlètes féminines éprouvent davantage de conflits que les athlètes masculins puisque leur taux d’accord était supérieur pour plusieurs questions relatives aux conflits perçus.

Settles, Sellers, et Damas (2002) ont quant à eux examiné les conséquences de ces conflits sport-études. Une échelle d’interférence des rôles d’étudiant et d’athlète a été développée par les auteurs, ainsi qu’un outil destiné à mesurer le degré de séparation de ces deux rôles. Les analyses effectuées à partir des réponses de 200 étudiants athlètes indiquent que lorsque les deux rôles sont conçus comme séparés, la perception d’une interférence importante entre les rôles d’étudiant et d’athlète est reliée à une moindre estime de soi, et à davantage de stress. L’impression de ne pas pouvoir réussir leurs études aussi bien qu’ils le

pourraient, du fait de leur pratique sportive, semble donc nuire au bien-être psychologique de certains athlètes.

Enfin, une recherche ethnographique de Finley et Finley (2003) s'est penchée sur une activité sportive moins « traditionnelle ». Son étude concernait en effet un échantillon de cyclistes, dont la pratique était entièrement autonome vis-à-vis de l'université. Ces sportifs pratiquaient néanmoins leur activité à un niveau national, ce qui est comparable à celui où évoluaient les participants des autres études. Les entretiens réalisés portaient sur les conflits entre les rôles d'athlète et d'étudiant, ainsi que sur les rapports perçus entre le cyclisme et les relations sociales. Plusieurs cyclistes ont rapporté des difficultés à poursuivre leurs études tout en s'entraînant. Tous ont déclaré rater des cours pour pouvoir s'entraîner, ou participer à des courses, et certains ont même dû abandonner un cours qu'ils n'arrivaient plus à suivre. Les avis étaient plus partagés en ce qui concerne la socialisation. Si pour certains le cyclisme représentait la meilleure occasion de socialisation, pour d'autres, la pratique de ce sport empêchait de participer à certains événements sur le campus, et ils avaient l'impression de devoir sacrifier une partie de leur vie sociale pour s'investir dans leur activité sportive.

Ces quelques travaux apportent des éléments intéressants en ce qui concerne les conflits qui peuvent survenir entre le rôle d'athlète et d'autres rôles importants, comme les études ou les relations sociales. Cependant, plusieurs limites sont à déplorer. Tout d'abord, la population étudiée reste assez spécifique, puisque ces études ont toutes été conduites auprès d'étudiants Nord-Américains. Or, les systèmes universitaire et sportif y sont différents de ceux qu'on peut rencontrer en Europe, et plus particulièrement en France. D'autre part, ces travaux ne se sont pas penchés sur les conséquences potentielles des conflits éprouvés par les athlètes sur leur implication sportive. Enfin, de même que pour les conflits travail-famille, l'absence de cadre théorique limite la portée des travaux. Les

formulations récentes de la Théorie de l'Autodétermination (TAD ; e.g., Ryan & Deci, 2002 b) comportent des propositions qui permettent d'envisager l'inclusion d'une variable inter-rôles – ou inter-contextes – renvoyant aux conflits motivationnels éprouvés. Ces propositions ont déjà reçu le soutien de quelques études empiriques. La partie suivante aura pour enjeu de présenter ce paradigme et ces travaux.

**CHAPITRE II : LA THEORIE DE L'AUTODETERMINATION – CONCEPTS
FONDAMENTAUX ET INTEGRATION DE LA VARIABLE « CONFLIT »**

1. Les construits fondamentaux de la théorie de l'autodétermination⁹

L'origine de la théorie de l'autodétermination (TAD) remonte aux années soixante-dix, lorsque Edward Deci, parmi d'autres, s'intéressa aux facteurs susceptibles de favoriser ou de nuire à la motivation intrinsèque pour une tâche (Deci, 1975). Autrement dit, les recherches visaient à déterminer quels éléments favorisaient ou nuisaient au fait d'être motivé par le simple exercice d'une activité, en dehors de toute récompense extérieure. L'étude systématique de certaines variables, essentiellement par le biais de travaux expérimentaux, a conduit à la formulation de la théorie de l'évaluation cognitive (Deci & Ryan, 1985). Dans ce qu'il a d'essentiel, ce modèle suppose que la perception d'un choix et de feed-back positifs soutient les sentiments d'autodétermination et de compétence, qui en retour favorisent la motivation intrinsèque, alors que les récompenses, les dates butoir et la surveillance lui nuisent (pour une méta-analyse sur l'effet des récompenses sur la motivation intrinsèque, voir Deci, Koestner, & Ryan, 1999).

1.2. Les besoins psychologiques

Les développements ultérieurs de ce paradigme ont mis l'accent sur les deux perceptions citées plus haut, l'autodétermination et la compétence, ainsi que sur le sentiment de proximité sociale. Pour Deci et Ryan (2000), ces perceptions constituent des besoins fondamentaux, dans le sens de « nutriments psychologiques innés, qui sont essentiels à la croissance, l'intégrité et le bien-être psychologique » [traduction libre, p.

⁹ Pour un développement en français de cette théorie dans le domaine du sport, voir Biddle, Chatizarantis, et Hagger (2001), et Vallerand et Grouzet (2001).

229]. L'être humain serait ainsi naturellement orienté vers la croissance et l'unité, ce qui implique de satisfaire ces besoins fondamentaux.

Le premier besoin, le besoin d'autodétermination, ou d'autonomie, s'inspire de la notion de locus *interne* de causalité perçue développée par deCharms (1968). Cet auteur a proposé de distinguer les situations où l'individu se sent à l'origine de son action (sujet origine), de celles où il se perçoit comme un pion manipulé par l'environnement (sujet pion). Lorsque le besoin d'autonomie d'une personne est satisfait, il vit son comportement comme l'expression de son soi profond et authentique ; il agit par intérêt, en cohésion avec ses valeurs (Ryan & Deci, 2002a). En résumé, le besoin d'autonomie renvoie au sentiment de l'individu de se sentir à l'origine de son comportement, de s'en sentir responsable. Les éléments de l'environnement qui lui donnent l'impression d'être contrôlé, comme les pressions par exemple, nuisent à cette perception, car ils favorisent un locus *externe* de causalité perçue (e.g., Deci et al., 1994).

Le deuxième besoin psychologique fondamental envisagé par les auteurs de la TAD est le besoin de compétence, qui renvoie au désir d'interagir efficacement avec son milieu (Deci & Ryan, 1985). Ce besoin de compétence transparait dans plusieurs théories psychologiques du 20^{ème} siècle. Par exemple, il se trouve au cœur du modèle de White (1959) organisé autour du concept d'*effectance*. Ce besoin de compétence pousse les individus à entreprendre des tâches qui représentent des challenges pour eux, des défis optimaux compte tenu de leurs capacités du moment, et les encourage à développer leurs habiletés par la pratique (Ryan & Deci, 2002a). Plusieurs travaux soulignent le rôle fondamental joué par les feed-back pour répondre à ce besoin (e.g., Vallerand & Reid, 1984). Il semble ainsi que lorsqu'un feed-back est perçu comme délivrant une information positive sur la compétence pour la tâche, la motivation intrinsèque est favorisée. D'autres travaux suggèrent en revanche que si le feed-back délivré nuit au sentiment d'autonomie

par une perception de contrôle du comportement, cet effet bénéfique sur la motivation n'a pas lieu (Ryan, 1982).

Le troisième et dernier besoin considéré dans le cadre de la TAD est le besoin de proximité sociale (*relatedness*). De nombreux auteurs ont souligné l'importance pour l'être humain de développer un sentiment d'appartenance à l'égard d'autres individus, ou d'un groupe (e.g., Baumeister & Leary, 1995). Ce besoin de connexion renvoie chez les auteurs de la TAD au désir d'être reconnu et accepté par autrui, non en vue d'atteindre certaines conséquences grâce à la relation entretenue, mais simplement dans le but de sentir qu'il fait partie d'une communauté (Ryan & Deci, 2002a).

Une série d'études conduites auprès d'échantillons de différentes cultures confirme le caractère fondamental de ces besoins psychologiques (Sheldon, Elliott, Kim & Kasser, 2001). En effet, ils apparaissaient - avec le besoin de sécurité - parmi les quatre besoins les plus saillants chez les personnes interrogées, et étaient reliés de façon consistante aux événements satisfaisants que celles-ci rapportaient. La TAD postule que la satisfaction de ces trois besoins psychologiques favorise la motivation autodéterminée à l'égard de l'activité. A l'inverse, si les conditions environnementales nuisent à ces perceptions, la motivation intrinsèque diminuera, pour laisser place à d'autres types de motivation, reflétant un degré variable d'autodétermination.

1.2. Le continuum d'autodétermination de la motivation

A l'origine, les travaux menés dans le cadre de la TAD distinguaient deux formes principales de motivation. La première, la motivation *intrinsèque*, renvoie à une situation où la personne est motivée par le plaisir et la satisfaction qui découlent directement d'un comportement (Deci & Ryan, 1985). On parle aussi d'activité autotélique, pour décrire le fait que l'action se suffit à elle-même. Lorsque la source de la motivation réside dans des éléments extérieurs au comportement en tant que tel, il s'agit au contraire d'une motivation

extrinsèque. Dans ce cas, le comportement est conçu comme un moyen en vue de l'atteinte d'une fin désirable (e.g., une récompense matérielle ou symbolique), ou comme une façon d'éviter une conséquence désagréable (e.g., une punition).

L'avancée des travaux réalisés dans ce domaine a mis en évidence l'insuffisance de cette distinction, ce qui a permis de nuancer différents types de motivation extrinsèque et d'introduire le concept d'*amotivation*. Les formulations les plus récentes de la TAD proposent ainsi de distinguer six construits motivationnels, pouvant être placés sur un continuum théorique en fonction de leur degré relatif d'autodétermination. Cette notion renvoie au degré avec lequel le comportement est effectué avec un sentiment de volition (Deci & Ryan, 2000a). La figure 3 présente ce continuum, ainsi que les principales caractéristiques de chaque forme de régulation, du plus fort au plus faible degré d'autodétermination.

Le prototype de la motivation autodéterminée est la motivation intrinsèque, qu'on retrouve à l'extrémité positive du continuum. Des travaux réalisés par Vallerand et ses collègues indiquent que le plaisir et la satisfaction peuvent provenir de trois sources distinctes (Vallerand, Blais, Brière & Pelletier, 1989 ; Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Sénécal, & Vallières, 1992, 1993). L'individu peut avoir du plaisir à faire une activité car celle-ci lui permet d'apprendre des choses (motivation intrinsèque à *la connaissance*), parce qu'il éprouve des sensations agréables (motivation intrinsèque à *la stimulation*), ou encore parce qu'il a le sentiment de se réaliser personnellement à travers elle (motivation intrinsèque à *l'accomplissement*).

A droite de la motivation intrinsèque, on trouve sur le continuum quatre formes de motivation extrinsèque. La forme la moins autodéterminée est la *régulation externe*, qui renvoie à une situation où l'individu effectue un comportement de façon contingente à une demande, ou une pression émanant de son environnement. Une personne qui pratiquerait

une activité physique pour obtenir en retour l'approbation de ses proches, témoignerait d'une régulation externe. Lorsque les pressions de l'environnement ont été intériorisées et que l'individu s'oblige à effectuer le comportement, on parle de *régulation introjectée*. La personne est alors motivée par le fait d'éviter des sentiments de culpabilité, d'anxiété, ou d'accéder à un sentiment de contentement de soi (Ryan & Deci, 2000b). L'athlète qui se force à aller à son entraînement pour éviter d'éprouver des remords, ou de culpabiliser, fait preuve d'introjection.

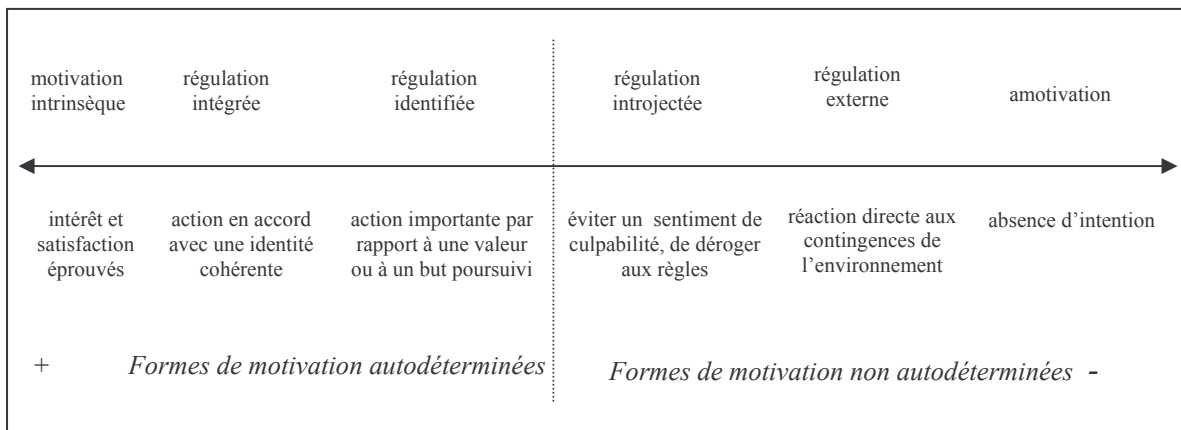


Figure 3: Le continuum d'autodétermination (D'après Ryan & Deci, 2002a)

Il faut attendre la *régulation identifiée* pour passer du côté autodéterminé du continuum. Dans ce cas, la personne choisit librement d'effectuer un comportement donné, dans le but d'atteindre un objectif qu'elle valorise personnellement. Par exemple, le footing du dimanche matin peut être motivé par le désir de maintenir un certain niveau de condition physique. Enfin, lorsque le comportement ou l'activité est complètement internalisé, qu'il est en cohérence avec l'ensemble des valeurs et des buts de l'individu, on parle de *régulation intégrée*. A ce stade, l'activité physique peut être vécue comme partie intégrante de la personnalité, du style de vie de l'individu.

L'extrémité la moins autodéterminée du continuum, enfin, est constituée par *l'amotivation*, qui reflète une absence de régulation face à un comportement. Dans ce type de

situation, l'individu ne perçoit aucun lien entre ses actions et les conséquences qu'il pourrait en attendre sur l'environnement (Deci & Ryan, 2000a). Une personne qui commencerait à s'interroger sur l'intérêt de sa pratique physique, en particulier parce qu'elle ne réussit rien, ferait preuve d'amotivation.

2. La problématique de l'engagement et de l'abandon

Les auteurs de la TAD proposent que les formes autodéterminées de motivation extrinsèque (i.e., régulation identifiée et intégrée), ainsi que la motivation intrinsèque, sont liées à des conséquences positives, alors que les formes non autodéterminées de motivation extrinsèque (i.e., régulation introjectée et externe) et l'amotivation mènent à davantage de conséquences négatives (Ryan & Deci, 2000). Dans son modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque, Vallerand (1997) présente quant à lui un postulat relatif aux conséquences de la motivation, indiquant que « les conséquences sont positivement décroissantes, de la motivation intrinsèque à l'amotivation » [traduction libre, p.322]. Il précise en outre que les conséquences de la motivation peuvent être de nature cognitive, affective ou comportementale.

L'une des conséquences comportementales ayant retenu l'attention de nombreux travaux est la persistance envers un comportement, ou une activité. Cette préoccupation est partagée par plusieurs domaines, incluant les contextes académique (i.e., Vallerand, Fortier, & Guay, 1997) et sportif (voir Sarrazin, Boiché, & Pelletier, *in press*, pour une revue). Plusieurs travaux, menés dans les contextes du sport (Pelletier, Fortier, Vallerand, & Brière, 2001 ; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, & Cury, 2002) et de l'exercice physique (Fortier et Grenier, 1999 ; Ryan, Frederick, Lepes, Rubio, & Sheldon, 1997) ont utilisé le cadre de la TAD afin de prédire la persistance envers l'activité pratiquée.

Globalement, ces travaux confirment que la motivation autodéterminée constitue un facteur favorable au maintien de l'investissement sportif.

Dans le domaine sportif, les athlètes ayant abandonné leur activité faisaient preuve de moins de motivation autodéterminée (i.e., intrinsèque, intégrée ou identifiée) et à l'inverse, de plus de motivation contrôlée (i.e., régulation externe et amotivation) dans les mois précédents leur arrêt. Dans un échantillon de joueuses de handball (Sarrazin et al., 2002), le degré d'autodétermination, représenté par un indice, était relié positivement à la persistance au bout de 21 mois. De façon similaire, au sein d'un échantillon de nageurs (Pelletier et al., 2001), un lien positif a été observé entre les formes autodéterminées de motivation et la persistance à moyen (10 mois) et long terme (22 mois). Pour les formes de motivations non autodéterminées, les résultats étaient à nuancer. Ainsi, la régulation introjectée était reliée positivement à la persistance à moyen terme, alors que la régulation externe était reliée négativement à la persistance à long terme. L'amotivation était, pour sa part, reliée négativement à la persistance à moyen comme à long terme.

Dans le cadre de l'exercice, plusieurs études prospectives confirment, elles aussi, le rôle positif joué par la motivation autodéterminée dans l'adhérence envers diverses activités. Ainsi, deux études menées par Ryan et ses collaborateurs (Ryan et al., 1997) auprès de jeunes adultes fréquentant une salle de remise en forme ont démontré un taux d'adhérence supérieur chez les pratiquants ayant des motifs de pratique intrinsèques (i.e., l'amusement), alors que les motifs de nature non autodéterminée - comme l'apparence physique - ne menaient pas à plus de persistance. De même, une étude menée auprès d'un échantillon d'adultes fréquentant un centre sportif a indiqué que la motivation autodéterminée envers l'exercice, représentée par un indice d'autodétermination, était reliée positivement au temps d'activité physique exercé pendant les quatre semaines ayant suivi le remplissage du questionnaire (Fortier et Grenier, 1999).

3. Conflit et TAD

3.1. Motivation autodéterminée et conflit

3.1.1. Eléments théoriques

Plusieurs éléments présentés par des chercheurs travaillant dans le cadre de la TAD suggèrent un lien entre motivation autodéterminée et conflit intra-psychique. Tout d'abord, ce rapprochement peut être repéré dans les formulations les plus récentes de la théorie. Ainsi, l'un des concepts clés de la TAD est la notion d'internalisation, employée par Ryan et Deci (2000a) pour décrire le processus par lequel un individu peut transformer petit à petit sa régulation envers un comportement, de sorte que celui-ci émane davantage du soi. En effet, il est fréquent d'être amené à effectuer des comportements jugés non intéressants en eux-mêmes, autrement dit pour lesquels la motivation intrinsèque est très faible. Il est alors souhaitable de développer des formes autodéterminées de motivation extrinsèque, c'est-à-dire de passer de l'absence de volonté, ou d'une forme de conformisme, à un engagement volontaire, car cela mène à davantage de conséquences positives (Ryan & Deci, 2000b).

La description des différentes formes de motivation, en elle-même, traduit un lien plus ou moins fort avec l'idée de conflit. L'introjection, par exemple, est conçue comme une régulation où se vivent des émotions négatives, liées à l'affrontement entre le fait de ne pas avoir envie d'effectuer un comportement, et le sentiment d'obligation ressenti. La personne qui agit avec ce type de motif culpabilise si elle n'effectue pas le comportement, et n'arrive à l'effectuer qu'en « se mettant la pression ». De même, la régulation externe conduit à faire un comportement uniquement parce qu'il est sanctionné par une conséquence extérieure. Ces formes de motivation non autodéterminée traduisent une situation où la personne ne souhaite pas réellement faire une action, ce qui semble propice à des conflits internes. En revanche, la définition des formes autodéterminées de

motivation extrinsèque – i.e., régulation identifiée et intégrée – suggère une bonne adéquation entre le comportement et un ou plusieurs buts, ou valeurs, de l'individu. Les auteurs indiquent que la régulation intégrée partage certaines qualités avec la motivation intrinsèque, y compris le fait d'être exempté de conflits (Ryan & Deci, 2000a). Dans un chapitre consacré à l'intégration des identités, ils précisent que l'identification simple peut masquer certaines inconsistances : en compartimentant certaines identités, on peut poursuivre des buts plus ou moins contradictoires. Seule l'intégration des différentes identités dans la psyché (i.e., l'atteinte du stade de la régulation intégrée) garantirait l'harmonie complète du soi (Ryan & Deci, 2002b).

3.1.2. Résultats empiriques

Une série d'études de terrain a été menée récemment avec un double objectif (Ratelle et al., 2005 ; Senécal et al. 2001 ; Senécalet al., 2003). Il s'agissait, d'une part, de montrer l'existence d'un lien négatif entre motivation autodéterminée et conflit de rôles, et d'autre part, d'examiner l'impact potentiellement négatif de ce type de conflit dans différents contextes de vie. Concernant le premier aspect, les résultats se sont révélés plutôt concluants. En effet, la motivation autodéterminée pour les activités familiales, professionnelles, scolaires, ou encore développées vis-à-vis des relations interpersonnelles, était associée de façon significative à moins de conflits de rôle, qu'il s'agisse du conflit perçu entre les contextes du travail et de la famille (Senécal et al., 2001), entre l'école et les relations interpersonnelles (Senécal et al., 2003) ou encore entre l'école et les loisirs (Ratelle et al., 2005).

En ce qui concerne le deuxième aspect, les deux études consacrées au domaine éducatif ont confirmé que les conflits de rôles étaient reliés à un moins bon fonctionnement scolaire. En effet, les participants qui éprouvaient le plus de conflit motivationnel rapportaient également plus de procrastination et de résignation dans leurs études, moins

de concentration et moins d'intentions de poursuivre des études. Dans la troisième étude, les personnes percevant un niveau de conflit important entre leur famille et leur travail, ressentaient plus d'épuisement émotionnel (Senécal et al., 2001). Dans ces travaux, le conflit était mesuré avec des outils différents, provenant d'études antérieures menées sur certains conflits de rôles (e.g., Bohlen & Viveros-Long (1981) pour le conflit travail-famille). En d'autres termes, ces travaux ne fournissent pas d'information sur le sens des conflits perçus, et par conséquent sur le type de conflit éventuellement le plus relié à certaines conséquences.

3.2. *Le modèle de la concordance du soi*

3.1.3. Eléments théoriques

A partir des construits de la TAD, Sheldon et ses collègues ont développé un modèle de la concordance du soi, qui s'intéresse au degré d'autodétermination des individus dans la poursuite de leurs buts (Sheldon, 2002). Ce modèle a été établi à partir d'une méthodologie *idiographique*, consistant à demander aux personnes interrogées d'établir elles-mêmes une liste des buts qu'elles cherchent à atteindre. Cette procédure permet d'assurer la validité de la mesure des buts, ainsi que leur flexibilité (une grande variété de buts pouvant être exprimée), et se prête bien à une démarche longitudinale, puisqu'elle traite de préoccupations susceptibles de concerner les participants au cours du temps. Ce projet visait à vérifier l'hypothèse selon laquelle se fixer certains buts peut représenter un « mauvais » choix de la part des individus, dans la mesure où, bien que poursuivis spontanément, ces buts mènent à des conséquences négatives pour leur bien-être psychologique. Le terme de concordance du soi a été retenu de façon préférentielle à celui d'autodétermination, pour exprimer l'idée d'un accord entre les buts et les valeurs ou intérêts de l'individu. Les buts sont, par conséquent, qualifiés de non concordants s'ils renvoient à une pression interne ou externe.

3.2.2. Résultats empiriques

Plusieurs études de terrain ont mis en évidence le lien entre le degré de concordance des buts poursuivis au sein du soi, et différentes conséquences telles que la satisfaction des besoins psychologiques, l'intégration de la personnalité, et le bien-être psychologique. Plus particulièrement une étude transversale de Sheldon et Kasser (1995) a permis d'observer une relation positive entre la concordance des buts poursuivis, et le degré d'intégration du système de valeurs. Autrement dit, plus les participants poursuivaient leurs buts pour des raisons autodéterminées – où moins ils les poursuivaient pour des motifs introjectés ou externes – et moins ils percevaient de conflits entre ces buts. Ce résultat est conforme à celui observé dans les trois études menées plus récemment sur les conflits motivationnels (e.g., Ratelle et al., 2005). En effet, les résultats indiquent de façon consistante une relation négative entre la motivation autodéterminée de l'individu envers différents buts ou rôles, et les conflits motivationnels perçus entre eux.

3.3. *Le modèle hiérarchique de Vallerand (1997)*

3.3.1. Éléments théoriques

Dans son modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque, Vallerand (1997) propose que la motivation existe à trois niveaux de généralité, à savoir les niveaux situationnel, contextuel et global. Le niveau intermédiaire correspond aux différents contextes de vie qui peuvent concerner un individu, comme l'éducation, le sport, ou le travail, contextes pour lesquels sa motivation peut être plus ou moins autodéterminée. L'un des objectifs du modèle hiérarchique est de décrire la dynamique motivationnelle, en précisant les relations qui peuvent exister entre des construits de niveau différent, ou de même niveau hiérarchique. Ainsi, l'un des postulats du modèle est que des conflits peuvent survenir entre deux contextes différents, selon les motivations contextuelles développées

par l'individu et les circonstances. Cette perspective est même considérée comme l'une des plus importantes de ce paradigme à l'heure actuelle (Vallerand, 2002).

L'exemple utilisé dans un chapitre consacré au modèle hiérarchique dans le domaine des activités physiques et sportives concerne un étudiant passionné de basket (Vallerand et Grouzet, 2001). Sa motivation à l'égard des études est nettement moins autodéterminée que sa motivation sportive, puisqu'il éprouve une motivation intrinsèque très importante envers le basket. La plupart du temps, s'il est amené à devoir choisir entre étudier et jouer au basket, il devrait donc privilégier la deuxième option. Le modèle hiérarchique prévoit néanmoins que si les circonstances l'obligent à étudier (à cause d'un devoir urgent par exemple), alors qu'il pourrait pratiquer son activité, un conflit motivationnel va se produire. Ce conflit se traduira notamment par une moindre performance, puisqu'il risque d'éprouver des difficultés à se concentrer sur ses devoirs, accompagnée d'une diminution de la motivation, car cette situation va favoriser l'introjection voire la régulation externe envers les études.

Il est donc proposé dans le cadre de ce modèle qu'« activer un autre contexte pour lequel la motivation intrinsèque est élevée devrait augmenter la motivation extrinsèque [...] envers l'activité moins intéressante réalisée en situation de pression, produisant du même coup des conséquences négatives » (Vallerand et Grouzet, 2001, pp. 84-85). Deux études quasi-expérimentales ont été conduites afin de tester cette hypothèse. La partie suivante expose en détail ces travaux.

3.3.2. Résultats empiriques

L'objectif de ces recherches était d'induire chez des étudiants un conflit entre leurs études et leurs loisirs, et d'évaluer l'impact de ce conflit sur plusieurs variables affectives, cognitives et comportementales (Ratelle, Sénécal, Vallerand, & Grouzet, 2000 ; Ratelle et Vallerand, 1998). Dans la première étude, les expérimentateurs abordaient des étudiants en

train de travailler seuls. Ils leur demandaient de répondre à un questionnaire portant soit sur leur loisir favori, soit sur un contexte plus neutre. Les étudiants retournaient ensuite à leur travail avant d'être interrogés une deuxième fois. Les expérimentateurs examinaient si le travail effectué était lié à une échéance temporelle proche ou éloignée dans le temps. Les analyses indiquent que les participants pour qui le domaine des loisirs a été activé rapportaient plus de pensées conflictuelles. En outre, les étudiants en situation de pression temporelle (i.e., échéance proche) se déclaraient moins concentrés, moins intéressés par leur travail, et avaient moins l'intention de le poursuivre. Les étudiants cumulant ces deux conditions rapportaient également moins de régulation identifiée pour la tâche éducative, et moins de satisfaction.

La seconde étude utilisait le même protocole, mais se déroulait pendant un cours magistral. Un amorçage sur les loisirs et une situation de pression temporelle ont généré chez les étudiants davantage de pensées conflictuelles, et moins de motivation autodéterminée pour la tâche éducative. Les étudiants en situation de pression temporelle, et chez qui le domaine des loisirs avait été activé, ont rapporté davantage d'amotivation pour la tâche éducative. Ces résultats suggèrent que des conflits motivationnels activés entre certains contextes pertinents pour les participants, comme l'éducation et les loisirs chez les étudiants, ont des conséquences négatives, au niveau motivationnel, cognitif et comportemental.

3.4. Passion et conflits liés à la pratique sportive

3.4.1. Passion harmonieuse et passion obsessionnelle

Une ligne de recherche a récemment été menée par Vallerand et ses collaborateurs sur le phénomène de la passion envers différents types d'activités (Vallerand, Blanchard, Mageau, Koestner, Ratelle, Léonard, Gagné, & Marsolais, 2003). Ce concept est défini comme « une forte inclination envers une activité que les gens aiment, qu'ils trouvent

importante, et à laquelle ils consacrent du temps et de l'énergie » [traduction libre, p. 756]. Une distinction fondamentale a été proposée par ces auteurs entre d'une part une passion qualifiée d'*harmonieuse*, et d'autre part une passion au caractère plus *obsessif*. La différence essentielle entre ces deux passions porte sur la relation entre l'activité pour laquelle l'individu est passionné, et les autres activités, responsabilités ou rôles qui font partie de sa vie. Lorsque l'individu développe une passion harmonieuse vis-à-vis d'une activité, celle-ci lui procure des expériences positives, il se sent libre de la pratiquer ou non, et elle n'occupe pas tout l'espace dans son existence mais cohabite harmonieusement avec les autres aspects de sa vie. A l'inverse, une passion obsessive tend à prendre le contrôle de la personne, qui se sent poussée à faire son activité le plus souvent possible, quitte à négliger ses proches et/ou ses autres activités.

Un outil a été développé afin de mesurer ces deux types de passion vis-à-vis d'une activité, et a été employé dans plusieurs études visant à examiner leurs conséquences (voir Vallerand et al., 2003). Dans certaines de ces études les participants pouvaient s'exprimer sur l'activité de leur choix, correspondant à une passion pour eux. Des activités physiques ou sportives ont été citées comme passions pour une proportion importante de personnes. En outre, certaines études ont porté de façon spécifique sur certaines activités sportives, comme le football américain ou le cyclisme. La partie suivante rapporte certains résultats issus de ces travaux pouvant intéresser la problématique liant motivation autodéterminée, conflit de rôles et engagement sportif.

3.4.2. Passion, motivation et comportement de persistance en sport

La définition de la passion et sa conceptualisation sous-entend certaines caractéristiques motivationnelles. Ainsi, Vallerand et Miquelon (2006) proposent que la passion implique une forte motivation intrinsèque, et une internalisation importante de l'activité. La passion obsessive est conçue comme résultant d'une internalisation contrôlée

au soi, impliquant des conséquences peu adaptatives, alors que la passion harmonieuse renverrait à une internalisation autonome, et mènerait à des conséquences plus positives. Les travaux réalisés sur la passion ont indiqué que la passion obsessive était reliée à la perception de plus de conflits avec les autres domaines de vie, conformément aux présupposés de cette approche (Vallerand et al., 2003, étude 1). Cette ligne de recherche est donc assez cohérente avec l'hypothèse de la TAD selon laquelle les formes autodéterminées de motivations mèneraient à moins de conflits

D'autre part, les études conduites sur la passion sportive se sont intéressées aux intentions et aux comportements de persistance dans l'activité. Les joueurs de football américain rapportant le plus d'intention de continuer à pratiquer ce sport étaient ainsi ceux obtenant les scores les plus élevés sur l'échelle de passion obsessive. (Vallerand et al., 2003, étude 2). De la même façon, les cyclistes continuant à pratiquer leur activité pendant la saison hivernale étaient ceux qui montraient le plus de passion obsessive (Vallerand et al., 2003, étude 3). Les auteurs qualifient ce type de persistance de *rigide*, voire pathologique, du fait des circonstances dans lesquelles se déroulent la pratique¹⁰. Ainsi, la passion obsessive envers le football prédisait positivement les affects négatifs au cours de la saison. La pratique du cyclisme pendant l'hiver est quant à elle considérée comme une activité dangereuse, du fait des conditions climatiques au Canada.

On peut se poser la question de la généralisation de ces résultats à la population sportive « normale ». En effet, les passionnés concernés par ces travaux représentent une population particulière de par son investissement important, et il semble délicat d'interpréter les liens observés avec la persistance d'une activité soutenue, dans le cadre d'une pratique de loisir plus réduite.

¹⁰ Ce cadre d'analyse a par ailleurs été employé pour étudier des comportements addictifs tels que les jeux d'argent (Mageau, Vallerand, Rousseau, Ratelle, & Provencher, 2005).

4. Limites des travaux antérieurs et positionnement

Les travaux menés sur les conflits motivationnels dans le cadre de la TAD fournissent une base de travail importante, et supportent globalement l'intérêt d'intégrer ce concept au sein de ce paradigme. Néanmoins, plusieurs caractéristiques, à la fois méthodologiques et théoriques, limitent la portée de leurs résultats. La partie suivante présente ces limites, et les solutions envisagées dans ce travail doctoral afin de les dépasser.

4.1. Limites et perspectives

Un premier élément devant être souligné est l'absence d'investigations sur le domaine sportif dans les travaux sur le conflit motivationnel basés sur la TAD. Plusieurs des études citées ont certes étudié les conflits perçus entre le contexte éducatif et celui des loisirs. Il semble cependant difficile d'extrapoler les résultats observés pour ces derniers, aux loisirs sportifs. En effet, même s'il est possible que certains participants aient répondu en pensant à leur activité sportive de loisir, nous ne disposons d'aucune information sur la proportion de ce profil de participants dans les échantillons, par rapport à ceux ayant pensé à d'autres types de loisirs. Un premier intérêt de notre travail doctoral est donc de poursuivre cette ligne de recherche dans un domaine n'ayant encore fait l'objet d'aucune recherche, celui des activités physiques et sportives.

D'autre part, les conséquences du conflit ont été étudiées exclusivement à l'aide de mesures auto-rapportées. Qu'il s'agisse des contextes éducatif, familial, professionnel, ou encore du domaine des loisirs, les liens entre le degré de conflit éprouvé et certaines variables affectives, cognitives, ou comportementales, ont été examinés sur la base des perceptions des participants. Bien que certaines des conséquences envisagées se prêtent bien à ce type de mesure (i.e., la concentration, ou la fatigue émotionnelle), il serait souhaitable d'utiliser également des mesures plus objectives. Plus particulièrement, étudier l'implication des conflits motivationnels sur les *comportements* effectifs constituerait une avancée considérable

dans ce domaine de recherche. Par exemple, la relation négative observée entre le degré de conflit école/loisirs et les intentions de poursuite d'études suggère que ces conflits sont à même de mener au désengagement de l'un des contextes concernés (Senécal et al., 2003). Ce résultat est conforme à l'hypothèse d'un désengagement vis-à-vis de l'un des buts poursuivis en cas de conflit, l'une des pistes avancées par Dodge, Asher et Parkhurst (1989), et ayant été vérifiée par Sheldon et Emmons (1995). Le problème des liens observés entre différentes variables mesurées auprès de la même source est qu'il est difficile de distinguer la variance partagée, du poids réel de la relation entre les variables. Il semble donc important d'examiner l'impact des conflits motivationnels, dans le cadre de la TAD, sur les comportements de persistance ou d'abandon d'une activité. L'un des objectifs de ce travail est donc d'évaluer l'impact des conflits liés au rôle de sportif sur l'implication réelle des participants envers une activité physique ou sportive.

Une autre question en suspend est celle du sens de la relation entre motivation autodéterminée et conflit de rôles. Les postulats théoriques de la TAD (Ryan & Deci, 2002a) suggèrent que le degré de conflit ressenti est fonction de la motivation autodéterminée développée à l'égard des deux rôles. Toutefois, l'hypothèse inverse selon laquelle le fait d'éprouver des conflits importants pourrait nuire à la motivation autodéterminée pour certains contextes, reste plausible, et ne peut en tout cas être écartée sur la base des travaux réalisés jusqu'à maintenant. En effet, les études quasi-expérimentales conduites à l'université (e.g., Ratelle & Vallerand, 1998) contrôlaient les motivations des participants vis-à-vis de leurs études et de leurs loisirs, sans les influencer. D'autre part, les trois études de terrain (e.g., Senécal et al., 2003) ont toutes utilisées un devis transversal, ce qui implique une grande incertitude lorsqu'on souhaite déterminer le sens d'une relation entre deux variables. Un modèle concurrent, où les conflits influenceraient la motivation autodéterminée, a été testé, et a démontré une validité sensiblement équivalente à celle du modèle hypothétique. Comme

l'indiquent Ratelle et ses collègues (Ratelle et al., 2005), il est impossible sur une base purement statistique de conclure à la supériorité de l'un des deux modèles. Afin de confirmer la relation de cause à effet entre motivation autodéterminée et conflit, une étude expérimentale a manipulé le degré d'autodétermination envers une tâche cognitive, afin d'évaluer l'impact de cette variable sur le degré de conflit éprouvé avec une autre tâche de nature motrice.

Enfin, la dernière limite à souligner dans les travaux antérieurs menés dans le cadre de la TAD concerne l'absence d'investigation autour d'une relation inverse à celle du conflit entre les différents contextes de vie. En effet, les études se sont focalisées autour de la perception que le fait d'avoir un rôle à assumer entraine en conflit avec les exigences liées à un autre rôle, ces conflits étant dus à un partage nécessaire des ressources. En revanche, aucun des travaux conduits jusqu'à présent ne s'est penché sur la perception inverse, à savoir l'idée que certains rôles sociaux assumés par l'individu lui faciliteraient les choses pour d'autres rôles. Cette idée apparaissait dans les travaux menés sur les conflits de buts, notamment par Emmons et ses collègues à partir de la matrice d'instrumentalité des buts (e.g., Emmons & King, 1988 ; Emmons & King, 1990). Dans le domaine du sport, plusieurs études (e.g., Barron, Ewing, & Waddell, 2000; Marsh, 1993; Marsh & Kleitman, 2003) soulignent l'existence d'un lien positif entre la pratique sportive et certaines caractéristiques académiques (e.g., l'orientation ou la réussite des études) ou sociales (e.g., le statut social ou la popularité). Il est envisagé dans cette thèse d'intégrer ce concept d'instrumentalité inter-rôles dans la théorie de l'autodétermination, en posant les hypothèses inverses de celles proposées pour le conflit, à savoir que (1) une motivation autodéterminée mène à davantage de perceptions d'instrumentalité, et que (2) celles-ci sont liées à des conséquences positives pour l'individu.

4.2. Précisions terminologiques et méthodologiques

De façon cohérente avec les travaux antérieurs menés sur les conflits éprouvés par les athlètes (e.g., Settles et al., 2001), et les études récemment conduites sur cette variable dans le cadre de la TAD (e.g., Senécal et al., 2003), nous avons considéré la pratique sportive comme un rôle, plutôt qu'un but. Autrement dit, nous nous sommes attachés à l'étude du rôle de sportif, en tant « qu'ensemble de comportements supposés par une place ou un statut » (Dictionnaire Larousse de la psychologie, 1992). Conformément à la terminologie du modèle hiérarchique de Vallerand (1997), la pratique sportive peut également être conçue comme l'un des contextes pour lequel l'individu va éprouver une motivation plus ou moins autodéterminée. Dans la suite du manuscrit, nous emploierons de façon indifférenciée les termes *rôle de pratiquant sportif*, *contexte sportif*, *domaine sportif*, dans le but d'éviter au lecteur un texte trop répétitif.

La revue de la littérature sur le thème du conflit motivationnel a mis en évidence l'existence de deux types de conflits, l'un lié à la nature incompatible des comportements supposés, l'autre à la limite des ressources disponibles chez l'individu (Carver & Sheier, 1998). Il est possible que certains comportements perçus comme caractéristiques de la pratique d'une activité physique ou sportive, soient considérés par certaines personnes comme incompatibles avec ceux que supposent d'autres rôles. Cependant, dans le cadre de ce travail, nous considérons exclusivement les conflits liés au manque de ressources perçu par l'individu.

La définition de notre objet d'étude est donc la suivante : il y a un conflit lié au rôle de pratiquant sportif lorsque l'individu perçoit que l'activité physique nuit à son implication et/ou à sa réussite dans un ou plusieurs autres rôles sociaux, ou, inversement, que ce(s) rôle(s) est/sont néfaste(s) à son implication et/ou sa réussite sportive, du fait d'un problème de répartition des ressources entre les différents rôles (i.e., manque de temps,

perte d'énergie, coût attentionnel). Cette thèse s'intéresse également à la perception contraire chez l'individu, à savoir celle d'une instrumentalité du rôle de pratiquant sportif, en d'autres termes le sentiment éprouvé par l'individu que la pratique de l'activité physique ou sportive est bénéfique à son implication et/ou à sa réussite dans un ou plusieurs autres rôles sociaux, du fait de l'économie des ressources occasionnée (i.e., meilleure gestion du temps, gain en énergie, plus grande disponibilité attentionnelle).

Nos hypothèses reposent sur les perceptions de conflit et d'instrumentalité liées au rôle de sportif, ainsi que leurs liens avec d'autres variables, en particulier la motivation autodéterminée et l'engagement ou le désengagement sportif. Un premier niveau d'analyse a été adopté afin de tester ces liens lorsqu'on considère la perception d'un conflit global lié au rôle de sportif. De la même façon que dans les études antérieures, une échelle reflétant la difficulté perçue à gérer l'activité plus les autres domaines de vie, a été utilisée dans l'étude 1. Autrement dit, dans cette étude, le sens du conflit n'était pas précisé, puisqu'il pouvait renvoyer à un sentiment d'interférence du sport pratiqué sur les autres domaines, ou inversement.

A un second niveau d'analyse, les autres études corrélationnelles ont mesuré les perceptions de conflit et d'instrumentalité en précisant la direction des relations en question. Ainsi, l'étude 2 s'est focalisée sur la perception de l'impact potentiellement néfaste *versus* bénéfique de l'activité physique sur d'autres rôles sociaux (e.g., rôle de parent, de conjoint, rôle professionnel). Les études 3 et 4, conduites auprès d'adolescents sur les contextes sportif, scolaire et amical, ont quant à elles utilisé un outil développé afin d'évaluer la perception (a) que le sport nuisait aux autres rôles, (b) que les autres rôles nuisaient à la pratique sportive, et (c) que le sport était bénéfique aux autres rôles.

4.3 Rappel du questionnement et présentation du programme de recherche

Les trois objectifs centraux de ce travail sont (1) la mise en évidence de l'existence et du poids de l'influence des conflits éprouvés par les pratiquants sur leur désengagement sportif, (2) la confirmation des liens négatifs observés dans quelques études empiriques (e.g., Ratelle et al., 2005) entre motivation autodéterminée et conflit de rôles, lorsqu'on s'intéresse au rôle de sportif et (3) le rôle joué par la perception inverse du conflit, autrement dit celle d'une instrumentalité de la pratique sportive vers d'autres rôles sociaux, dans la problématique motivationnelle de l'engagement sportif. Quatre études corrélationnelles, dont trois longitudinales, et un projet expérimental ont été conduits pour répondre à ces enjeux.

La première étape de ce travail était de nous assurer de la pertinence de la mise en relation entre motivation autodéterminée contextuelle, conflit attaché au rôle de sportif, et comportement d'engagement vis-à-vis d'une activité sportive. Dans ce but, l'étude 1 a comparé un échantillon de jeunes pratiquants avec un échantillon d'anciens sportifs ayant pratiqué les mêmes activités. Cette première étude s'étant révélée satisfaisante, nous avons ensuite cherché à déterminer si la perception de relations conflictuelles ou instrumentales entre l'activité physique ou sportive, et les rôles sociaux particulièrement pertinents à certaines étapes du développement, permet de prédire l'évolution de l'engagement sportif. Afin de répondre à cette question, deux études prospectives ont été menées. L'étude 2 a concerné un échantillon de 103 adultes pratiquant une activité physique d'entretien. Un devis prospectif sur 6 mois a permis d'examiner l'impact des variables d'intérêt mesurées par questionnaire, sur un indice objectif d'assiduité envers l'activité physique pratiquée. L'étude 3, quant à elle, s'est penchée sur l'influence des perceptions des adolescents relatives au rôle de sportif, sur leur investissement sportif de loisir. Un plan longitudinal

sur un an comportant une mesure répétée de l'engagement sportif a été adopté et a permis de recueillir les données de 446 adolescents.

Les deux dernières études de notre programme de recherche portaient plus spécifiquement sur les facteurs influençant le degré de conflit ou de compensation ressenti. L'étude 4 s'est déroulée sur 3 ans. Elle a concerné 5 cohortes d'élèves du secondaire, soit environ 1500 adolescents, afin d'examiner l'évolution des perceptions de conflits et d'instrumentalité liées à la pratique sportive, en fonction de l'âge, du sexe et de la motivation autodéterminée pour différents contextes (i.e., sportif, scolaire et amical). L'étude 5, enfin, était une expérience destinée à induire un conflit motivationnel entre la tâche cognitive expérimentale, et une tâche motrice intrinsèquement motivante. Les consignes expérimentales visaient à influencer l'autodétermination des participants à effectuer la tâche cognitive, dans le but d'induire différents niveaux de conflit motivationnel et d'évaluer l'impact du conflit ressenti sur la performance. Cette étude a été réalisée grâce à la collaboration de 62 collégiens.

ÉTUDE 1 : CONFLIT D'INTÉRÊT ET ABANDON SPORTIF : UNE ÉTUDE TRANSVERSALE

1. Objectifs et hypothèses¹¹

Plusieurs travaux descriptifs suggèrent que l'une des raisons d'abandon sportif prédominante chez les adolescents est le « conflit d'intérêt », ou le manque de temps (Gould., 1987 ; Weiss & Chaumeton, 1992). Si certains jeunes arrêtent de s'investir dans leur activité sportive de loisir, ce serait donc selon leurs dires, parce qu'ils n'avaient plus le temps de tout faire, et qu'ils ont abandonné leur pratique au profit d'autres loisirs, ou pour se consacrer davantage à leurs études. Plusieurs limites sont attachées à ce résultat (Sarrazin et Guillet, 2001). Une première limite est liée à la méthodologie de ces travaux, puisque ces déclarations ont été obtenues auprès d'échantillons d'anciens pratiquants, sans comparaison avec les perceptions d'adolescents toujours impliqués dans leur activité sportive. On peut donc douter du fait que ce conflit d'intérêt croissant au cours du développement constitue un motif réel d'abandon. D'autre part, la nature *athéorique* de ces travaux ne permet pas de comprendre les mécanismes à l'origine de ce type de conflit, et donc de la décision d'abandonner l'activité sportive. Enfin, ces études sont relativement anciennes, et ont concerné presque exclusivement des échantillons Nord-Américains. On peut donc se poser la question de leur généralisation de leurs résultats à une période plus actuelle, et dans une population différente comme la population française.

L'objectif principal de cette première étude était par conséquent de vérifier l'hypothèse selon laquelle l'abandon sportif observé aujourd'hui chez les adolescents français peut être expliqué par le conflit éprouvé entre l'activité et les autres domaines de

¹¹ Ce travail a été réalisé dans le cadre d'un contrat de recherche avec la DDJS et le CDOS du département de la Drôme. Il est exposé plus en détail dans Boiché & Sarrazin (*soumis, a*) en annexe 6.

leur vie. Plus précisément, ce travail visait à répondre à examiner si les conflits rapportés entre l'activité sportive et les autres domaines sont effectivement plus importants chez les anciens athlètes, par rapport aux pratiquants persistants. D'autre part, la diminution de la pratique sportive constatée à l'adolescence, en particulier chez les filles, pourrait être expliquée en partie par l'observation de davantage de conflit avec l'âge, et des conflits plus marqués chez les filles. Enfin, nous souhaitions vérifier s'il existe une relation négative entre le degré d'autodétermination de la motivation à l'égard de l'activité sportive pratiquée, et le degré de conflit rapporté.

2. Méthode

2.1. Participants et procédure

L'objectif de cette étude était de comparer deux échantillons, l'un composé de jeunes sportifs s'adonnant aux activités sportives comptant parmi les plus populaires dans le département de la Drôme (voir Sarrazin et Bois, 2002), l'autre de jeunes ayant cessé leur participation dans l'une de ces activités la saison précédente. Nous avons tenté de reproduire dans notre échantillon la « structure » de pratique du département, en interrogeant davantage de personnes pratiquant les activités les plus populaires. Par exemple, plus de jeunes pratiquant le football que la gymnastique ont été sollicités, la première activité représentant 30% des pratiquants du département, contre 4% pour la seconde. En revanche, nous avons dans la mesure du possible cherché à équilibrer les échantillons interrogés au niveau du sexe, et ce quelle que soit la proportion réelle de filles et de garçons parmi les pratiquants, dans le but de permettre un traitement statistique de cette variable. La répartition des participants en fonction de l'activité sportive qu'ils pratiquaient et de leur sexe est présentée dans le tableau 2.

Tableau 2 : Répartition des effectifs des deux échantillons en fonction du sexe et de l'activité sportive pratiquée

| Activité pratiquée | Part relative de pratiquants | Echantillon d'anciens pratiquants | | | Echantillon de pratiquants actuels | | | | |
|--------------------|------------------------------|-----------------------------------|---------|-------|------------------------------------|---------|-------|-----|------|
| | | filles | garçons | total | filles | garçons | total | | |
| basket-ball | 6% | 1 | 3 | 4 | 4% | 8 | 6 | 14 | 5% |
| cyclisme | 4% | - | - | - | - | 0 | 7 | 7 | 3% |
| équitation | 4% | - | - | - | - | 3 | 6 | 9 | 3% |
| escalade | 6% | 9 | 4 | 13 | 13% | 4 | 0 | 4 | 2% |
| football | 28% | - | - | - | - | 8 | 53 | 61 | 24% |
| gymnastique | 4% | - | - | - | - | 3 | 0 | 3 | 1% |
| handball | 7% | 11 | 9 | 20 | 19% | 6 | 33 | 39 | 15% |
| judo | 7% | 13 | 7 | 20 | 19% | 23 | 26 | 49 | 19% |
| rugby | 7% | 1 | 6 | 7 | 7% | 0 | 1 | 1 | 0,4% |
| ski | 6% | - | - | - | - | 6 | 3 | 9 | 3% |
| tennis | 18% | 15 | 21 | 36 | 35% | 26 | 32 | 58 | 22% |
| tennis de table | 3% | 0 | 3 | 3 | 3% | 0 | 5 | 5 | 2% |
| Total | 100% | 50 | 53 | 103 | 100% | 87 | 172 | 259 | 100% |

Note : la part relative des pratiquants dans le département a été calculée sur la base du total de pratiquants représentés par ces 12 activités sportives, et non de l'ensemble des pratiquants sportifs de la Drôme

Le recueil des données a été effectué par questionnaire. Pour les jeunes pratiquants, 800 questionnaires ont pu être distribués grâce au relais des comités départementaux et des clubs. Sur ces 800 questionnaires, 259 ont été retournés. Concernant les anciens pratiquants, les contacts établis auprès des comités et des clubs ont permis de récupérer les coordonnées de jeunes n'ayant pas renouvelé leur licence au cours de la saison sportive 2003/2004. Sur les 450 questionnaires postés, 103 ont été renvoyés. Au total, l'effectif de l'échantillon était de 362 participants. La tranche d'âge concernée par ce projet était initialement celle des 12-20 ans. Au final, les participants à l'étude étaient âgés de 10 à 25 ans ($M = 15.39$, $ET = 2.49$).

2.2. Mesures¹²

Le questionnaire comportait plusieurs outils destinés à mesurer certaines perceptions des participants relatives à leur activité sportive, ou à leurs *autrui* significatifs (parents, coéquipiers, entraîneur), dans le but d'avoir une vision large du phénomène de l'abandon

¹² Le questionnaire adressé aux pratiquants est présenté dans l'annexe 1.

dans le département. La plupart des variables apparaissent dans le modèle intégrateur de l'abandon sportif proposé par Sarrazin et Guillet (2001). Pour toutes les variables, les participants disposaient pour répondre d'une échelle de type Likert allant de (1) « *pas du tout d'accord* » à (6) « *tout à fait d'accord* ». Les questionnaires étaient identiques pour les deux échantillons, à l'exception des temps employés, les questionnaires des pratiquants étant formulés au présent, et ceux des anciens pratiquants au passé (les exemples donnés dans la partie qui suit sont issus de la version du questionnaire adressée aux pratiquants).

Motivation. Une version abrégée de l'Echelle de Motivation dans les Sports (EMS ; Brière, Vallerand, Blais, & Pelletier, 1995) a été utilisée pour mesurer les différentes formes de motivation développées par les participants vis-à-vis de l'activité sportive pratiquée. A la question « *Pourquoi pratiques-tu le judo ?* », les participants répondaient à 3 items mesurant leur motivation intrinsèque (e.g., « pour les émotions intenses que je ressens à faire ce sport »), leur régulation identifiée (e.g., « pour maintenir de bonnes relations avec mes amis »), leur régulation introjectée (e.g., « parce que je me sentirais coupable si je ne le faisais pas ») et leur régulation externe (e.g., « parce que les gens autour de moi pensent que c'est important d'être en forme »).

La cohérence interne de chaque sous-échelle étant satisfaisante ($\alpha > .70$), un *index d'autodétermination* a été calculé. Cet indicateur a été utilisé avec succès par le passé dans le but de rendre compte de la motivation autodéterminée pour différents contextes (pour davantage de détails sur cette procédure, voir Vallerand, 1997). Elle est calculée en pondérant les scores des participants aux différentes sous-échelles et en additionnant les valeurs ainsi obtenues. Les coefficients sont déterminés en fonction de la place qu'occupe la forme de motivation concernée sur le continuum théorique d'autodétermination (voir figure 3). Ainsi, les formes non autodéterminées (i.e., régulation introjectée et externe) se

voient adjuger un coefficient négatif, alors qu'un coefficient positif est attribué aux formes autodéterminées (i.e., motivation intrinsèque, régulation identifiée).

Dans le cas présent, la formule employée pour calculer cet indice était la suivante :

Index = 2*Motivation Intrinsèque + Régulation Identifiée - Régulation Introjectée - 2* Régulation Externe

Besoins psychologiques. Les sous-échelles de compétence et d'autonomie de l'échelle de satisfaction des besoins psychologiques ont été utilisées pour mesurer les perceptions des participants dans leur activité sportive (voir Vlachopoulos & Michailidou, 2006, pour une validation de cette échelle dans le domaine sportif). Trois items ont été adaptés pour mesurer la compétence perçue (e.g., « J'ai le sentiment de pouvoir encore progresser dans mon activité » ; $\alpha = .67$), et trois items ont été adaptés pour l'autonomie perçue (e.g., « On m'oblige à faire la plupart des choses » ; *item inversé* ; $\alpha = .81$).

Valeur de l'activité. L'échelle de Fredericks et Eccles (2000) a été utilisée afin de mesurer l'importance accordée par les participants à leur activité sportive. Cette échelle comporte 4 items (e.g., « Comparée à la plupart de mes autres activités, mon activité sportive est utile » ; $\alpha = .80$).

Satisfaction. Le degré de satisfaction vis-à-vis de la pratique de l'activité a été mesuré grâce à une adaptation de l'échelle sur la satisfaction de vie de Blais, Vallerand, Pelletier, et Brière (1989). L'un des 3 items était : « Je suis satisfait(e) de la façon dont se passe cette activité » ($\alpha = .84$).

Conflit lié au rôle de sportif. Afin d'évaluer le degré d'intégration de l'activité sportive versus de conflit lié à cette activité, une échelle globale en 6 items a été adaptée à partir de l'échelle de passion développée par Vallerand et ses collaborateurs (e.g., Vallerand & Miquelon, *in press*). Les trois items issus de cet outil étaient formulés positivement : « Mon activité sportive s'harmonise bien avec les autres activités dans ma vie (l'école, les amis, la famille...) » ; « Mon activité sportive est bien intégrée dans ma

vie » ; « Mon activité sportive est en harmonie avec les autres choses qui font partie de moi ». Trois autres items ont été formulés négativement, afin de traduire la perception de conflits : « J'ai du mal à accorder mon sport avec mes autres activités » ; « Il arrive que j'éprouve des conflits entre mon sport et les autres domaines de ma vie » ; « Ce n'est pas toujours facile de gérer la pratique de cette activité sportive avec tout ce que je fais à côté ». Bien qu'inférieure à la valeur de .70, la cohérence interne de cette échelle était acceptable ($\alpha = .67$).

Perception de la valeur octroyée à l'activité par les parents. L'échelle utilisée pour mesurer la valeur de l'activité (Fredericks & Eccles, 2000) a été adaptée afin d'évaluer la perception des pratiquants et des anciens pratiquants quant à la valeur accordée par leurs parents à leur activité. L'un des trois items retenus était : « Pour mes parents, le sport est plus utile que d'autres loisirs » ($\alpha = .55$). Etant donnée la faible consistance interne de cette échelle, cette variable n'a pas été retenue dans les analyses.

Perception de l'investissement parental. Une échelle a été construite pour que les participants indiquent leur perception de l'investissement de leurs parents dans le cadre de l'activité sportive (e.g., « Mes parents assistent régulièrement à mes compétitions » ; $\alpha = .75$).

Perceptions des coéquipiers. Les mêmes échelles ont servi de base afin d'évaluer la perception que les athlètes avaient de leurs coéquipiers, pour la valeur accordée à l'activité (e.g., « Mes camarades trouvent cette activité très importante » ; $\alpha = .81$) et leur investissement (e.g., « Mes camarades participent régulièrement aux compétitions » ; $\alpha = .67$).

Perceptions de l'entraîneur. Deux mesures relatives à l'entraîneur ont également été incluses. Trois items visaient à évaluer la perception des athlètes relative à son investissement (e.g., « Mon entraîneur est attentif à ce que nous faisons pendant les

séances » ; $\alpha = .70$). Trois autres items étaient destinés à estimer leur impression sur la qualité de leur relation inter-personnelle (e.g., « Je m'entends bien avec mon entraîneur » ; $\alpha = .66$).

Informations sur la pratique. Différentes questions étaient posées sur l'activité sportive pratiquée, afin de recueillir des informations objectives sur celle-ci. Ainsi, le questionnaire a permis d'avoir une mesure du temps consacré à l'activité chaque semaine, du coût annuel approximatif de l'activité en euros, et de la distance en kilomètres entre le domicile du pratiquant et son lieu de pratique.

2.3. Analyse des données

Afin de rendre compte de l'abandon sportif d'une partie de l'échantillon, une stratégie d'analyse en 2 étapes a été adoptée. Dans un premier temps, des tests t ont été conduits sur les variables mesurées, afin d'examiner les différences inter-groupes. Ensuite, une analyse discriminante a été conduite, en entrant le statut vis-à-vis de l'activité – pratiquant *versus* ancien pratiquant – comme variable dépendante. Le but de l'analyse discriminante est de prédire l'appartenance à un groupe à partir d'un ensemble de prédicteurs (Tabachnick & Fidell, 1998). Les variables pour lesquelles aucune différence significative n'est apparue lors des tests t ont été exclues de l'analyse, dans la mesure où elles ne permettaient pas de rendre compte du comportement d'abandon. Les autres variables ont été utilisées comme variables indépendantes, afin de prédire le statut - pratiquants *versus* ancien pratiquant - des participants. Afin de tester les relations entre les conflits liés à l'activité sportive et certains prédicteurs potentiels, une analyse de régression multiple a été conduite. Enfin, des corrélations ont été calculées entre le score de conflit rapporté vis-à-vis de la pratique sportive, et les mesures objectives des ressources accordées à celle-ci en temps, argent, et déplacement.

3. Résultats

3.1. Statistiques descriptives

La valeur moyenne et l'écart-type des variables sont présentés dans le tableau 3 ainsi que les corrélations Bravais-Pearson entre les variables.

3.2. Tests *t*

Une série de test *t* ont été effectués en entrant le statut - pratiquant *versus* ancien pratiquant sportif - comme variable indépendante, et les variables psychosociales mesurées dans le questionnaire comme variables dépendantes. La synthèse de ces analyses est présentée dans le tableau 4.

La plupart des variables mesurées dans le questionnaire se sont révélées significativement différentes en fonction du statut, à quelques exceptions près. Ainsi, les pratiquants rapportaient, par rapport aux anciens pratiquants, des perceptions significativement plus élevées de compétence ($M = 4.26$ vs $M = 3.92$) et d'autonomie ($M = 4.76$ vs $M = 4.39$), ils valorisaient davantage l'activité ($M = 5.06$ vs $M = 4.24$), se déclaraient plus satisfaits ($M = 4.63$ vs $M = 3.84$), et rapportaient moins de conflits entre l'activité et les autres domaines de leur vie ($M = 2.48$ vs $M = 2.71$). Au niveau des perceptions des *autrui* significatifs, les athlètes persistants, par rapport aux anciens athlètes, percevaient davantage d'investissement de la part de leurs parents ($M = 4.22$ vs $M = 3.58$), ils avaient l'impression que leurs coéquipiers valorisaient plus l'activité ($M = 4.34$ vs $M = 3.96$) et s'investissaient plus ($M = 4.70$ vs $M = 4.28$), et percevaient également plus d'investissement de la part de leur entraîneur ($M = 4.26$ vs $M = 3.92$) et une meilleure relation inter-personnelle avec celui-ci ($M = 3.76$ vs $M = 3.69$).

Tableau 3 : Statistiques descriptives et corrélations de Bravais-Pearson

| | mini | maxi | M | ET | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|------------------------------------|-------|------|------|------|--------------|-----|-----|-----|------|------|------|------|------|------|------|
| 1. Index d'autodétermination | -1.33 | 13.5 | 7.00 | 2.67 | <i>-0.06</i> | .13 | .14 | .22 | -.18 | -.06 | -.05 | .02 | .08 | .11 | .07 |
| 2. Compétence perçue | 1 | 6 | 4.16 | 0.96 | | .37 | .22 | .15 | -.08 | .03 | .21 | .12 | .10 | .07 | .13 |
| 3. Autonomie perçue | 1 | 6 | 4.65 | 1.24 | | | .22 | .17 | -.11 | -.01 | -.02 | .16 | .09 | .14 | .22 |
| 4. Valeur de l'activité | 1.33 | 6 | 4.83 | 1.10 | | | | .29 | -.08 | .08 | .18 | .40 | .28 | .42 | .39 |
| 5. Satisfaction | 1 | 6 | 4.41 | 0.95 | | | | | -.22 | .07 | .15 | .21 | .34 | .42 | .26 |
| 6. Conflit | 1 | 5 | 2.90 | 0.71 | | | | | | -.10 | -.15 | -.09 | -.21 | -.04 | -.03 |
| 7. Valeur pour les parents | 1 | 6 | 4.62 | 0.95 | | | | | | | .14 | .24 | .02 | .06 | .03 |
| 8. Investissement des parents | 1 | 6 | 4.04 | 1.28 | | | | | | | | .18 | .28 | .13 | .06 |
| 9. Valeur pour les coéquipiers | 1 | 6 | 4.23 | 1.11 | | | | | | | | | .56 | .37 | .20 |
| 10. Investissement des coéquipiers | 1 | 6 | 4.58 | 1.07 | | | | | | | | | | .43 | .24 |
| 11. Investissement de l'entraîneur | 1 | 6 | 4.82 | 1.02 | | | | | | | | | | | .45 |
| 12. Relation avec l'entraîneur | 1 | 6 | 3.66 | 0.84 | | | | | | | | | | | |

Note : les corrélations non significatives à $p = .05$ sont indiquées en italique

Tableau 4 : Résultats des tests *t*

| | Pratiquants | | | Anciens pratiquants | | | <i>p</i> |
|------------------------------------|-------------|-----------|----------|---------------------|-----------|----------|----------|
| | <i>M</i> | <i>ET</i> | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>ET</i> | <i>N</i> | |
| 1. Index d'autodétermination | 7.08 | 2.56 | 259 | 6.81 | 2.92 | 103 | .376 |
| 2. Compétence perçue | 4.26 | 0.90 | 256 | 3.92 | 1.06 | 102 | .002 |
| 3. Autonomie perçue | 4.76 | 1.17 | 256 | 4.38 | 1.38 | 102 | .011 |
| 4. Valeur de l'activité | 5.06 | 0.92 | 259 | 4.23 | 1.27 | 103 | .001 |
| 5. Satisfaction | 4.63 | 0.74 | 259 | 3.84 | 1.16 | 103 | .001 |
| 6. Conflit | 2.47 | 0.96 | 256 | 2.71 | 1.03 | 103 | .019 |
| 7. Valeur pour les parents | 4.61 | 0.96 | 259 | 4.64 | 0.93 | 103 | .759 |
| 8. Investissement des parents | 4.22 | 1.21 | 259 | 3.58 | 1.34 | 103 | .001 |
| 9. Valeur pour les coéquipiers | 4.34 | 1.04 | 257 | 3.96 | 1.22 | 103 | .003 |
| 10. Investissement des coéquipiers | 4.70 | 0.98 | 256 | 4.28 | 1.21 | 103 | .001 |
| 11. Investissement de l'entraîneur | 4.26 | 0.91 | 259 | 3.92 | 1.23 | 103 | .001 |
| 12. Relation avec l'entraîneur | 3.76 | 0.91 | 259 | 3.96 | 1.30 | 103 | .001 |

La seule mesure pour laquelle la différence n'était pas significative était l'indice d'autodétermination ($M = 7.08$ vs $M = 6.81$, $p > .37$). Ce résultat peut être expliqué par la présence de 4 formes de motivations seulement dans notre étude. Ainsi, lorsqu'on réalise un test *t* sur les différents scores de motivation, on observe une différence significative pour la motivation intrinsèque, les pratiquants obtenant une moyenne plus élevée que les anciens athlètes ($M = 4.95$ vs $M = 4.58$), et pour la régulation introjectée, les pratiquants obtenant également un score moyen plus élevé ($M = 2.49$ vs $M = 2.09$). Ce résultat va à l'encontre des prédictions de la TAD, et explique en partie l'absence de différence au test *t* lorsqu'on utilise l'indice global d'autodétermination, dans le calcul duquel l'introjection reçoit un coefficient négatif.

3.3. Analyse discriminante

Il est généralement recommandé que l'échantillon représente au moins trois fois le nombre de variables indépendantes entrées dans une analyse discriminante. Cette condition était largement respectée, puisque le nombre de participants pour lesquels les données étaient complètes sur l'ensemble des 9 variables pour lesquelles un effet significatif est apparu était de 343.

Globalement, l'analyse s'est révélée significative : Wilk's Lambda = .80, $F(10, 331) = 9.06$, $p < .001$. Trois des variables indépendantes incluses dans ce modèle ont permis une augmentation significative de la valeur du Lambda de Wilk à $p = .05$. Il s'agissait de la valeur accordée par les participants à leur activité sportive, du degré de *satisfaction* rapporté, ainsi que de *l'investissement parental* perçu. Le modèle permettait de prédire l'appartenance des participants à l'un des groupes - pratiquant ou ancien pratiquant - avec un taux supérieur à 78%. La classification des pratiquants était cependant meilleure (93%) que celle des sportifs ayant abandonné leur activité (40%).

3.4. Régression multiple

Les analyses précédentes révèlent que la perception d'un conflit entre l'activité sportive pratiquée et les autres domaines de vie est supérieure chez les jeunes ayant mis un terme à leur pratique, comparativement à ceux qui persistent, mais que cette variable ne fait pas partie des plus discriminantes. Autrement dit, il s'agirait d'une variable plutôt « distale », susceptible d'influencer négativement les antécédents plus directs de la décision d'abandon, comme l'insatisfaction ($r = -.22$). L'enjeu de ce travail était également de vérifier d'autres hypothèses relatives à cette variable. Conformément avec les résultats des études antérieures, nos hypothèses supposaient que le degré de conflit serait prédit négativement par la motivation autodéterminée, positivement par l'âge et qu'il pourrait être plus important chez les filles. Le sexe ayant été codé -0.5 pour les garçons et +0.5 pour les filles, un effet positif de cette variable était attendu.

Afin de tester ces hypothèses, le degré de conflit a été régressé sur l'indice d'autodétermination de la motivation sportive, l'âge et le sexe. Globalement, cette régression s'est révélée significative : $F(3, 313) = 5.42$, $p < .001$; $R^2 = .05$. Des effets simples sont apparus pour l'indice de motivation autodéterminée envers l'activité ($\beta = -.16$; $p < .01$) et l'âge ($\beta = .12$; $p < .05$), mais pas pour le sexe ($\beta = -.08$; $p > .14$).

3.5. *Corrélations entre le conflit auto-rapporté et les ressources nécessaires à la pratique*

La corrélation entre le temps consacré à l'activité sportive chaque semaine et le score de conflit auto-rapporté s'est révélée non significative : $r(352) = .06, p > .05$. De même, la corrélation avec le coût approximatif de l'activité par an n'était pas significative : $r(241) = .06, p > .05$. Enfin, la corrélation entre cette variable et la distance entre le domicile et le lieu de pratique n'était pas significative : $r(345) = -.03, p > .05$.

4. Discussion

Cette première étude visait deux objectifs principaux. Il s'agissait, d'une part, de tester le lien entre la perception de conflits liés à la pratique sportive, et l'arrêt de l'activité, en comparant deux échantillons d'adolescents : d'anciens pratiquants et des sportifs en activité. D'autre part, nous souhaitions examiner les déterminants potentiels de la perception de ce type de conflits, la littérature sur ce thème suggérant que l'âge et le sexe féminin pourrait être liés à davantage de conflits, alors que la motivation autodéterminée envers la pratique sportive serait associée à des niveaux plus faibles de conflit.

4.1. *Conflit versus intégration du rôle de sportif et abandon*

Les analyses ont montré des différences significatives entre les deux échantillons pour la quasi-totalité des variables psychosociales considérées. La perception de conflits entre le rôle de pratiquant et les autres domaines de vie s'est ainsi révélée plus importante dans l'échantillon d'anciens pratiquants. L'hypothèse selon laquelle une partie des adolescents mettent un terme à leur pratique sportive du fait d'un conflit d'intérêt avec d'autres rôles sociaux devenant plus prégnants à ce moment de leur développement (e.g., études, autres loisirs, relations amicales ...) semble vérifiée auprès d'un échantillon

français, plus de trente ans après les premiers travaux ayant mis ce motif d'abandon en avant (Orlick, 1974).

Une seconde étape du traitement des données visait à mettre en évidence, parmi les déterminants possibles de l'abandon observés grâce à la première série d'analyses, quels semblaient être les facteurs les plus discriminants entre pratiquants et anciens pratiquants. Deux variables personnelles – le degré de satisfaction vis-à-vis de l'activité sportive pratiquée et la valeur accordée à celle-ci – et une variable interpersonnelle – la perception de l'investissement des parents pour l'activité sportive – sont apparues comme les plus distinctives entre nos deux échantillons. Ces variables pourraient donc représenter certains des éléments les plus « proximaux » de la décision de poursuite ou d'abandon de l'activité, les autres variables pour lesquelles une différence significative est apparue représentant dans ce cas des déterminants plus « distaux », influençant le comportement de façon moins directe. Il n'est pas surprenant que la satisfaction et la valeur fassent partie de la première catégorie de facteurs, dans la mesure où ces variables renvoient à des sentiments globaux par rapport à l'activité, relativement proches d'un rapport coûts-bénéfices estimé par l'adolescent(e) au sujet de sa pratique (voir Sarrazin et Guillet, 2001). L'investissement des parents, quant à lui, est une variable clé de certains modèles de la socialisation, comme celui d'Eccles (e.g., Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece, & Midgley, 1983), qui suppose que les opportunités fournies de pratiquer une activité sont à même d'avoir un impact direct sur l'attitude et le comportement de l'enfant à l'égard de cette activité. Ce modèle a reçu un soutien important dans le domaine sportif (e.g., Bois, Sarrazin, Brustad, Trouilloud, & Cury, 2002).

Le conflit perçu entre le sport et les autres domaines de vie semble quant à lui faire partie des facteurs moins directement liés au comportement d'abandon, puisqu'il n'est pas ressorti de façon significative dans l'analyse discriminante. On peut cependant envisager

que ce type de perception est susceptible de nuire aux variables citées plus haut, comme par exemple la satisfaction éprouvée par l'athlète. La corrélation négative entre cette variable et le degré de conflit perçu dans notre échantillon va d'ailleurs dans ce sens.

4.2. Antécédents de la perception de conflits liés au rôle de sportif

Plusieurs travaux antérieurs laissent penser que des variables démographiques, comme l'âge et le sexe, pourraient être liées de façon significative avec les conflits perçus (e.g., Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie Associative, 2001 ; Sallis & Patrick, 1996). Dans cette étude, l'âge s'est effectivement révélé un prédicteur positif du degré de conflit ressenti en lien avec la pratique sportive. Les participants les plus âgés rapportaient plus de difficultés à gérer leur activité, du fait des autres rôles qu'ils avaient à assumer. En revanche, il n'est pas apparu de différence liée au sexe. Les filles et les garçons éprouveraient avec la même intensité ce type de conflit au cours de l'adolescence.

Le dernier antécédent présumé renvoyait à la nature des motivations développées à l'égard de l'activité pratiquée. Plusieurs études récentes suggèrent en effet que des formes autodéterminées de motivation permettraient de prévenir de ce genre de perception, alors que formes de régulation plus contrôlées seraient associées à davantage de conflits (e.g., Ratelle et al., 2005). Cette relation a plus particulièrement été observée pour les contextes de l'éducation et de la famille, alors qu'elle ne s'est pas révélée significative pour le contexte des loisirs. Or le sport constitue un domaine qui s'apparente à ce dernier, dans la mesure où il comporte peu de responsabilités et d'obligation, comparé aux précédents. Dans cette première étude, l'index d'autodétermination calculé à partir d'une mesure de motivation contextuelle en sport prédisait négativement le niveau de conflit éprouvé vis-à-vis de la pratique. Cette relation négative entre motivation autodéterminée et conflit semble donc être vérifiée pour le contexte sportif.

Ce résultat renforce une fois encore les postulats de la TAD relatifs aux liens entre les motivations développées envers les différentes activités ou identités que l'individu doit adopter et leur degré d'intégration au sein du soi (Ryan & Deci, 2002b). Il semble que dans le domaine sportif, comme dans les contextes précédemment étudiés, la motivation intrinsèque et la régulation identifiée permettent une intégration harmonieuse de la pratique sportive avec les autres activités, alors que les régulations introjectées et externes mènent à la perception de davantage de conflits.

4.3. Le conflit, une variable subjective

Plusieurs indicateurs objectifs des ressources consacrées à la pratique de l'activité sportive ont été pris en compte dans cette étude. Ni le temps de pratique hebdomadaire, ni le coût de l'activité, ni la distance séparant le domicile des pratiquants ou anciens pratiquants du lieu de l'activité, ne se sont révélés significativement liés à davantage de conflit auto-rapporté. Cette absence de résultat confirme l'aspect « subjectif » de cette variable, et par conséquent l'importance de la mesurer en tant que perception, et de la mettre en lien avec les motivations des pratiquants.

4.4. Limites et perspectives

Plusieurs caractéristiques de cette étude doivent être gardées à l'esprit dans l'interprétation des résultats. La limite majeure de ce travail réside dans sa nature rétrospective, qui ne nous permet pas d'affirmer avec certitude que les différences observées pour certaines variables constituent la cause réelle du comportement d'abandon. Il est en effet toujours possible que les réponses fournies par les anciens athlètes soient biaisées par un processus de rationalisation *a posteriori*. D'autre part, l'outil utilisé pour mesurer le conflit perçu en lien avec le rôle de sportif était global, c'est-à-dire qu'il ne portait pas spécifiquement sur certains rôles, et ne précisait pas la direction des conflits potentiellement perçus (i.e., provenant de la pratique sur les autres domaines de vie ou

inversement). Cette étude ne nous permet donc pas de tirer de conclusions quant aux rôles entrant en conflit avec la pratique sportive. En effet, bien que certains rôles aient été cités à titre d'illustration dans certains énoncés, rien ne nous indique que les répondants se soient basés uniquement sur ceux-ci, et s'ils l'ont fait, quels étaient les rôles par rapport auxquels ils percevaient plus particulièrement des conflits. Une telle approche était cependant nécessaire avant de conduire des investigations plus précises.

L'objectif des études 2 et 3 était de vérifier les résultats obtenus dans l'étude 1, (1) en utilisant une mesure plus précise des relations perçues entre l'activité physique ou sportive pratiquée et d'autres rôles sociaux, et (2) en adoptant un devis prospectif. Plus précisément, l'étude 2 s'est penchée sur les perceptions d'un impact négatif ou instrumental de l'activité physique d'entretien sur cinq rôles sociaux pertinents à l'âge adulte, et leur impact sur la persistance envers celle-ci. L'étude 3 a quant à elle concerné les perceptions de conflits entre le rôle de sportif, et les contextes scolaire et amical, afin de prédire l'évolution de l'engagement sportif de loisir des adolescents sur un an.

**ETUDE 2 : MOTIVATION AUTODETERMINÉE, CONFLITS LIÉS AU RÔLE DE
SPORTIF ET ASSIDUITÉ ENVERS L'EXERCICE PHYSIQUE : UNE ÉTUDE
PROSPECTIVE CHEZ L'ADULTE¹³**

L'étude 1, à partir d'un devis rétrospectif, suggère que les conflits perçus entre le rôle de pratiquant sportif et les autres domaines de vie, sont plus importants chez les athlètes ayant mis un terme à leur pratique, par rapport aux pratiquants. Ce type de procédure ne nous permet cependant pas d'affirmer que le conflit de rôle a réellement causé l'abandon. En effet, malgré la comparaison effectuée avec un échantillon de pratiquants, l'hypothèse d'une rationalisation *a posteriori* peut toujours être envisagée. En outre, la nature globale de l'échelle utilisée pour mesurer les conflits ne nous permet de pas de tirer des conclusions sur les domaines susceptibles de nuire à l'implication sportive, du fait des conflits ressentis par les pratiquants. L'objectif de cette seconde étude était par conséquent d'examiner l'impact des conflits ressentis par rapport à la pratique physique d'entretien, sur le maintien de l'investissement envers celle-ci chez l'adulte.

En effet, les activités structurées de remise en forme attirent en France un nombre croissant de pratiquants, en particulier adultes. Ainsi, la Fédération Française d'Education Physique et de Gymnastique Volontaire délivre plus de 550 000 licences chaque année (FFEPGV, 2004). Ce type de pratique séduit surtout les femmes, qui représentent plus de 90% des licenciés de la FFEPGV, mais également plus des deux tiers des adeptes de la « gym », toutes activités confondues (Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie Associative, 2001). Une partie importante des personnes qui démarrent un programme d'exercice physique de ce type cessent leur participation au cours des 6 premiers mois (Weinberg & Gould, 2005).

¹³ Ce travail est exposé plus en détail dans Boiché & Sarrazin (*soumis, b*) en annexe 7.

De nombreuses recherches ont été effectuées dans le but de déterminer les facteurs favorables à un investissement durable (Dishman, 1994) ainsi qu'aux raisons spontanément invoquées par les adultes pour justifier le fait qu'ils ne pratiquent pas d'activité physique régulièrement (Willis & Campbell, 1992). Le manque de temps et la fatigue figurent parmi les motifs les plus importants. L'illustration retenue par Weinberg et Gould (2005) dans le chapitre consacré par leur ouvrage à l'adhérence à l'exercice met ainsi en scène un scénario d'« évaporation » de l'activité physique pratiquée par une jeune femme, au profit de sa carrière et de sa vie de famille, face auxquelles le sport ne constitue plus une priorité. De même que pour l'abandon sportif chez les adolescents, ces explications ont été évoquées dans des travaux *athéoriques*, qui ne permettent pas de comprendre les mécanismes à l'origine du choix de pratiquer ou non une activité physique. En effet, le temps constitue une ressource limitée, attribuée de façon prioritaire à certaines activités. L'absence de pratique physique pourrait donc traduire le fait que les personnes perçoivent une relation conflictuelle entre l'exercice et d'autres activités.

1. Objectifs et hypothèses

L'objectif de cette étude était de tester un modèle motivationnel de l'adhérence à l'exercice intégrant une mesure des conflits associés au rôle de pratiquant sportif. Le modèle testé est visible sur la figure 4. Le modèle présume tout d'abord que la motivation autodéterminée envers l'activité physique d'une part, et envers un contexte (ou rôle) central dans la vie adulte – celui du travail (e.g., Harter, 1988) – d'autre part, est reliée négativement au degré de conflits éprouvés par les pratiquants. Deuxièmement, le modèle prévoit une relation négative entre le degré d'intégration des rôles et la persistance pour l'activité physique : moins le pratiquant ressent de conflit de rôles et plus il devrait se montrer assidu.

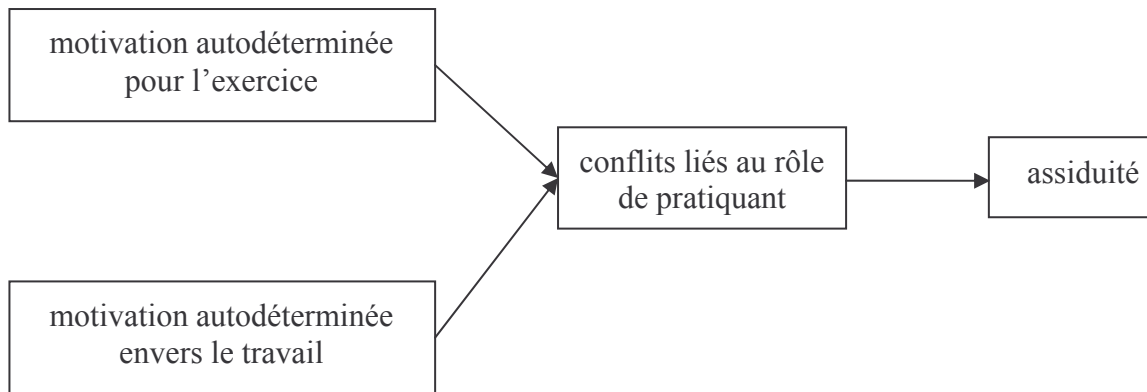


Figure 4 : Modèle motivationnel hypothétique de l'assiduité envers l'exercice.

Enfin, la troisième hypothèse présumée dans ce modèle est celle du rôle médiateur du degré de conflit éprouvé, dans l'influence des motivations contextuelles sur la persistance. Une étude longitudinale sur 6 mois a été menée auprès d'un échantillon d'adultes, afin d'examiner l'impact des variables psychologiques du modèle sur l'assiduité envers une activité physique d'entretien.

2. Méthodologie

2.1. Participants et procédure

Les participants de cette étude étaient 103 adultes (95 femmes, 8 hommes ; âge moyen = 43.9 ans) pratiquant une activité de remise en forme (gymnastique volontaire, gymnastique douce, gymnastique tonique, stretching ou musculation). Ils ont été recrutés auprès de différentes associations proposant de telles activités. Au mois de janvier, un questionnaire a été diffusé chez les adhérents de ces associations ; 103 questionnaires ont été retournés. La présence des répondants à leurs cours de remise en forme a par la suite été vérifiée chaque semaine jusqu'à la fin de la saison (mois de juin). Ce contrôle s'est fait à l'insu des pratiquants, afin de ne pas induire de biais dans leur comportement. En effet, il est possible que le fait de savoir que l'étude impliquait une mesure de l'assiduité, aurait pu

constituer une pression supplémentaire incitant certains participants à pratiquer leur activité plus régulièrement que d'habitude.

2.2 Mesures

Motivation autodéterminée pour l'exercice physique. Une version française de l'échelle de motivation autodéterminée pour l'exercice physique de Li (1999) a été utilisée pour mesurer les différentes formes de motivations des pratiquants vis-à-vis de leur activité. L'amorce de cette échelle était : « Je pratique cette activité ... ». L'échelle comportait quatre items pour chaque type de motivation : la *motivation intrinsèque à la stimulation* (MI ; e.g., « pour le plaisir d'éprouver des sensations agréables » ; $\alpha = .79$), la *régulation intégrée* (RIN ; e.g., « parce que l'exercice est l'un des aspects importants de ma personne » ; $\alpha = .69$), la *régulation identifiée* (RID ; e.g., « parce que c'est une bonne chose pour mon bien-être personnel » ; $\alpha = .63$), la *régulation introjectée* (RIJ ; e.g., « parce que je me sentirais coupable si je ne prenais pas le temps d'en faire » ; $\alpha = .70$), la *régulation externe* (ME ; e.g., « parce que certaines personnes pensent que c'est bon pour moi » ; $\alpha = .80$), et enfin l'*amotivation* (AM ; e.g., « je n'en ai aucune idée » ; $\alpha = .54$ ¹⁴). Pour chacun des items, les pratiquants devaient énoncer leur degré d'accord sur une échelle de type Likert allant de (1) « pas du tout d'accord » à (6) « tout à fait d'accord ».

Motivation autodéterminée pour les activités professionnelles. Une version abrégée de l'échelle de Motivation au Travail (Blais, Brière, Lachance, Riddle, & Vallerand, 1991) a été utilisée. La question posée dans cette échelle était « Globalement, pourquoi travaillez-vous ? ». L'échelle comportait trois items pour chacune des quatre formes de motivation proposées: la *motivation intrinsèque* (e.g., « Pour les moments de plaisir intense que m'apporte ce travail » ; $\alpha = .87$), la *régulation identifiée* (e.g., « Parce que c'est le type de

¹⁴ La valeur de l'alpha de Cronbach dépend entre autres de la taille de l'échantillon interrogé et du nombre d'items utilisés pour mesurer le construit. Le fait que seulement 103 personnes ont participé à cette étude et que le nombre d'items était de 4 peut en partie rendre compte de la faible valeur de cet alpha.

travail que j'ai choisi pour réaliser mes projets de carrière » ; $\alpha = .79$), la *régulation externe* (e.g., « Pour les différents avantages sociaux associés à ce travail » ; $\alpha = .54$)¹², et l'*amotivation* (e.g., « Je ne le sais pas, j'ai l'impression que je n'ai pas ce qu'il faut pour bien faire ce travail » ; $\alpha = .82$). Les participants disposaient pour répondre d'une échelle de type Likert en 6 points, de (1) « pas du tout d'accord » à (6) « tout à fait d'accord ».

Pour chaque échelle de motivation, un *index d'autodétermination* a été calculé. Etant données les contraintes relatives à la passation du questionnaire, l'ensemble des formes de motivation a pu être mesuré seulement pour le contexte de l'exercice physique. Pour le contexte professionnel, une version plus brève a du être adoptée. Les calculs ont donc été effectués selon les formules suivantes :

Indice Exercice = [3 × Motivation Intrinsèque + 2 × Régulation Intégrée + Régulation Identifiée]

- [Régulation Introjectée + 2 × Régulation Externe + 3 × Amotivation]

Indice Travail = [2 × Motivation Intrinsèque + Régulation Identifiée]

- [Régulation Externe + 2 × Amotivation].

*Conflit de rôles versus instrumentalité des rôles*¹⁵. Une mesure basée sur la matrice d'instrumentalité des buts d'Emmons (1986) a été utilisée. Dans le but d'évaluer le degré de conflit ou de l'intégration harmonieuse des buts personnels poursuivis par un individu, cet auteur préconise une procédure en deux étapes. Il est tout d'abord demandé au participant de décrire 15 buts personnellement valorisés, avant de compléter une matrice qui permet d'évaluer les relations entre ces différents buts. La relation perçue peut en effet être codée négativement (i.e., la poursuite de ce but est jugée pénalisante dans la poursuite de l'autre), positivement (i.e., la poursuite de ce but est jugée favorable à la poursuite de l'autre), ou encore de façon neutre (i.e., il n'y a aucun lien perçu entre la poursuite de ces deux buts).

¹⁵ Cette échelle est visible en annexe 2.

Dans le cadre de cette étude, nous avons choisi d'utiliser une liste pré-établie de rôles sociaux avec lesquels l'activité physique pouvait entrer en conflit. Dans un premier temps, il a donc été demandé aux pratiquants de se prononcer sur *l'importance* qu'ils accordaient à ces différents rôles, les participants disposant pour répondre d'une échelle catégorielle allant de (0) « *pas du tout important* » à (3) « *très important* ». Les rôles retenus étaient ceux de travailleur(se), de parent, de conjoint(e), d'ami(e), ainsi que les rôles liés au genre - masculin ou féminin.

Les participants devaient ensuite évaluer la *relation* existant entre l'activité physique et chacun de ces rôles. Par exemple, pour le rôle de travailleur, l'item indiquait : « Quelle relation existe entre votre activité physique et votre réussite professionnelle ». Ils disposaient pour répondre d'une échelle catégorielle allant de (-2) « *très défavorable* » à (+2) « *très bénéfique* », et passant par (0), une réponse neutre correspondant à l'absence de rapport entre l'activité physique et le rôle en question. Ainsi, un score positif indiquait une bonne intégration des rôles, alors qu'un score négatif traduisait la présence de conflits entre l'activité physique et l'un des autres rôles.

Afin de disposer d'un score positif allant de 1 à 5, représentatif du degré d'intégration des rôles, nous avons ajouté 3 points aux réponses formulées à cette deuxième question – relation perçue entre l'activité physique et les autres rôles. Ces scores ont ensuite été pondérés par l'importance accordée au rôle en question (i.e., la réponse donnée à la première question). Cette pondération a permis de compenser le fait que la liste des rôles pris en compte avait été choisie *a priori*, un rôle inexistant ou pas du tout valorisé par le pratiquant n'influençant alors pas le score de conflit. La cohérence interne étant élevée entre les différents scores obtenus pour les 5 rôles retenus ($\alpha = .73$), une moyenne des cinq scores a été calculée. Cette valeur a été utilisée dans les analyses comme

indicateur global de l'intégration du rôle de pratiquant sportif, un score peut élevé étant quant à lui révélateur de conflits entre les différents rôles sociaux et l'activité physique.

Mesure de l'assiduité pour l'activité physique. Au cours des cinq mois ayant suivi la passation du questionnaire, la présence des pratiquants a été vérifiée à chaque séance par les intervenants. Etant donné que les données ont été recueillies sur différents sites, le nombre total de semaines sur lesquelles l'assiduité a été contrôlée était variable. Afin d'obtenir un indice comparable d'un participant à l'autre, nous avons calculé le rapport entre le nombre total de présences du pratiquant, divisé par le nombre total de semaines au cours desquelles celles-ci ont été contrôlées.

2.3. Analyse des données

Sur les 103 personnes ayant rempli un questionnaire, il a été possible de récupérer les présences de 80 participants seulement. Le plus souvent, cette information n'a pas pu être obtenue car les personnes n'avaient pas rempli la partie du questionnaire permettant de les identifier ultérieurement, et ainsi d'apparier leurs réponses au questionnaire, avec leur présence aux cours. Les données étaient complètes pour 62 de ces 80 participants. Les analyses ont donc été conduites sur la base de cet échantillon réduit. Plusieurs attitudes peuvent être adoptées face à un problème de données manquantes. L'une d'entre elles consiste à estimer les valeurs manquantes, afin de retenir tous les cas disponibles dans l'analyse. Les analyses effectuées à partir d'un fichier où les données manquantes avaient été imputées selon une stratégie d'attente-maximisation (Tabachnick & Fidell, 1998) ayant conduit à des résultats similaires, nous présenterons ici les résultats obtenus à partir des données complètes.

3. Résultats

3.1. Statistiques descriptives

Les valeurs minimales et maximales, les moyennes et les écarts-types des variables, et les corrélations de Bravais-Pearson entre les variables, sont indiquées dans le tableau 5.

Tableau 5 : Statistiques descriptives et corrélations de Bravais-Pearson

| | Mini | Maxi | <i>M</i> | <i>ET</i> | 2. | 3. | 4. |
|---|------|-------|----------|-----------|-----|------|------|
| 1. Indice d'autodétermination envers l'exercice | 8.08 | 27.08 | 19.30 | 4.98 | .32 | -.35 | .35 |
| 2. Indice d'autodétermination envers le travail | -10 | 13.17 | 6.63 | 5.25 | | -.35 | .01 |
| 3. Degré d'intégration des rôles | 0 | 15 | 8.72 | 2.71 | | | -.38 |
| 4. Assiduité envers l'exercice | 0 | 1 | 0.68 | 0.26 | | | |

Note : les corrélations non significatives à $p = .05$ sont indiquées en italique

3.2. Régressions multiples

Afin de tester les hypothèses présentées (voir figure 4), une série de régressions multiples a été effectuée. Le rôle médiateur du degré de conflits liés à l'exercice physique, dans la relation entre motivation autodéterminée et assiduité, a été testé en suivant une procédure en trois étapes (e.g., Kenny, Kashy, & Bolger, 1998). L'ensemble des résultats est synthétisé sur la figure 5.

La première étape de la procédure vise à monter l'existence d'une relation entre variables initiales et variable dépendante. Afin de tester cette relation, l'assiduité des pratiquants a été régressée sur les deux indices de motivation autodéterminée envers l'exercice et le travail. Globalement, le modèle n'était que tendanciel : $F(2, 59) = 2.38$; $p < .10$; $R^2 = .07$. Néanmoins, un effet simple est apparu pour la motivation envers l'exercice ($\beta = .29$; $p < .05$).

La deuxième étape permet de montrer que les variables initiales sont corrélées à la variable potentiellement médiatrice. Ainsi, le degré de conflit lié au rôle de pratiquant a été régressé sur les deux indices de motivation autodéterminée. Globalement, le modèle s'est

révéle significatif : $F(2, 59) = 6.66$; $p < .01$; $R^2 = .18$. Des effets simples sont apparus pour l'index de motivation envers l'exercice ($\beta = -.26$; $p < .05$) et le travail ($\beta = -.27$; $p < .05$).

Enfin, une dernière analyse est nécessaire pour d'une part, examiner l'effet de la variable médiatrice sur la variable dépendante, et d'autre part, observer ce qu'il advient de la relation entre variables initiales et variable dépendante lorsqu'on contrôle l'effet de la variable médiatrice. Si cette relation devient nulle, il est possible de conclure à une médiation totale. Dans le cas contraire, il s'agit d'une médiation partielle.

L'assiduité des pratiquants a donc été régressée sur le degré de conflit lié au rôle de sportif conjointement aux deux indices de motivation autodéterminée. Globalement, le modèle s'est révélé significatif : $F(3, 58) = 4.62$; $p < .01$; $R^2 = .19$. Un effet simple est apparu uniquement pour le degré de conflit associé à l'exercice physique ($\beta = -.38$; $p < .01$).

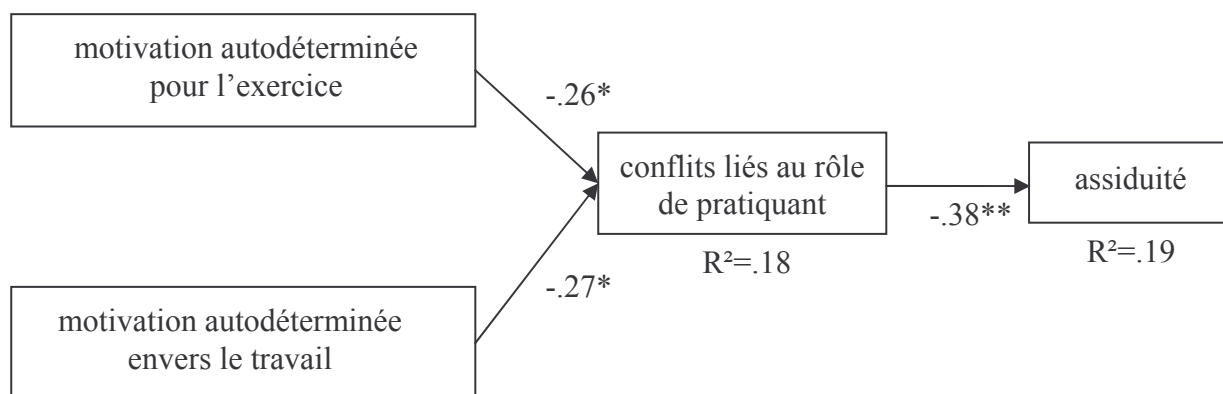


Figure 5 : Synthèse des analyses de régressions multiples.

En conclusion, les différentes étapes du test de médiation ont été concluantes puisque (a) la motivation pour l'exercice a prédit l'assiduité de façon significative, (b) les motivations ont prédit le degré d'intégration des rôles de façon significative (c) le degré

d'intégration des rôles a prédit l'assiduité de façon significative, et (d) la relation entre motivation et assiduité a disparu lorsque l'analyse a pris en compte le degré d'intégration des rôles en lien avec l'exercice. Il semble donc que cette variable joue un rôle de médiateur dans la relation entre motivation autodéterminée et assiduité.

4. Discussion

L'objectif de cette étude était d'examiner les relations entre les motivations autodéterminées contextuelles, le degré de conflit perçu en lien avec le rôle de pratiquant sportif, et l'assiduité envers l'activité physique. Dans ce but, une étude prospective sur 6 mois a été conduite auprès d'adultes pratiquant une activité physique de remise en forme. Les motivations des pratiquants vis-à-vis de leur activité physique et de leur travail, de même que leurs perceptions de conflit ou, au contraire, d'instrumentalité, entre cette activité et cinq autres rôles sociaux pertinents, ont été mesurées par questionnaire. L'impact de ces variables sur le comportement de persistance dans l'activité a été ensuite analysé grâce à un relevé systématique de leur participation aux séances d'activité physique.

4.1. Motivation autodéterminée et conflit de rôles liés à la pratique sportive

Les propositions récentes de la TAD suggèrent que les motivations autodéterminées seraient liées à une moins de conflits entre les différents rôles sociaux que l'individu doit assumer, alors que des motivations non autodéterminées conduiraient à davantage de conflits (e.g., Ryan & Deci, 2002 b). Cette proposition a reçu le soutien empirique de plusieurs études, réalisées entre autres, auprès d'adultes sur le conflit motivationnel travail/famille (Senécal et al., 2001), et d'étudiants sur les conflits école/relations amicales (Senécal et al., 2003) ou école/loisirs (Ratelle et al., 2005). Une relation négative est déjà

apparue entre motivation autodéterminée envers la pratique sportive et conflit, dans l'étude rétrospective présentée précédemment.

Cette deuxième étude prolonge et complète ces recherches, grâce à l'utilisation d'un plan prospectif dans laquelle les conflits ont été mesurés préalablement à un contrôle objectif de l'engagement vis-à-vis de la pratique. Les analyses ont révélé une relation négative entre la motivation autodéterminée envers le travail et l'exercice physique, et le degré de conflit de rôles. Ainsi, lorsque les participants avaient des motivations autodéterminées pour leur activité physique et pour leur travail, cela se traduisait par la perception d'une relation plus harmonieuse entre l'exercice physique et les autres rôles sociaux qu'ils étaient amenés à jouer (e.g., les rôles familial ou professionnel). A l'inverse, des motivations non autodéterminées étaient reliées à la perception d'une relation plus conflictuelle entre ces différents domaines et l'activité physique.

4.2. Conflits de rôles et assiduité

L'autre enjeu de cette étude était de mieux cerner les processus menant à un comportement de persistance envers l'activité physique de remise en forme. Les analyses ont indiqué la présence d'une relation négative entre le degré de conflit éprouvé en lien avec l'activité physique, et l'assiduité. Ainsi, les pratiquants chez qui l'activité physique a été intégrée de façon harmonieuse au sein de l'ensemble des rôles sociaux à assumer, se sont montrés les plus persévérants. A l'inverse, lorsque des relations conflictuelles étaient ressenties entre l'activité physique et certains rôles, la régularité de la pratique physique en a pâti.

L'objectif de ce travail était plus précisément de tester le rôle médiateur de cette variable inter-rôles, dans la relation déjà établie entre motivation autodéterminée et persistance en sport ou dans le cadre de l'exercice physique. Pour ce faire, nous avons suivi la procédure en trois étapes préconisée par Kenny et ses collaborateurs (e.g., Kenny

et al., 1998). Les différentes étapes de ce test se sont révélées satisfaisantes. Il apparaît donc que le degré de conflit de rôle lié à l'activité physique soit effectivement un médiateur entre les motivations développées à l'égard de la pratique physique, et le comportement d'assiduité observé dans ce cadre. Ce résultat confirme l'intérêt de dépasser une approche centrée essentiellement sur des variables « sportives », comme cela a pu être le cas dans la plupart des travaux sur la persistance ou l'abandon jusqu'à présent (Sarrazin et Guillet, 2001). L'adoption d'un point de vue global des différents rôles sociaux auxquels les individus sont soumis, dans une perspective motivationnelle, constitue une piste intéressante dans ce domaine.

4.3. Limites et perspectives

Malgré les précautions méthodologiques prises dans cette étude, certaines limites subsistent. Tout d'abord, la méthode utilisée et la période de passation des questionnaires ont maximisé les chances que les participants les plus autodéterminés pour l'activité physique soient sur-représentés dans notre échantillon. En effet, de nombreux travaux indiquent que le taux d'abandon est maximal pendant les 6 premiers mois d'un programme d'activité physique. Il est donc probable qu'en Janvier, au moment où les questionnaires ont été remplis, une partie des abandons avait déjà eu lieu. D'autre part, la participation à l'étude était strictement volontaire. Là encore, il y a de fortes chances pour que les personnes les plus motivées par leur pratique aient participé, au détriment des personnes les moins enthousiastes, et donc les plus susceptibles d'abandonner. Les scores particulièrement élevés que l'on a pu observer pour la motivation autodéterminée envers l'exercice physique vont dans ce sens. Il est donc possible que le poids des motivations contextuelles observé dans cette étude soit moins important que celui que l'on aurait pu trouver avec un échantillon moins homogène sur ces variables. Par ailleurs, l'échantillon interrogé était composé essentiellement de femmes. Même si ces dernières sont

généralement majoritaires dans le cadre des activités physiques d'entretien en milieu associatif, il semblerait intéressant de répliquer les résultats obtenus dans cette étude avec un échantillon plus équilibré au niveau du genre, afin d'examiner d'éventuelles différences en fonction de cette variable.

Une dernière limite est liée à l'outil utilisé, dans la mesure où, conformément à la procédure employée par Emmons et ses collaborateurs (e.g., Emmons & King, 1988) pour étudier les conflits de buts, la relation perçue entre le rôle de pratiquants sportif, et les autres rôles sociaux, est supposé être soit neutre, soit conflictuelle, soit bénéfique. Or, on peut penser que les relations perçues par le pratiquant entre ces différents rôles sont plus complexes que ne le laisse supposer une telle mesure. Par exemple, il est possible d'avoir l'impression que l'activité physique pratiquée nuit à la vie familiale, car elle est coûteuse en temps, mais lui est également bénéfique, car elle permet de baisser son niveau de stress donc d'être plus détendu(e) pendant les moments passés en famille. Il pourrait donc être intéressant de scinder cette mesure en deux échelles, mesurant de part et d'autres les perceptions de conflits et d'instrumentalité associées à la pratique sportive.

**ETUDE 3 : MOTIVATION AUTODETERMINÉE, CONFLIT *VERSUS*
INSTRUMENTALITÉ DU RÔLE DE SPORTIF, ET ÉVOLUTION DE
L'ENGAGEMENT SPORTIF CHEZ L'ADOLESCENT**

1. Objectifs et hypothèses

L'objectif de cette étude était de tester un modèle prédictif de l'engagement sportif à l'adolescence, incluant les motivations développées à l'égard de la pratique sportive et de deux autres contextes, l'école et les relations amicales, ainsi que les conflits et instrumentalités perçus entre ces différents rôles¹⁶. Une étude longitudinale sur un an a été conduite auprès de 446 adolescents afin de tester le modèle présenté sur la figure 6.

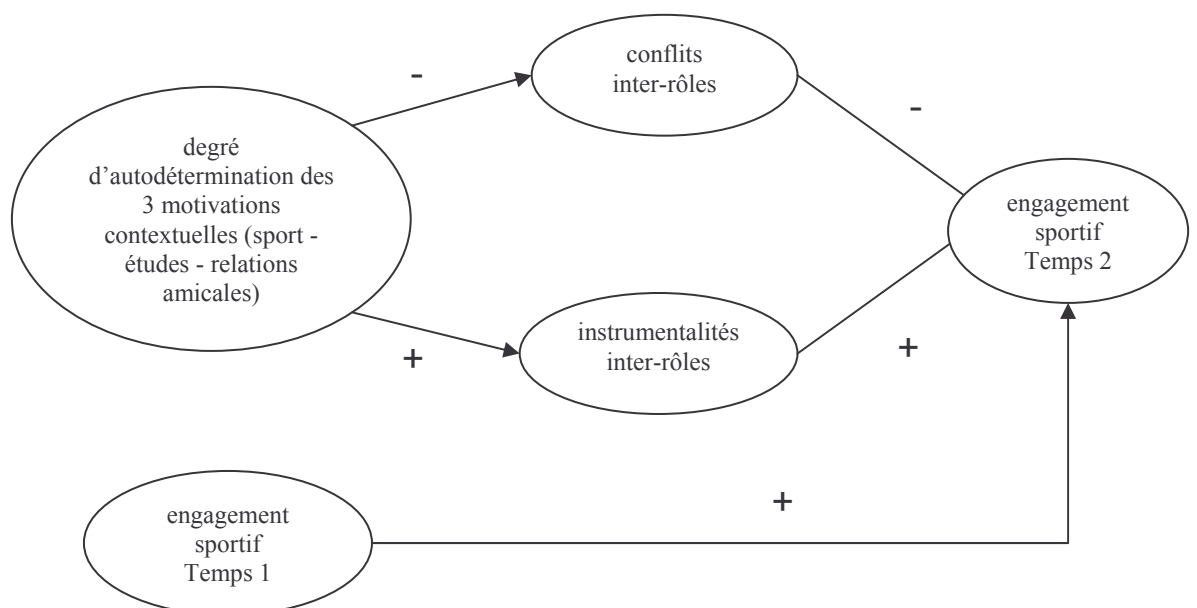


Figure 6 : Modèle motivationnel hypothétique de l'engagement/désengagement sportif à l'adolescence

Plus précisément, il était attendu d'après ce modèle que des niveaux faibles de motivation autodéterminée envers le sport, l'école et les relations amicales seraient

¹⁶ Pour plus d'informations concernant cette étude, voir Boiché & Sarrazin (*in press*) en annexe 8.

associées à la perception de davantage de conflit entre ces contextes. En effet, une faible autodétermination traduit le fait que ces différents rôles ne sont pas intégrés de façon harmonieuse au sein du soi des individus, mais que les activités auxquelles ils renvoient sont exercées sous des pressions - internes ou externes. Par conséquent, ils devraient avoir tendance à percevoir que l'école et/ou les relations amicales consomment des ressources qu'ils aimeraient consacrer à leur activité sportive, ou inversement, que leur investissement sportif consomme des ressources qu'ils souhaiteraient dédier aux autres rôles. A l'inverse, des niveaux élevés de motivation autodéterminée pour le sport, l'école et les relations amicales devraient être associées positivement aux relations d'instrumentalité perçues entre ces domaines, car les adolescents devraient alors davantage les considérer comme complémentaires.

En retour, il est présumé dans ce modèle que la perception de faibles conflits, et d'instrumentalités élevées entre la pratique sportive et les autres contextes, aurait un impact positif sur l'engagement sportif des adolescents, après avoir contrôlé leur implication sportive un an plus tôt.

2. Méthodologie

2.1. Participants et procédure

Les participants de cette étude ont été interrogés dans deux établissements secondaires de la région de Grenoble. Ils provenaient de différents niveaux de classe. Au premier temps de mesure, ils venaient de classes de 6^{ème} ($N = 80$), 5^{ème} ($N = 73$), 4^{ème} ($N = 93$), 3^{ème} ($N = 63$) et 2^{nde} ($N = 137$). Ils étaient âgés de 10,5 à 16,8 ans ($M = 13,85$; $ET = 1,45$). La visite dans les classes étaient planifiée à l'avance avec le professeur d'EPS ou le professeur principal, afin qu'une séance d'EPS ou une heure de vie de classe soit dédiée au remplissage d'un questionnaire. Les élèves étaient informés de l'objet de la recherche, et la

confidentialité de leurs réponses leur était assurée. Un an plus tard, selon la même procédure, tous les élèves des classes de niveau supérieur ont été interrogés afin d'évaluer leur engagement sportif. Parmi les élèves ayant participé à cette seconde récolte de données, figuraient 446 participants du Temps 1. Leurs réponses ont donc été incluses dans les analyses suivantes.

2.2. Mesures

Motivation autodéterminée envers le sport. La motivation autodéterminée envers la pratique sportive a été mesurée à l'aide d'une version abrégée de l'échelle de Motivation dans les Sports (Brière et al., 1995). Cet outil mesure les différents types de régulation proposés par la TAD. L'amorce de cette échelle était « *De façon générale, je fais du sport ...* ». Cette échelle de 21 items mesure sept construits motivationnels : la motivation intrinsèque à la stimulation (e.g., « ... pour l'excitation que je ressens lorsque je suis vraiment embarqué(e) dans l'activité »), la motivation intrinsèque à l'accomplissement (e.g., « ...pour la satisfaction que je ressens lorsque je perfectionne mes habiletés »), la motivation intrinsèque à la connaissance (e.g., « ... pour le plaisir que je ressens lorsque j'apprends de nouvelles choses »), la régulation identifiée (e.g., «... parce que ce que j'y apprends me sera utile plus tard »), la régulation introjectée (e.g., « parce que je me sentirais coupable si je ne réussissais pas dans cette activité »), la régulation externe (e.g., « ... parce que je veux faire plaisir à des personnes importantes pour moi »), et l'amotivation (e.g., « ...ce n'est pas clair en ce moment »). Les réponses étaient données sur une échelle catégorielle en 6 points allant de 1 (« *pas du tout d'accord* ») à 6 (« *tout à fait d'accord* »).

Motivation autodéterminée envers le domaine académique. Une version abrégée de l'Echelle de Motivation Académique (EMA ; Vallerand et al., 1989; Vallerand et al., 1992, 1993) a été utilisée pour mesurer la motivation autodéterminée contextuelle envers les

études. Cette échelle multidimensionnelle mesure cinq types de raisons de s'investir dans le domaine éducatif. L'amorce de l'échelle était « *De façon générale, je suis en cours et je fais mes devoirs parce que...* ». Chaque sous-échelle comportait 3 items, et les participants disposaient pour répondre d'une échelle catégorielle allant de 1 (« *pas du tout d'accord* ») à 6 (« *tout à fait d'accord* »). Cette partie du questionnaire mesurait la motivation intrinsèque (e.g., « parce que je trouve ça intéressant »), la régulation identifiée (e.g., « parce que c'est important pour mon avenir »), la régulation introjectée (e.g., parce que je me sentirais mal si je ne le faisais pas »), la régulation externe (e.g., « parce que je veux que le professeur ait une bonne image de moi ») et l'amotivation (e.g., « je me le demande vraiment »).

Motivation autodéterminée envers les relations amicales. L'inventaire de motivation interpersonnelle (Senécal et al., 2003) a été utilisé. L'amorce de cette échelle est : « En général, je fais des activités avec mes amis(e) parce que... ». Cet outil est constitué de 15 énoncés, destinés à évaluer 5 types de régulation à l'égard des relations interpersonnelles, à savoir la motivation intrinsèque (e.g., « parce que j'adore les moments amusants que l'on passe ensemble »), la régulation identifiée (e.g., « parce que mes amis m'apportent beaucoup de choses »), la régulation introjectée (e.g., « parce que je m'en voudrais de les laisser tomber »), la régulation externe (e.g., « parce que je ne veux pas qu'ils m'en veuillent »), et l'amotivation (e.g., « je le fais sans toujours savoir pourquoi »). Là encore, les participants disposaient pour répondre d'une échelle allant de 1 (« *pas du tout d'accord* ») à 6 (« *tout à fait d'accord* »).

Afin d'estimer le degré de motivation autodéterminée envers les contextes sportif, éducatif et amical, un indice d'autodétermination a été calculé à partir de chaque échelle. Conformément aux études antérieures (e.g., Vallerand & Losier, 1999), les indices d'autodétermination ont été calculés selon la formule suivante :

$$\text{Indice} = [2 \times \text{Motivation Intrinsèque} + \text{Régulation Identifiée}] \\ - [(\text{Régulation Introjectée} + \text{Régulation Externe}) / 2 + 2 \times \text{Amotivation}]$$

Il y avait trois énoncés pour chaque sous-échelle de motivation, aussi trois indices ont-ils été calculés pour chaque contexte. Les alphas de Cronbach étaient élevés pour les domaines sportif ($\alpha = .86$), scolaire ($\alpha = .92$) et amical ($\alpha = .93$).

*Conflits liés au rôle de sportif*¹⁷. Certains auteurs ayant travaillé sur les conflits de rôles travail-famille insistent sur l'importance de distinguer deux dimensions dans ce construit, selon la direction du conflit considérée (Netemeyer, Boles, & McMurrian, 1996). Nous avons distingué dans cette étude les conflits *provenant du rôle de pratiquants sportif* - c'est-à-dire renvoyant à la perception chez les adolescents que la pratique sportive les empêchait de répondre de façon satisfaisante aux exigences d'autres rôles sociaux importants pour eux – et les conflits perçus *sur le rôle de pratiquant sportif* – autrement dit correspondant à la perception chez les adolescents que les autres rôles les empêchent de pratiquer leur activité sportive de la façon dont ils le souhaiteraient. Cette distinction nous semble importante, dans la mesure où une mesure globale de ce phénomène ne nous permettrait pas de conclure de façon précise sur le(s) conflit(s) influençant réellement l'engagement sportif de cette population. De la même façon, le choix d'une direction particulière de cette mesure aurait limité l'envergure de notre investigation.

Dans le cadre de cette étude, les rôles sociaux retenus étaient, outre le domaine sportif, les études et les relations amicales. Nous avons développé un outil qui rend compte des conflits entre le sport et les autres contextes, du fait de la limite des ressources (a) temporelles, (b) énergétiques, et (c) attentionnelles. Des items ont été construits afin de mesurer d'une part, (1) l'impact potentiellement négatif du domaine sportif sur les autres domaines, et d'autre part, (2) l'impact négatif des autres domaines sur la réalisation

¹⁷ Cette échelle est visible en annexe 3.

sportive. Un exemple d'item de conflit entre les domaines sportif et amical était : « Si je ne faisais pas de sport, j'aurais plus d'ami(e)s car j'aurais le temps de faire plus d'activités avec eux/elles ».

Instrumentalité. De la même manière que les relations inter-contextuelles peuvent être perçues comme conflictuelles, il est possible que l'individu perçoive une relation instrumentale entre certains rôles. Comme nous l'avons indiqué dans les limites de l'étude précédente, il est même concevable que certains pratiquants perçoivent simultanément des relations de conflit et d'instrumentalité entre leur activité sportive et un autre rôle. Aussi, nous avons également construit deux sous-échelles destinées à mesurer la relation positive entre le rôle de sportif, et les autres domaines. Un exemple d'item d'instrumentalité entre sport et école était : « Faire du sport est une bonne chose pour le travail scolaire car on apprend à organiser son emploi du temps ».

Pratique sportive. Un rappel sur une semaine a été utilisé afin d'évaluer la pratique sportive des participants pendant leurs temps de loisirs. Plusieurs travaux indiquent que les enfants et les adolescents sont capables d'évaluer leur pratique sportive de façon relativement précise, lorsque l'outil porte sur la semaine précédent la mesure (Sallis, Buono, Roby, Micale, & Nelson, 1993). Cet outil a été utilisé avec succès par le passé auprès d'un échantillon jeune (Bois, Sarrazin, Brustad, Trouilloud, & Chanal, 2005). La consigne précisait que cette partie s'intéressait à la pratique effectuée en plus des heures obligatoires d'EPS, quel que soit le cadre de pratique (association sportive de l'établissement, club, ou pratique personnelle). Il était recommandé aux répondants de se référer aux activités pratiquées la semaine précédent le remplissage du questionnaire. Les activités pratiquées, la durée des séances, le cadre de pratique et la participation éventuelle à des compétitions, ont été recueillis. Les déclarations faites pour chacun des jours de la semaine ont été condensées en calculant le nombre total d'activités pratiquées et le temps

de pratique hebdomadaire. Ces deux valeurs ont été utilisées dans la suite des analyses comme indicateurs de l'engagement sportif.

2.3. Analyse des données

Une modélisation par équations structurales (*Structural Equation Modeling* ; SEM) a été employée afin de tester le modèle de l'engagement présenté sur la figure 6. Cette technique est particulièrement adaptée lorsqu'on souhaite tester un modèle global supposant des relations entre les variables, en particulier si celui-ci comporte des hypothèses sur le rôle médiateur de certaines variables. Le recours à des équations structurales permet de supposer l'existence de variables latentes, représentées par des indicateurs, qui correspondent aux données observées. Ceci permet de réduire les erreurs de mesure, contrairement aux méthodes de traitement classiques basées sur les moyennes. L'ajustement du modèle théorique du chercheur aux données recueillies se fait grâce à une méthode d'estimation dite du « maximum de vraisemblance » (*Maximum Likelihood* ; pour une description détaillée, voir Bollen, 1989). Cette technique itérative consiste à déterminer une solution initiale, puis à dériver cette solution jusqu'à ce que les estimations permettent une proximité optimale avec les observations.

Contrairement à d'autres tests statistiques, il n'existe pas avec cette technique d'indicateur unique qui permette de prendre une décision quant à l'acceptation ou au rejet du modèle théorique. En revanche, plusieurs indices sont calculés automatiquement, qui apportent des informations variées sur la qualité d'ajustement du modèle aux données (*fit indices*). Kline (2005) préconise d'utiliser le rapport χ^2/ddl - la significativité du χ^2 étant influencée par la taille de l'échantillon et donc ambiguë à interpréter- les indices GFI et NNFI, ainsi que la valeur du SRMS. Le modèle montre une adéquation satisfaisante aux données lorsque le rapport χ^2/ddl est inférieur à 3, lorsque les deux indices suivants sont supérieurs à .90, et le dernier, représentant les résidus des covariances, inférieur à .10.

D'autres auteurs suggèrent quant à eux de prendre en compte le RMSEA et l'intervalle de confiance qui lui est associé (Hu & Bentler, 1999). Une valeur du RMSEA inférieure à .05 est considérée comme bonne, et la borne supérieure de l'intervalle de confiance doit préférentiellement rester inférieure à .05.

Une analyse factorielle confirmatoire (AFC) a été conduite avant de tester notre modèle hypothétique. Toutes les analyses ont été menées à l'aide du logiciel Lisrel 8.54 (Jorëskog & Sorböm, 2003).

3. Résultats

3.1. Statistiques descriptives

Les valeurs moyennes et les écart-types des variables sont présentées dans le tableau 7, de même que les corrélations Bravais-Pearson entre les variables.

3.2. Analyse factorielle confirmatoire

Etant donné que l'échelle de conflits/instrumentalités a été construite pour cette étude, il est important de vérifier sa validité de construit avant de conduire les analyses visant à tester le modèle hypothétique. Une analyse factorielle confirmatoire comportant 6 facteurs, correspondant aux 6 sous-échelles, a été effectuée. L'analyse a révélé un bon ajustement des données avec la structure à 6 facteurs : $\chi^2/ddl = 1.86$; RMSEA = .044, 90% CI = (.034 - .053) ; NNFI = .96 ; GFI = .91 ; SRMR = .044. La figure 7 présente les poids des items sur les facteurs ainsi que leur variance résiduelle, tout comme les corrélations inter-factorielles.

Le test du modèle hypothétique présenté sur la figure 6 dans son intégralité impliquerait l'inclusion de 8 variables latentes : les 6 variables de conflit et instrumentalité, ainsi que les trois motivations contextuelles et les deux variables indicatives de l'engagement sportif - aux Temps 1 et 2. Le nombre de paramètres à estimer afin de tester ce modèle serait proche de 80.

Tableau 6 : Statistiques descriptives et corrélations de Bravais-Pearson

| | Mini | Maxi | M | ET | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|--|--------|-------|-------|------|-----|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 1. Conflit sport sur école | 1 | 6 | 2.11 | 1,16 | .32 | .45 | .35 | -.13 | -.04 | -.07 | -.09 | -.19 | -.03 | .07 | -.04 | .00 |
| 2. Conflit école sur sport | 1 | 6 | 3.25 | 1.53 | .20 | .25 | .25 | .17 | .15 | .19 | -.15 | -.05 | .12 | .12 | .03 | .00 |
| 3. Conflit sport sur amitié | 1 | 6 | 1.85 | 1.13 | | .50 | -.09 | -.14 | -.14 | -.17 | -.07 | -.20 | -.10 | -.11 | -.08 | -.14 |
| 4. Conflit amitié sur sport | 1 | 6 | 1.54 | 0.93 | | | .01 | .01 | -.08 | -.07 | -.07 | -.22 | .04 | .05 | .06 | .02 |
| 5. Instrumentalité sport sur école | 1 | 6 | 4.02 | 1.31 | | | | .49 | .49 | .39 | .21 | .10 | .20 | .15 | .15 | .18 |
| 6. Instrumentalité sport sur amitié | 1 | 6 | 4.98 | 1.26 | | | | | .40 | .40 | .09 | .21 | .15 | .12 | .04 | .09 |
| 7. Indice de motivation - Sport | -19.33 | 27.67 | 14.27 | 7.52 | | | | | | | .13 | .20 | .26 | .31 | .21 | .29 |
| 8. Indice de motivation - Etudes | -21.67 | 28.67 | 4.27 | 8.65 | | | | | | | | .04 | .01 | .01 | -.02 | -.02 |
| 9. Indice de motivation - Relations amicales | -11.33 | 30 | 18.35 | 6.74 | | | | | | | | | .03 | -.02 | -.03 | -.08 |
| 10. Nombre d'activité(s) sportive(s) - Temps 1 | 0 | 3 | 1.35 | 0.94 | | | | | | | | | | .72 | .49 | .45 |
| 11. Temps de pratique sportive - Temps 1 | 0 | 17 | 4.24 | 3.54 | | | | | | | | | | | .40 | .59 |
| 12. Nombre d'activité(s) sportive(s) - Temps 2 | 0 | 3 | 1.25 | 0.95 | | | | | | | | | | | | .69 |
| 13. Temps de pratique sportive - Temps 2 | 0 | 16 | 4.40 | 3.77 | | | | | | | | | | | | |

Note : les corrélations non significatives à p = .05 sont indiquées en italique.

Or, il est recommandé de disposer d'un nombre de participants au moins dix fois plus important que le nombre de paramètres à estimer (Kline, 2005). Avec un échantillon de 446 participants, cette condition n'est malheureusement pas respectée. Afin de conserver une puissance statistique suffisante, nous avons décidé de tester séparément deux modèles de l'engagement. Le premier modèle de l'engagement prenait en compte les motivations et relations de conflit/instrumentalité entre les contextes sportif et scolaire, et le second modèle considérait les mêmes variables pour les contextes sportif et amical. Cette distinction permet de tester deux modèles pour lesquels le rapport nombre de paramètres à estimer/nombre de participants reste satisfaisant.

3.3. Test du modèle incluant les contextes sportif et scolaire

Les analyses par équations structurales supposent deux étapes (Anderson & Gerbing, 1988). La première consiste en un test du modèle de mesure. C'est une analyse factorielle confirmatoire destinée à vérifier la validité de construit des variables latentes supposées par le modèle. L'AFC comportait ici 7 variables latentes : les 2 motivations contextuelles, les 3 variables « conflit » et « instrumentalité », et les 2 variables représentant l'implication sportive. L'analyse a révélé un ajustement correct du modèle de mesure aux données : $\chi^2/\text{ddl} = 1.8$; RMSEA = .043, 90% CI = (.034 - .053) ; NNFI = .93 ; GFI = .91 ; SRMR = .041.

Le test de ce modèle a révélé un ajustement à peine satisfaisant aux données : $\chi^2/\text{ddl} = 2.02$; RMSEA = .048, 90% CI = (.040 - .056) ; NNFI = .90 ; GFI = .89 ; SRMR = .085. L'examen des résultats a indiqué la présence de résidus importants entre deux variables latentes, à savoir les deux scores de conflits perçus entre les rôles sportif et scolaire. En accord avec les recommandations de Joröskog et Sorböm (2003), une erreur de covariance a été ajoutée entre ces deux variables, dans la mesure où on peut concevoir que ces deux conflits inter-rôles soient reliés.

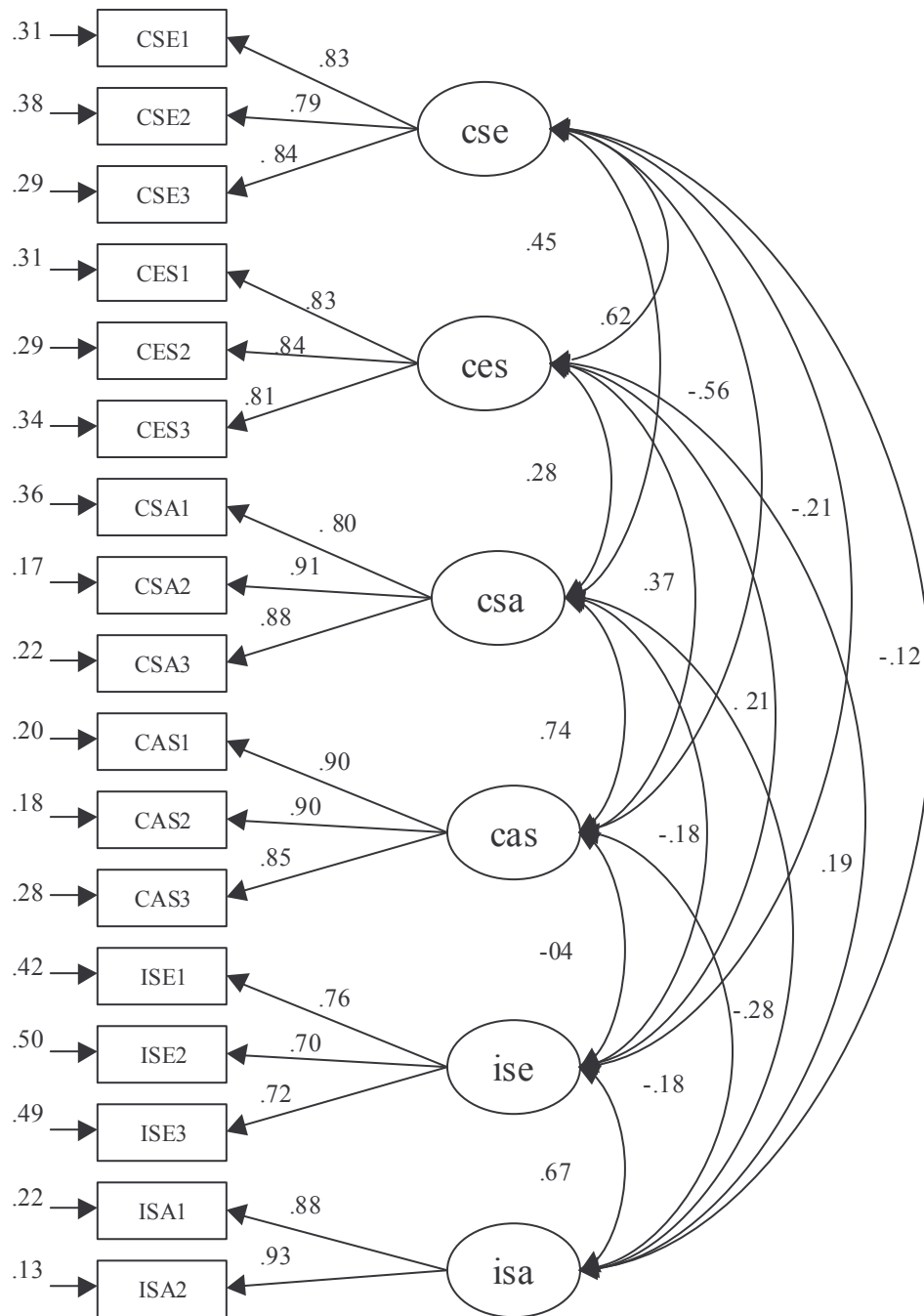


Figure 7: Analyse Factorielle Confirmatoire de l'échelle de conflit/instrumentalité

Légende :

- CSE Conflit de l'école sur le sport
- CES Conflit du sport sur l'école
- ISE Instrumentalité du sport sur l'école
- CSA Conflit du sport sur l'amitié
- CAS Conflit de l'amitié sur le sport
- ISA Instrumentalité du sport sur l'amitié

Le modèle ainsi modifié a révélé un meilleur ajustement aux données : $\chi^2/ddl = 1.76$; RMSEA = .041, 90% CI = (.033 - .050) ; NNFI = .92 ; GFI = .90 ; SRMR = .050. La figure 8 présente l'ensemble des résultats de ce modèle. Le conflit « sport sur école » n'a été prédit ni par la motivation autodéterminée envers les études, ni envers la pratique sportive ($\beta = -.05$ et $\beta = -.11$, respectivement). En revanche, la motivation autodéterminée envers les études a prédit négativement le niveau de conflit « école sur sport » ($\beta = -.20$), mais cette relation s'est avérée positive en ce qui concerne la motivation sportive ($\beta = .26$). La variable d'instrumentalité « sport sur école » était prédite positivement par la motivation envers la pratique sportive ($\beta = .49$) et envers les études ($\beta = .18$).

Une relation négative a été observée entre le conflit « école sur sport » et l'engagement sportif au temps 2 ($\beta = -.11$). Les piste entre instrumentalité et engagement au temps 2, et entre conflit « sport sur école » et l'engagement n'étaient pas significatives. En tout, ces variables et l'implication au temps 1 ($\beta = .68$) ont expliqué 49% de la variance de l'engagement sportif au Temps 2.

3.4. Test du modèle incluant les contextes du sport et des relations amicales

Une procédure similaire a été adoptée afin de tester un modèle prédictif de l'implication sportive à partir des variables liées aux contextes sportif et amical. Le test du modèle de mesure impliquait lui aussi une AFC comportant 7 variables latentes : les 2 motivations contextuelles, les 3 variables « conflit » et « instrumentalité », et les 2 variables représentant l'implication sportive. Cette analyse a révélé un ajustement correct du modèle de mesure aux données : $\chi^2/ddl = 1.57$; RMSEA = .034, 90% CI = (.023 - .044) ; NNFI = .95 ; GFI = .92 ; SRMR = .036.

Le test de ce modèle a révélé un ajustement médiocre aux données: $\chi^2/ddl = 2.02$; RMSEA = .050, 90% CI = (.042 - .059) ; NNFI = .91 ; GFI = .88 ; SRMR = .120. De façon similaire au modèle précédent, l'examen des résultats a indiqué la présence de résidus

importants entre les deux variables de conflit. En accord avec les recommandations de Jorëskog et Sorböm (2003), une erreur de covariance a été ajoutée entre ces deux variables. Ce nouveau modèle a révélé un ajustement satisfaisant aux données : $\chi^2 = 180.76$, ddl = 121, $p < .001$, $\chi^2/\text{ddl} = 1.49$; RMSEA = .033, 90% CI = (.023 - .043) ; NNFI = .95 ; CFI = .96 ; GFI = .91 ; SRMR = .046. La figure 9 présente l'ensemble des résultats pour ce modèle.

La motivation autodéterminée vis-à-vis des relations amicales a prédit négativement le niveau de conflit « relations amicales sur sport » ($\beta = -.26$), et le conflit inverse « sport sur relations amicales » ($\beta = -.23$), mais positivement le score d'instrumentalité ($\beta = .18$). De la même façon, la motivation autodéterminée vis-à-vis de la pratique sportive a prédit négativement le conflit « sport sur relations amicales » ($\beta = -.18$), mais positivement le score d'instrumentalité ($\beta = .44$). La relation avec le niveau de conflit « relations amicales sur sport » ($\beta = -.07$) n'était pas significative.

Le conflit « sport sur relations amicales » a prédit négativement l'implication sportive au temps 2 ($\beta = -.19$) alors que le conflit inverse « relations amicales sur sport » l'a prédit positivement ($\beta = .16$). La piste entre instrumentalité et implication au Temps 2 n'était pas significative. En tout, ces variables et l'implication au temps 1 ($\beta = .68$) ont expliqué 48% de la variance de l'implication sportive au temps 2

4. Discussion

L'objectif de cette troisième étude était de tester un modèle motivationnel de l'engagement sportif des adolescents incluant des variables inter-rôles. Afin d'obtenir des résultats plus précis que dans l'étude 2, un outil a été construit qui permette de mesurer (1) les deux directions potentielles des conflits perçus entre la pratique sportive, d'une part, et les domaines scolaire et amical, d'autre part ; (2) l'instrumentalité que peut exercer la pratique sportive sur les autres rôles.

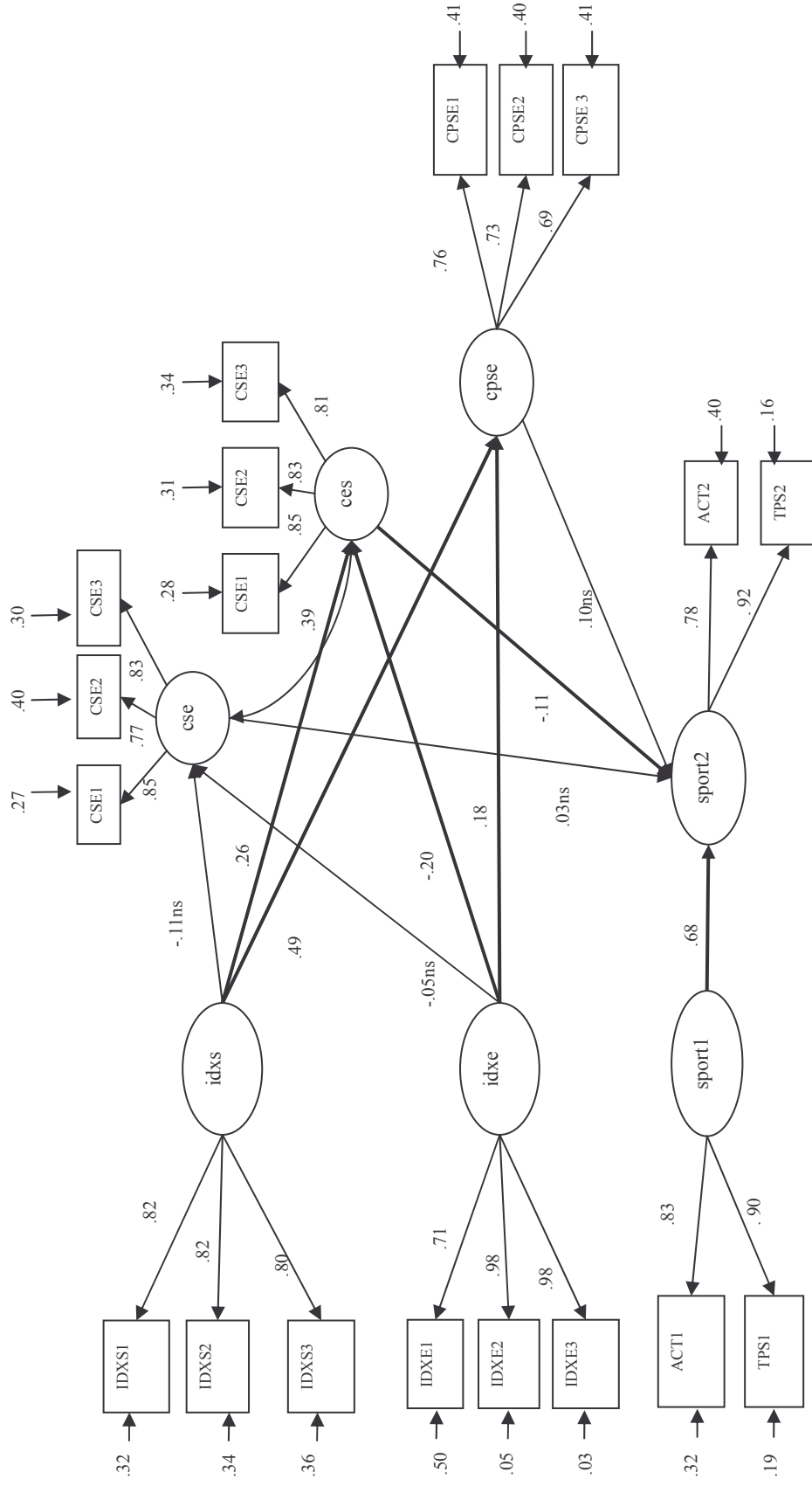


Figure 8: Modèle sport-études de l'évolution de l'engagement sportif

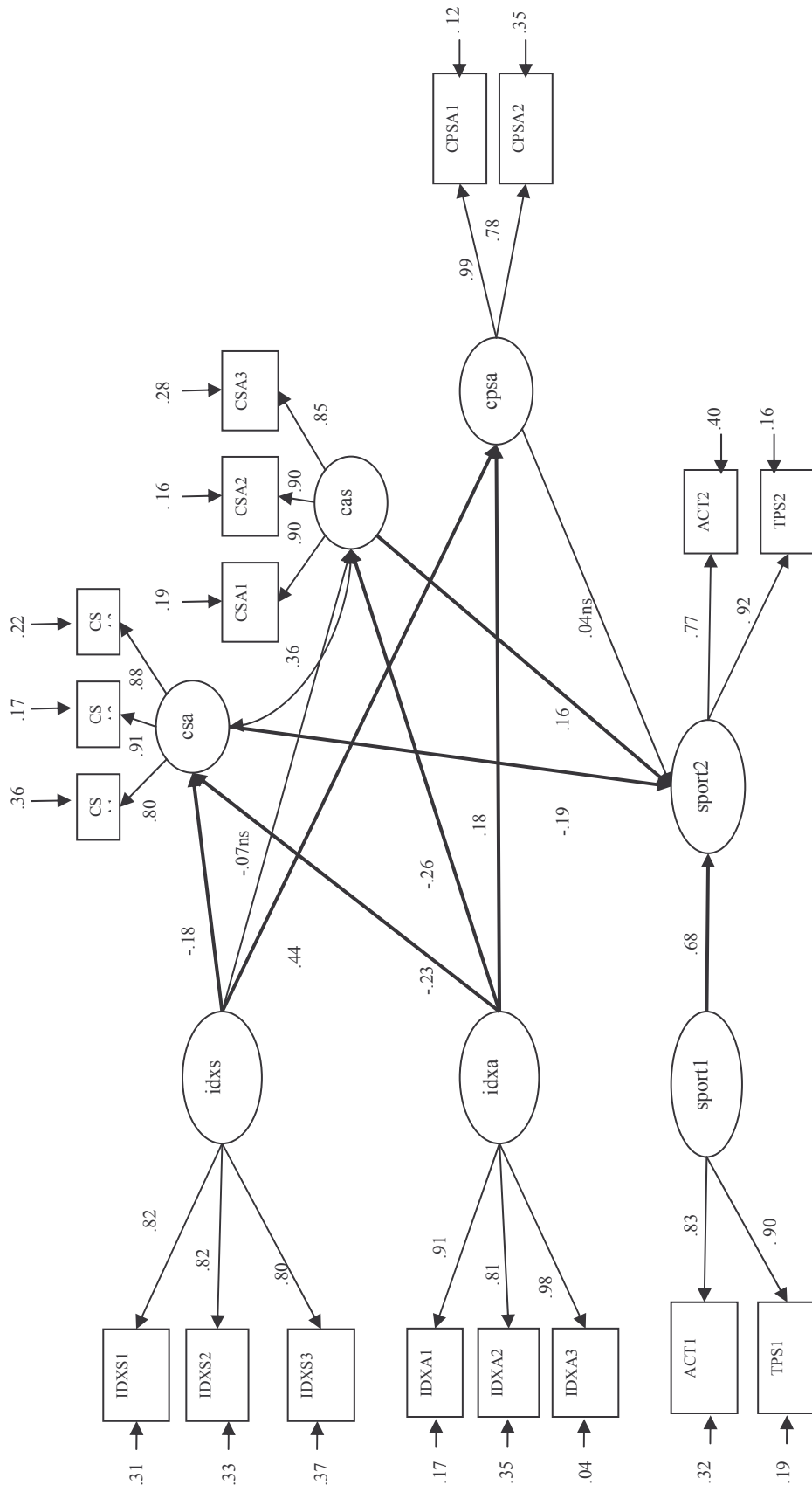


Figure 9: Modèle sport-relations amicales de l'évolution de l'engagement sportif

Les hypothèses portaient sur les relations entre la motivation autodéterminée contextuelle et ces différentes perceptions liées au rôle de sportif, ainsi que l'impact de ces dernières sur l'engagement sportif des participants. Une étude longitudinale sur un an impliquant 446 adolescents, a été menée afin de tester ce modèle grâce à des analyses par équations structurales. Globalement, les hypothèses présumées par ce modèle ont été confirmées, mais quelques résultats contradictoires sont à souligner.

4.1. Relations entre les motivations autodéterminées contextuelles et les conflits et instrumentalités associés au rôle de pratiquant sportif

Conformément aux résultats observés dans les deux premières études, et aux études antérieures menées sur le conflit dans le cadre de la TAD (e.g., Ratelle et al., 2005), nous nous attendions à ce que la motivation autodéterminée des participants à l'égard des contextes sportif, scolaire et amical soit reliée négativement aux scores de conflits perçus entre ces domaines, mais positivement aux instrumentalités perçues relativement à la pratique sportive, du fait d'une bonne intégration de celle-ci dans le système de rôles des individus.

Cette dernière hypothèse a reçu un soutien important dans cette étude. Ainsi, lorsque les participants rapportaient des motivations autodéterminées pour pratiquer leur activité sportive, ou pour s'investir dans leurs études, ils avaient davantage la perception que le sport représentait une activité bénéfique à leur réussite scolaire, du fait de la condition physique, de la capacité d'organisation ou de la disponibilité psychologique que celle-ci leur procurait. De la même façon, lorsque les participants rapportaient des motivations autodéterminées de pratiquer leur activité sportive, et de faire des activités avec leurs amis, ils avaient plus l'impression que le sport était favorable à leur vie sociale. Ce résultat est cohérent avec d'autres travaux qui indiquent que la pratique d'une activité sportive fournit des opportunités de socialisation importantes, et que celle-ci peut être un lieu privilégié du

développement de relations amicales (e.g., Weiss, Smith, & Theeboom, 1996). Ce résultat est en outre consistant avec les déclarations des étudiants interrogés par Finley et Finley (2003), pour qui la pratique du cyclisme représentait le lieu principal de socialisation.

Si les résultats relatifs à la prédiction des scores d'instrumentalité corroborent nos hypothèses, ils sont à nuancer en ce qui concerne les conflits. Les liens observés étaient globalement conformes aux hypothèses pour le modèle incluant les domaines sportif et amical. Les participants rapportant des motivations autodéterminées vis-à-vis de leur activité sportive et de leurs relations amicales, ont eu ainsi tendance à moins percevoir que le sport les empêchait de faire des activités avec leurs amis. Dans le même sens, la motivation autodéterminée envers les relations amicales prédisait négativement le conflit inverse, selon lequel les amis empêchent de faire du sport. La motivation autodéterminée pour le sport ne s'est pas révélée significative.

En ce qui concerne le modèle incluant les contextes sportif et scolaire, notre hypothèse n'a été que partiellement vérifiée. En effet, seule la motivation autodéterminée sportive a prédit négativement la perception d'une nuisance du sport à la réussite scolaire, l'effet de la motivation scolaire n'étant pas significatif. Pour le conflit inverse, la motivation autodéterminée à l'égard des études s'est effectivement révélée un prédicteur négatif, alors que la motivation autodéterminée sportive est apparue comme un prédicteur positif. Autrement dit, plus les participants pratiquaient leur activité sportive pour des motifs autodéterminés, plus ils avaient l'impression que les contraintes attachées à leur rôle d'élève et les ressources consacrées au domaine scolaire, les empêchaient de pratiquer leur activité sportive de la façon et avec l'intensité souhaitées.

Cette différence avec les résultats antérieurs peut être expliquée par des divergences au niveau de la méthodologie employée. En effet, la mesure du conflit utilisée dans cette étude tranche avec les outils utilisés précédemment. Plus précisément, le score

de conflit concerné par ce résultat divergent renvoie à la perception que le rôle d'élève nuit à la pratique sportive. Les recherches antérieures menées sur le conflit motivationnel dans le cadre de la TAD (e.g., Ratelle et al., 2005; Sénécal et al., 2001) ont quant à elles utilisé une mesure « globale » de conflit, conceptualisé comme une difficulté à gérer le temps disponible, ou la perception d'un stress entre deux domaines. Dans le même sens, l'échelle employée dans l'étude 1 ne précisait pas de direction de conflit particulière entre la pratique sportive et les autres domaines de vie. Quant à l'échelle employée dans l'étude 2, elle impliquait des conflits potentiels provenant de la pratique physique, sur les autres rôles, et non l'inverse. Le fait que nous observions une relation positive entre la motivation autodéterminée pour la pratique sportive et le conflit mesuré dans cette direction, ne va donc pas directement à l'encontre des résultats antérieurs. Il reste en revanche contraire aux présupposés théoriques de la TAD (e.g., Ryan & Deci, 2000).

Une explication complémentaire de ce résultat réside dans les caractéristiques de notre échantillon. La motivation des participants était en effet beaucoup plus autodéterminée vis-à-vis de la pratique sportive, que de l'école (voir tableau 6). Cette différence entre les contextes était beaucoup moins marquée dans les études antérieures (e.g., Ratelle et al., 2005). Etant donné le caractère obligatoire des études pour ces participants, il est possible qu'une proportion importante d'entre eux se sentent obligés de s'investir à l'école, alors qu'ils préféreraient pratiquer leur activité sportive. Autrement dit, ils perçoivent que leurs études consomment du temps et de l'énergie qu'ils aimeraient mieux dédier à leur pratique sportive, donc plus de conflit du domaine scolaire sur le domaine sportif.

4.2. Perceptions de conflit et d'instrumentalité associées au rôle de pratiquant sportif et évolution de l'engagement sportif

La seconde partie de nos hypothèses avait trait à l'impact potentiel des relations perçues entre le rôle de pratiquant sportif, et les rôles scolaire et amical, sur l'implication sportive des adolescents, en contrôlant leur niveau de pratique un an plus tôt.

En ce qui concerne le modèle incluant les contextes sportif et scolaire, seul le conflit « école sur sport » s'est révélé significatif. Plus les participants rapportaient un conflit de ce type au temps 1, moins ils rapportaient de pratique sportive au temps 2, en contrôlant le niveau de pratique au temps 1. Ce résultat conforte les études ayant dégagé des motifs d'abandon sportif comme le manque de temps, ou le conflit d'intérêt (e.g., Weiss & Chaumeton, 1992). Cette réplique est importante, car il s'agit de la première étude, à notre connaissance, à avoir mis en évidence l'effet de ce type de conflit sur l'engagement sportif en utilisant un devis prospectif et une mesure répétée de la pratique. Le conflit inverse s'est en revanche avéré non significatif. Le score d'instrumentalité, quant à lui, a montré une corrélation positive avec l'engagement sportif au temps 2, mais cette relation est devenue non significative lorsque l'ensemble des variables ont été prises en compte. Il semble que la perception d'un impact positif de la pratique sportive sur la réussite scolaire, qui pourrait être bénéfique à l'engagement sportif, soit insuffisante au regard du conflit exercé par ce domaine sur l'implication sportive.

En ce qui concerne le modèle incluant les domaines sportif et amical, seules les deux variables de conflits se sont révélées significativement liées à l'engagement sportif au temps 2. La perception que le sport était nuisible aux relations amicales était ainsi liée négativement à l'évolution de l'engagement sportif. Lorsque les participants avaient l'impression de consacrer à leur pratique sportive du temps ou de l'énergie qu'ils auraient souhaité allouer à d'autres activités effectuées avec leurs amis, ils ont eu tendance à réduire

leur investissement sportif. Là encore, ce résultat confirme les résultats de certains travaux descriptifs sur l'abandon sportif, dans lesquels un motif d'abandon était par exemple « j'avais autre chose à faire » (Gould, 1987).

En revanche, la perception que les amis nuisent à la performance sportive était reliée à positivement à l'implication sportive des participants au temps 2. Ce résultat, contraire à nos hypothèses, est délicat à interpréter. Une façon de le faire est cependant de supposer que les adolescents rapportant de telles perceptions accordent plus d'importance à leur activité sportive, qu'à leurs activités avec leurs amis, et qu'ils ont pris la décision de privilégier le contexte sportif, au détriment du contexte amical. Les deux effets inverses de ces conflits pourraient en fait traduire un « choix » entre ces deux domaines de loisirs, le premier étant favorable aux relations amicales, le second néfaste. Les résultats différents observés pour le contexte scolaire renvoient au fait que celui-ci représente un contexte obligatoire, auquel les adolescents n'ont généralement pas le loisir de se soustraire. Le score d'instrumentalité de la pratique sportive sur les relations sociales ne semble, enfin, pas favoriser l'investissement sportif des adolescents.

4.3. Limites et perspectives

La première limite inhérente à ces résultats est liée au fait que l'ensemble des hypothèses n'a pu être testé de façon simultanée, en comparant aux données un unique modèle théorique. En effet, le test d'un modèle incluant les trois contextes pris en compte dans cette étude – sportif, scolaire, amical – aurait nécessité de recueillir des données auprès de davantage de participants. Il est donc possible que les liens observés dans chaque modèle n'apparaîtraient pas de façon totalement identique dans un modèle complet. On peut cependant remarquer que les études de terrain menées sur le conflit dans le cadre de la TAD ont toutes concerné deux contextes seulement (e.g., Senécal et al., 2003). Il est donc

possible de considérer que les résultats rapportés dans cette étude pourraient provenir de deux études correspondant à ce schéma.

D'autre part, il peut être avancé que contrairement à l'étude précédente, aucun contrôle de l'importance des contextes choisis pour cette étude – l'école et les relations amicales – n'a été effectué. S'il est difficilement concevable que le domaine scolaire ne constitue pas une partie relativement importante de la vie des participants, il est en revanche possible que certains se sentent relativement peu concernés par les relations amicales. Les travaux antérieurs indiquent cependant que les relations sociales sont constitutives de la perception et de l'estime de soi d'une grande majorité d'enfants et d'adolescents (e.g., Harter, 1988). Par ailleurs, des données recueillies auprès d'élèves français du secondaire confirment que l'école, comme les relations avec les amis, figurent parmi les éléments les plus importants du concept de soi des adolescents (Boiché et Sarrazin, non publié).

Enfin, la dernière limite réside dans la nature corrélationnelle des données recueillies. Celle-ci ne nous permet pas de conclure avec certitude sur le sens des relations observées dans notre modèle. Plus particulièrement, bien que la motivation autodéterminée ait toujours été considérée comme un antécédent des conflits dans les recherches antérieures, nous ne pouvons exclure l'hypothèse d'une relation inverse, selon laquelle le fait d'éprouver un conflit entre deux contextes, nuit à l'autodétermination des motivations pour ces contextes. Comme l'ont déjà souligné Ratelle et ses collaborateurs (Ratelle et al., 2005), seule une réplique de ce lien dans un cadre expérimental permettrait de répondre à cette question.

ETUDE 4 : ANTECEDANTS DES PERCEPTIONS LIEES AU ROLE DE SPORTIF A L'ADOLESCENCE : UNE ETUDE LONGITUDINALE SUR 3 ANS

Les trois premières études ont confirmé le lien entre, d'une part, les perceptions de conflit liés au rôle de pratiquant sportif, et l'instrumentalité de celui-ci par rapport à d'autres rôles sociaux, et d'autre part, les comportements d'engagement et de désengagement sportif. Dans l'étude 1, conduite auprès de 359 adolescents, le degré de conflit ressenti vis-à-vis de la pratique d'une activité sportive était ainsi significativement plus élevé chez les athlètes ayant cessé leur participation, par rapport aux sportifs persistants. Dans l'étude 2, les conflits perçus par des adultes entre l'activité physique qu'ils pratiquaient, et les rôles sociaux qu'ils valorisaient (e.g., le travail, la famille) sont apparus comme un prédicteur négatif de leur assiduité sportive au cours de la fin de la saison. Dans l'étude 3 enfin, un devis longitudinal sur un an ayant concerné 446 adolescents a montré l'impact significatif de certains conflits perçus entre le sport et les contextes scolaire ou amical, sur le désengagement sportif.

Plusieurs études soulignent l'existence d'un lien important entre la pratique régulière d'une activité sportive au cours de l'enfance et de l'adolescence, et la pratique ultérieure d'activité physique à l'âge adulte (e.g., Fredericks & Eccles, 2005). Par conséquent, il semble particulièrement important de s'attacher à l'étude de certains déterminants de l'engagement sportif, comme les conflits et l'instrumentalité perçus, dès la période de l'adolescence. Il est également important de tester l'impact de certaines variables - démographiques ou psychologiques - sur ces perceptions.

1. Objectifs et hypothèses

L'objectif central de cette quatrième étude était d'examiner l'évolution au cours de l'adolescence des perceptions de conflit et d'instrumentalité entre le rôle de sportif, et les rôles scolaire et amical. Dans la mesure où la quantité de pratique sportive diminue avec l'âge (e.g., Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie Associative, 2001), et où les conflits apparaissent dans nos 3 premières études comme un facteur significatif de désengagement sportif, nous nous attendons à ce que les scores de conflits liés à la pratique sportive augmentent au cours de l'adolescence. A l'inverse, nous supposons que la perception d'un effet bénéfique de la pratique sportive sur les autres rôles a tendance à diminuer au cours de cette période. Etant donné l'absence de données sur ces variables dans les études antérieures, il n'était pas envisageable de préciser davantage nos hypothèses. Les analyses effectuées nous ont néanmoins permis de tester à la fois les effets linéaires et quadratiques de l'âge sur ces perceptions.

D'autre part, nous souhaitons vérifier l'influence de certaines caractéristiques démographiques, comme le sexe, et de la motivation autodéterminée contextuelle vis-à-vis de la pratique sportive, des études, et des relations amicales, sur le niveau et l'évolution avec l'âge de ces perceptions de conflit et d'instrumentalité inter-rôles. Etant donné le moindre investissement, et la moindre persistance sportive observée chez les filles à l'adolescence (e.g., Wankel & Mummery, 1996), nous supposons que les celles-ci devraient rapporter des scores de conflits plus élevés, des scores d'instrumentalité plus faibles, et une évolution plus marquée de ces variables par rapport aux garçons à l'adolescence. Globalement, les 3 premières études ont confirmé les résultats des quelques études antérieures menées dans le cadre de la TAD (e.g., Ratelle et al., 2005), indiquant la présence d'une relation significative entre le degré de motivation autodéterminée, et la perception de conflits - ou de d'instrumentalités - attachées au rôle de pratiquant sportif.

Nous nous attendons à confirmer dans cette étude la relation négative entre motivation autodéterminée et conflit, et le lien positif entre motivation autodéterminée et instrumentalité. L'un des résultats de l'étude 3 n'était pas conforme à cette hypothèse, puisque la motivation autodéterminée sportive a prédit positivement le conflit perçu du domaine scolaire au domaine sportif. Cette quatrième étude a permis de tester à nouveau le sens de ce lien.

Un plan multi-vagues, multi-cohortes a été adopté dans cette étude. Ce type de devis est particulièrement adéquat lorsqu'on traite de questions développementales, mais reste malheureusement relativement rare du fait de sa lourdeur et des coûts - entre autres temporels - qu'il implique. Il représente cependant le moyen le plus sûr d'étudier les phénomènes liés au développement, dans la mesure où les changements longitudinaux et les différences de cohortes peuvent être pris en compte simultanément (Menard, 1991). Cinq cohortes d'élèves du secondaire ont été suivies pendant 3 ans. Ce plan nous a permis de recueillir des données sur une période couvrant la totalité du secondaire, auprès d'élèves fréquentant des classes allant de la 6^{ème} à la terminale. Bien que la plupart des mesures portaient sur des variables indépendantes du domaine éducatif, le cadre scolaire représente le moyen le plus efficace de suivre les mêmes participants sur plusieurs années à cette période de la vie.

Afin de tester nos hypothèses, nous avons utilisé des analyses multiniveaux (*Hierarchical Linear Modeling*; Goldstein, 2003 ; Raudenbush & Bryk, 2002) et plus précisément une analyse de courbes de croissance (*Growth Curve Analysis*). L'intérêt des analyses multiniveaux est entre autres de pouvoir abandonner l'hypothèse d'indépendance des erreurs supposée par les méthodes classiques basées sur la régression (Bressoux, Coustère, & Leroy-Audouin, 1997). Cette technique permet en effet de prendre en compte la structure emboîtée des données, lorsque les participants sont rattachés à des groupes

identifiables - comme des classes- ou que des mesures identiques ont été répétées auprès des mêmes participants. Dans le cadre de cette étude, les mesures sont considérées comme un premier niveau d'analyse, alors que les participants pour qui plusieurs séries de mesures sont disponibles représentent le niveau 2.

Ce type de modèle est également recommandé car il permet d'estimer les changements se produisant au cours du développement en intégrant les réponses des participants n'ayant pas pu participer à l'ensemble des vagues de mesure. Une procédure identique a été employée par Eccles et ses collaborateurs pour étudier l'évolution des perceptions de compétence et de la valeur accordées par les enfants et les adolescents à certains domaines, y compris les contextes scolaire et sportif (e.g., Fredericks & Eccles, 2002 ; Jacobs, Hyatt, Osgood, Eccles, & Wigfield, 2002 ; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, & Wigfield, 2002).

2. Méthode

2.1. Participants et procédure

Les chefs d'établissement de deux collèges et d'un lycée de la région de Grenoble ont donné leur accord pour participer à ce projet. Aux mois de Janvier 2004, 2005 et 2006, les classes de certains niveaux de ces établissements ont reçu la visite de la chercheuse afin de remplir un questionnaire portant sur la pratique sportive. La première vague de mesure a concerné des élèves provenant de classes de 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème} et 2^{nde}. Ces cinq cohortes ont été suivies pendant 3 ans de façon à recueillir des mesures sur l'ensemble de la période du secondaire. Les caractéristiques des échantillons de chaque vague sont présentées dans le tableau 7. Selon les classes, la séance consacrée au questionnaire avait lieu soit dans le cadre d'une séance d'EPS, soit à l'occasion d'une heure de vie de classe.

Les personnels de vie scolaire, les professeurs principaux et les professeurs d'EPS ont contribué à la préparation d'un planning de passation pour toutes les classes concernées par l'étude.

Tableau 7 : Effectif des échantillons des 3 vagues de mesure en fonction du sexe et du niveau de classe

| niveau de classe | vague 1 | | | vague 2 | | | vague 3 | | |
|---------------------|---------|---------|-------|---------|---------|-------|---------|---------|-------|
| | filles | garçons | total | filles | garçons | total | filles | garçons | total |
| 6ème | 92 | 95 | 187 | / | / | / | / | / | / |
| 5ème | 74 | 69 | 143 | 67 | 60 | 127 | / | / | / |
| 4ème | 94 | 73 | 167 | 67 | 72 | 139 | 83 | 41 | 124 |
| 3ème | 94 | 94 | 188 | 76 | 56 | 132 | 64 | 60 | 124 |
| 2nde | 153 | 113 | 266 | 81 | 97 | 178 | 79 | 73 | 152 |
| 1ère | / | / | / | 114 | 75 | 189 | 154 | 100 | 254 |
| Terminale | / | / | / | / | / | / | 112 | 106 | 218 |
| Total | 507 | 444 | 951 | 405 | 360 | 765 | 492 | 380 | 872 |

Note : les totaux sont inférieurs au total de l'échantillon car certains participants n'ont pas indiqué leur sexe.

Etant donné la complexité de ce projet, et le nombre important de personnes interrogées, il n'a pas pu être possible de garantir l'anonymat des participants. Ceux-ci étaient cependant assurés que leurs réponses resteraient entièrement confidentielles, que seule la chercheuse aurait accès à leur questionnaire, et que seules les moyennes des participants seraient analysées. Malgré ces précautions, certains élèves n'ont pas souhaité indiquer leur identité sur le questionnaire, ce qui explique en partie « l'érosion » de l'échantillon sur les 3 années. La première vague de mesure a concerné au total 1015 adolescents, la deuxième vague 790, et la dernière 893. En tout, 1610 élèves ont participé à cette étude. La figure 10 indique les effectifs d'élèves ayant participé à une seule des vagues de mesure, deux d'entre elles ou les 3. Au total, 344 adolescents ont été identifiés sur l'intégralité des temps de mesure, et 744 ont participé à au moins deux vagues sur les 3 ans. La perte des certains participants peut être justifiée par plusieurs éléments. Outre les problèmes d'identification cités plus haut, ce constat s'explique essentiellement par (1) le redoublement de certains élèves à un niveau n'étant plus concerné par le devis, ou d'un

niveau pas encore concerné l'année précédente, (2) le départ de certains élèves vers d'autres établissements, en particulier à l'issue de la 3^{ème} du fait d'une autre orientation que la filière générale, (3) l'arrivée dans l'étude d'élèves provenant d'autres établissements, en particulier en seconde, et (4) l'absence de certains élèves le jour de la passation des questionnaires.

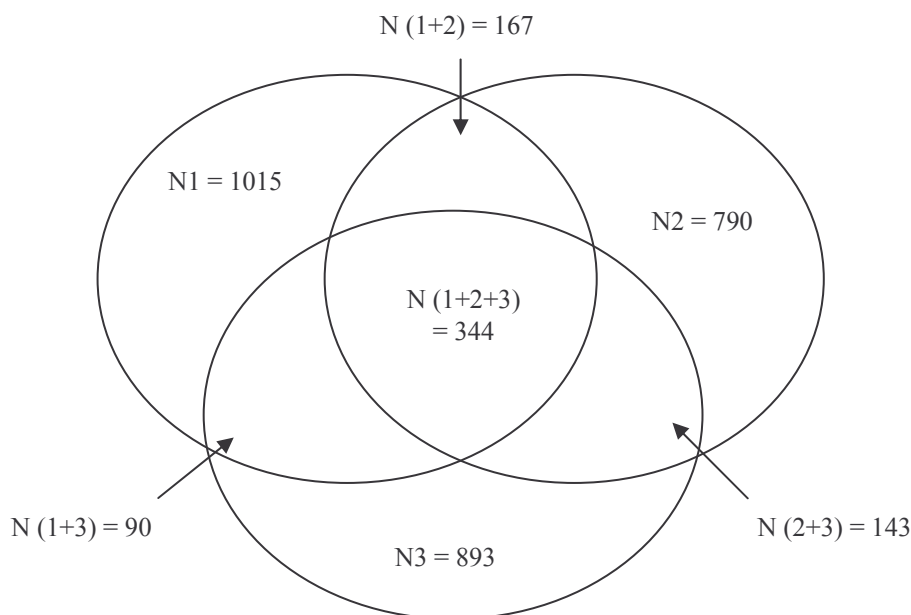


Figure 10 : Répartition des participants sur les 3 vagues de mesure

2.2. Mesures

Le questionnaire utilisé était identique sur les 3 vagues de l'étude et comportait deux parties. La première était destinée à mesurer la motivation autodéterminée des adolescents vis-à-vis (a) de leur pratique sportive de loisir, (b) de leurs études et (c) des activités effectuées avec leurs amis. La seconde partie concernait leur perception des relations de conflit ou d'instrumentalité entre leur pratique sportive et les autres domaines. Les outils utilisés pour mesurer ces variables étaient les mêmes que ceux employés dans l'étude 3. Pour toutes les mesures, les participants disposaient pour répondre d'une échelle catégorielle d'accord allant de (1) « pas du tout d'accord » à (6) « tout à fait d'accord ».

La consistance interne des échelles était satisfaisante pour les trois vagues de mesure, comme l'indique le tableau 8.

Tableau 8 : Consistance interne des échelles aux trois vagues de mesure

| | vague 1 | vague 2 | vague 3 |
|--|---------|---------|---------|
| Conflit sport sur école | .79 | .85 | .83 |
| Conflit école sur sport | .82 | .83 | .84 |
| Conflit sport sur amitié | .84 | .80 | .87 |
| Conflit amitié sur sport | .84 | .83 | .83 |
| Instrumentalité sport sur école | .74 | .79 | .75 |
| Instrumentalité sport sur amitié | .85 | .80 | .86 |
| Indice de motivation autodéterminée sport | .87 | .85 | .88 |
| Indice de motivation autodéterminée école | .79 | .82 | .81 |
| Indice de motivation autodéterminée amitié | .84 | .85 | .89 |

2.3. Analyse des données

Le but central de cette étude était d'examiner l'évolution des perceptions de conflit et d'instrumentalité liées au rôle de pratiquant sportif au cours de la période du secondaire. Des courbes de croissance ont été utilisées afin de modéliser cette évolution. Ce type d'analyses, appliqué à une recherche basée sur plusieurs cohortes comme celle-ci, constitue un outil puissant et flexible permettant d'analyser les changements dans le temps, et de déterminer l'impact de caractéristiques stables – comme le sexe des participants – sur ces changements, mais aussi de variables dont on contrôle l'évolution dans le temps – comme les motivations autodéterminées contextuelles. La flexibilité de ces analyses est un atout particulièrement précieux, compte tenu de la complexité du devis utilisé, de l'absence de données pour certains participants à l'une des vagues de mesure, et du caractère exploratoire de l'étude.

Un modèle multiniveaux comme celui que nous avons utilisé repose sur deux types d'équations, correspondant aux deux niveaux identifiés plus haut (niveau 1 = intra-individuel ; niveau 2 = individu). Au niveau 1, l'utilisation de courbes de croissance implique une modélisation polynomiale du temps, afin de rendre compte des profils de

changement individuels (Raudenbush & Bryk, 2002). L'équation correspondante est indiquée ci-dessous :

$$Y_{it} = \beta_{0i} + \beta_{1i} (\text{âge}) + \beta_{2i} (\text{âge}^2) + e_{it}$$

Le score Y pour l'une des variables dépendantes considérées (i.e., conflit ou instrumentalité) pour un individu i, au temps t, est une fonction quadratique de son niveau de classe, plus un terme de résidus e. Trois paramètres β caractérisent la courbe de croissance de cet individu i : β_0 est un terme constant qui renvoie à la valeur de Y quand les autres paramètres sont nuls, β_1 correspond au taux de changement à un âge donné, β_2 indique l'évolution de la pente au cours de la période étudiée. En d'autres termes, un coefficient β_1 indique un changement linéaire de la variable dépendante positif ou négatif pendant la période considérée, et β_2 informe sur l'évolution du rythme de ce changement au cours de la période (i.e., accélération ou décélération). L'équation est ensuite complétée, les paramètres ajoutés constituant autant de variables susceptibles de rendre compte du niveau des variables dépendantes observés ou de leur changement dans le temps.

3. Résultats

Les analyses multiniveaux ont été réalisées à l'aide du logiciel MLWin (Rasbash, Browne, Healy, Cameron, & Charlton, 2001). Nous avons adopté une stratégie consistant à tester différents modèles les uns à la suite des autres, afin d'évaluer l'influence de différents paramètres.

Le modèle 1 est un modèle vide, dont la fonction est de vérifier la pertinence de l'analyse multiniveaux. En effet, si la variance constatée au niveau 2 – individu – n'est pas significative, l'utilisation de courbes de croissance n'est pas justifiée. Cette condition a été respectée pour toutes les variables dépendantes, légitimant le test des modèles suivants.

Le modèle 2 comportait trois variables indépendantes : le sexe, l'âge et un terme d'interaction entre ces deux variables. Il était destiné à tester l'effet linéaire de l'âge, ainsi que les éventuelles différences d'évolution des variables dépendantes avec l'âge, en fonction du sexe. Le modèle 3 incluait le sexe et l'âge ainsi que l'âge au carré, afin de tester la composante quadratique de l'évolution de la variable dépendante dans le temps, et les éventuelles différences de scores moyens des variables dépendantes en fonction du sexe. Le modèle 4 incluait le sexe, l'âge, et le terme d'interaction significatif dans le modèle précédent (i.e., âge × sexe ou âge × âge selon les variables dépendantes), plus les indices d'autodétermination de la motivation à l'égard des deux contextes concernés - sport et école ou sport et amitié. Ce modèle permettait donc de tester l'impact des motivations sur les niveaux de conflit ou d'instrumentalité observés, en nous assurant que les effets constatés dans les modèles précédents « résistaient » à l'ajout de ces variables.

Les résultats sont présentés dans un tableau pour chacune des variables dépendantes étudiées (tableaux 9 à 14). Les prédicteurs sont significatifs lorsque l'effet diffère de 0 par plus de deux erreurs type (ET). Un astérisque indique les effets significatifs pour chaque modèle à $p = .05$; le symbole t signale les effets tendanciels à $p = .10$. Concernant le sexe, un coefficient positif est associé aux garçons.

Tableau 9 : Résultats des modèles pour le conflit sport sur école

| Variables | Modèle 1 | | Modèle 2 | | Modèle 3 | | Modèle 4 | |
|---------------------|----------|------|----------|------|----------|-------|----------|-------|
| | effet | ET | effet | ET | effet | ET | effet | ET |
| Effet fixe | | | | | | | | |
| Sexe | | | .140 | .609 | .062 | .076 | .020 | .076 |
| Age | | | .027 | .026 | -.790* | .274 | -.816* | .291 |
| Sexe × Age | | | -.005 | .041 | | | | |
| Age ² | | | | | .028* | .009 | .028* | .010 |
| Idx | | | | | | | -.007 | .004 |
| Idxs | | | | | | | -.004 | .003 |
| Const | 2.157 | .037 | 1.718 | .396 | 7.668 | 2.004 | 7.998 | 2.132 |
| Variance résiduelle | | | | | | | | |
| Niveau 2 (individu) | .425 | .050 | .431 | .051 | .442 | .051 | .393 | .050 |
| Niveau 1 (mesure) | .975 | .045 | .959 | .045 | .946 | .045 | .941 | .047 |

Tableau 10 : Résultats des modèles pour le conflit école sur sport

| Variables | Modèle 1 | | Modèle 2 | | Modèle 3 | | Modèle 4 | |
|---------------------|----------|------|----------|------|----------|-------|----------|-------|
| | effet | ET | effet | ET | effet | ET | effet | ET |
| Effet fixe | | | | | | | | |
| Sexe | | | 1.583* | .777 | -.101 | .099 | 1.622* | .800 |
| Age | | | .173* | .034 | -.107 | .339 | .199* | .035 |
| Sexe × Age | | | -.114* | .052 | | | -.120* | .054 |
| Age ² | | | | | .008 | .012 | | |
| Idx | | | | | | | -.020* | .005 |
| Idxs | | | | | | | .009* | .004 |
| Const | 3.399 | .049 | .867 | .505 | 3.260 | 2.484 | 3.742 | 2.653 |
| Variance résiduelle | | | | | | | | |
| Niveau 2 (individu) | .844 | .088 | .826 | .087 | .825 | .087 | .794 | .088 |
| Niveau 1 (mesure) | 1.475 | .069 | 1.448 | .069 | 1.454 | .069 | 1.426 | .071 |

Tableau 11 : Résultats des modèles pour l'instrumentalité sport sur école

| Variables | Modèle 1 | | Modèle 2 | | Modèle 3 | | Modèle 4 | |
|---------------------|----------|------|----------|------|----------|-------|----------|------|
| | effet | ET | effet | ET | effet | ET | effet | ET |
| Effet fixe | | | | | | | | |
| Sexe | | | 1.235 | .671 | -.074 | .091 | .676 | .671 |
| Age | | | .077* | .029 | -.176 | .282 | -.090* | .030 |
| Sexe × Age | | | -.088* | .044 | | | -.047 | .045 |
| Age ² | | | | | .007 | .010 | | |
| Idx | | | | | | | .020* | .004 |
| Idxs | | | | | | | .018* | .003 |
| Const | 4.027 | .045 | 2.919 | .436 | 5.039 | 2.067 | 2.493 | .449 |
| Variance résiduelle | | | | | | | | |
| Niveau 2 (individu) | .800 | .071 | .798 | .071 | .798 | .071 | .662 | .065 |
| Niveau 1 (mesure) | .967 | .045 | .946 | .045 | .949 | .045 | .919 | .046 |

Tableau 12 : Résultats des modèles pour le conflit sport sur amitié

| Variables | Modèle 1 | | Modèle 2 | | Modèle 3 | | Modèle 4 | |
|---------------------|----------|------|----------|------|----------|-------|----------|-------|
| | effet | ET | effet | ET | effet | ET | effet | ET |
| Effet fixe | | | | | | | | |
| Sexe | | | .327 | .555 | .071 | .068 | .003 | .067 |
| Age | | | -.022 | .024 | -.647* | .250 | -.472 | .256 |
| Sexe × Age | | | -.017 | .037 | | | | |
| Age ² | | | | | .021* | .008 | .015t | .009 |
| Idx | | | | | | | -.017* | .004 |
| Idxs | | | | | | | -.006* | .003 |
| Const | 1.836 | .033 | 2.127 | .361 | 6.719 | 1.828 | 5.756 | 1.873 |
| Variance résiduelle | | | | | | | | |
| Niveau 2 (individu) | .322 | .041 | .332 | .042 | .333 | .042 | .264 | .038 |
| Niveau 1 (mesure) | .833 | .039 | .833 | .039 | .818 | .039 | .776 | .038 |

Tableau 13 : Résultats des modèles pour le conflit amitié sur sport

| Variables | Modèle 1 | | Modèle 2 | | Modèle 3 | | Modèle 4 | |
|---------------------|----------|------|----------|------|----------|-------|----------|-------|
| | effet | ET | effet | ET | effet | ET | effet | ET |
| Effet fixe | | | | | | | | |
| Sexe | | | .181 | .466 | .153* | .056 | .091 | .057 |
| Age | | | -.017 | .020 | -.706* | .212 | -.529* | .218 |
| Sexe × Age | | | -.002 | .031 | | | | |
| Age ² | | | | | .023* | .007 | .018* | .007 |
| Idxa | | | | | | | -.020* | .004 |
| Idxs | | | | | | | -.000 | .002 |
| Const | 1.550 | .028 | 1.734 | .303 | 6.735 | 1.552 | 5.687 | 1.595 |
| Variance résiduelle | | | | | | | | |
| Niveau 2 (individu) | .209 | .029 | .216 | .029 | .217 | .029 | .194 | .028 |
| Niveau 1 (mesure) | .630 | .029 | .601 | .028 | .595 | .028 | .560 | .028 |

Tableau 14 : Résultats des modèles pour l'instrumentalité sport sur amitié

| Variables | Modèle 1 | | Modèle 2 | | Modèle 3 | | Modèle 4 | |
|---------------------|----------|------|----------|------|----------|-------|----------|------|
| | effet | ET | effet | ET | effet | ET | effet | ET |
| Effet fixe | | | | | | | | |
| Sexe | | | 1.285* | .663 | -.103 | .083 | .674 | .654 |
| Age | | | -.034 | .029 | -.149 | .294 | -.017 | .029 |
| Sexe × Age | | | -.094* | .044 | | | -.050 | .044 |
| Age ² | | | | | .003 | .010 | | |
| Idxa | | | | | | | .034* | .005 |
| Idxs | | | | | | | .025* | .003 |
| Const | 4.780 | .041 | 5.326 | .431 | 6.458 | 2.154 | 4.847 | .438 |
| Variance résiduelle | | | | | | | | |
| Niveau 2 (individu) | .531 | .061 | .552 | .061 | .557 | .062 | .388 | .055 |
| Niveau 1 (mesure) | 1.140 | .053 | 1.093 | .052 | 1.094 | .052 | 1.092 | .054 |

3.1. Evolution des conflits et instrumentalités au cours de l'adolescence

En ce qui concerne les perceptions des adolescents sur les relations entre les contextes sportif et scolaire, des effets de l'âge sont apparus pour toutes les variables dépendantes. Ainsi, des effets linéaires positifs ont été observés pour la perception du conflit école sur sport (voir tableau 10) et l'instrumentalité sport sur école (voir tableau 11). En d'autres termes, la perception que le contexte scolaire nuit à l'implication sportive, et que la pratique sportive est bénéfique pour le rôle d'élève, augmentent significativement avec l'âge au cours de la période du secondaire (voir figures 10 et 11).

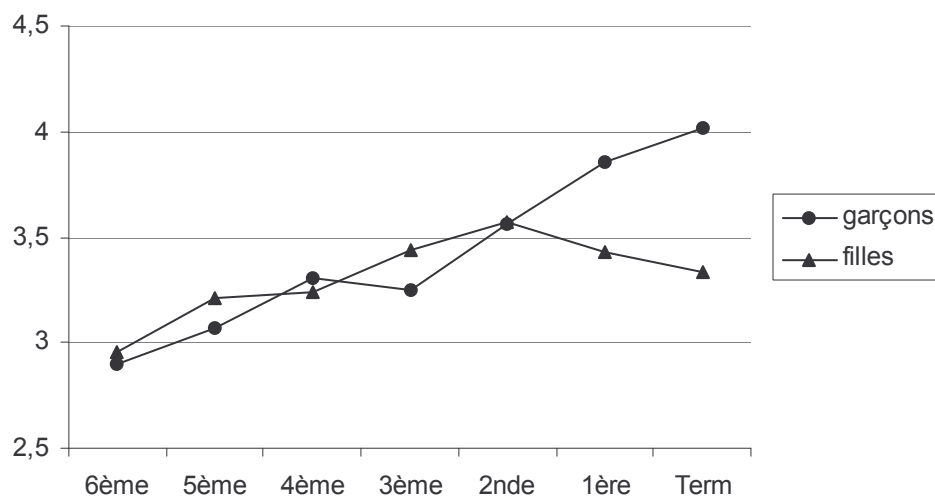


Figure 11 : Niveau moyen de conflit école sur sport au cours du secondaire

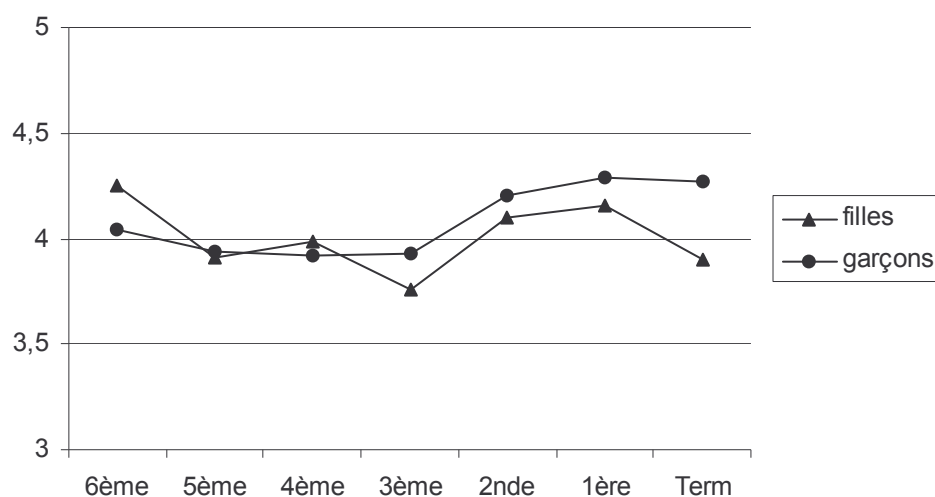


Figure 12 : Niveau moyen d'instrumentalité sport sur école au cours du secondaire

En ce qui concerne le conflit sport sur école, un effet quadratique positif de l'âge est apparu (voir tableau 9). Ce résultat indique que la perception que le sport est nuisible à la réussite scolaire diminue, puis augmente au cours de cette période. Une analyse plus approfondie des données suggère que la période d'inversion de cette évolution se situe vers la fin du collège, en classe de 3ème (voir figure 13).

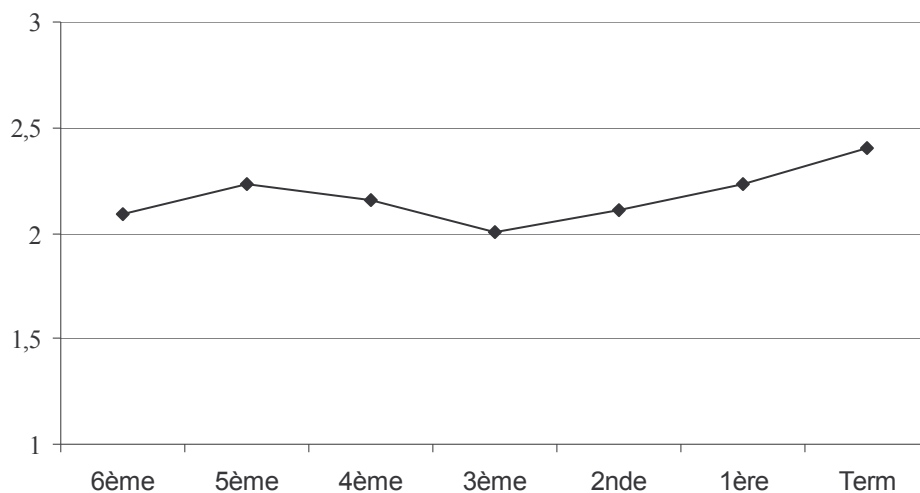


Figure 13 : Niveau moyen de conflit sport sur école au cours du secondaire

En ce qui concerne les perceptions des participants sur les relations entre les domaines sportif et amical, des effets significatifs sont apparus seulement pour les deux scores de conflit (voir tableaux 12 et 13). Ces deux effets étaient quadratiques et positifs. Ainsi, la perception que le sport est néfaste aux relations amicales, et que l'amitié nuit à l'implication sportive, diminue, puis augmente avec l'âge. Un examen plus approfondi des données révèle que l'époque où ces changements s'infléchissent se situe au début du lycée, en classe de seconde (voir figures 14 et 15).

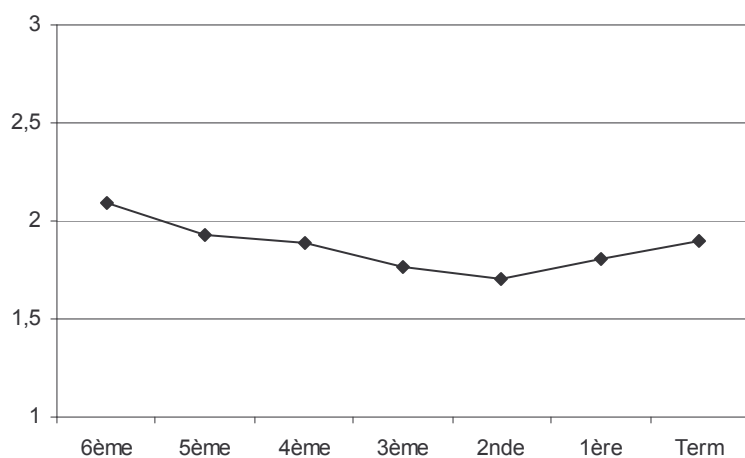


Figure 14 : Niveau moyen de conflit sport sur amitié au cours du secondaire

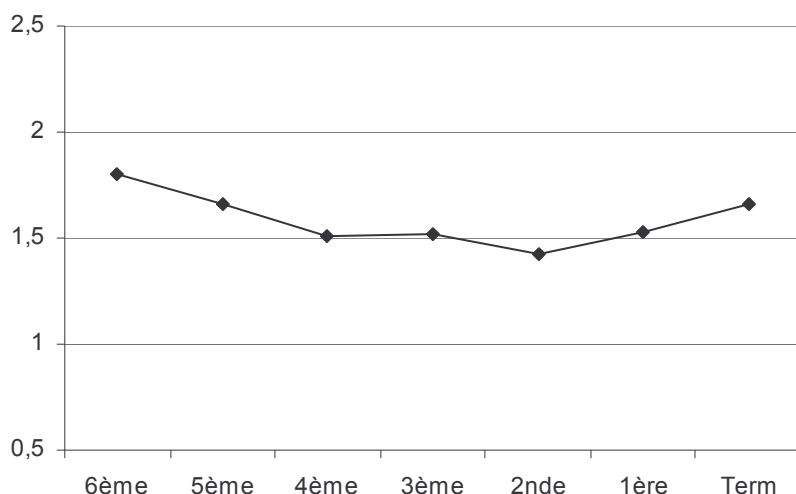


Figure 15 : Niveau moyen de conflit amitié sur sport au cours du secondaire

3.2. Effets du sexe

En ce qui concerne les perceptions des relations entre les contextes sportif et scolaire, des effets ont été constatés pour plusieurs variables. Un effet d'interaction positif a été observé pour le conflit école sur sport, indiquant une augmentation plus marquée de cette variable chez les garçons. Une analyse approfondie des résultats indique une augmentation régulière pendant le secondaire pour les garçons, alors que cette perception diminue pendant la période du lycée chez les filles (voir figure 11). L'évolution avec l'âge du conflit inverse semble quant à elle comparable pour les filles et les garçons. En revanche, la relation d'instrumentalité perçue entre sport et école évolue elle aussi différemment selon le sexe. Ainsi, les garçons connaissent une diminution plus importante de cette variable au collège comme au lycée (voir figure 12).

En ce qui concerne les relations perçues entre les domaines sportif et amical, des effets liés au sexe sont apparus pour le conflit amitié sur sport, et le score d'instrumentalité. Plus précisément, un effet positif du sexe a été observé pour le conflit amitié sur sport, indiquant des scores significativement plus élevés sur cette variable pour les garçons par rapport aux filles (voir tableau 14). D'autre part, un effet d'interaction

négatif est apparu pour le score d'instrumentalité sport sur amitié, ce qui indique une évolution plus marquée de cette variable chez les filles. Une analyse approfondie des données indique une diminution plus marquée chez celles-ci au collège, comme au lycée (voir figure 16).

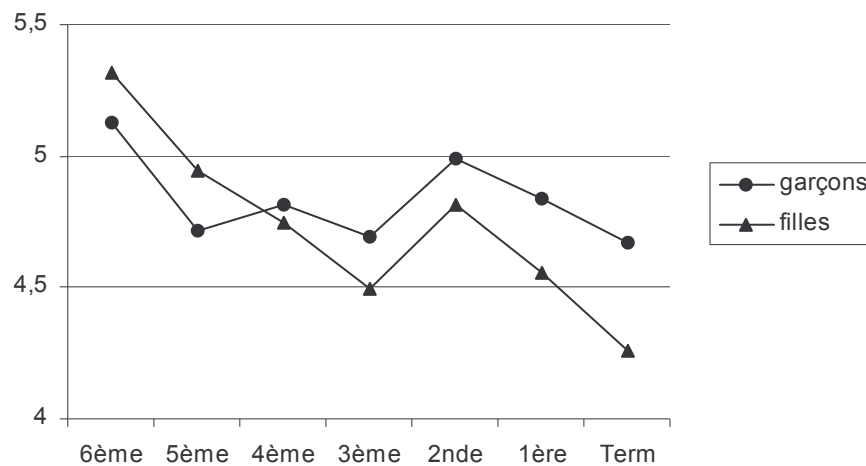


Figure 16 : Evolution de l'instrumentalité sport sur amitié au cours du secondaire en fonction du sexe

3.3. Effets de la motivation autodéterminée contextuelle

En ce qui concerne les contextes sportif et scolaire, des effets simples sont apparus pour le conflit école sur sport (voir tableau 10) et l'instrumentalité sport sur école (voir tableau 11). Les adolescents rapportant des motivations autodéterminées vis-à-vis de leurs études ont rapporté moins de conflits école sur sport. D'autre part, la motivation autodéterminée sportive a prédit négativement ce conflit, et positivement le score d'instrumentalité sport sur école. Les motivations ne semblaient pas liées de façon significative à la perception d'un conflit de la pratique sportive sur la réussite scolaire.

En ce qui concerne les relations perçues entre les contextes sportif et amical, certains effets de motivations autodéterminées contextuelles sont apparus pour les trois variables dépendantes mesurées. Ainsi, des effets simples ont été observés pour les deux scores de conflit (i.e., sport sur amitié, voir tableau 12 ; amitié sur sport, voir tableau 13) et

l'instrumentalité sport sur amitié (voir tableau 14). Lorsque les adolescents étaient motivés de façon autodéterminée pour faire des activités avec leurs amis, cela se traduisait par des scores inférieurs de conflit du sport sur l'amitié, et de l'amitié sur le sport, et par des scores plus élevés pour l'instrumentalité sport sur amitié. De la même façon, lorsque les adolescents rapportaient des motifs de participation sportive autodéterminés, ils rapportaient des niveaux plus faibles de conflit sport sur amitié, et des scores d'instrumentalités plus élevés.

4. Discussion

L'objectif central de cette étude était d'examiner l'évolution avec l'âge des perceptions de conflit et d'instrumentalité du rôle de pratiquant sportif, vis-à-vis des rôles scolaire et amical, au cours de l'adolescence. L'objectif complémentaire était d'évaluer l'impact de certains déterminants sur le niveau de ces variables, et sur leur évolution avec l'âge, au cours de la période étudiée. Plus précisément, nous souhaitions tester l'influence du sexe et des motivations autodéterminées contextuelles liées aux trois domaines concernés (i.e., le sport, les études, et les relations amicales). Afin de répondre à ces objectifs, un suivi longitudinal de 5 cohortes d'élèves du secondaire a été conduit pendant 3 ans. Ce devis nous a permis d'interroger plus de 1600 jeunes scolarisés de la sixième à la terminale. Des analyses de courbes de croissance ont été conduites à l'aide du logiciel MLWin (Rasbash et al., 2001), afin d'éprouver nos hypothèses.

4.1. Evolution avec l'âge des conflits et instrumentalités liés au rôle de sportif

Etant donnée la diminution de la pratique sportive avec l'âge observée chez les adolescents, et les éléments empiriques en faveur d'une influence significative des conflits motivationnels sur l'évolution de l'engagement sportif, nous avons émis l'hypothèse que

les conflits perçus entre la pratique sportive, et les contextes scolaire et amical, devraient augmenter avec l'âge au cours de la période étudiée.

Cette hypothèse a été vérifiée pour le score de conflit école sur sport, renvoyant à la perception que les exigences du domaine scolaire nuisent à l'investissement sportif. En effet, les scores rapportés par les participants sur cette variable augmentent de façon linéaire avec l'âge au cours du secondaire. Ce résultat suggère que l'augmentation de la charge de travail, au fur et à mesure de l'avancée dans les études secondaires, est effectivement susceptible de générer chez les adolescents un conflit avec leur pratique sportive de loisir. L'étude 3 a par ailleurs indiqué que ce type de conflit implique une diminution significative de l'engagement sportif des adolescents. Prises dans leur ensemble, ces deux études confirment que les conflits éprouvés du fait du travail scolaire augmentent pendant l'adolescence, et peuvent expliquer en partie la baisse de l'investissement sportif constatée à cette période du développement.

En revanche, cette augmentation régulière avec l'âge n'a pas été observée pour les autres conflits. Ainsi, les conflits perçus entre la pratique sportive et les relations amicales connaissent une diminution au cours de la période du collège, avant d'augmenter pendant la période du lycée. Autrement dit, le sentiment que les ressources consacrées à la pratique sportive nuisent au fonctionnement scolaire est plus important au début et à la fin de la période du secondaire, et moins important à la fin du collège. Nous nous attendions également à ce que la perception d'une instrumentalité de la pratique sportive, envers les rôles d'élève et d'ami(e), diminue au cours de la période étudiée. Cette hypothèse n'a été supportée que partiellement par les résultats. Ainsi, l'instrumentalité perçue du sport sur les relations amicales diminue régulièrement entre la sixième et la terminale. A l'inverse, l'absence d'effet de l'âge pour le score d'instrumentalité sport sur école indique que cette perception est relativement constante au cours du secondaire.

4.2. Influence du sexe sur les perceptions de conflit et d'instrumentalité

Compte tenu des différences liées au sexe lorsqu'on s'intéresse à la pratique sportive, nous supposons que les participantes de l'étude rapporteraient davantage de conflits, et moins de perceptions d'instrumentalité, et une évolution plus marquée pour ces variables avec l'âge, par rapport aux garçons. Globalement, peu d'effets du sexe sont apparus, et ils n'étaient pas toujours conformes à nos hypothèses. Ainsi, les garçons ont rapporté des scores de conflit amitié sur sport plus élevés que les filles. Ce résultat signifie que les adolescentes ont moins l'impression de consacrer à leurs activités entre ami(e)s, des ressources qu'elles préféreraient accorder à leur activité sportive. Chez les participants de l'étude 3, cette variable était reliée à davantage d'engagement sportif. Autrement dit, lorsqu'on met en relation ces deux résultats, il est possible de considérer que les filles perçoivent peu de conflit par rapport aux ressources qu'elles consacrent à leurs ami(e)s, et que cela se produit au détriment de leur pratique sportive, alors que les garçons ont davantage tendance à considérer que les activités amicales nuisent à leur pratique, à laquelle certains peuvent donner plus leur priorité aux dépens de leurs activités amicales, ce qui peut en partie rendre compte de leur engagement sportif plus important.

Deux effets d'interaction sont apparus pour le sexe, suggérant que l'évolution de certaines des perceptions étudiées avec l'âge est différente pour les garçons et les filles. Ainsi, le degré de conflit école sur sport semble augmenter de façon plus régulière tout au long du secondaire pour les adolescents, alors que cette augmentation ralentit à partir de la seconde chez les filles. Dans la mesure où ce conflit était lié à une diminution de l'implication sportive, ce résultat est surprenant. En effet, ce sont les filles qui montrent les taux d'abandon les plus marqués à cette période.

En outre, un effet d'interaction sur l'instrumentalité sport sur amitié suggère une évolution plus marquée pour cette variable chez les filles au cours du secondaire. Ainsi, la

perception que la pratique sportive est bénéfique aux relations amicales diminue de façon régulière au collège, et au lycée, de façon plus importante chez les filles que chez les garçons. Les études antérieures indiquent que les motifs de pratique sportive liés aux relations sociales sont plus valorisés par les filles et par les femmes, par rapport à leurs homologues masculins. Le résultat observé dans cette étude pourrait traduire le fait que ce besoin d'affiliation est moins satisfait chez les filles avec l'âge, ce qui pourrait expliquer en partie leur désengagement sportif plus important au cours de cette période.

4.3. Influence de la motivation autodéterminée contextuelle sur le niveau et l'évolution avec l'âge des perceptions de conflit et instrumentalité

Une dernière partie de nos hypothèses portait sur les liens entre les motivations autodéterminées envers la pratique sportive, les études et les relations amicales, et la perception de conflits et instrumentalités liés au rôle de sportif. Nous supposions que la motivation autodéterminée prédirait positivement les scores de conflit et négativement les scores d'instrumentalité. Une relation positive ayant été observée dans l'étude 3 entre la motivation sportive et le conflit école sur sport, nous n'étions pas certains du sens de la relation qui apparaîtrait dans cette étude. Globalement, les relations observées à partir de cette étude longitudinale sur 3 ans sont similaires aux relations constatées dans l'étude 3. Ainsi, pour une majorité de variables, la motivation autodéterminée contextuelle était reliée négativement aux perceptions de conflit, et positivement aux perceptions d'instrumentalité. Le lien entre la motivation autodéterminée envers la pratique sportive et le degré de conflit perçu de l'école sur le sport s'est une nouvelle fois révélé significatif et positif. Il semble donc que l'hypothèse théorique d'un rôle « protecteur » de la motivation autodéterminée sur le degré de conflit ressenti ne soit pas observée systématiquement.

4.4. Limites et perspectives

Aucune étude longitudinale n'avait été menée sur les perceptions de conflits ou d'instrumentalités liés à la pratique sportive chez les adolescents. Cette étude apporte donc des informations très précieuses sur l'évolution de ces variables, pendant cette période du développement. Néanmoins l'une des limites de cette étude est liée aux caractéristiques de l'échantillon. En effet, le fait de suivre les participants par le biais du contexte éducatif limite la possibilité de généralisation des résultats observés dans cette étude à l'ensemble de la population adolescente. En effet, il est possible que les jeunes qui s'orientent vers des études différentes de la filière générale, ou qui sortent du système éducatif, rapporteraient des perceptions différentes relativement aux variables étudiées.

L'autre limite est liée à la nature corrélationnelle des données recueillies. De la même façon que dans les études précédentes, il ne nous est pas possible d'affirmer que la motivation autodéterminée est réellement à l'origine d'un niveau plus ou moins élevé de conflit et d'instrumentalité. En effet, en l'absence d'une manipulation de cette variable, l'interprétation inverse de cette relation – une influence du conflit sur le niveau de motivation autodéterminée envers une activité – reste possible. Ainsi, il semble indispensable de conduire une étude expérimentale dans laquelle les motivations des participants seraient influencées par les conditions expérimentales, ceci afin d'évaluer si ces différentes conditions conduisent à des niveaux de conflits significativement différents. Cet objectif a été poursuivi dans le cadre de notre dernière étude.

ETUDE 5 : ETUDE EXPERIMENTALE D'UN CONFLIT MOTIVATIONNEL INTER-TACHE

Les quatre premières études présentées dans le cadre de ce programme de recherche supportent globalement l'hypothèse d'un lien négatif entre la motivation autodéterminée et le degré de conflit perçu vis-à-vis du rôle de pratiquant sportif. La limite partagée par ces différents projets réside dans la nature corrélationnelle des données recueillies. Celle-ci ne nous permet pas de tirer de conclusion sur le sens de la relation observée entre motivation et conflit. Les travaux antérieurs menés dans le cadre de la TAD présentent la même limite. Ainsi, dans leur étude sur le conflit école/loisirs, Ratelle et ses collaborateurs (2005) ont testé plusieurs modèles concurrents à leur modèle hypothétique, en particulier un modèle dans lequel le niveau de conflit ressenti entre l'école et les loisirs était à l'origine de motivations plus ou moins autodéterminées à l'égard de ces deux contextes, qui en retour prédisaient l'adaptation scolaire des participants. Ce modèle n'a pas donné lieu à un meilleur ajustement des données. Seules des considérations théoriques ont guidé leur choix du modèle final, puisqu'il est impossible sur une base purement statistique de conclure à la supériorité de l'un ou l'autre des modèles. Il semble néanmoins important de soutenir ces considérations théoriques par la démonstration empirique d'une relation causale entre motivations et conflit.

Deux tentatives ont été faites pour activer un conflit motivationnel de façon artificielle et examiner les conséquences de ce conflit sur le fonctionnement cognitif des participants, leurs motivations et leurs affects (Ratelle et al., 2000 ; Ratelle et Vallerand, 1998). En revanche, la procédure de ces études ne visait pas à influencer la motivation autodéterminée des participants. Cette caractéristique semble pourtant essentielle pour mettre en évidence la relation causale entre motivation autodéterminée et conflit.

1. Objectifs et hypothèses

L'objectif de cette dernière étude est de manipuler, grâce aux consignes expérimentales, la motivation des participants à effectuer une tâche intellectuelle (i.e., autodéterminée *versus* non autodéterminée), et à créer un conflit motivationnel en activant chez certains d'entre eux la possibilité de réaliser une tâche motrice intrinsèquement intéressante. Les conséquences des configurations motivationnelles ainsi créées sur le degré de conflit ressenti et la performance réalisée sur la tâche intellectuelle seraient ainsi appréciées. D'autre part, les mêmes consignes seront utilisés avec des groupes contrôles, sans tâche conflictuelle, afin de vérifier que les résultats obtenus en condition expérimentale sont bien dus à la motivation à l'égard d'une deuxième tâche, et pas simplement à la différence de motivation pour la tâche expérimentale.

Il semble utile ici de préciser que le conflit motivationnel étudié dans cette étude est à distinguer d'un simple conflit cognitif, comme celui qui a pu être étudié dans le paradigme de la double tâche. Dans ce type d'expérience, l'objectif est de montrer que le fait d'avoir à effectuer deux tâches simultanément, conduit à une détérioration de la performance pour l'une des activités ou les deux, par rapport à une condition où les participants effectuent seulement l'une des tâches. Notre objectif était par contre de montrer l'influence sur la réalisation d'une tâche d'un conflit lié à une autre tâche qui ne soit pas effectuée au même moment.

En accord avec l'hypothèse de Vallerand (1997), nous nous attendions à ce que le conflit soit maximum lorsque les participants seraient amenés à effectuer la tâche intellectuelle pour laquelle ils sont motivés de façon non autodéterminée, et qu'un conflit est induit vis-à-vis de la tâche motrice pour laquelle ils sont autodéterminés. Nous supposons que le conflit éprouvé nuirait à l'effort fourni par les participants et à leur performance sur la tâche intellectuelle. En accord avec d'autres travaux menés dans le

cadre de la TAD, nous nous attendions à ce que les groupes recevant des consignes contrôlantes rapportent eux aussi moins d'effort et de moins bonnes performances.

2. Méthodologie

2.1. Participants et procédure

L'étude a été réalisée en collaboration avec un collège de la Drôme. Après avoir obtenu l'accord du proviseur de l'établissement, une lettre a été adressée aux parents afin de les informer de la tenue d'une étude au sein du collège où leur enfant était scolarisé. Le projet était présenté comme une pré-étude destinée à recueillir des mesures standard de motivation et de performance, en vue de recherches à mener ultérieurement auprès de la même population. Les parents ne souhaitant pas que leur enfant participe à cette étude l'ont signalé au professeur principal. En tout, 62 élèves de sixième ($M = 11.4$ ans) ont pris part à l'étude. Ils ont été répartis dans les 4 groupes expérimentaux, de façon aléatoire pour les filles et les garçons.

2.2. Plan de l'expérience

Un plan 2 (consignes soutenant l'autonomie *versus* contrôlantes pour la tâche cognitive) \times 2 (présence *versus* absence d'une deuxième tâche motrice intrinsèquement motivante) a été adopté. Le tableau 15 récapitule les caractéristiques des différents groupes expérimentaux.

Tableau 15 : Caractéristiques des groupes expérimentaux

| Nombre de tâches | Consignes pour la tâche cognitive | |
|---|--|---------------------------------------|
| | soutenant l'autonomie | contrôlantes |
| 2 tâches (intellectuelle et motrice) | Groupe 1 autodéterminé - conflit | Groupe 2 contrôlant – conflit |
| 1 tâche (intellectuelle) | Groupe 3 autodéterminé – sans conflit | Groupe 4 contrôlant – sans conflit |

2.3. Déroulement de l'expérience

L'expérimentatrice allait chercher les élèves dans leur salle de cours, afin de les conduire à la salle où se déroulait l'expérience (voir figure 17). Ce trajet était l'occasion de poser aux participants quelques questions portant sur des variables contrôle (date de naissance, sexe, matières préférées ou détestées au collège, pratique sportive de loisir).

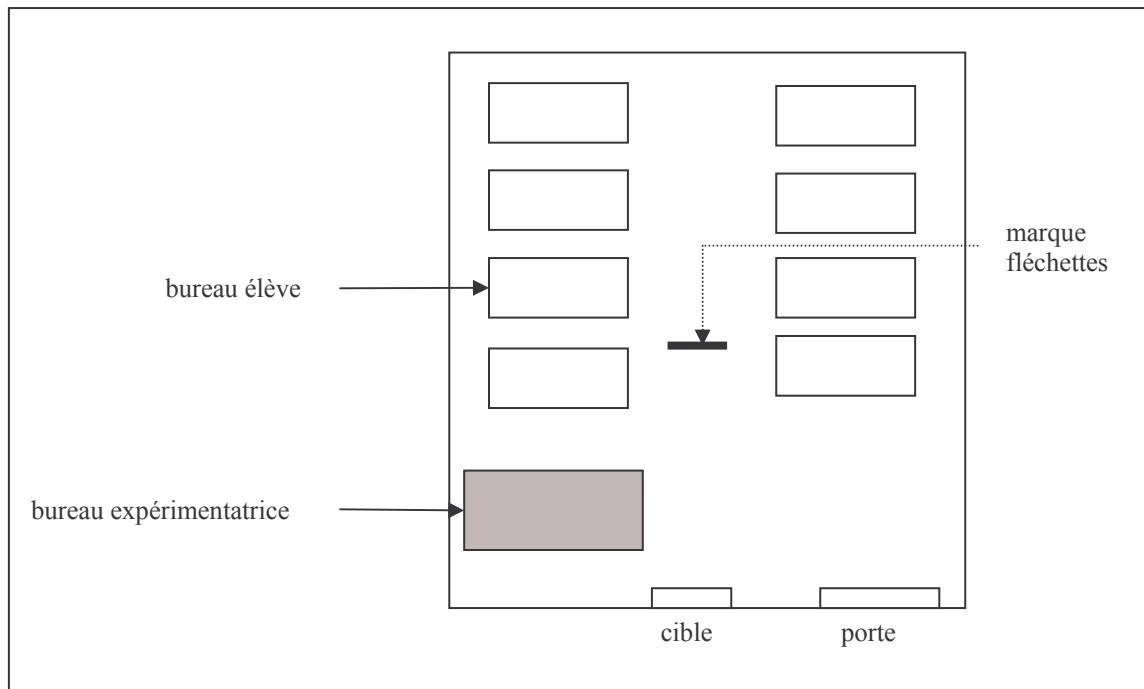


Figure 17 : Description de la salle d'expérimentation

À leur arrivée sur le lieu d'expérimentation, il était annoncé aux participants que l'étude portait sur la réalisation de deux activités (groupes 1 et 2) ou une seule (groupes 3 et 4). La tâche intellectuelle était un exercice de logique (les matrices de Raven), et la tâche motrice était un jeu de fléchettes sur une cible électronique. Dans un premier temps, l'expérimentatrice présentait, de manière aléatoire, les deux tâches au participant (ou seulement la tâche motrice dans les groupes sans conflit). La tâche motrice était introduite de façon identique à tous les participants des groupes « conflit ». Les consignes étaient par contre différentes concernant la tâche cognitive, de façon à induire une motivation soit autodéterminée (groupes 1 et 3), soit non autodéterminée (groupes 2 et 4). Les participants

réalisaient alors plusieurs essais sur la tâche cognitive (i.e., un bloc d'essai de 12 matrices). Ceux des groupes « conflit » réalisaient également 15 lancers de fléchettes.

A l'issue de cette séquence d'essais, l'expérimentatrice annonçait aux participants des groupes « conflit » que démarrait une période plus longue sur les deux activités, mais que l'ordre dans lequel ils allaient les réaliser serait tiré au sort car ils n'auraient probablement pas le temps de tout faire. En réalité, le tirage au sort était fictif et les participants commençaient toujours par la tâche cognitive.

Les participants avaient alors à réaliser 2 blocs de 12 matrices. L'expérimentatrice annonçait le départ du chronomètre puis attendait que les participants lui signalent qu'ils avaient fini de répondre. S'ils n'avaient pas complété les blocs de matrices au bout de 5 minutes, l'expérimentatrice mettait fin à la séquence.

L'expérimentatrice faisait remplir un questionnaire au participant, destiné à mesurer son degré d'autodétermination, l'effort fourni pour réaliser la tâche, et le degré de conflit ressenti pendant la réalisation de la tâche cognitive, avant de le « débriefier », en lui demandant de conserver la plus entière discrétion sur le déroulement de l'expérience, afin que les autres participants restent naïfs.

2.4. Matériel

Tâche motrice. Le lancer de fléchettes a été retenu comme tâche motrice. En effet, il est relativement facile de moduler le niveau de difficulté de cette tâche, en faisant varier la hauteur de la cible, et la distance à partir de laquelle les fléchettes doivent être lancées. D'autre part, cette tâche permet d'obtenir un indice de performance chiffré. Enfin, les pré-tests ont indiqué une motivation intrinsèque élevée pour cette activité chez les préadolescents (réponses moyennes supérieures à 4 sur une échelle en 5 points). La cible était fixée au mur, le centre de la cible se trouvant à 1,50 m du sol. Une marque avait été

placée au sol à une distance de 2 m du mur, comme point de repère derrière lequel lancer les fléchettes (voir figure 17). La tâche était présentée ainsi :

« La première/deuxième activité que tu vas faire, c'est le jeu de fléchettes. On a déjà proposé ce jeu dans d'autres recherches ; en général, les enfants le trouvent amusant. C'est un jeu où on recherche la précision. Ton objectif sera de marquer le plus de points possible avec 15 fléchettes. Tu vois, tu démarres à 301, et selon la partie de la cible que tu toucheras, tu vas pouvoir enlever plus ou moins de points; ces parties là comptent double, et ces parties là comptent triple. Ce sera à toi de trouver la meilleure façon de lancer pour bien viser les zones qui rapportent beaucoup de points. Tu peux lancer de la main que tu préfères, et te mettre dans la position que tu veux, c'est toi qui choisis ; la seule chose, c'est que tu sois placé(e) derrière cette marque ».

Afin de renforcer la motivation intrinsèque à l'égard de la tâche, un feed-back positif était délivré à tous les participants (« *Tu as fait un très bon score pour ton âge !* »).

Tâche cognitive. Le test standardisé progressif des matrices élaboré par Raven a été retenu comme tâche cognitive (Raven, Court, & Raven, 1998). Un exemple de matrice est présenté en annexe 4. Ce test consiste à observer une série de 6 ou 9 éléments, dont le dernier est manquant, et à déterminer quel élément parmi les 6 ou 8 proposés vient logiquement terminer la série. Cette tâche se présente sous forme de blocs de 12 matrices de difficulté croissante. Cette activité a été retenue car elle permet d'obtenir un indice de performance chiffré.

D'autre part, elle peut être facilement présentée comme un test d'intelligence (condition motivation non autodéterminée) ou comme un bon exercice aidant à améliorer la concentration (condition motivation autodéterminée), dans la mesure où elle nécessite de focaliser son attention sur les figures manquantes.

Trois caractéristiques du contexte ont été mises en évidence dans la littérature pour catalyser une motivation autodéterminée (voir Deci et al., 1994) : (1), l'apport d'une justification à la tâche (*rationale*), (2) la prise en compte de la perspective de la personne, en particulier des affects négatifs qu'elle peut éprouver, et (3) l'offre de choix.

Dans la condition « consignes soutenant l'autonomie » (groupes 1 et 3), la présentation de la tâche était donc faite de la façon suivante:

« La première/deuxième activité que tu vas faire, c'est un jeu, qui s'appelle le jeu des matrices. Le but est de trouver la partie qui manque à une figure, parmi plusieurs propositions. Tu vois, là il manque un dessin dans le carré, et tu as le choix entre tous ces dessins pour compléter. Tu peux essayer plusieurs pièces qui manquent et choisir celle qui te paraît correspondre le mieux. Tu peux également choisir de passer une page si tu as du mal à trouver et revenir ensuite dessus plus tard. C'est comme tu le sens. Tu vas voir, les figures sont de plus en plus difficiles. Il est possible qu'à la longue tu ne trouves plus cela très amusant, et que ça devienne un peu ennuyeux. Donc sois tranquille, je peux tout à fait comprendre que tu ne trouves pas cela très intéressant. Mais si je te propose ce jeu, c'est parce qu'il est très utile pour améliorer la concentration et la réflexion. Comme cela demande de bien regarder les figures et leurs sens, et bien généralement cela permet d'améliorer sa concentration. Déjà tu vas faire un premier bloc pour te montrer un peu le jeu. Fais de ton mieux pour trouver la bonne réponse le plus vite possible »

A l'inverse, dans la condition « consignes contrôlantes » (groupes 2 et 4), les consignes avaient pour objectif de catalyser une motivation non autodéterminée. Dans ce but, celles-ci prenaient le contre-pied de celles proposées dans les autres groupes. Aucune justification de la tâche n'était fournie, et aucun choix n'était laissé aux participants. Au contraire, un langage contrôlant était employé, notamment par utilisation de l'impératif, et de nombreux verbes indiquant une obligation (« *il faut, tu dois* »). La tâche était présentée comme un test, permettant d'évaluer l'intelligence des élèves, afin de générer une pression. L'objectif était d'induire un sentiment d'introjection envers la tâche.

Celle-ci était présentée de la façon suivante :

« La première/deuxième activité que tu vas devoir faire est un test d'intelligence. C'est une évaluation qui est utilisée pour tester le niveau des élèves dans certains collèges. Ça s'appelle le test des Matrices. Il y a des formes et tu vas devoir résoudre des problèmes sur ces formes. Sur chaque feuille, il y a un dessin, et en dessous plusieurs propositions pour compléter le dessin, mais une seule est bonne. Il faudra absolument que tu trouves le plus vite possible la bonne solution. En général c'est assez facile, donc il faudra vraiment que tu ailles vite si tu ne veux pas avoir un mauvais résultat. Après on va comparer le temps que tu as mis pour tout trouver et le nombre de bonnes réponses, avec ce qu'ont fait les autres enfants. Tu vas faire une première série de ce test pour voir combien de temps tu mets pour trouver les bonnes solutions ».

2.5. Mesures¹⁸

Variables contrôle. Outre le sexe, plusieurs variables de contrôle ont été utilisées. Une première question a été posée aux participants sur les matières qu'ils adoraient, ou détestaient au collège. Les préférences personnelles des élèves étaient susceptibles d'influencer leur réaction aux conditions expérimentales, en particulier leur motivation vis-à-vis de la tâche des matrices. En effet, cette tâche s'apparente fortement au domaine des mathématiques, car elle est basée sur des formes géométriques. L'effet potentiel des consignes (i.e., soutenant l'autonomie vs contrôlant) sur la motivation autodéterminée des participants, aurait ainsi pu être confondu avec des différences inter-individuelles initiales. La question n'était pas posée par rapport aux mathématiques directement, afin de laisser réagir les élèves spontanément. Certains participants n'ont ainsi pas cité cette matière. Une autre question portait sur les activités sportives pratiquées en plus de l'EPS obligatoire. En effet, cette caractéristique était susceptible d'influencer leur réaction au jeu de fléchettes proposé dans les deux groupes « conflit ». La sur-représentation de participants sportifs ou non sportifs dans l'un de ces groupes pourrait être confondu avec des effets des conditions expérimentales.

Performance pour la tâche cognitive. Les participants effectuaient tout d'abord un premier bloc d'essai chronométré de 12 matrices. Cette première série a donné lieu au calcul d'un premier indice de performance, égal au nombre de réponses correctes divisé par le temps mis en secondes (indice de performance aux essais). Les participants complétaient ensuite 2 autres blocs de 12 matrices. Certains participants n'avaient pas le temps de finir ces séries, faute de temps. Ils étaient donc interrompus au bout de 300 secondes (5 minutes).

¹⁸ Le questionnaire post-expérimental est visible en annexe 5.

Plusieurs indices de performance ont été calculés. Un premier indice correspond au nombre de bonnes réponses par rapport au nombre d'items pour lesquels les participants ont proposé une réponse, multiplié par 100. Le deuxième indice renvoie au nombre de bonnes réponses sur le temps en secondes, multiplié par 100. Enfin, le dernier indice est égal au nombre de bonnes réponses par rapport au nombre d'items sur lesquels les participants ont répondu, par rapport au temps en secondes, multiplié par 1000.

Performance pour la tâche motrice. Le score réalisé au jeu du 301 en 15 lancers a été utilisé comme indicateur de la performance. Plus ce score était bas, plus la performance réalisée était bonne.

Conflit inter-tâche. Une version abrégée en 3 items de l'échelle de conflit développée par Ratelle et al. (2005) a été utilisée afin de mesurer le conflit ressenti pendant la réalisation de la tâche cognitive, du fait de la présence d'une deuxième tâche dans le protocole expérimental. L'amorce de cette échelle était : « *Pendant que je faisais les matrices...* ». Trois items de conflit étaient proposés : « j'avais envie d'essayer le jeu de fléchettes » ; « je voulais arrêter et faire le jeu de fléchettes » ; « j'avais du mal à me concentrer parce que je pensais au jeu de fléchettes ». Les participants disposaient d'une échelle de réponse allant de 1 (« complètement faux ») à 5 (« complètement vrai »).

Sentiment d'autodétermination. L'échelle développée par Reeve et ses collègues (Reeve, Nix, & Ham, 2003) pour décrire l'autodétermination vis-à-vis d'une tâche expérimentale a été utilisée. Cette échelle comprend 3 items : « j'ai eu l'impression de faire seulement ce que la chercheuse attendait de moi » (*item inversé*) ; « j'ai eu l'impression d'être libre de faire ce que je voulais » ; « j'ai eu l'impression de faire ce que j'avais envie de faire ». Les participants disposaient d'une échelle de réponse allant de 1 (« complètement faux ») à 5 (« complètement vrai »).

Effort auto-rapporté. Un item a été utilisé afin d'évaluer l'effort consacré à la tâche des matrices : « A quel point as-tu fait des efforts pour bien réussir les matrices ? » (Reeve, et al., 2003). Les participants disposaient pour répondre d'une échelle en 10 points allant de 1 (« aucun effort ») à 10 (« des efforts très importants »).

2.6. Analyse des données

Une première série d'analyses a été effectuée afin d'examiner la répartition des participants dans les différents groupes expérimentaux. Plus précisément, nous avons vérifié que les élèves étaient représentés de façon homogène dans les groupes selon leur sexe, leur impression sur les mathématiques, et leur pratique sportive. Nous avons ensuite vérifié la consistance interne des échelles. Enfin, des MANOVAs, suivies d'ANOVAs et de tests post-hoc de Newman-Keuls, ainsi que des tests *t*, ont été conduits pour éprouver nos hypothèses.

3. Résultats

3.1. Vérifications préliminaires

Plusieurs tests d'association ont été effectués afin de vérifier que les participants affiliés à un groupe ne présentaient pas de caractéristiques particulières. Un chi carré a été calculé pour tester l'indépendance entre le sexe des participants et leur appartenance à un groupe expérimental. Ce test s'est révélé non significatif : $\chi^2(3) = 0.32, p > .05$.

Tableau 16 : Caractéristiques des participants des groupes expérimentaux

| Variables | groupe expérimental | | | | total |
|--------------------------|---------------------|-------------------|---------------|-------------------|-------|
| | conflit | | sans conflit | | |
| | autodéterminé | non autodéterminé | autodéterminé | non autodéterminé | |
| sexe | | | | | |
| filles | 9 | 8 | 7 | 8 | 32 |
| garçons | 7 | 8 | 8 | 7 | 30 |
| statut des mathématiques | | | | | |
| matière préférée | 5 | 7 | 8 | 7 | 27 |
| matière détestée | 5 | 4 | 1 | 2 | 12 |
| pratique sportive | | | | | |
| pratiquant | 12 | 13 | 13 | 11 | 49 |
| non pratiquant | 4 | 3 | 2 | 4 | 13 |

Un autre test de chi deux a été effectué pour vérifier l'indépendance entre le statut des mathématiques et l'affiliation à un groupe expérimental. Etant donné les faibles effectifs d'élèves ayant cité cette matière parmi celles qu'ils appréciaient le moins, un test de chi deux ne peut être appliqué directement car les effectifs théoriques pour cette modalité seraient inférieurs à 5. Nous avons donc regroupé les effectifs des groupes en fonction des consignes reçues pour la tâche cognitive. Le chi deux calculé à partir de ces effectifs regroupés s'est révélé non significatif : $\chi^2 (1) = 0.01, p > .05$. Autrement dit, il semble que globalement les consignes reçues par les participants étaient indépendantes du statut des mathématiques. Un examen détaillé des effectifs des deux groupes « conflit » suggère que parmi les participants ayant reçu des consignes contrôlantes, davantage avaient cités les mathématiques comme matière préférée, par rapport à la proportion observée chez ceux ayant reçu des consignes soutenant l'autonomie.

Enfin, la dernière variable de contrôle portait sur la pratique sportive de loisir. Les effectifs des groupes « conflit » indiquent une répartition similaire des élèves pratiquants et non pratiquants. Les participants de ces groupes étaient donc susceptibles de réagir de façon semblable à la tâche motrice proposée.

3.2. Consistance interne des échelles

Les sous-échelles de conflit et d'autodétermination ont révélé une mauvaise consistance interne ($\alpha = .36$ et $\alpha = .37$, respectivement). Les scores moyens correspondant n'ont par conséquent pas été calculés, et les analyses testant les hypothèses ont été conduites item par item.

3.3. Statistiques descriptives

Le tableau 17 présente les scores moyens et les écart-types des variables pour chaque groupe expérimental et pour l'ensemble de l'échantillon.

Tableau 17: Statistiques descriptives en fonction du groupe expérimental

| | groupe expérimental | | | | | | | | | | total |
|---|-------------------------|-------|-----------------------------|-------|------------------------------|------|----------------------------------|------|--------|------|-------|
| | autodéterminé – conflit | | non autodéterminé – conflit | | autodéterminé – sans conflit | | non autodéterminé – sans conflit | | | | |
| | M | ET | M | ET | M | ET | M | ET | M | ET | |
| âge | 11.53 | 0.67 | 11.44 | 0.46 | 11.26 | 0.44 | 11.37 | 0.32 | 11.41 | 0.49 | 42.35 |
| performance à la tâche de fléchettes | 119.38 | 39.79 | 124.19 | 45.94 | | | | | 121.78 | | |
| performance à la tâche des matrices | | | | | | | | | | | |
| Indice de performance aux essais | 5.57 | 2.78 | 7.67 | 2.43 | 6.51 | 2.86 | 7.61 | 1.81 | 6.83 | 2.60 | |
| Indice de performance au test 1 | 0.58 | 0.23 | 0.61 | 0.20 | 0.61 | 0.26 | 0.52 | 0.23 | 0.58 | 0.23 | |
| Indice de performance au test 2 | 3.44 | 1.45 | 4.41 | 1.21 | 3.63 | 1.71 | 3.33 | 1.37 | 3.71 | 1.47 | |
| Indice de performance au test 3 | 1.92 | 0.75 | 2.13 | 0.57 | 2.02 | 0.87 | 1.75 | 0.73 | 1.96 | 0.73 | |
| autodétermination envers les matrices | | | | | | | | | | | |
| « j'ai eu l'impression de faire seulement ce que la chercheuse attendait de moi » | 1.94 | 0.93 | 2.94 | 1.48 | 2.54 | 1.27 | 2.77 | 1.09 | 2.53 | 1.25 | |
| « j'ai eu l'impression d'être libre de faire ce que je voulais » | 2.88 | 1.20 | 2.31 | 1.35 | 3.57 | 1.50 | 2.21 | 1.48 | 2.73 | 1.45 | |
| « j'ai eu l'impression de faire ce que j'avais envie de faire » | 2.87 | 1.30 | 1.56 | 0.81 | 2.36 | 1.15 | 2.14 | 1.10 | 2.22 | 1.18 | |
| conflit motivationnel | | | | | | | | | | | |
| « j'avais envie d'essayer le jeu de fléchettes » | 2.56 | 1.31 | 3.81 | 1.42 | | | | | 3.19 | 1.49 | |
| « je voulais arrêter et faire le jeu de fléchettes » | 1.81 | 0.98 | 1.69 | 1.14 | | | | | 1.75 | 1.05 | |
| « j'avais du mal à me concentrer parce que je pensais au jeu de fléchettes » | 1.31 | 0.60 | 1.31 | 0.70 | | | | | 1.31 | 0.64 | |

3.3. Test des hypothèses

3.3.1. Effet des consignes sur le sentiment d'autodétermination

Au cours d'une première analyse, nous avons testé l'impact des consignes sur les 3 items représentant l'autodétermination des participants vis-à-vis des matrices. Cette analyse s'est révélée significative : Λ de Wilk (3, 53) = .769, $p < .01$. Des effets sont apparus pour le premier item [*« j'ai eu l'impression de faire seulement ce que la chercheuse attendait de moi »*] : $F(1, 58) = 4.24, p < .05$; et le deuxième item [*« j'ai eu l'impression d'être libre de faire ce que je voulais »*] : $F(1, 58) = 6.85, p < .05$. Aucune différence significative n'est apparue pour le troisième item [*« j'ai eu l'impression de faire ce que j'avais envie de faire »*]. Les tests post-hoc ont indiqué que les participants ayant reçu des consignes contrôlantes avaient des scores significativement plus élevés pour le premier item ($M = 2.86$ vs $M = 2.21$) mais plus faibles pour le deuxième ($M = 2.67$ vs $M = 3.20$), par rapport aux participants ayant reçu des consignes soutenant l'autonomie.

3.3.2. Impact des consignes expérimentales sur le conflit motivationnel

Un test t a été effectué sur les 3 items mesurant le conflit ressenti pendant la période de test de la tâche cognitive. Une différence significative est apparue entre les deux groupes pour le premier énoncé [*« J'avais envie d'essayer le jeu de fléchettes »*] : $t(30) = -2.57, p < .05$. Les participants du groupe ayant reçu des consignes contrôlantes avaient des scores significativement plus élevés que ceux ayant reçu des consignes soutenant l'autonomie ($M = 3.81$ vs $M = 2.56$). Les scores obtenus pour les deux autres énoncés [*« Je voulais arrêter et faire le jeu de fléchettes »* ; *« J'avais du mal à me concentrer parce que je pensais au jeu de fléchettes »*] n'étaient pas significativement différents ($t(30) = 0.33$ et $t(30) = 0.00$, respectivement).

3.3.3. Effets des variables indépendantes sur la performance aux matrices et l'effort

La série d'analyses suivante concernait l'effet potentiel des consignes sur les indices de performance. Globalement, cette variable a eu un effet significatif : Λ de Wilk (4, 57) = .807, $p < .05$. Un effet significatif est apparu seulement pour l'indice de performance à la série d'essai : $F(1, 60) = 6.53, p < .05$. Les participants ayant reçu des consignes contrôlantes ont réalisé en moyenne une meilleure performance ($M = 7.64$ vs $M = 6.02$) comparé à ceux ayant reçu des consignes soutenant l'autonomie. En revanche, les participants ne se distinguaient pas au niveau des indices de performance calculés pour la période de test (valeurs de F comprises entre 0.14 et 0.92). Une ANOVA a été conduite pour tester l'effet des consignes sur l'effort auto-rapporté. Cet effet s'est révélé non significatif : $F(1, 57) = 0.90, p > .05$.

Une autre MANOVA a été conduite sur les différents indices de performance, en fonction du type de groupe expérimental (conflit ou absence de conflit). Cette analyse ne révèle pas d'effet significatif de cette variable : Λ de Wilk (4, 58) = .93, $p > .05$. Une ANOVA a également été conduite pour tester l'effet de cette variable sur l'effort auto-rapporté. Cet effet s'est révélé non significatif : $F(1, 57) = 0.03, p > .05$.

4. Discussion

Les objectifs de cette étude étaient (1) d'influencer la motivation autodéterminée des participants à effectuer une tâche cognitive, (2) d'examiner l'effet de l'autodétermination sur le conflit induit entre cette tâche et une tâche motrice intrinsèquement motivante, et (3) d'évaluer l'impact de ce conflit motivationnel sur la réalisation de la tâche cognitive. Un plan d'expérience croisant deux variables indépendantes - les consignes reçues pour la tâche cognitive et la présence *versus* l'absence d'une deuxième tâche motrice - a été adopté. Les 62 élèves volontaires pour participer à l'expérience ont été répartis dans les 4

groupes expérimentaux. Les résultats étaient mitigés. Aucun effet n'est apparu sur la variable d'effort auto-rapporté. Les effets concernant la performance sur la tâche cognitive étaient contraires à nos hypothèses. Seuls les résultats observés pour certains scores d'autodétermination et de conflit, bien que modestes, sont dans le sens attendu.

4.1. Effets des consignes utilisées pour la tâche cognitive

La première variable indépendante distinguant nos groupes était le type de consignes reçues par les participants pour la tâche cognitive. Pour deux des groupes, celles-ci visaient à induire un degré important d'autodétermination, de par le soutien de l'autonomie des participants, et la justification de la tâche fournie (Deci et al., 1994). Pour les deux autres groupes, des consignes contrôlantes étaient employées et une pression était mise sur les participants de façon à induire un sentiment d'introjection ou une régulation externe à l'égard de la tâche. La mesure utilisée pour évaluer le sentiment d'autodétermination a permis de confirmer un impact de ces consignes, puisque des différences significatives sont apparues pour 2 items sur 3. Il semble que ces consignes aient bien eu un effet allant dans le sens attendu : plus d'autodétermination avec des consignes soutenant l'autonomie.

Nous supposons que ces différences induites au niveau motivationnel engendreraient des différences au niveau de la réalisation de la tâche, une moindre autodétermination devant générer une moindre performance et moins d'effort auto-rapporté. Aucune différence n'est apparue pour cette dernière variable. Pour la performance, en revanche, les participants ayant reçu des consignes contrôlantes se sont révélés plus performants que ceux ayant reçu des consignes soutenant l'autonomie. Cet effet est apparu pour la période d'essai seulement, les groupes ne se distinguant plus sur la période de performance. Ces résultats laissent supposer que les participants motivés par introjection se sont révélés plus performants que ceux chez qui la motivation intrinsèque et l'identification à la tâche ont été renforcées. Cet effet bénéfique a par contre disparu pour la période de performance, qui

était à la fois plus longue et plus difficile que la période d'essai. Il est délicat de discuter plus en détail ces résultats, compte tenu du fait que seul le sentiment d'autodétermination vis-à-vis de la tâche a été contrôlé dans cette étude, et que nous n'avons pas d'information sur les différentes formes de motivation proposées par la TAD.

Cependant, un tel effet de l'introjection serait cohérent avec certains résultats observés dans des études de terrain, qui ont montré un lien positif de cette forme de régulation avec des conséquences comportementales positives comme la persistance, dans les domaines éducatif (Vallerand et al., 1997) et sportif (Pelletier et al., 2001). Etant donné la durée relativement brève sur laquelle s'est déroulée la période de performance, ce résultat est également conforme aux travaux conduits dans le cadre de la TAD sur la motivation intrinsèque (Deci, 1975). En effet, dans plusieurs études expérimentales, les récompenses administrées aux participants avaient un impact bénéfique sur l'engagement vis-à-vis de la tâche, avant de générer une moindre motivation intrinsèque évaluée dans une situation de libre choix (voir Deci et al., 1999, pour une méta-analyse sur l'effet des récompenses).

4.2. Effet de la présence d'une deuxième tâche dans le protocole

Les participants ayant essayé successivement les deux tâches étaient amenés à reprendre la tâche cognitive, en n'étant pas certains de pouvoir faire ultérieurement la tâche motrice, de façon à induire un conflit entre ces deux tâches. Nous nous attendions à ce que les participants placés dans cette situation, du fait du conflit motivationnel induit, réussissent moins bien la période de performance réalisée sur la tâche cognitive, et rapportent moins d'effort pour celle-ci, par rapport aux participants pour qui la tâche cognitive était la seule activité proposée dans l'expérience.

Ces hypothèses n'ont pas été vérifiées, puisque aucune différence significative de cette variable n'est apparue. Globalement, il semble que l'attente de la tâche motrice chez

une partie des participants ne les ait pas perturbés pendant la période de performance réalisée sur la tâche cognitive. Les scores relativement faibles de conflit observés pour les différents items mesurant le sentiment de conflit vont dans ce sens. Même si certains participants ont ressenti l'envie de refaire le jeu de fléchettes pendant qu'ils faisaient la tâche cognitive, ce conflit n'était pas fort au point d'induire des difficultés de concentration, ou de leur donner envie d'arrêter la tâche cognitive. Il est possible que la tâche choisie – les matrices – ait en elle-même été de nature à capturer l'attention des participants, quelle que soit la situation. Une fois encore, la durée relativement brève passée sur cette tâche peut être invoquée. Un protocole permettant d'étirer sur une durée plus importante cette situation de conflit pourrait générer des résultats différents.

4.3. Effets des consignes sur le conflit

D'autres hypothèses ont été formulées sur les différences observées entre les deux groupes mis en situation de conflit motivationnel, en fonction des consignes reçues pour la tâche cognitive. Nous nous attendions à ce que les participants ayant reçu des consignes contrôlantes éprouvent davantage de conflit motivationnel que ceux ayant reçu des consignes soutenant leur autonomie, ce qui devait se traduire par une moins bonne performance et moins d'effort auto-rapporté. La première partie de ces hypothèses a été partiellement confirmée, puisque ces deux groupes se sont distingués sur l'un des items de conflit utilisés. Les participants ayant reçu des consignes contrôlantes pour la tâche cognitive ont rapporté avoir plus envie de rejouer aux fléchettes, pendant qu'ils étaient en train de faire la série de performance des matrices. En revanche, aucune différence significative n'est apparue pour les items représentant un degré de conflit supérieur, à savoir une difficulté à se concentrer, ou l'envie d'arrêter la tâche cognitive.

Comme indiqué plus haut, la nature de la tâche cognitive et certaines caractéristiques du devis expérimental adopté peuvent expliquer cette limite dans le conflit induit. D'autre

part, le fait que plus de participants avaient cités les mathématiques parmi leurs matières scolaires préférées dans le groupe ayant reçu des consignes contrôlantes (voir tableau 16), peut expliquer que l'induction d'un conflit avec la tâche motrice ait été limitée. En ce qui concerne l'effort auto-rapporté et la performance, aucune différence significative n'est apparue.

4.4. Bilan et perspectives

Globalement les conclusions qui peuvent être tirées de cette expérience sur un conflit motivationnel inter-tâche restent limitées. Les effets observés sur la performance sont particulièrement surprenants au regard de nos hypothèses, mais restent relativement difficiles à interpréter au regard du peu de mesures effectuées pour estimer la réaction des participants aux différentes consignes. Il semble important de répliquer une telle étude, en prenant la peine de mesurer l'ensemble de régulations formulées par la TAD, afin d'affiner ces résultats. Ce type d'outil ne pouvant pas être employé avec des participants trop jeunes, cela impliquerait d'adapter un protocole de recherche comparable, mais concernant un échantillon plus âgé.

D'autre part, la durée sur laquelle les participants étaient mis en situation de conflit était relativement brève. En effet, pour des raisons d'organisation, les participants étaient arrêtés au bout de 5 minutes passées sur les séries de tests de la tâche cognitive, ce qui a pu limiter la possibilité de ressentir un conflit vis-à-vis de la tâche motrice. Il serait intéressant de modifier le protocole et de permettre une attente plus longue, afin d'apprécier la réaction des participants ayant reçu différentes consignes au cours du temps face à cette situation.

Malgré ces limites, cette étude nous semble intéressante car elle a en partie permis de confirmer le sens de la relation entre motivation autodéterminée et conflit. Même si la mesure de la motivation mériterait d'être plus précise dans de futures expériences, et qu'un

effet des consignes est apparu seulement pour un niveau modéré de conflit, cette étude est la première, à notre connaissance, à avoir induit différents degrés d'autodétermination vis-à-vis d'une même tâche expérimentale, et à observer un impact significatif sur le conflit éprouvé. Même s'il nécessite d'être répliqué, ce résultat constitue donc un soutien intéressant à l'hypothèse d'une relation causale entre motivation et conflit, relation qui n'avait pu être jusqu'ici que présumée dans les études corrélationnelles ou quasi-expérimentales effectuées dans le cadre de la TAD.

CONCLUSION

De nombreux travaux soulignent les bénéfices d'une activité physique régulière sur le bien-être des individus. Ainsi, l'exercice physique joue un rôle préventif de certains troubles physiques tels que l'obésité (e.g., Avenell et al., 2004), le diabète (e.g., Smith & McFall, 2005) ou encore les maladies cardio-vasculaires (e.g., Miller et al., 1997), mais également psychologiques, puisque la participation à des programmes d'activité physique s'est révélée bénéfique pour lutter contre l'anxiété ou la dépression (e.g., Atlantis et al., 2004). Plusieurs auteurs soulignent également un lien positif entre pratique sportive et sentiment d'acceptation sociale (e.g., Brustad, Babkes, & Smith, 2001 ; Martinsen & Stephens, 1994).

Compte tenu de la sédentarité croissante du mode de vie occidental, mieux comprendre les déterminants de l'activité physique, y compris de loisir, constitue l'un des défis à poursuivre au cours des années à venir dans une perspective de santé publique. Comme le soulignent Sarrazin et Guillet (2001), l'ampleur et la complexité du phénomène de l'abandon sportif contrastent avec le nombre réduit de recherches s'y étant intéressées. D'autre part, les études antérieures visant à expliquer ou prédire l'évolution du comportement d'engagement sportif, se sont focalisées essentiellement sur des variables psychologiques et sociales liées au domaine sportif, sans prendre en considération les différentes activités ou rôles que les pratiquants ont à assumer par ailleurs, et qui peuvent entrer en conflit avec la pratique sportive.

L'objectif central de cette thèse était précisément d'envisager la contribution d'autres rôles que celui de sportif (ceux d'élève, parent, ami...) dans l'étude de l'évolution de l'engagement sportif. Notre approche a consisté à estimer les relations perçues entre ces domaines et leur influence sur les comportements d'engagement, dans une perspective

motivationnelle basée sur la théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2002; Vallerand, 1997). Notre programme de recherche a été conduit autour de trois axes principaux : (1) tout d'abord, nous nous sommes interrogés sur la réalité et le poids de l'influence des conflits ressentis vis-à-vis de la pratique sportive, sur les comportements de désengagement ; (2) d'autre part, nous avons examiné certains déterminants potentiels de ce type de conflits, à savoir l'âge, le sexe, et la motivation autodéterminée ; (3) enfin, nous nous sommes intéressés au rôle joué par la perception inverse à celle du conflit, autrement dit le sentiment d'un impact bénéfique de la pratique sportive sur d'autres domaines, dans le cadre de la problématique motivationnelle de l'engagement/désengagement sportif.

Afin d'apporter des éléments de réponse à ce questionnement, 5 études ont été conduites. Une première étude transversale visait à comparer deux échantillons, l'un composé de 103 anciens pratiquants, l'autre de 259 jeunes toujours impliqués dans leur activité sportive. Les deux études suivantes ont adopté un devis longitudinal, respectivement sur 6 mois et un an, dans le but d'évaluer l'impact des variables psychologiques examinées sur l'évolution des comportements d'engagement envers une activité physique d'entretien chez l'adulte (étude 2) ou une activité sportive de loisir chez l'adolescent (étude 3). Le devis utilisé dans l'étude 4 a permis d'étudier l'évolution sur 3 ans des variables d'intérêt auprès de 5 cohortes d'adolescents scolarisés entre la sixième et la terminale. L'étude 5, enfin, a été menée selon un protocole expérimental auprès de 62 élèves de sixième. En plus des précautions méthodologiques adoptées dans ces études, un traitement statistique rigoureux des données, notamment le recours à des modélisations par équations structurales dans l'étude 3, et l'utilisation de modèles multiniveaux dans l'étude 4, nous permet d'avoir de solides garanties quant à l'interprétation des résultats constatés.

Notre objet d'étude a été défini comme la perceptions de relations conflictuelles (i.e., lorsque l'individu perçoit que l'activité physique nuit à son implication dans d'autres rôles

sociaux, ou, inversement, que ces rôles sont néfastes à son implication sportive, du fait d'un problème de répartition des ressources en temps, énergie, et attention), ou instrumentales (i.e., lorsque l'individu perçoit que l'activité physique favorise son implication dans d'autres rôles sociaux, du fait d'une meilleure gestion de ces ressources), en lien avec la pratique d'une activité physique ou sportive. Deux niveaux d'analyse ont été adoptés afin de tester nos hypothèses. A un premier niveau, une échelle globale reflétant la difficulté perçue à gérer l'activité plus les autres domaines de vie, a été utilisée. A un second niveau d'analyse, les autres études corrélationnelles ont mesuré les perceptions de conflit et d'instrumentalité en précisant la direction des relations en question.

Le conflit d'intérêt, cause réelle de l'abandon sportif ou une simple excuse ?

Si les premières études qui ont pointé le rôle d'un « conflit d'intérêt » dans l'abandon sportif sont déjà anciennes (e.g., Gould et al., 1983), leur caractère athéorique et la nature essentiellement descriptive et rétrospective de ces travaux en limitent considérablement la portée. S'agit-il d'une simple excuse invoquée pour justifier l'arrêt d'une activité socialement désirable, ou d'une variable rendant véritablement compte du désengagement sportif ? Les trois premières études de notre programme de recherche ont contribué à répondre à cette question, en indiquant, de façon relativement consistante, l'existence d'un lien négatif entre le degré de conflit perçu vis-à-vis du rôle de sportif, et l'engagement dans le domaine des activités physiques. Ainsi, dans l'étude 1, la perception globale d'une difficulté à allier la pratique d'une activité sportive, et les autres domaines de vie, était significativement plus élevée chez les jeunes ayant mis un terme à la pratique de leur activité, par rapport aux athlètes persistants. Dans l'étude 2, les adultes qui rapportaient le plus de conflit entre leur activité physique et les autres rôles sociaux qu'ils valorisaient -

comme les rôles familial ou professionnel - se sont montrés moins assidus dans la seconde partie de la saison sportive. Enfin, dans l'étude 3, les adolescents qui percevaient que l'école nuisait à leur implication sportive, ou que leur pratique sportive nuisait à leurs relations amicales, ont réduit leur investissement sportif un an plus tard.

Si globalement les résultats corroborent l'hypothèse d'une influence néfaste des conflits ressentis sur l'engagement sportif, cette conclusion ne peut être généralisée à l'ensemble des conflits examinés. En effet, dans l'étude 3, la perception que la pratique sportive nuisait à la réussite scolaire n'a pas prédit significativement l'évolution de l'implication sportive. De même, le sentiment que les relations amicales étaient néfastes à la pratique sportive, a conduit à davantage d'engagement sportif.

D'autre part, le poids de l'influence des conflits sur les comportements d'engagement reste limité. Ainsi, dans la première étude, le conflit n'est pas ressorti comme l'une des variables les plus discriminantes entre anciens pratiquants, et pratiquants persistants. De la même façon, dans les études 2 et 3, les scores de conflits ont permis d'expliquer une part de variance relativement modeste des comportements de persistance. Ainsi, dans l'étude 2, le niveau de conflit perçu vis-à-vis de l'activité physique présentait un effet significatif de $\beta = .38$, rendant compte d'environ 4 % de la variance de l'assiduité mesurée ultérieurement. Les relations observées dans l'étude 3 entre le niveau de conflit perçu vis-à-vis de l'activité physique et l'implication sportive étaient plus modestes, allant de $\beta = -.11$ à $\beta = -.19$, et expliquant 1 à 3 % de la variance selon les conflits considérés.

Cela dit, il est important de souligner que ces effets ont été observés par rapport à une mesure d'engagement particulièrement rigoureuse dans l'étude 2 - l'assiduité envers l'activité, contrôlée chaque semaine - ou en tenant compte de l'effet auto-régressif pour le niveau d'engagement passé, dans l'étude 3. D'autre part, les résultats observés dans cette étude portaient sur deux rôles autres que le rôle de sportif (i.e., ceux d'élève et d'ami), et

les analyses ont été effectuées séparément, ce qui suggère une influence totale des conflits potentiels sur l'engagement sportif plus important que ces valeurs ne le laissent paraître. L'observation d'une relation négative entre conflit et engagement dans ces travaux constitue donc un élément fort en faveur de la relation causale présumée entre ce type de perception et les comportements sportifs.

Les déterminants des conflits liés au rôle de pratiquant sportif

La relation entre conflit et engagement sportif ayant été vérifiée, un deuxième enjeu de ce travail était de mettre en évidence les variables susceptibles de mener à la perception de conflits plus ou moins prononcés en lien avec la pratique sportive. Une première catégorie de ces déterminants était de nature démographique. En effet, plusieurs travaux de recherche et enquêtes nationales sur les activités sportives rapportent une diminution régulière de la quantité de pratique avec l'âge, le taux d'abandon sportif étant particulièrement élevé au cours de l'adolescence (e.g., Ministère de la Jeunesse, des Sports et la Vie Associative, 2001). Des travaux indiquent également un investissement moins important et moins durable chez les filles (e.g., Wankel & Mummery, 1996). Nous nous attendions par conséquent à ce que les niveaux de conflit éprouvé par rapport au rôle de pratiquant sportif (a) augmentent pendant la période de l'adolescence, et (b) soient plus importants chez les filles que chez les garçons. L'étude 4 a permis de tester spécifiquement ces hypothèses, grâce à un suivi longitudinal sur 3 ans impliquant 1500 adolescents poursuivant des études secondaires générales. Les conflits étudiés concernaient, outre la pratique sportive, les domaines scolaire et amical.

Une augmentation régulière au cours de la période étudiée est apparue pour le conflit perçu du rôle d'élève sur la pratique sportive. Il semble que les adolescents perçoivent que les exigences éducatives croissantes nuisent à leur implication sportive. En revanche, la

relation inverse, à savoir la perception d'un impact négatif de l'implication sportive sur la réussite scolaire, et les deux conflits perçus entre les contextes sportif et amical, connaissent une trajectoire non linéaire. Nos résultats montrent une diminution de ces variables sur la période du collège, puis une augmentation au lycée. L'hypothèse d'un conflit croissant entre la pratique sportive et d'autres rôles sociaux prégnants chez les adolescents, est donc en partie vérifiée, en particulier chez les lycéens, pour les rôles scolaire et amical.

En ce qui concerne le sexe, peu de différences significatives sont apparues. Globalement, le niveau et l'évolution des conflits étaient comparables pour les filles et les garçons au cours de la période étudiée. Le sentiment que les relations amicales nuisaient à la pratique sportive était ainsi moins prononcé chez les filles. D'autre part, la perception d'un effet bénéfique de la pratique sportive sur les rôles amical et scolaire connaît respectivement, une diminution et une augmentation plus marquées chez celles-ci par rapport aux garçons. Ces résultats rendent assez peu compte des différences significatives de pratique sportive qui se creusent entre filles et garçons à l'adolescence, celles-ci pratiquant de façon moins intense et se montrant moins persistantes envers leur activité sportive.

D'autres hypothèses ont été formulées sur les antécédents psychologiques du conflit, et plus particulièrement motivationnels, à partir des postulats émis par les auteurs de la théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2002b; Vallerand, 1997). Un lien négatif entre la motivation autodéterminée contextuelle et le degré de conflit ressenti a été observé dans plusieurs études de terrain (e.g., Sénécal et al., 2001). Nous nous attendions à confirmer ce résultat dans le cas des conflits perçus par rapport au rôle de pratiquant sportif. Globalement, les relations observées dans nos travaux confirment les études réalisées dans d'autres contextes.

Dans l'étude 1, la motivation autodéterminée à l'égard de la pratique sportive était reliée négativement au degré de conflit ressenti entre l'activité pratiquée, et les autres domaines de vie. Dans l'étude 2, la motivation autodéterminée contextuelle vis-à-vis de l'exercice physique et de l'activité professionnelle a prédit négativement le score composite de conflits de rôles perçus de l'activité physique sur les rôles sociaux valorisés par les participants. Enfin, dans les études 3 et 4, l'utilisation d'une mesure plus fine des conflits éprouvés entre la pratique sportive d'une part, et les rôles scolaire et amical, d'autre part, a conduit à des résultats plus nuancés. Ainsi, l'autodétermination des motivations développées à l'égard des activités sportives et amicales prédisait négativement les conflits perçus entre les rôles sportif et amical. La motivation autodéterminée scolaire s'est également révélée être un prédicteur négatif du conflit perçu de la part des études sur l'activité sportive. En revanche, cette relation s'est avérée positive en ce qui concerne la motivation autodéterminée sportive. Ce résultat a été mis en évidence dans les deux études ayant examiné ce conflit. Il est important de le souligner car il n'est conforme ni aux postulats de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2002b), ni aux résultats des études menées sur le conflit motivationnel dans d'autres domaines (e.g., Senécal et al., 2003).

Si les effets observés entre l'âge et le sexe des participants, et les niveaux de conflits qu'ils ont rapporté vis-à-vis du rôle de pratiquant sportif, peuvent être raisonnablement conçus comme des conséquences de ces caractéristiques démographiques, il n'en va pas de même pour les liens constatés entre motivation autodéterminée et conflit. En effet, ces deux variables représentent des construits psychologiques mesurés par questionnaire dans les quatre études corrélationnelles de notre programme de recherche. Afin d'apporter des arguments en faveur d'une relation causale motivation → conflit, nous avons conduit une recherche expérimentale où l'autodétermination des participants à faire une tâche cognitive

a été manipulée grâce aux consignes, afin d'induire un conflit motivationnel plus ou moins important avec une tâche motrice intrinsèquement motivante. Cette étude, conduite auprès de 62 élèves du secondaire, a abouti à des résultats mitigés. Les participants recevaient des consignes contrôlantes *versus* soutenant l'autonomie pour faire une tâche cognitive. Nous avons pu constater une différence significative sur l'un des scores du conflit motivationnel perçu vis-à-vis d'une tâche motrice attractive, le soutien de l'autonomie étant associé à moins de conflit. Ce résultat a été observé en contrôlant l'absence de différences initiales entre les groupes. En revanche, les résultats relatifs à la performance réalisée sur la tâche cognitive n'ont pas confirmé nos hypothèses, puisque les consignes contrôlantes ont généré de meilleures performances, et qu'aucun lien n'a pu être établi entre le niveau de conflit ressenti et la performance. D'autres études expérimentales sont nécessaires pour renforcer l'idée de l'influence du degré d'autodétermination, sur le conflit motivationnel éprouvé entre deux activités.

Rôle des perceptions d'instrumentalité de la pratique sportive dans la dynamique motivationnelle de l'engagement

Le dernier enjeu important de ce travail doctoral était de s'interroger sur le rôle de la perception inverse du conflit de rôle, à savoir celle d'une instrumentalité de la pratique sportive, sur des domaines de vie importants pour l'individu à certaines périodes de son développement. L'outil utilisé dans l'étude 2 pour évaluer les relations perçues entre l'activité physique pratiquée, et 5 rôles potentiellement valorisés à l'âge adulte - le travail, la famille, le couple, les relations amicales et le rôle lié au genre – permettait au participant de rapporter un impact bénéfique de la pratique physique. Le lien significatif observé entre le score calculé pour rendre compte de ces relations et les motivations autodéterminées, suggère que les participants qui étaient autodéterminés pour leur activité professionnelle et leur activité physique d'entretien avaient davantage l'impression que cette pratique leur

était utile pour assumer les rôles sociaux qu'ils valorisaient. En retour, la perception d'une instrumentalité élevée de la pratique physique était associée positivement à l'assiduité observée envers celle-ci pendant la seconde partie de saison sportive.

La mesure utilisée chez les adolescents dans les études 3 et 4 a permis d'examiner de façon encore plus rigoureuse le rôle joué par l'instrumentalité de la pratique sportive dans la dynamique motivationnelle. En effet, des sous-échelles spécifiques ont été utilisées pour évaluer la perception d'une instrumentalité du sport vis-à-vis des rôles d'élève, et d'ami. Dans ces deux études, la motivation autodéterminée contextuelle à l'égard de la pratique sportive, des études, et des relations amicales, était reliée positivement aux perceptions d'instrumentalité de la pratique sportive. Dans l'étude 3, l'impact de ces perceptions sur l'évolution de l'engagement sportif a été examiné grâce à un devis longitudinal sur un an. Malgré des corrélations positives entre ces perceptions et les indicateurs d'investissement sportif, ces pistes ne se sont pas révélées significatives dans les modèles motivationnels testés. D'autres travaux semblent nécessaires pour mieux comprendre les relations entre les perceptions de conflit et compensation, ainsi que le rôle joué par cette dernière variable.

Limites et perspectives

Malgré les précautions prises dans la réalisation de ce programme de recherche, tant au niveau de la conception des études que du traitement des données recueillies, certaines limites doivent être gardées à l'esprit dans l'interprétation des résultats. En premier lieu, il est délicat de mettre sur un même plan les observations des différentes études corrélationnelles, dans la mesure où les outils utilisés pour évaluer les perceptions de conflit ou d'instrumentalité liées à la pratique sportive n'étaient pas toujours identiques. Ainsi, seules les études 3 et 4 ont employé les mêmes échelles pour mesurer ces variables. Une mesure globale du conflit (i.e., ne précisant aucune direction) a été employée

seulement dans l'étude 1. L'étude 2 s'est intéressée à la perception de l'impact – conflictuel *versus* instrumental – du rôle de pratiquant sur les autres sociaux à assumer à l'âge adulte, alors que le dernier outil employé a distingué (a) les perceptions de conflit et d'instrumentalité liées à la pratique sportive et (b) s'est intéressée aux deux directions potentielles des conflits.

Cette diversité dans les mesures peut être conçue comme le reflet, à l'échelle de ce travail, de la variété des approches s'étant penché sur le phénomène de conflit motivationnel et par conséquent des outils utilisés dans cette littérature. Les trois études de terrain réalisées dans le cadre de la théorie de l'autodétermination (Ratelle et al., 2005 ; Senécal et al., 2001 ; Senécal et al., 2003) ont elles aussi utilisé des outils différents, tant au niveau du nombre d'items que sur l'aspect global/directionnel des conflits étudiés. Il ne nous a donc pas été possible de nous baser sur un seul type d'outil, ayant montré sa validité, pour étendre cette ligne de recherche au domaine sportif. Cependant, le bilan de nos travaux est cohérent, puisque les résultats des études antérieures ont été répliqués lorsqu'un outil relativement proche a été employé (étude 1), et que le seul résultat non conforme – i.e., le lien positif observé entre la motivation autodéterminée sportive et le conflit école sur sport – est apparu avec une mesure différente de celles utilisées dans les études antérieures. D'autre part, les niveaux de conflits ressentis vis-à-vis de la pratique sportive ont été associés de façon significative à une baisse de l'engagement dans ce domaine, quel que soit l'outil utilisé.

L'étude de la dynamique motivationnelle inter-rôles constitue indéniablement une perspective de recherche prometteuse dans le cadre de la TAD (Ryan & Deci, 2000a). Bien que présumé dès 1997 par Vallerand dans son modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque, le rôle des relations perçues entre différents contextes de vie commence tout juste à être l'objet d'investigations concluantes. Les recherches que nous

avons conduites dans le cadre du phénomène de l'engagement sportif peuvent être considérées comme une avancée importante dans cette perspective, au delà du fait qu'elles sont les premières à s'intéresser à ce domaine. En effet, nous avons tenté d'élargir notre angle d'approche en nous intéressant simultanément à plusieurs rôles sociaux, en plus de celui de pratiquant sportif, alors que les études publiées jusqu'ici ont étudié le conflit entre deux contextes seulement. D'autre part, la distinction effectuée quant à la direction des conflits étudiés nous semble un point fort, à conserver dans les études ultérieures, puisque les résultats se sont révélés différents dans nos études en fonction du sens de cette variable. Enfin, la préoccupation pour la perception d'une relation inverse de celle du conflit, c'est-à-dire d'une instrumentalité d'un rôle sur l'autre, nous semble également fondamentale pour faire progresser la compréhension de la motivation et du comportement des individus à partir de cette théorie.

Une autre limite pouvant être imputée à ce travail est liée au choix des rôles sociaux étudiés. En effet, l'approche quantitative privilégiée dans notre programme de recherche nous a incités à sélectionner *a priori* un certain nombre de rôles avec lesquels les activités physiques et sportives pourraient entrer en interaction. Concernant les projets conduits auprès d'échantillons d'adolescents, les travaux antérieurs menés notamment sur l'estime de soi (e.g., Harter, 1999) ou les préoccupations à cet âge (e.g., Klingman, 1998) ont guidé nos choix, ce qui limite la possibilité que les rôles retenus – scolaire et amical – se soient révélés insignifiants aux yeux des participants. En outre, la procédure utilisée dans l'étude 2 pour calculer le niveau de conflit, a pris en compte la valeur placée par les participants dans chacun des rôles sociaux considérés. Nous sommes donc relativement confiants quant à la pertinence des rôles considérés dans nos études.

En revanche, d'autres rôles sociaux non pris en considération pourraient eux aussi influencer l'évolution de l'implication sportive, du fait de leurs relations conflictuelles ou

instrumentales avec la pratique. Il pourrait être intéressant d'envisager des travaux portant sur d'autres rôles sociaux, dans le but de compléter ces résultats. Ainsi, les travaux descriptifs sur l'abandon sportif suggèrent que l'abandon d'une activité est parfois faite au profit d'autres loisirs, en particulier non sportifs. Le développement des nouvelles technologies a, par exemple, contribué à augmenter considérablement le temps consacré aux loisirs informatiques, et chez des enfants de plus en plus jeunes. Il pourrait être intéressant d'examiner les relations entre ce type d'activité et les loisirs plus actifs comme les activités sportives. Un autre élément susceptible d'interférer avec le maintien de l'engagement sportif, ou au contraire de le favoriser, est constitué par les relations amoureuses. Les outils récemment actualisés par Harter (1999) pour mesurer le concept de soi des adolescents comportent une partie dédiée aux relations intimes, ce qui indique l'importance et l'influence qu'elles peuvent avoir chez certains d'entre eux.

Un autre point sur lequel nos résultats restent limités concerne les différences liées au sexe. En effet, la quantité et la durée de l'investissement sportif est significativement plus faible chez les filles, par rapport aux garçons. Si plusieurs de nos travaux indiquent un lien négatif entre certains conflits et la baisse de l'engagement sportif, pratiquement aucune différence liée au sexe n'a été observée dans l'étude 4 portant sur l'évolution des conflits à l'adolescence. Autrement dit, notre hypothèse selon laquelle les filles percevraient davantage de conflits liés au partage nécessaire des ressources entre sport, études et relations amicales, n'a globalement pas été supportée. Outre la limite des ressources disponibles chez l'individu, Carver et Sheier (1998) avancent une autre origine des conflits dans leur approche de l'autorégulation. Celle-ci concerne l'incompatibilité perçue des comportements supposés par les deux rôles entrant en conflit. Ce type de perception est susceptible d'être adopté à l'égard du sport par certaines jeunes filles à l'adolescence, du fait de l'opposition entre l'idéal physique féminin véhiculé dans nos sociétés occidentales,

et les caractéristiques corporelles que suppose un investissement sportif soutenu (e.g., Choi, 2000). L'étude de tels conflits liés au rôle féminin pourrait peut être permettre d'expliquer une partie des différence d'engagement constatées.

Enfin, les limites de l'étude 5 doivent être rappelées. Ce projet expérimental visait à tester l'impact de certaines configurations motivationnelles sur le niveau de conflit ressenti entre deux tâches, l'une représentant le domaine scolaire, l'autre le domaine sportif. Bien que la condition expérimentale favorisant une motivation autodéterminée ait généré un niveau plus faible de conflit, par rapport à celle induisant une motivation non autodéterminée, les participants ont rapporté des niveaux de conflit motivationnel assez modestes. D'autre part, nous n'avons pu observer d'impact négatif de ce conflit sur la performance réalisée pour la tâche intellectuelle. Des efforts sont nécessaires pour continuer à avancer dans cette direction de recherche. En effet, ce type de protocole est indispensable pour confirmer l'impact de la motivation autodéterminée sur les conflits éprouvés, et les conséquences de ceux-ci sur les choix et comportements des individus.

| |
|----------------------|
| BIBLIOGRAPHIE |
|----------------------|

- Allen, T. D., Herst, D. E. L., Bruck, C. S., & Sutton, M. (2000). Consequences associated with work-to-family conflict : A review and agenda for future research. *Journal of Occupational Health Psychology, 5* (2), 278-308.
- Allison, K. R., Dwyer, J. J., Goldenberg, E., Fein, A., Yoshida, K. K., Boutilier, M. (2005). Male adolescents' reasons for participating in physical activity, barriers to participation and suggestions for increasing participation. *Adolescence, 40* (157), 155-170.
- Allport, G. W. (1955). *Becoming: basic considerations for a psychology of personality*. New Haven : Yale University Press.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin, 103*, 411-423.
- Anthrop, J., & Allison, M. T. (1983). Role conflict and the high school female athlete. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 54* (2), 104-111.
- Atlantis, E., Chow, C. M., Kirby, A., & Singh, M. F. (2004). An effective exercise-based intervention for improving mental health and quality of life measures : a randomized controlled trial. *Preventive Medicine, 39* (2), 424-434.
- Austin, J. T. & Vancouver, J. B. (1996). Goal Construct in Psychology : Structure, Process and Content. *Psychological Bulletin, 120*, 338-375.
- Avenell, A., Brown, T. J., McGee, M. A., Campbell, M.K., Grant, A. M., Broom, J., Jung, R. T., & Smith, W. C. S. (2004). What interventions should we add to weight reducing diets in adults with obesity ? A systematic review of randomized controlled trials of adding drug therapy, exercise, behavioral therapy or combinations of these interventions. *Journal of Human Nutrition and Dietetics, 17* (4), 293-316.
- Barron, J. M., Ewing, B. T., & Waddell, G. R. (2000). The effects of high-school athletic participation on education and labor market outcomes. *The Review of Economics and Statistics, 82*, 409-421.
- Bauman, A. E., Sallis, J. F., Dwewaltowski, D. A., & Owen, N. (2002) Toward a Better Understanding of the Influences on Physical Activity. *American Journal of Preventive Medicine, 23*, 5-14.
- Baumann, N., & Kuhl, J. (2005). How to resist temptation: The effects of external control versus autonomy support on self-regulatory dynamics. *Journal of Personality, 73* (2), 443-470.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M., & Tice, D. M. (1998). Ego depletion: As the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology, 74* (5), 1252-1265.

- Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7 (1), 1-15.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117 (3), 497-529.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2004). *Handbook of Self-regulation*. New York: The Guilford Press.
- Bem, S. L. (1983). Gender schema theory and its implications for child development : Raising gender aschematic children in a gender schematic society. *Signs : Journal of Women in Culture and Society*, 8 (41), 598-616.
- Biddle, S. Chatzisarantis, N. et Hagger M. (2001) Théorie de l'autodétermination dans le sport et l'exercice. In F. Cury et P. Sarrazin (Eds.), *Théories de la motivation et pratiques sportives: états de la recherche* (pp. 19-56). Paris : PUF.
- Blais, M. R., Brière, L., Lachance, N. M., Riddle, A. S., & Vallerand, R. J. (1991). L'inventaire des Motivations au Travail. *Revue Québécoise de Psychologie*, 14, 185-215.
- Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Brière, N. M. (1989). L'Échelle de satisfaction de vie : Validation canadienne-française du "Satisfaction with Life Scale". *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 210-223.
- Bohen, H., & Viveros-Long, A. (1981). *Balancing Jobs and Family Life: Do Flexible Work Schedules Help?* Philadelphia : Temple University Press.
- Boiché, J. C. S, et Sarrazin, P. G. (2003). *Une approche graphique de la mesure du concept de soi des collégiens*. Données non publiées.
- Boiché, J. C. S, & Sarrazin, P. G. (*in press*). Self-Determination of Contextual Motivation, Intercontextual Dynamics and Adolescents' Patterns of Sport Participation over Time. *Psychology of Sport and Exercise*.
- Boiché, J. C. S, & Sarrazin, P. G. (soumis, a). *Proximal and distal factors associated with dropout versus maintained participation in competitive sport*. Manuscrit soumis à Journal of Sport Medicine and Physical Fitness.
- Boiché, J. C. S, et Sarrazin, P. G. (soumis, b). *Influence de la motivation autodéterminée et de l'intégration des rôles sociaux sur l'assiduité envers une activité physique : une étude prospective sur 6 mois*. Manuscrit soumis à Psychologie Française.
- Bois, J., Sarrazin, P., Brustad, R., Trouilloud, D., & Cury, F. (2005). Elementary Schoolchildren's Physical Activity Involvement: Influence of Parental Socialisation Practices and Children's Perceived Competence. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 381-397.

- Bois, J., Sarrazin, P., Brustad, R., Trouilloud, D., & Chanal, J. (2002). Parents' appraisals, reflected appraisals, and children's self-appraisals of sport competence: A yearlong study. *Journal of Applied Sport Psychology, 17*, 273-289.
- Bollen, D. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.
- Boulanger, J. J. (2000). Aspect métapsychologique. In J. Bergeret (Ed). *Psychologie pathologique : théorie et clinique* (8^{ème} Ed.). Paris : Masson.
- Bressoux, P., Coustère, P., & Leroy-Audouin, C. (1997). Les modèles multiniveaux dans l'analyse écologique : Le cas de la recherche en éducation. *Revue française de sociologie, 38*, 67-96.
- Brière, N. M., Vallerand, R. J., Blais, M. R., & Pelletier, L. G. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif : L'Échelle de Motivation dans les Sports (EMS). *International Journal of Sport Psychology, 26*, 465-489.
- Brooks-Gunn, J. (1989). Pubertal processes and the early adolescent transition. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 155-176). San Francisco : Jossey-Bass.
- Brustad, R. J., Babkes, M. L., & Smith, A. L. (2001). Youth in sport: Psychological considerations. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas, & C. M. Janelle (Eds.) *Handbook of Sport Psychology 2nd Edition*, (pp. 604-635). New York: Wiley.
- Burton, D., & Martens, R. (1986). Pinned by their own goals: an exploratory investigation into why young athletes drop out of wrestling. *Journal of Sport Psychology, 8*, 183-197.
- Byron, K. (2005). A meta-analytic review of work-family conflict and its antecedents. *Journal of Vocational Behavior, 67*, 169-198.
- Carver, C. S., & Sheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Choi, P. Y. L. (2000). *Femininity and the physically active woman*. London : Routledge.
- Coleman, J. S. (1961). *The adolescent society*. New York: Free Press of Glencoe.
- deCharms, R. (1968). *Personal causation: the internal affective determinant of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York : Plenum.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality, 62*, 119-142.

- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A Meta-Analytic review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin*, *125* (6), 627-668.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and self-regulation in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits : Human Needs and the Self-Determination Theory. *Psychological Inquiry*, *11*, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Desertrain, G. S., & Weiss, M. W. (1988). Being female and athletic: A cause for conflict? *Sex Roles*, *18* (9-10), 567-582.
- Dishman, R. K. (1994). *Advances in exercise adherence*. Champaign : Human Kinetics.
- Dodge, K. A., Asher, S. R., & Parkhurst, J. T. (1989). Social life as a goal coordination task. In G. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education : Goals and cognitions* (pp. 107-135). San Diego : Academic Press.
- Donahue, E. M., Robins, R. W., Roberts, B. W., & John, O. P. (1993). The divided self: Concurrent and longitudinal effects of psychological adjustment and social roles on self-concept differentiation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *64*, 834-846.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco : Freeman.
- Emmons, R. A. (1986). Personal Striving : An Approach to Personality and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*, 1058-1068.
- Emmons, R. A., & King, L. A. (1988). Conflict Among Personal Striving : Immediate and Long-term Implications for Psychological and Physical Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*, 1040-1048.
- Emmons, R. A., King, L. A., & Sheldon, K. (1993). Goal Conflict and the Self-Regulation of Action. In D. M. Wagner & J. W. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control*, Upper Saddle River, NJ : Prentice-Hall.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited: Or a theory of a theory. *American Psychologist*, *28* (5), 404-416.
- Epstein, S. (1982). Conflict and stress. In L. Goldberg & S. Breznitz (Eds), *Handbook of stress* (pp. 49-68). New York : Free Press.

- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle: selected papers*. Oxford : International Universities Press.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA : Stanford University Press.
- Fédération Française d'Education Physique et de Gymnastique Volontaire. (2004). www.ffepgv.org.
- Finley, P. S., & Finley, L. L. (2003). Club sports cyclists and role conflict. *The Sport Journal*, 6 (4). <http://www.thesportjournal.org/2003Journal/Vol6-No4/conflict.asp>
- Fischer, K. W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87 (6), 477-531.
- Fontayne, P., Sarrazin, P., & Famose, J. P. (2000). The Bem Sex-Role Inventory: validation of a short-version for French teenagers. *European Review of Applied Psychology*, 50(4), 405-416.
- Fortier, M. S., & Grenier, M. N. (1999). Les déterminants personnels et situationnels de l'adhérence à l'exercice: une étude prospective. *STAPS*, 48, 25-37.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology*, 38, 519-533.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2005). Family Socialization, Gender, and Sport Motivation and Involvement. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27 (1), 3-31.
- Freitas, A. L., Liberman, N., & Higgins, E. T. (2002). Regulatory fit and Resisting Temptation during Goal Pursuit. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 291-298.
- Freud, S. (1927). *The ego and the id* (J. Riviere trad.). London : L. & V. Woolf at the Hogart Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- Fry, D. A. P., McClements, J. D., & Shefton, J. M. M. (1981). *A report on participation in the Saskatoon Hockey Association*. Canada, Sask Sport.
- Gergen, K. J. (1991). *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*. New York : Basic Books.
- Gjesme, T. (1981). Is there any future in achievement motivation? *Motivation and Emotion*, 5, 115-138.
- Glasser, W. (1982). *Etats d'esprit : La puissance des perceptions*. Montréal : Le Jour.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Oxford : Doubleday

- Goldstein, H. (2003). *Multilevel statistical models* (3rd edition). London: Hodder Arnold.
- Gould D. (1987). Understanding attrition in children's sports. In D. Gould & M. R. Weiss, (Eds.), *Advances in Pediatric Sport Sciences (Vol. 2): Behavioral Issues* (pp. 61–86). Champaign : Human Kinetics.
- Gould, D., Feltz, D., Horn, T., & Weiss, M. R. (1982). Reasons for attrition in competitive youth swimming. *Journal of Sport Behavior*, 5 (3), 155-165.
- Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources and conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10 (1), 76-88.
- Guillet, E., Sarrazin, P., Carpenter, P., Trouilloud, D., & Cury, F. (2002). Predicting persistence or withdrawal in female handballers with Social Exchange theory. *International Journal of Psychology*, 37, 92-104.
- Guillet, E., Sarrazin, P., & Cury, F. (2000). L'abandon sportif : De l'approche descriptive aux modèles interactionnistes. *Science et motricité*, 41, 47-60.
- Guillet, E., Sarrazin, P., & Fontayne, P. (2000). "If it contradicts my gender role, I'll stop!": Introducing Survival Analysis to Study the Effects of Gender Typing on the Time of Withdrawal From Sport Practice: A 3-Year Study. *European Review of Applied Psychology*, 50 (4), 417-421.
- Harrison, L. A., & Lynch, A. B. (2005). Social role theory and the perceived gender role orientation of athletes. *Sex Roles*, 52(3/4), 227-236.
- Harter, S. (1986). Cognitive-developmental processes in the integration of concepts about emotions and the self. *Social Cognition*, 4 (2), 119-151.
- Harter, S. (1988). Developmental processes in the construction of the self. In T. D. Yawley & J. E. Johnson (Eds), *Intelligence processes and socialization : Early to middle childhood*. Hillsdale : Erlbaum.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Harter, S. & Monsour, A. (1992). Developmental Analysis of Conflict Caused By Opposing Attributes in the Adolescents Self-Portrait. *Developmental Psychology*, 28 (2), 251-260.
- Hebb, D. O. (1955). Drives and the conceptual nervous system. *Psychological Review*, 62, 243-254.
- Heider, F. (1946). Attitudes and Cognitive Organization. *Journal of Psychology* 21, 107-112.
- Higgins, E. T. (1998). Promotion and prevention: regulatory focus as a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology*, 30, 1-46.

- Higgins, E. T. (2000). Making a Good Decision : Value From Fit. *American Psychologist*, 54, 1217-1230.
- Horney, K. (1954). *Our Inner Conflicts: A Constructive Theory of Neurosis*. New York: Norton.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 1-55.
- Hummon, N. P., & Doreian, P. (2003). Some dynamics of social balance processes: Bringing Heider back into balance theory. *Social Networks*, 25 (1), 17-49.
- INSEE. (2000). Recensement de la population 1999. http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/IP750.pdf
- INSEE. (2005). Taux d'activité des femmes et des hommes selon l'âge. http://www.insee.fr/fr/ffc/chifcle_fiche.asp?ref_id=NATCCF03103&tab_id=303&so uspop=2
- Jacobs, J. E., Hyatt, S., Osgood, W. D., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73 (2), 509-527.
- Jacobs, J. E., Lanza S., Osgood, W. D., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73 (2), 509-527.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- James, W. (1999). *Précis de psychologie* [trad. E. Baudin, G. Bertier]. Paris : la Bibliothèque de l'homme.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (2003). *Lisrel 8.54 : User's reference guide*; Chicago: SSI Inc.
- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D., & Rosenthal, R. A. (1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*. Oxford : John Wiley.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. Oxford : Norton.
- Kenny, D. A., Kashy, D. A., Bolger, N., 1998. Data analysis in social psychology. In : Gilbert D.T., Fiske, S.T., Lindsey, G. (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (p. 233-265). New York: Oxford University Press.
- King, L. A, & Emmons, R. A., (1990). Conflict Over Emotional Expression : Psychological and Physical Correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 864-877.

- King, L. A. & King, D. W. (1990). Role conflict and role ambiguity: A critical assessment of construct validity. *Psychological Bulletin*, 107, 48-64.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd Ed.). New York: The Guilford Press.
- Klinger, E. (1977). *Meaning and void: Inner experience and the incentives in people's lives*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Klingman, A. (1998). Psychological education : studying adolescents' interests from their own perspective. *Adolescence*, 33 (130), 435-446.
- Klint, K.A., and Weiss, M.R. (1986). Dropping in and dropping out: Participation motives of current and former youth gymnasts. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 11, 106-114.
- Kossek, E. E. & Oseki, C. (1998). Work-Family Conflict, Policies, and the Job-Life Satisfaction Relationship : A Review and Directions for Organizational Behavior-Human Ressources and Research. *Journal of Applied Psychology*, 83 (2), 139-149.
- Krane, V. (2001). We can be athletic and feminine, but do we want to? Challenging hegemonic femininity in women's sport. *Quest*, 53, 115-133.
- Krane, V, Choi, P. Y. L., Baird, S. M., Aimar, C. M., & Kauer, K. J. (2004). Living the paradox: Female athletes negotiate femininity and muscularity. *Sex Roles*, 50 (5-6), 315-329.
- Kreitler, S., & Chemerinski, A. (1988). The cognitive orientation of obesity. *International Journal of Obesity*, 12, 403-415.
- Kuhl, J. (1994). Action versus state orientation: Psychometric properties of the action control scale (ACS-90). In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality: Action versus state orientation* (pp. 47-59). Göttingen : Hogrefe.
- Lance, L. (2004). Gender Differences in Perceived Role Conflict Among University Student-Athletes. *College Student Journal*, 38 (2), 179-190.
- Lauterbach, W. (1975). Assessing psychological conflict. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 14, 43-47.
- Lecky, P. (1945). *Self-consistency: A theory of personality*. Oxford : Shoe String Press.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science. Selected theoretical papers*. D. Cartwright (Ed.). New York: Harper & Row.
- Li, F. (1999). The exercise motivation scale: its multifaced strucure and construct validity. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 97-115.
- Linville, P. W. (1987). Self-Complexity as a Cognitive Buffer Against Stress-Related Illness and depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 663-676.

- Little, B. R. (1989). Personal projects analysis: Trivial pursuits, magnificent obsessions, and the search for coherence In D. Buss & N. Cantor (Eds.). *Personality psychology: Recent trends and emerging directions* (pp. 15-31). New York: Springer Verlag.
- Locke, E. A., Smith, K. G., Erez, M., Chah, D. O. & Schaffer, A. (1994). The effects of intra-individual goal conflict on performance. *Journal of Management*, 20 (1), 67-91.
- Mageau, G. A., Vallerand, R. J., Rousseau, F. L., Ratelle, C. F., & Provencher, P. J. (2005). Passion and Gambling: Investigating the Divergent Affective and Cognitive Consequences of Gambling. *Journal of Applied Social Psychology*, 35, 100-118.
- Markus, H. (1977). Self-schemas and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.
- Marrow, A. J. (1972). *Kurt Lewin, sa vie son œuvre*. 1969, Trad. Constantini H., Mucchielli A. ESF : Horizons de la psychologie.
- Marsh, H. W. (1993). The effects of participating in sport during the last 2 years of high school. *Sociology of Sport Journal*, 10, 18-43.
- Marsh, H. W., & Kleitman, S. (2003). School athletic participation: Mostly gain with little pain. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 205-228.
- Martinot, D. (1995). *Le soi: les approches psychosociales*. Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.
- Martinsen, E. W., & Stephens, T. (1994). Exercise and mental health in clinical and freeliving populations. In R. K. Dishman (Ed.), *Advances in exercise adherence* (pp. 52-72). Champaign : Human Kinetics.
- McReynolds, P. (1990). The nature and logic of intrapsychic conflict. In C. D. Spielberger, I. G. Sarason, J. Strelau, & J. M. T. Brebner (Eds.), *Stress and Anxiety* (Vol 3, pp. 73-83). New York: Hemisphere.
- Médiamétrie. (2004). <http://www.mediametrie.fr/resultats.php?rubrique=tv&resultatid=219>
- Médiamétrie. (2006). http://www.mediametrie.fr/news.php?rubrique=net&news_id=149
- Menard, S. (1991). *Longitudinal Research*. Newbury Park : Sage.
- Michalak, J., Heidenreich, T. & Hoyer, J. (2004). Goal Conflicts : Concepts, Findings and Consequences for Psychotherapy. In W. M. Cox & E. Klinger (Eds.), *Motivating people to change: A handbook of motivational counseling* (pp. 84-98). London, United Kingdom: Wiley.
- Miller, T. D., Balady, G. J., & Fletcher, G. F. (1997). Exercise and its role in the prevention and rehabilitation of cardiovascular disease. *Annals of Behavioral Medicine*, 19 (4), 220-229.

- Miller, G. A., Galanter, E., & Pribram, K. H. (1960). Motor skills and habits. In G. A. Miller, E. Galanter, & K. H. Pribram. *Plans and the structure of behavior* (pp. 81-93). New York: Henry Holt and Co.
- Miller, J. L., & Levy, G. D. (1996). Gender role conflict, gender-typed characteristics, self-concepts, and sport socialization in female athletes and nonathletes. *Sex Roles, 35* (1-2), 111-122.
- Miller, L. C., & Read, S. J. (1991). On the coherence of mental models of persons and relationships: A knowledge structure approach. In G. J. O. Fletcher & F. D. Fincham (Eds.), *Cognition in close relationships* (pp. 69-99). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie Associative (2001). La France sportive: premiers résultats de l'enquête "pratiques sportives 2000". *Stat Info 01-01*.
- Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie Associative (2005). Les licences 2004. Une approche par discipline sportive. *Stat Info 05-06*.
- Ministère de la Santé et des Solidarités. (2003). Sédentarité et inactivité physique. <http://www.sante.gouv.fr/htm/dossiers/losp/06sedentarite.pdf>
- Muraven, M. & Baumeister, R. F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? *Psychological Bulletin, 126* (2), 247-259.
- Netemeyer, R. G., Boles, J. S., & McMurrian, R. (1996). Development and Validation of Work-Family Conflict and Family-Work Conflict Scales. *Journal of Applied Psychology, 81* (4), 400-410.
- Nielsen, L. (1996). *Adolescence : A contemporary view* (3rd Ed.). Orlando : Harcourt Brace College Publishers.
- O'Driscoll, M. P., Ilgen, D. R., & Hildreth, K. (1992). Time Devoted to Job and Off-Job Activities, Interrole Conflict, and Affective Experiences. *Journal of Applied Psychology, 77* (3), 272-279.
- Organisation Mondiale de la Santé. (2002). *La sédentarité, une cause majeure de maladies et d'incapacités*. <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/release23/fr/>.
- Orlick, T. D. (1974). The athletic dropout : A high price for inefficiency. *Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation Journal, 21-27*.
- Palys, T. S., & Little, B. R. (1983). Perceived life satisfaction and the organization of personal project systems. *Journal of Personality and social Psychology, 44*, 1221-1230.
- Pascal, B. (1670). *Pensées*.

- Pelletier, L., Fortier, M., Vallerand, R., & Brière, N. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: a prospective study. *Motivation and Emotion, 25*, 279-306.
- Pennebaker, J. K. (1985). Traumatic experience and psychosomatic disease: exploring the roles of behavioral intentions, obsession, and confiding. *Canadian Psychology, 26*, 82-95.
- Perring, C., Oatley, K., & Smith, J. (1988). Psychiatric symptoms and conflict among personal plans. *British Journal of Medical Psychology, 61* (2), 167-177.
- Petlichkoff, L. M. (1982). Youth sport participation and withdrawal : Is it simply a matter of fun ? *Pediatric Exercise Science, 4*, 105-110.
- Plan National Nutrition Santé (2005). Activité physique et santé : arguments scientifiques, pistes pratiques. http://www.sante.gouv.fr/htmpointsur/nutrition/actions42__activite.pdf
- Platon (-339). *La République*.
- Pooley, J. (1981). Dropouts from sports: A case study of boys' age-group soccer. *Paper presented at American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance (AAHPERD) Convention*. Boston, Massachusetts.
- Powers, W. T. (1973). *Behavior: The control of perception*. Oxford: Aldine.
- Rasbash, J., Browne, W., Healy, M., Cameron, B., & Charlton, C. (2001). *MLWin Software 1.1*.
- Ratelle, C. F., Sénécal, C. B., Vallerand, R. J., & Grouzet, F. M. E. (2000). *When leisure interferes with school : The impact of conflict on motivation and educational and mental health outcomes*. Communication présentée au congrès annuel de la SPSP, Nashville.
- Ratelle, C. F., & Vallerand, R. J. (1998). *Les conséquences affectives, cognitives et comportementales d'un conflit motivationnel*. Communication présentée au congrès annuel de la Société québécoise pour la recherche en psychologie, Montréal, Canada.
- Ratelle, C. F., Vallerand, R. J., Senécal, C., & Provencher, P. (2005). The relationship between school-leisure conflict and educational and mental health indexes: A motivational analysis. *Journal of Applied Social Psychology, 35*, 1800-1823.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (2nd Ed.). Thousand Oaks : Sage.
- Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J. (1998). *Progressive Matrices Standard (PM 38), Manuel*. Paris : Applications Psychologiques.

- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). The experience of selfdetermination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology, 95*, 375–392.
- Roberts, B. W., & Donahue, E. M. (1994). One Personality, Multiple Selves: Integrating Personality and Social Roles. *Journal of Personality 62 (2)*, 199-218.
- Robertson, I. (1981). *Children's perceived satisfactions and stresses in sport*. Australian Biennial Conference on Health, Physical Education, Melbourne.
- Royce, W. S., Gebelt, J. L., & Duff, R. W. (2003). Female athletes: Being both athletic and feminine. *Athletic Insight, 5 (1)*, 1-15.
- Russell, K. M. (2004). On Versus Off the Pitch: The Transiency of Body Satisfaction Among Female Rugby Players, Cricketers, and Netballers. *Sex Roles, 51 (9-10)*, 561-574.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 450-461.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25 (1)*, 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55 (1)*, 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002a). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester : University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002b). On assimilating identities to the self: a self-determination perspective on integration and integrity with cultures. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 253-272), New York: The Guilford Press.
- Ryan, R. M., Frederick, C. M., Lepas, D., Rubio, N., & Sheldon, K. M., (1997). Intrinsic motivation and exercise adherence. *International Journal of Sport Psychology, 28 (4)*, 335-354.
- Sallis, J. F., Buono, M. J., Roby, J. J., Micale, F. G., & Nelson, J. A. (1993). Seven-day recall and other physical activity self-reports in children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 25*, 99-108.
- Sallis, J. F., & Patrick, K. (1996). Physical activity guidelines for adolescents : A consensus statement. *Pediatric Exercise Science, 6*, 302-314.

- Sapp, M., & Haubenstricker, J. (1978). *Motivation for joining and reasons for not continuing in youth sports programs in Michigan*. Paper presented at the Meeting of the American Alliance for Health, Physical Education and Dance, Kansas City.
- Sarrazin, P., & Bois, J. (2002). La part des femmes dans le sport fédéral drômois : bilan actuel et évolution de la place des femmes parmi les pratiquants et les dirigeants des comités sportifs de la Drôme depuis 1989. *Rapport de recherche réalisé pour la Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports et le Comité Olympique et Sportif de la Drôme*.
- Sarrazin, P. G., Boiché, J. C. S., & Pelletier, L. G. (in press). A self-determination theory approach to dropout in athlete. In : Hagger, M., Chatzisarandis, N. (Eds.), *Self-Determination in Exercise and Sport*. Champaign : Human Kinetics.
- Sarrazin, P. et Guillet, E. (2001). « Mais pourquoi ne se réinscrivent-ils plus ? », in F. Cury & P. Sarrazin (Eds), *Théories de la motivation et pratiques sportives : Etat des recherches*. Paris : PUF.
- Sarrazin, P., Vallerand, R. J., Guillet, E., Pelletier, L., & Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: a 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32, 395-418.
- Schmader, T., Johns, M., & Barquiseau, M. (2004). The costs of accepting gender differences : the role of stereotype endorsement in women's experience in the math domain. *Sex Roles*, 11-12, 825-850.
- Schmeichel, B. J., & Baumeister, R. F. (2004). Self-regulatory strength. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 84-98). New York: The Guilford Press.
- Senécal, C., Julien, E., & Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: a self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33, 135-145.
- Senécal, C., Vallerand, R. J., & Guay, F. (2001) Antecedents and Outcomes of Work-Family Conflicts: toward a Motivational Model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 176-186.
- Settles, I. H., Sellers, R. M. & Damas, A. (2002). One or Two? The Function of Psychological Separation in Role Conflict. *Journal of Applied Psychology*, 87 (3), 574-582.
- Shah, J. Y., & Kruglanski, A. W. (2002). Priming against your will: How accessible alternative affect goal pursuit. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 368-383.
- Shah, J. Y., & Kruglanski, A. W. (2003). When opportunity knocks: Bottom-up priming of goals by means and its effect on self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (6), 1109-1122.

- Shavelson, R. J., Hubner, J.J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept : Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 4, 407-441.
- Sheldon, K. M. (2002). The self-concordance model of healthy goal striving : When personal goals correctly represent the person. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 65-86). Rochester : University of Rochester Press.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Rawsthorne, L. J., & Ilardi, B. (1997). "Trait" self and "True" self: Cross-role variation in the big five personality traits and its relations with psychological authenticity and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1380-1393.
- Sheldon, K. M., Elliott, A. J., Kim, Y., & Kasser, T. (2001). What is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (2), 325-339.
- Sheldon, K., & Emmons, R. A. (1995). Personal striving differentiation and integration. *Personality and Individual Differences*, 18, 39-46.
- Sheldon, K. M. & Kasser, T. (1995). Coherence and Congruence : Two Aspects of Personality Integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 531-543.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Rawsthorne, L. J. & Ilardi, B. (1997). Trait Self and true self: Cross-Role Variation in the Big-Five Personality Traits and its Relations with Psychological and Authenticity and Subjective Well-Being. *Journal of Personality and Social Personality*, 73 (6), 1380-1393.
- Smith, D. W., & McFall, S. L. (2005). The relationship of diet and exercise for weight control and the quality of life gap associated with diabetes. *Journal of Psychosomatic Research*, 59 (6), 385-392.
- Spence, J. T., Helmreich, R., & Stapp, J. (1975). Ratings of self and peers on sex role attributes and their relation to self-esteem and conceptions of masculinity and femininity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32 (1), 29-39.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1998). *Using multivariate statistics* (4th Ed.). Needham Heights : Allyn and Bacon.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental Social Psychology* (pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-319). Champaign : Human Kinetics.
- Vallerand, R. J. (2002). Intrinsic and Extrinsic Motivation : A hierarchical Model. In E. L. Deci & R. M. Ryan (2002), *Handbook of Self-determination research* (pp. 37-64). Rochester: The University of Rochester Press

- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21 (3), 325-347.
- Vallerand, R. J., Blanchard, C. M., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., Gagné, M., & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 756-767.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. N., & Guay, F. (1997). Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting: Toward a Motivational Model of High School Dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Vallerand, R. J., & Grouzet, F. M. E. (2001). Pour un Modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque dans les pratiques sportives et l'activité physique. In F. Cury et P. Sarrazin (Eds.), *Théories de la motivation et pratiques sportives: états de la recherche* (pp. 57-95), Paris : PUF.
- Vallerand, R. J., & Losier, G. F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of applied sport psychology*, 11, 142-169.
- Vallerand, R. J., & Miquelon, P. (*in press*). Passion in sport: Theory, research and applications. In D. Lavallée, & S. Jowett (Eds.), *Social Psychology in Sport*. Champaign : Human Kinetics.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Sénécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Sénécal, C., & Vallières, E. F. (1993). On the assesment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education : evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.
- Vallerand, R. J., & Reid, G. (1984). On the Causal Effect of Perceived Competence on Intrinsic Motivation: A Test of Cognitive Evaluation Theory. *Journal of Sport Psychology*, 6, 94-102.
- Vlachopoulos, S. P., & Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic psychological needs in exercise scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 103, 179-201.
- Wankel, L. M., & Mummery, W. K. (1996). Youth sports in North and South America: Canada. In P. DeKnop, L. M. Engstrom, B. Skirstad, & M. Weiss (Eds.), *Worldwide trends in youth sport* (pp. 27-42). Champaign : Human Kinetics.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2005). *Foundations of Sport and Exercise Psychology* (3rd Ed.). Champaign : Human Kinetics.

- Weiss, M. R., & Chaumeton, N. (1992). Motivational orientations in sport. In T. S. Horn (Ed), *Advances in sport psychology* (pp. 61-99). Champaign : Human Kinetics.
- Weiss, M. Smith, A., & Theeboom, M. (1996) That's what friends are for: Children's and teenagers' perceptions of peer relationships in the sport domain *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 347-379.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Wiener, N. (1948). *Cybernetics or control and communication in the animal and the machine*. Oxford.
- Willis, J. D., & Campbell, L. F. (1992). *Exercise Psychology*. Champaign : Human Kinetics.

| |
|--------------------------|
| TABLE DES ANNEXES |
|--------------------------|

ANNEXE 1 : Outils utilisés dans l'étude 1.

ANNEXE 2 : Echelle de conflit utilisée dans l'étude 2.

ANNEXE 3 : Echelles de conflit et d'instrumentalité utilisées dans les études 3 et 4.

ANNEXE 4 : Exemple de matrice du test de Raven

ANNEXE 5 : Echelles utilisées dans l'étude 5.

ANNEXE 6 : Article tiré de l'étude 1 : Boiché, J. C. S, & Sarrazin, P. G. (soumis, a). *Proximal and distal factors associated with dropout versus maintained participation in competitive sport*. Manuscrit soumis à la revue Journal of Sport Medicine and Physical Fitness.

ANNEXE 7 : Article tiré de l'étude 2 : Boiché, J. C. S, et Sarrazin, P. G. (soumis, b). *Influence de la motivation autodéterminée et de l'intégration des rôles sociaux sur l'assiduité envers une activité physique : une étude prospective sur 6 mois*. Manuscrit soumis à la revue Psychologie Française.

ANNEXE 8 : Article tiré de l'étude 3 : Boiché, J. C. S, & Sarrazin, P. G. (*in press*). Self-Determination of Contextual Motivation, Intercontextual Dynamics and Adolescents' Patterns of Sport Participation over Time. *Psychology of Sport and Exercise*.

Annexe 1

PARTIE I : TES SENTIMENTS DANS CETTE ACTIVITE

1) Les gens peuvent faire du sport pour différentes raisons. Nous souhaitons savoir pourquoi **TU** fais du sport. Pour chacune des raisons suivantes, indique nous ton degré d'accord selon l'échelle suivante :

| | | | | | |
|-------------|----------|------------|----------|----------|-------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| pas du tout | très peu | plutôt pas | plutôt | assez | tout à fait |
| d'accord | d'accord | d'accord | d'accord | d'accord | d'accord |

« De manière générale, je pratique cette activité ...

| | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 1) Parce que certaines personnes me le demandent | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2) Parce que j'éprouve des sensations agréables | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3) Parce que j'ai honte de moi quand je rate un entraînement | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4) Parce que j'ai le sentiment que je progresse toujours | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5) Parce que cela me permet de me faire des ami(e)s | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6) Parce que c'est bon pour ma santé | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7) Parce que j'ai toujours de nouveaux défis à relever | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8) Parce que je fais partie des meilleur(e)s dans cette activité | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9) Parce que je peux gagner des médailles et des coupes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10) Parce que je trouve cette activité très amusante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11) Parce que je me sens coupable quand je ne la fais pas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12) Pour le plaisir de découvrir de nouvelles choses | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13) Parce que j'aime faire des activités en groupe | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14) Parce que ça me permet de me défouler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15) Parce que j'aime me surpasser | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16) Parce que les autres reconnaissent ma valeur dans l'activité | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17) Pour ne pas faire de peine à des gens importants pour moi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18) Parce que j'adore cette activité | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 19) Parce que je sens qu'il faut que je le fasse | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 20) Parce que j'aurais toujours des choses à apprendre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 21) Parce que j'apprécie beaucoup les personnes avec qui je pratique | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 22) Parce que ça me permet de rester en forme | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 23) Parce que les compétitions me permettent de me dépasser | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 24) Parce que j'ai l'impression de dominer mes adversaires | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

2) Comment te sens-tu dans cette activité ? Pour chaque ligne, entoure le chiffre qui correspond à la réponse qui te convient le mieux ; les phrases aux extrémités correspondent aux scores 1 et 6 :

| | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| je ne me sens pas du tout bon(ne) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | je me sens vraiment bon(ne) |
| je sens que je ne progresse plus du tout | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | j'ai l'impression que je progresse |
| je me sens plutôt inférieur(e) aux autres | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | je me sens plutôt supérieur(e) aux autres |
| j'ai l'impression d'être dans une prison | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | je me sens complètement libre |
| on m'oblige à faire la plupart des choses | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | j'ai le droit de faire beaucoup de choix |
| j'ai le sentiment qu'on contrôle mes actions | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | je me sens responsable de mes actions |

3) Dans la partie suivante, nous allons te présenter certaines pensées que l'on peut éprouver par rapport à la pratique d'une activité sportive. Nous te demandons d'indiquer à quel point ces phrases correspondent à ce que tu penses personnellement par rapport à ton activité, en utilisant l'échelle suivante :

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|----------------------|-------------------|---------------------|-----------------|----------------|----------------------|
| pas du tout d'accord | très peu d'accord | plutôt pas d'accord | plutôt d'accord | assez d'accord | tout à fait d'accord |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1) Cette activité est vraiment importante pour moi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2) J'analyse et pense continuellement à cette activité | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3) Je suis décidé(e) à poursuivre cette activité | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4) Je suis satisfait(e) de la façon dont se passe cette activité | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5) J'ai du mal à arrêter de penser à cette activité | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6) Cette activité a beaucoup de valeur à mes yeux | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7) Il y a des chances pour que j'arrête cette activité | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8) Je deviens tellement absorbé(e) dans des pensées au sujet de cette activité que je trouve difficile de penser à autre chose | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9) Certaines choses pourraient être améliorées dans cette activité | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10) Je réfléchis et me creuse plusieurs fois la tête pour trouver s'il n'y aurait pas quelque chose au sujet de cette activité que je pourrais changer ou améliorer | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11) Je ne vois pas ce qui pourrait me faire arrêter cette activité | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12) Je suis vraiment content(e) de la manière dont se passe cette activité | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13) Je n'arrête pas de penser à ce que je ferai la prochaine fois que je pratiquerai cette activité | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14) Je trouve que cette activité est très utile pour moi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

4) Comment vois tu les rapports entre le sport que tu pratiques et les autres aspects de ta vie ? Réponds en te référant à l'échelle suivante :

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|----------------------|-------------------|---------------------|-----------------|----------------|----------------------|
| pas du tout d'accord | très peu d'accord | plutôt pas d'accord | plutôt d'accord | assez d'accord | tout à fait d'accord |

| | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 1) Mon activité sportive s'harmonise bien avec les autres activités dans ma vie (l'école, les amis, la famille...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2) Cette activité se pratique vraiment loin de chez moi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3) J'ai du mal à accorder mon sport avec mes autres activités | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4) La pratique de cette activité revient vraiment cher | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5) Mon activité sportive est bien intégrée dans ma vie | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6) Il arrive que j'éprouve des conflits entre mon sport et les autres domaines de ma vie | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7) La pratique de cette activité me prend vraiment du temps | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8) Mon activité sportive est en harmonie avec les autres choses qui font partie de moi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9) Ce n'est pas toujours facile de gérer la pratique de cette activité sportive avec tout ce que je fais à côté | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

5) Dans la partie qui suit, les phrases de gauche correspondent à la réponse 1 et les phrases de droite à la réponse 7 ; tu disposes de tous les chiffres intermédiaires si ton avis se situe entre ces deux réponses.

« A mon avis, la *plupart des gens* pensent que....

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| les filles ne sont pas du tout bonnes dans ce sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | les filles sont vraiment très bonnes dans ce sport |
| les filles ne sont pas du tout faites pour ce sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | ce sport est tout à fait adapté aux filles |
| il n'est pas du tout important que les filles fassent du sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | il est très important que les filles fassent du sport |
| les garçons ne sont pas du tout bons dans ce sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | les garçons sont vraiment très bons dans ce sport |
| les garçons ne sont pas du tout faits pour ce sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | ce sport est tout à fait adapté aux garçons |
| il n'est pas du tout important que les garçons fassent du sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | il est très important que les garçons fassent du sport |

« A mon avis, *mes parents* pensent que...

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| les filles ne sont pas du tout bonnes dans ce sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | les filles sont vraiment très bonnes dans ce sport |
| les filles ne sont pas du tout faites pour ce sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | ce sport est tout à fait adapté aux filles |
| il n'est pas du tout important que les filles fassent du sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | il est très important que les filles fassent du sport |
| les garçons ne sont pas du tout bons dans ce sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | les garçons sont vraiment très bons dans ce sport |
| les garçons ne sont pas du tout faits pour ce sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | ce sport est tout à fait adapté aux garçons |
| il n'est pas du tout important que les garçons fassent du sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | il est très important que les garçons fassent du sport |

« Personnellement, *je* pense que...

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| les filles ne sont pas du tout bonnes dans ce sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | les filles sont vraiment très bonnes dans ce sport |
| les filles ne sont pas du tout faites pour ce sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | ce sport est tout à fait adapté aux filles |
| il n'est pas du tout important que les filles fassent du sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | il est très important que les filles fassent du sport |
| les garçons ne sont pas du tout bons dans ce sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | les garçons sont vraiment très bons dans ce sport |
| les garçons ne sont pas du tout faits pour ce sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | ce sport est tout à fait adapté aux garçons |
| il n'est pas du tout important que les garçons fassent du sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | il est très important que les garçons fassent du sport |

PARTIE 2 : TES PARENTS ET LE SPORT

1) Dans un premier temps, nous allons te demander à quel point les phrases suivantes correspondent à tes parents, selon l'échelle suivante :

| | | | | | |
|---------------------------|---------------------|-----------------------|-------------------|------------------|------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ne correspond pas du tout | correspond très peu | correspond plutôt mal | correspond un peu | correspond assez | correspond tout à fait |

| | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 1- Pour mes parents, il est important que je fasse du sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2- Mes parents assistent régulièrement à mes entraînements | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3- Ma mère faisait du sport quand elle était plus jeune | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4- Mes parents connaissent les buts que je poursuis dans mon activité et ils m'aident à les atteindre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5- Pour mes parents, le sport est plus utile que d'autres loisirs | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6- Mes parents sont disponibles pour m'emmener et me ramener lors des entraînements | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7- Mon père faisait du sport quand il était plus jeune | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8- Parfois, j'ai l'impression que mes parents veulent m'imposer leurs buts dans cette activité | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9- Mes parents assistent régulièrement à mes compétitions | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10- Mes parents comprennent ce qui est important pour moi dans cette activité et ils me soutiennent | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11- Pour mes parents, le sport est plus important que d'autres loisirs | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12- Ma mère fait toujours du sport régulièrement | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13- Pour mes parents, il est inutile de faire du sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14- Mes parents sont disponibles pour m'emmener aux compétitions | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15- Mes parents ne comprennent pas toujours ce qui est important pour moi dans l'activité et cela peut conduire à des conflits | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16- Mon père fait toujours du sport régulièrement | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

2) Dans cette partie, nous te demandons de te prononcer pour chaque expression selon l'échelle suivante :

| | | | | | |
|----------------------|-------------------|---------------------|-----------------|----------------|----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| pas du tout d'accord | très peu d'accord | plutôt pas d'accord | plutôt d'accord | assez d'accord | tout à fait d'accord |

« Ce que mes parents font ou disent dans cette activité me fait me sentir... »

| | | | | | | | | | | | | | |
|---------------|---|---|---|---|---|---|------------------------------|---|---|---|---|---|---|
| libre d'agir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | compétent(e) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| contrôlé(e) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | efficace | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| sous pression | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | mauvais(e) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| autonome | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | plus fort(e) que les autres | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| responsable | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | moins bon(ne) que les autres | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| dépendant(e) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | en manque de réussite | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| sûr(e) de moi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | en progrès | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

PARTIE 3 : TES CAMARADES DANS CETTE ACTIVITE

1) Dans un premier temps, nous allons te demander à quel point les phrases suivantes correspondent à tes camarades dans l'activité que tu pratiques, selon l'échelle suivante :

| | | | | | |
|---------------------------|---------------------|-----------------------|-------------------|------------------|------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ne correspond pas du tout | correspond très peu | correspond plutôt mal | correspond un peu | correspond assez | correspond tout à fait |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1- Mes camarades trouvent cette activité très importante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2- Mes camarades viennent régulièrement aux entraînements | | | | | | |
| 3- Dans mon club tous les pratiquants ont les mêmes objectifs | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4- Mes camarades trouvent cette activité très utile | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5- Mes camarades sont dynamiques au cours des entraînements | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6- Il y a des conflits entre les pratiquant(e)s de mon club car les choses importantes ne sont pas les mêmes pour tous | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7- Pour mes camarades, cette activité est plus utile que d'autres loisirs | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8- Mes camarades participent régulièrement aux compétitions | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9- Les mêmes choses sont importantes pour la majorité des pratiquants | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10- Pour mes camarades, cette activité est plus importante que d'autres loisirs | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11- Il y a des problèmes dans mon club car certains viennent surtout pour s'amuser alors que pour d'autres c'est le résultat qui compte le plus | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12- Mes camarades sont toujours enthousiastes lors des compétitions | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

2) Dans cette partie, nous te demandons de te prononcer pour chaque expression selon l'échelle suivante :

| | | | | | |
|----------------------|-------------------|---------------------|-----------------|----------------|----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| pas du tout d'accord | très peu d'accord | plutôt pas d'accord | plutôt d'accord | assez d'accord | tout à fait d'accord |

« Ce que mes camarades font ou disent dans cette activité me fait me sentir... »

| | | | | | | |
|------------------------------|---|---|---|---|---|---|
| libre d'agir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| contrôlé(e) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| sous pression | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| autonome | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| responsable | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| dépendant(e) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| compétent(e) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| efficace | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| mauvais(e) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| considéré(e) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| rejeté(e) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| sûr(e) de moi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| en manque de réussite | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| un atout pour le groupe | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| un handicap pour le groupe | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| un(e) ami(e) pour eux/elles | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| proche d'eux/elles | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| accepté(e) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| reconnu(e) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| admiré(e) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| moins bon(ne) que les autres | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| plus fort(e) que les autres | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| mis(e) à l'écart | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| en progrès | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

PARTIE 4 : TON ENTRAINEUR(SE)

1) Dans un premier temps, nous allons te demander à quel point les phrases suivantes correspondent à ton entraîneur dans l'activité que tu pratiques, selon l'échelle suivante :

| | | | | | |
|---------------------------|---------------------|-----------------------|-------------------|------------------|------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ne correspond pas du tout | correspond très peu | correspond plutôt mal | correspond un peu | correspond assez | correspond tout à fait |

| | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 1- Mon entraîneur m'aide à m'améliorer dans l'activité | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2- Mon entraîneur est attentif à ce que nous faisons pendant les séances | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3- Mon entraîneur m'aide à atteindre les buts que je poursuis | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4- Mon entraîneur est présent aux compétitions où nous allons | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5- Mon entraîneur préfère les bon(ne)s joueurs aux plus faibles | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6- Le problème avec mon entraîneur c'est qu'il nous fait apprendre des choses qui ne nous aident pas à avoir de meilleurs résultats | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7- Mon entraîneur m'aide à travailler mes points faibles | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8- Mon entraîneur nous donne des conseils techniques pendant les entraînements | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9- Il arrive que mon entraîneur et moi entrions en conflit | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10- Mon entraîneur accorde plus d'attention aux meilleur(e)s | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11- Mon entraîneur nous encourage pendant les entraînements | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12- Le problème avec mon entraîneur c'est qu'il veut absolument des résultats alors que ce qui compte pour moi c'est de m'amuser | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13- Mon entraîneur nous encourage pendant les compétitions | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14- Je m'entends bien avec mon entraîneur | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15- Mon entraîneur nous donne des conseils en compétitions | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16- Mon entraîneur fait en sorte que nous nous comparions aux autres | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17- Mon entraîneur ne supprime jamais d'entraînements | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18- Je me sens proche de mon entraîneur | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 19- Le problème avec mon entraîneur c'est qu'il nous fait apprendre des choses qui ne nous aident pas à avoir de meilleurs résultats | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

2) Dans cette partie, nous te demandons de te prononcer pour chaque expression selon l'échelle suivante :

| | | | | | |
|----------------------|-------------------|---------------------|-----------------|----------------|----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| pas du tout d'accord | très peu d'accord | plutôt pas d'accord | plutôt d'accord | assez d'accord | tout à fait d'accord |

« Ce que mon entraîneur fait ou dit dans cette activité me fait me sentir... »

| | | | | | | | | | | | | | |
|---------------|---|---|---|---|---|---|----------------------------|---|---|---|---|---|---|
| libre d'agir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | en manque de réussite | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| contrôlé(e) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | un atout pour le groupe | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| sous pression | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | un handicap pour le groupe | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

| | | | | | | |
|---------------|---|---|---|---|---|---|
| autonome | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| responsable | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| dépendant(e) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| compétent(e) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| efficace | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| mauvais(e) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| considéré(e) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| rejeté(e) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| sûr(e) de moi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

| | | | | | | |
|------------------------------|---|---|---|---|---|---|
| un(e) ami(e) pour eux/elles | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| proche d'eux/elles | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| accepté(e) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| reconnu(e) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| admiré(e) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| moins bon(ne) que les autres | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| plus fort(e) que les autres | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| mis(e) à l'écart | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| en progrès | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

PARTIE 5 : A TOI DE T'EXPRIMER

Dans cette partie, nous te demandons de t'exprimer librement par rapport à deux aspects sur ton activité :

☞ Qu'est ce qui pourrais t'amener à **arrêter** cette activité un jour ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

☞ Qu'est ce qui te donnerait encore **plus envie** de continuer cette activité ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 2

Dans cette partie, nous allons vous demander d'indiquer le degré d'importance que vous accorder à différents buts généraux. Nous vous demandons pour cela d'utiliser la même échelle que précédemment :

| | | | |
|-------------|--------------|--------|-------------|
| pas du tout | pas vraiment | plutôt | tout à fait |
| 0 | 1 | 2 | 3 |

“ De manière générale, l'un des buts que je poursuis est de ...

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1- Réussir professionnellement | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2- Etre un bon père/ une bonne mère | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3- Consacrer du temps à mes amis | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4- Etre un(e) bon(ne) compagnon(e) dans ma relation conjugale | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5- Me réaliser en tant que femme/homme | 0 | 1 | 2 | 3 |

Nous allons à présent vous demander d'indiquer la relation qui existe selon vous entre votre pratique physique et ces différents buts.

| | | | | |
|-------------------|--------------------|--------------------|-----------------|----------------|
| très incompatible | assez incompatible | ne me concerne pas | assez bénéfique | très bénéfique |
| -2 | -1 | 0 | 1 | 2 |

| | | | | | |
|--|----|----|---|----|----|
| - Ma pratique est bénéfique à ma réussite dans mon travail | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 |
| - Ma pratique m'est utile dans mon rôle de parent | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 |
| - Ma pratique facilite mes relations amicales | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 |
| - Ma pratique est un plus dans ma relation de couple | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 |
| - Ma pratique m'aide à me réaliser en tant que femme/homme | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 |

Annexe 3

LES RAPPORTS ENTRE LE SPORT ET LES AUTRES DOMAINES DE TA VIE

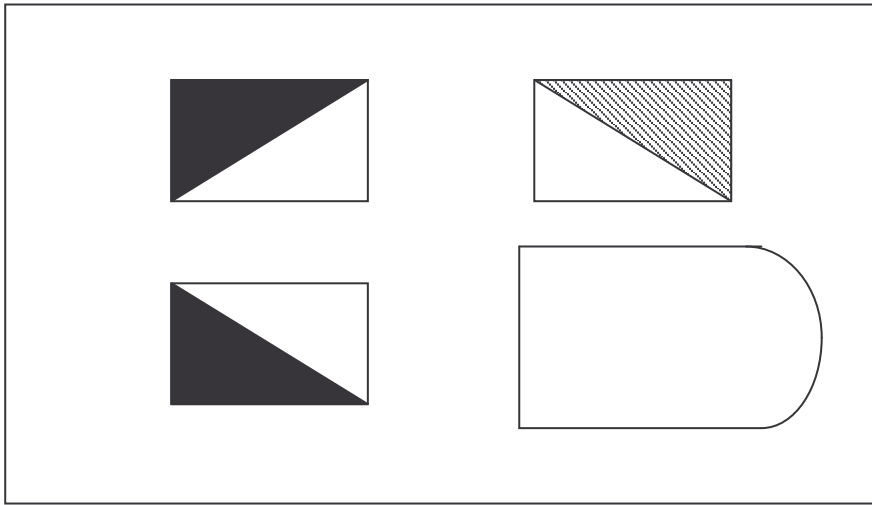
Dans la partie qui suit, nous te proposons différentes phrases qui portent sur les **rapports** entre ta pratique sportive et les autres aspects de ta vie.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|----------------------|-------------------|---------------------|-----------------|----------------|----------------------|
| pas du tout d'accord | très peu d'accord | plutôt pas d'accord | plutôt d'accord | assez d'accord | tout à fait d'accord |

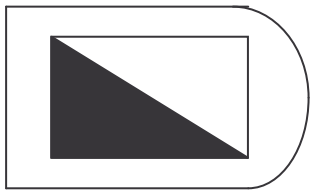
| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Si je ne faisais pas de sport, je serais meilleur(e) élève car j'aurais plus de temps pour faire mes devoirs | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. Si je ne faisais pas de sport, je serais meilleur(e) élève car je serais moins fatigué(e) en classe | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. Si je ne faisais pas de sport, je serais meilleur(e) élève car je serais plus concentré(e) dans mon travail | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. Si je n'avais pas autant de travail scolaire, j'aurais le temps de faire plus de sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. Si je n'avais pas autant de travail scolaire, je pourrais plus de sport car je serais moins fatigué(e) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. Si je n'étais pas aussi préoccupé(e) par mon travail scolaire je pourrais faire plus de sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. Si je ne faisais pas de sport, j'aurais plus d'ami(e)s car j'aurais le temps de faire plus d'activités avec eux/elles | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. Si je ne faisais pas de sport, j'aurais plus d'ami(e)s car je serais moins fatigué(e) quand je passe du temps avec eux/elles | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. Si je ne faisais pas de sport, j'aurais plus d'ami(e)s car je serais moins préoccupé(e) par mon activité | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. Si j'avais moins d'ami(e)s, je pourrais faire plus de sport car j'aurais plus de temps | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. Si j'avais moins d'ami(e)s, je pourrais faire plus de sport car j'aurais plus d'énergie | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. Si j'avais moins d'ami(e)s, je serais meilleur(e) dans mon activité sportive parce que je penserais moins à eux/elles | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. Faire du sport est une bonne chose pour le travail scolaire car on est plus en forme | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14. Faire du sport est une bonne chose pour le travail scolaire car on apprend à organiser son emploi du temps | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. Faire du sport est une bonne chose pour le travail scolaire car cela permet de penser à autre chose | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16. Faire du sport est une bonne chose pour l'amitié car on rencontre plein de personnes sympathiques | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17. Faire du sport est une bonne chose pour l'amitié car on apprend à faire des choses en groupe | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Annexe 4

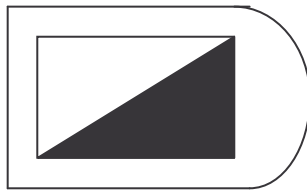
B 6



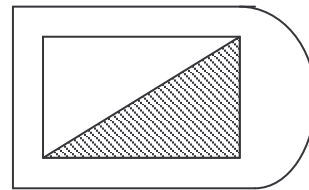
1



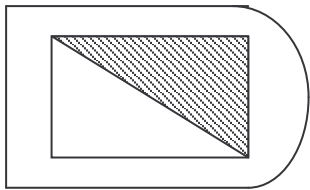
2



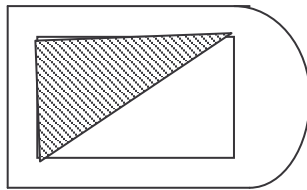
3



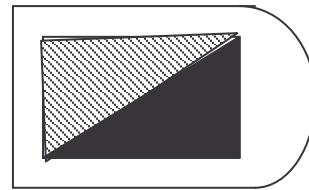
4



5



6



Annexe 5

Questionnaire

A quel point as-tu fait des efforts pour bien réussir le jeu des matrices ? Nous t'indiquons à quoi renvoient les réponses 1 et 10, à toi de choisir le chiffre qui correspond le plus à ce que tu penses :

**Je n'ai fait
aucun effort**

**J'ai fait vraiment
beaucoup d'efforts**

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nous voudrions aussi te poser quelques questions sur ce que tu as ressenti pendant que tu faisais le jeu des matrices. Entoure la réponse qui correspond le plus à ce que tu penses :

| | | | | | |
|--|----------------------|----------------|---------------------|----------------|----------------------|
| - J'avais envie d'essayer le jeu de fléchettes | COMPLETEMENT FAUX | plutôt faux | ni faux, ni vrai | plutôt vrai | COMPLETEMENT VRAI |
| - Je voulais arrêter et faire le jeu de fléchettes | COMPLETEMENT FAUX | plutôt faux | ni faux, ni vrai | plutôt vrai | COMPLETEMENT VRAI |
| - J'avais du mal à me concentrer parce que je pensais au jeu de fléchettes | COMPLETEMENT FAUX | plutôt faux | ni faux, ni vrai | plutôt vrai | COMPLETEMENT VRAI |

Quelles ont été tes impressions sur ce jeu des matrices ? Entoure la réponse qui correspond le plus à ce que tu penses :

| | | | | | |
|---|----------------------|----------------|---------------------|----------------|----------------------|
| - j'ai eu l'impression de faire seulement ce que la chercheuse attendait de moi | COMPLETEMENT FAUX | Plutôt faux | Ni faux, ni vrai | Plutôt vrai | COMPLETEMENT VRAI |
| - j'ai eu l'impression d'être libre de faire ce que je voulais | COMPLETEMENT FAUX | Plutôt faux | Ni faux, ni vrai | Plutôt vrai | COMPLETEMENT VRAI |
| - j'ai eu l'impression de faire ce que j'avais envie de faire | COMPLETEMENT FAUX | Plutôt faux | Ni faux, ni vrai | Plutôt vrai | COMPLETEMENT VRAI |

Annexe 6

Proximal and distal factors associated with dropout versus maintained participation in competitive sport.

Julie C.S Boiché

Philippe G. Sarrazin

University J. Fourier of Grenoble, France

Correspondence should be addressed to Philippe Sarrazin, Laboratoire Sport et Environnement Social, Université Joseph Fourier - UFRAPS, BP53, 38041 Grenoble cedex 9, France. +33 475.78.15.52 (voice); +33 475.78.15.50 (fax). E-mail: philippe.sarrazin@ujf-grenoble.fr

This study was facilitated by a grant from two French sport organizations: the ‘Direction Départementale de la Jeunesse et des Sport 26’ and the ‘Comité Départemental Olympique et Sportif de la Drôme.’

Abstract

Background: The purpose of this study was to investigate a large number of potential determinants of sport dropout among French adolescents, in order to reveal proximal and distal factors of sport dropout.

Methods: 266 athletes and 103 dropout athletes (M = 14 y.o.) participated in the study. The data were collected by a questionnaire that assessed demographic information, as well as athletes' perceptions on their experience, their parents, teammates and coach.

Results: T-tests revealed that current and former athletes were distinct on numerous variables. A discriminant function analysis showed three proximal predictors of sport dropout (perceived value of the activity, satisfaction, and parents' investment). Subsequent regression analyses showed that perceived value was positively predicted by self-determined motivation, perceived competence, teammates investment, coach's investment, and the relationship with the coach; satisfaction was positively predicted by self-determined motivation, teammates' investment, coach's investment, and the relationship with the coach, but negatively predicted by goal conflict with teammates and with the coach; parents investment was positively predicted by the goal conflicts with them.

Conclusions: This study permitted to discriminate between proximal psychological antecedents of the dropout behavior, and more distal determinants. It confirmed the interest of taking into account different sources of social influence to study this phenomenon.

Key-words: dropout; proximal/distal factors; social influence.

Regular physical activity (PA) has been shown to lead to numerous physical and psychosocial outcomes, particularly among youth. For example, it is well established that PA has a positive impact on several biological functions and helps to prevent certain troubles like overweight or obesity (1). Moreover, regular PA has been positively linked to physical self-perceptions and social acceptance (2). The optimal amount of physical activity necessary to guarantee those benefits at this period of age is still discussed, but health professionals usually recommend a minimal length of 30 minutes of moderate to intense activity per day (3). This quantity can be reached by two sources, energy expenditure through daily activities, or leisure activities. Unfortunately, in most Western countries, the lifestyle tends to be more and more sedentary, and adolescence represents a period of high dropout from organized sports (4). France does not constitute an exception to this general observation. Numerous sport organizations report important dropout rates between the ages of 12 and 15 years old. In the same vein, a national survey conducted among a representative sample suggested that French people tend to be less and less active with age, since the average time of physical activity decreases constantly during adolescence and at the beginning of adulthood (5).

Regarding the benefits of physical activity, understanding the reasons of such an evolution seems a challenging social issue. This preoccupation is particularly relevant at adolescence because of the importance of early experience for future practice during adulthood. Indeed, several studies demonstrated that there is a significant link between current and past level of physical activity (6). Several studies have been conducted to evaluate various correlates of participation or dropout from organized sport or exercise, in order to better understand the determinants of PA. This work is necessary if one wants to lead a successful promotion of active lifestyle (7). The results obtained through this kind of research should be used as guidelines to implement strategies in the population.

Previous research on sport dropout or on correlates of regular PA among adolescents revealed that numerous factors could account for the quantity and duration of physical practice. Indeed, (a) demographic or biological characteristics (e.g., sex, age, BMI), (b) psychological or cognitive attributes (e.g., motivation, perceived competence, intentions of participation), (c) social and cultural factors (e.g., social support) or (d) environmental contingencies (e.g., opportunities to exercise, equipment available), have been found to be related to PA among adolescents (8). This line of research suggests that this type of behavior depends on a very complex causal web (9). It was thus argued by certain authors to carry out studies where numerous factors are taken into account, so that the potential mediator role of some antecedents could be highlighted (7,10). In other words, it seems important to evaluate if those variables are proximal or distal with regard to the sport behavior. This distinction would give information on the elements that should constitute a priority for interventions.

The purpose of this study was to examine simultaneously several potential determinants of sport dropout or persistence, in order to have a broad perspective on this phenomenon. More specifically, those factors were often found to be correlated, so we aimed at evaluating their relative place within the process leading to sport dropout (i.e., proximal versus distal versus confounding factors). We also wanted to examine the role of different members of the social environment that have been identified as important for young athletes, namely parents, teammates and coach. Indeed, previous research on sport dropout is characterised by a focus on the coach (11). On the other hand, empirical studies on the correlates of PA among youth were mainly concerned with parental influence (12,13,14). The group of peers remains a relatively unexplored “actor” in this domain. It is however recognised as an increased source of influence for adolescents, and has been shown to participate to the quality of the sport experience (15).

In order to reach those purposes, a cross-sectional study was carried out to compare samples of current and former athletes. Based on the classical steps proposed in mediation tests (16), a three steps strategy was adopted for data analysis. Firstly, t-tests were conducted to examine which variables differed among the two samples. Next, in order to distinguish between proximal and distal variables, a discriminant function analysis was carried out entering the selected variables as predictors of group membership. Finally, multiple regressions analyses were conducted in order to predict the significant variables identified by the discriminant analysis, with the remaining variables as independent variables.

Materials and Methods

Subjects

A set of activities was selected in order to investigate dropout from the most popular activities among teenagers in France. The selected activities were: soccer, basketball, handball, rugby, skiing, judo, gymnastics, horse riding, cycling, climbing, tennis and table tennis. The sample comprised 266 adolescents practicing one of those activities (87 girls, 172 boys), and 103 adolescents that had ceased their participation in those activities one year earlier (50 girls, 53 boys). The mean age of the participants was 14 years old. The data collection was done by questionnaire. The questionnaires were delivered and collected directly in clubs proposing such activities, for current athletes. The questionnaires were mailed to dropout athletes, with a letter explaining the purpose of the study, and a stamped envelope for the return. Their addresses were communicated by clubs and local committees.

Measures

The questionnaires were identical for current and former athletes, except for the tenses used. For example, one instruction for current athletes was: “In this part, we are interested in the way you *perceive* your coach when you *practice* your activity”, whereas it was “In this part, we are interested in the way you *perceived* your coach when you *were practising* your

activity”. When the questions referred to athletes’ perceptions and not to a quantifiable variable (i.e., time), a 6-points Likert scale was proposed to answer, ranging from “I do not agree at all” to “I completely agree”.

A first part of the questionnaire concerned demographic information. The participants were asked to give their weight and height, as well as the time they spent weekly for their activity, the amount of money it cost a year, and the distance between their home and the place where the activity took place.

A second part of the questionnaire dealt with the athletes’ perceptions of their sport experience. First, the French version of the Sport Motivation Scale was used in order to assess their motivations toward their activity (17). Grounded in self-determination theory (18), this tool measures the reasons for being involved in sport. The questionnaire included the intrinsic motivation (e.g., “Because it provides me pleasant sensations”), identified (e.g., “Because it is a good way to make friends”), introjected (e.g., “Because I would feel guilty if I did not take the time to do it”), and external regulation sub-scales (e.g. “Because some people put pressure on me so that I do it”). The score for each sub-scale was weighted, depending on its theoretical level of self-determination; the weighted scores were then added to calculate a self-determination index, according to the following formula: $2 \times \text{Intrinsic Motivation} + \text{Identified Regulation} - \text{Introjected Regulation} - 2 \times \text{External Regulation}$. Next, the questionnaire evaluated the value athletes accorded to their activity (e.g., “This activity is really important for me”) (19), as well as their perceptions of competence (e.g., “I think I am pretty good at this activity”) and autonomy (e.g., “I feel responsible for my actions”) (20). Finally, a last sub-scale estimated their level of satisfaction (e.g., “I am really happy about the way this activity goes”) (21).

Another part of the questionnaire aimed at evaluating the athletes’ perceptions about the attitudes and behaviors of their parents regarding their activity. This part contained questions

about the value parents placed in sport (e.g., “For my parents, sport is more important than other leisure activities”) (19). Based on previous work about parental influence in sport, a scale was created in order to evaluate parents’ investment in their child’s activity (e.g., “My parents regularly watch my trainings”) (22). Finally, a scale was added in order to investigate the potential conflicts between the athletes’ goals and their parents’ priorities (e.g., “I sometimes feel that my parents tend to impose me their goals in this activity”). The same variables regarding teammates were assessed, that is how the athletes perceived the value their teammates placed in the activity, the investment they put in it, as well as possible goal conflicts with them.

A fifth part of the questionnaire was dedicated to the coach. The athletes’ perception of their coach investment was assessed both regarding trainings and competition (e.g., “My coach is present at every competition”) (23). The questionnaire measured the climate established by the coach, with a mastery climate sub-scale (e.g., “My coach helps me to make progress on my weaknesses”) and a competitive climate sub-scale (e.g., “My coach show greater concern for the best athletes”) (24). The degree of goal conflict with the coach was also assessed (e.g., “My coach absolutely want good performances even though having fun is the most important to me”). Finally, the quality of the interpersonal relationship with the coach was evaluated (e.g., “I get along well with my coach”) (25).

Results

Descriptive Statistics

The mean, standard-deviation, and Cronbach alphas, are presented in Table I, as well as the mean scores for each group (current vs dropout athletes) and the probability from t-tests. The data were complete for 343 over the 369 initial participants. The analyses were conducted with this sample.

T-tests

A series of t-tests was conducted on the assessed variables, entering the status (current vs former sport participant) as independent variable. No significant difference was found for Body Mass Index. Regarding the demographical variables, the analysis revealed significant differences for different characteristics of the sport experience. More particularly, current participants devoted more time for the activity (5.02 vs 3.13 hours a week), and they declared living further from the place where they practiced it (13.14 vs 6.09 kilometres). On the other hand, the financial cost was not found to be significantly different between the two groups. Concerning athletes' perceptions about their sport experience, the analyses showed that current participants reported higher scores for competence (4.28 vs 3.99), autonomy (4.74 vs 4.46), put more value in the activity (5.05 vs 4.28), and were more satisfied (4.62 vs 3.87). Self-determined motivation was not found to be significantly different between the two groups.

Concerning social perceptions, current participants reported a greater investment of their parents (3.97 vs 3.38), and less goal conflicts with them (2.27 vs 2.72). There was no difference for the value the athletes thought their parents placed in their activity. Current athletes also reported greater scores for their teammates' investment (4.71 vs 4.26), the value they put in the activity (4.34 vs 3.87) and lower scores for goal conflicts with them (2.90 vs 3.28). Finally, current participants showed greater scores for their coach's investment (4.96 vs 4.46), and the mastery climate he/she instated (5.20 vs 4.76), they reported a better interpersonal relationships with him/her (4.69 vs 4.14), and less goal conflicts with him/her (1.83 vs 2.30). There was no difference concerning the competitive dimension of the climate.

Discriminant Function Analysis

The goal of discriminant function analysis is to predict group membership from a set of predictors (26). The demographic information (i.e., time and distance) were not utilized, because the sense of the observed difference between participants does not suggest that those

factors could account for the dropout behavior. Indeed, former participants were found to spend less time and to live closer from the place where their activity takes place. The other variables for which a significant difference appeared were entered in the analysis as independent variables. It is usually recommended that the total sample size is at least three times the number of variables entered in the analysis. This condition was respected here, since the sample size was 343 and the number of independent variables 14. Globally, the analysis was significant : Wilk's Lambda = .80, $F(12, 333) = 6.88$, $p < .001$. Three variables were found to discriminate significantly current and former athletes, that is to increase significantly the value of Wilk's Lambda ($p < .05$): the value accorded to the activity, their level of satisfaction, and the investment they perceived from their parents. The model also permitted to predict a participant's group with a correct percentage of 41.8% for dropout athletes and 93.5% for current athletes.

Multiple Regression

All psychological variables that were found to be statistically different between current and former athletes and that were directly linked to their sport experience were entered in a multiple regression analysis as independent variables to predict the value accorded to the activity. The model was globally significant: $F(9, 333) = 17.1$, $p < .001$. All the results are presented on figure 1. Value was positively predicted by perceived competence ($\beta = .17$), the value of the activity for teammates ($\beta = .30$), the coach's investment ($\beta = .25$), and the perceived quality of the relationship with the coach ($\beta = .12$), and negatively predicted by the goal conflicts experienced with teammates ($\beta = -.16$).

The same variables were used in order to predict satisfaction in the activity. Globally, the model was significant: $F(9, 333) = 17.3$, $p < .001$. Satisfaction was positively predicted by teammates perceived investment ($\beta = .14$), coach's investment ($\beta = .12$) and the

relationship with the coach ($\beta = .15$), and negatively predicted by the goal conflicts experienced with teammates ($\beta = -.15$) and with the coach ($\beta = -.16$).

A third analysis was carried out to predict perceived parents' investment in the activity. Goal conflict with the parents was entered as independent variable. Globally, the model was significant: $F(1, 341) = 98.7, p < .001$. Goal conflict predicted negatively parents' investment ($\beta = -.47$).

Discussion

The purpose of this study was twofold. Firstly, we wanted to investigate various demographic, psychological, and social variables in order to distinguish between proximal and distal factors of dropout behavior. Next, we were interested in evaluating simultaneously the role of several social agents in this phenomenon.

The first step of data analysis permitted to select variables that could account for dropout and to not further consider those that could not. Interestingly, the time spent for the activity, and the distance between home and the site where it took place, were greater for current participants, compared to dropout athletes. In other words, the amount of time devoted to the activity, or the distance from home to the site where it took place, were not causes for dropping out in this study. This result contrasts with past literature where "lack of time" emerged as some of the more important reasons invoked to justify dropout (27,28). In the same vein, this result contradicts the hypothesis of a geographic barrier to PA (29).

The second step of data analysis allowed us to locate the elements that discriminated the most the members of the two groups of participants. Two variables characterizing the sport experience, satisfaction and value, as well as one parental variable, investment, emerged from the discriminant function analysis. They can thus be considered as some of the most proximal factors of sport dropout. This result is consistent with certain theoretical models applied to the sport setting. For example, the sport commitment model posits that the athlete's commitment

toward his/her activity will derive directly from the amount of enjoyment he/she derives from it (30). Enjoyment and commitment were found to be positive antecedents of sport persistence in previous research (31). Moreover, the expectancy-value model developed by Eccles and her collaborators emphasizes the value placed in an activity to predict subsequent behavior among children and adolescents (32). It also proposes that parents play a fundamental role in the socialization process, in particular through the opportunities they tend to provide to their child so that he/she can develop his/her experience in certain domains. Parental support, as well as the value accorded to sport, were related positively to children sport perceptions or participation in the past (14,33).

In terms of power of prediction of group membership, it should be outlined that current athletes were more accurately classified than dropout athletes. One possible explanation of this difference can reside in the fact some athletes might have not chosen to cease their sport participation, but had the obligation to do so (e.g., because of an injury, a moving, or the fact a team or club does not exist anymore). They consequently show a psycho-social profile close from the one of a persistent athlete. The dropout phenomenon should be studied with a distinction between controlled and forced dropout (34). The results of our own analyses suggest that athletes' level of satisfaction within the activity, and the value they put in it, as well as their parents' investment, should be considered in order to prevent dropout from organized sport. This study also highlights some of the variables likely to influence those perceptions, and that consequently constitute possible targets for interventions. Perceived competence was positively related to the value of the activity. Perceived competence was found to lead to maintained sport participation in the past, whereas a lack of competence was invoked to justify sport dropout (27). As it was outlined by some authors, any action that permits to promote the individual's sense of competence is likely to encourage him/herself to persist in the activity (18). Logically, the value accorded to the activity was also facilitated by

the perception that teammates themselves valued the activity. In line with the fact parents' investment was found as a proximal variable, teammates and coach's investment were found to be important as well, since they had a positive relationship with satisfaction or value. Another concordant result deals with the concept of goal conflict, that was found as a significant distal factor of dropout. Indeed, assessed in regard with parents, teammates and coach, this variable was negatively linked to at least one proximal factor. These results are rather innovative concerning teammates and parents, but they are consistent with previous research on coaching. For example, the work developed by Chelladurai on leadership outlined the interest of investigating the difference between the athlete's perception of his/her coach, and his/her preferences, to understand sport satisfaction and involvement (35).

Conclusion

In summary, this study conducted among current and former athletes permitted to discriminate between proximal and distal factors of sport dropout behavior. Among all biological, demographic, psychological, and social variables considered, three elements appeared as proximal factors: the value accorded to the activity, the athlete's level of satisfaction, and the perceived parental investment. Several other psycho-social variables emerged as more distal factors, including perceptions of the teammates, coach, and parents. They constitute antecedents on which interventions could be based to prevent sport discontinuation at adolescence.

References

1. Goran MI, Reynolds KD, Lindquist CH. Role of physical activity in the prevention of obesity in children. *Int J Obes Relat Metab Disord* 1999;23(Suppl 3):18-33.
2. Brustad RJ, Babkes ML, Smith AL. Youth in sport: psychological considerations. In: Singer RN, Hausenblas HA, Janelle CM, editors. *Handbook of Sport Psychology* 2nd Ed. New York: Wiley; 2001.p.604-635.
3. Sallis JF, Patrick K. Physical activity guidelines for adolescents: Consensus statements. *Pediatr Exerc Sci* 1994;6:299-463.
4. Wankel LM, Mummery WK. Canada. In: DeKnop P, Engstrom LM, Skirstad B, Weiss M, editors. *Worldwide trends in child and youth sport*. Champaign, IL, Human Kinetics; 1996.p.27-42.
5. Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie Associative. *La France sportive: premiers résultats de l'enquête "pratiques sportives 2000"*. 2001:<http://www.jeunesse-sports.gouv.fr/stats/stat-info/Stats-Pratiques2000.pdf>
6. Perkins DF, Jacobs JE, Barber BL, Eccles JS. Childhood and adolescent sports participation as predictors of participation in sports and physical fitness activities during young adulthood. *Youth and Society* 2004;35:495-520.
7. Bauman AE, Sallis JF, Dwewaltowski DA, Owen N. Toward a Better Understanding of the Influences on Physical Activity. *Am J Prev Med* 2002;23:5-14.
8. Sallis JF, Prochaska JJ, Taylor WC. A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Med Sci Sports Exerc* 2000;32:963-975.
9. Titze S, Stronegger W, Owen N. Prospective study of individual, social and environmental predictors of physical activity: women's leisure running. *Psychol Sports Exerc* 2005;6:363-376.

10. King AC, Bauman A, Abrams DB. Forging transdisciplinary bridges to meet the physical inactivity challenge in the 21st century. *Am J Prev Med* 2002; 23(2S)104-106.
11. Sarrazin P, Vallerand RJ, Guillet E, Pelletier L, Cury F. Motivation and dropout in female handballers: a 21-month prospective study. *Eur J Soc Psychol* 2002;32:395-418.
12. Dempsey JMC, Kimiecik JC, Horn T. Parental influence on children's moderate to vigorous physical activity participation: an expectancy-value approach. *Pediatr Exerc Sci* 1993;5:151-167.
13. Bois J, Sarrazin P, Brustad R, Trouilloud D, Cury F. Elementary Schoolchildren's Physical Activity Involvement: Influence of Parental Socialisation Practices and Children's Perceived Competence. *Psychol Sport Exerc* 2005;6:381-397.
14. Fredricks JA, Eccles JS. Family Socialization, Gender, and Sport Motivation and Involvement. *J Sport Exerc Psychol* 2005;27:3-31.
15. Smith AL. Peer relationships in physical activity contexts: a road less traveled in youth sport and exercise psychology research. *Psychol Sport Exerc* 2003;4:25-39.
16. Kenny DA, Kashy DA, Bolger N. Data analysis in social psychology. In : Gilbert DT, Fiske ST, Lindsey G, editors. *The Handbook of Social Psychology*. New York: Oxford University Press; 1998.p.233-265.
17. Brière NM, Vallerand RJ, Blais MR, Pelletier LG. Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif : L'Échelle de Motivation dans les Sports (EMS). *Intern J Sport Psychol* 1995;26:465-489.
18. Deci EL, Ryan RM. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination Theory. *Psychol Inquiry* 2000;11:227-268.

19. Fredricks JA, Eccles JS. Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Dev Psychol* 2002;38:519-533.
20. McAuley E, Duncan T, Tammen VV. Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Res Q Exerc Sport* 1989;60:48-58.
21. Blais MR, Vallerand RJ, Pelletier LG, Brière NM. L'Échelle de satisfaction de vie : Validation canadienne-française du "Satisfaction with Life Scale". *Can J Behav Sci* 1989;2:210-223.
22. Lee MJ, MacLean S. Sources of parental pressure among age group swimmers. *Eur J Physical Education* 1997;2:167-177.
23. Chelladurai P, Saleh S. Preferred leadership in sports. *Can J Applied Sport Sci* 1978;3:85-92.
24. Walling MD, Duda JL, Chi L. The Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire: Construct and predictive validity. *J Sport Exerc Psychol* 1993;15:172-183.
25. Baard PP, Deci EL, Ryan RM. Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *J Applied Soc Psychol* 2004;34:2045-2068.
26. Tabachnick BG, Fidell LS. *Using multivariate statistics*. Needham Heights : Allyn and Bacon; 2001.
27. Salguero A, Gonzales-Boto R, Tuero C, Márquez S. Identification of dropout reasons in young competitive swimmers. *J Sport Med Phys Fitness* 2003;43:530-434.
28. Weiss MR, Chaumeton N. Motivational orientations in sport. In: Horn TS, editor. *Advances in sport psychology*. Miami University, Human Kinetics; 1992.p.61-99.

29. Brawley LR, Martin KA, Gyurcsik NC. Problems assessing perceived barriers to exercise: confusing obstacles with attributions and excuse. In: Duda JL, Editor. *Advances in sport and exercise psychology measurement*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology Inc; 1998.p.337-350.
30. Carpenter PJ, Scanlan TK, Simons JP, Lobel M. A test of the Sport Commitment Model using structural equation modeling. *J Sport Exerc Psychol* 1993;15:119-133.
31. Guillet E, Sarrazin P, Carpenter P, Trouilloud D, Cury F. Predicting persistence or withdrawal in female handballers with Social Exchange theory. *Intern J Sport Psychol* 2002;37:92-104.
32. Eccles JS, Freedman DC, Frome P, Jacobs J, Yoon KS. Gender-role socialization in the family: A longitudinal approach. Eckes T, Trautner H, editors. *The developmental social psychology of gender*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates; 2000.p.333-360.
33. Eccles JS, Harold RD. Gender differences in sport involvement: Applying the Eccles' expectancy-value model. *J Applied Sport Psychol* 1991;3:7-35.
34. Sarrazin P, Guillet E.. « Mais pourquoi ne se réinscrivent-ils plus ? ». In: Cury F, Sarrazin P, editors. *Théories de la motivation et pratiques sportives : état des recherches*. Paris : PUF; 2001.p.223-254.
35. Chelladurai P. Leadership. In: Singer RN, Murphy M, Tennant LK, editors. *Handbook of research on sport psychology*. New York: Macmillan 1993.p.647-671.

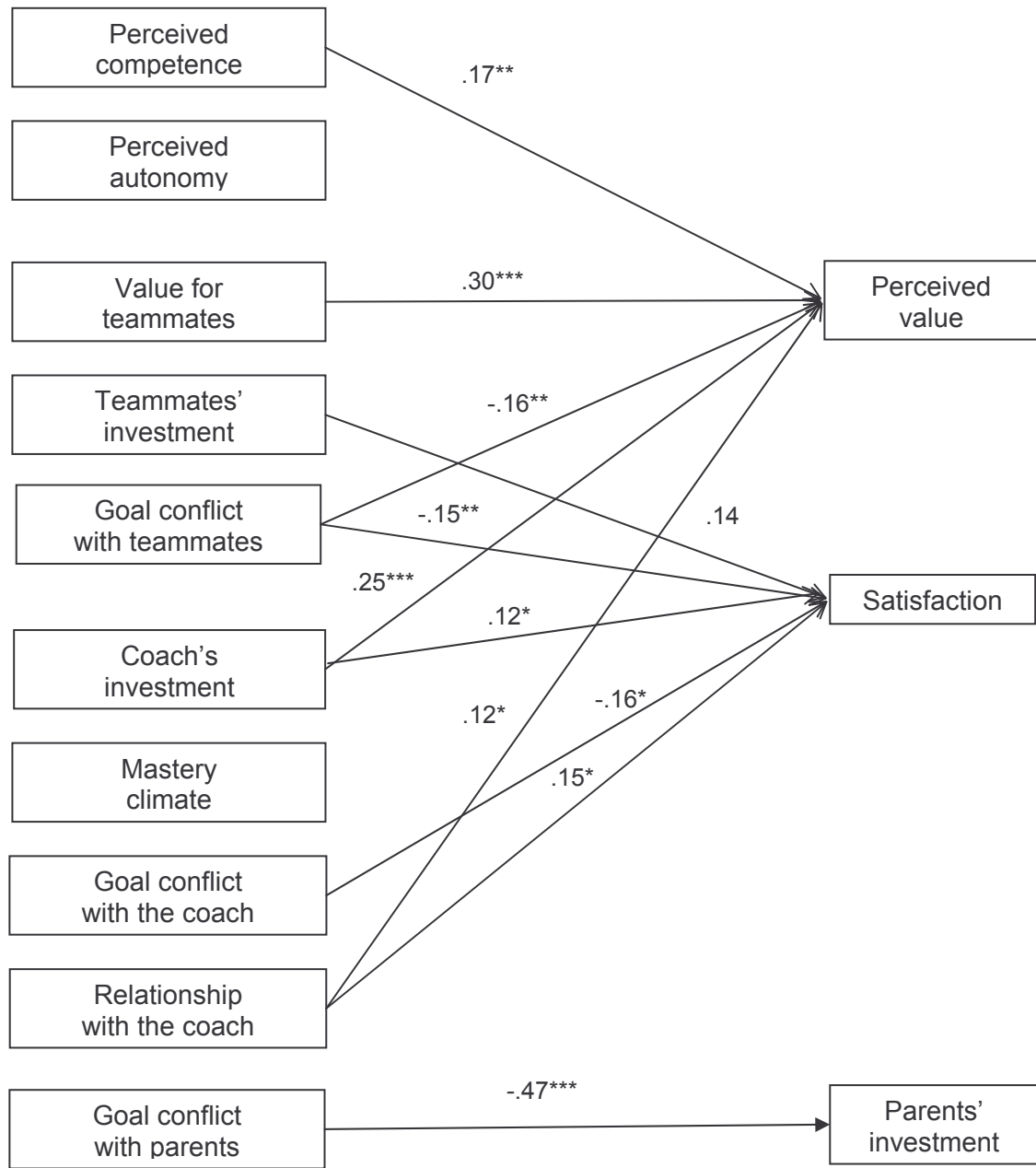
Table 1: Descriptive Statistics and Results from T tests

| | M | SD | α | M Practice | M Dropout | p |
|---|--------|--------|----------|------------|-----------|------|
| Body Mass Index | 19.84 | 3.41 | - | 19.79 | 19.98 | .642 |
| Week Time of Practice (hours) | 4.48 | 3.32 | - | 5.02 | 3.13 | .001 |
| Annual Cost of the Activity (euros) | 176.69 | 179.85 | - | 187.58 | 147.50 | .122 |
| Distance from Home to the Activity (km) | 11.13 | 23.43 | - | 13.14 | 6.09 | .011 |
| Self-determined Motivation | 6.80 | 2.56 | .66 | 6.91 | 6.52 | .207 |
| Perceived Competence | 4.20 | 0.91 | .67 | 4.28 | 3.99 | .019 |
| Perceived Autonomy | 4.66 | 1.22 | .81 | 4.74 | 4.46 | .054 |
| Value of the Activity | 4.83 | 1.11 | .80 | 5.05 | 4.28 | .001 |
| Satisfaction toward the Activity | 4.40 | 0.95 | .59 | 4.62 | 3.87 | .076 |
| Value of the Activity for Parents | 4.44 | 1.12 | .72 | 4.43 | 4.47 | .000 |
| Parents' Investment | 3.80 | 1.27 | .75 | 3.97 | 3.38 | .000 |
| Goal Conflict with Parents | 2.40 | 1.10 | .54 | 2.27 | 2.72 | .001 |
| Value of the Activity for Teammates | 4.21 | 1.12 | .80 | 4.34 | 3.87 | .000 |
| Teammates' Investment | 4.58 | 1.08 | .67 | 4.71 | 4.26 | .000 |
| Goal Conflict with Teammates | 3.01 | 1.00 | .41 | 2.90 | 3.28 | .001 |
| Coach's Investment | 4.81 | 1.03 | .67 | 4.96 | 4.46 | .000 |
| Coach's Mastery Climate | 5.06 | 1.03 | .77 | 5.20 | 4.76 | .000 |
| Coach's Competitive Climate | 2.61 | 1.23 | .76 | 2.63 | 2.58 | .731 |
| Goal Conflict with the Coach | 1.97 | 1.18 | .75 | 1.83 | 2.30 | .001 |
| Relationship with the Coach | 4.53 | 1.21 | .65 | 4.69 | 4.14 | .000 |

Figure caption:

Figure 1: Results of the multiple regression analyses (* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$)

MOTIVATION, INTEGRATION DES ROLES ET ASSIDUITE A L'EXERCICE



Annexe 7

Running Head: MOTIVATION, INTEGRATION DES ROLES ET
ASSIDUITE A L'EXERCICE

Influence de la motivation autodéterminée et de l'intégration des rôles
sociaux sur l'assiduité envers une activité physique : une étude prospective
sur 6 mois

Influence of self-determined motivation and social roles integration on
exercise adherence : a 6-months prospective study

Julie Boiché et Philippe Sarrazin

Université Joseph Fourier, Grenoble I

La correspondance pour cet article doit être adressée à Philippe Sarrazin (Ph.D)
ou Julie Boiché, Laboratoire Sport et Environnement Social (E.A., 3742),
Université Joseph Fourier - UFRAPS, BP53, 38041 Grenoble cedex 9, France.
+33 475.78.15.52 (téléphone); +33 475.78.15.50 (fax). E-mail:
philippe.sarrazin@ujf-grenoble.fr , julie.boiche@ujf-grenoble.fr

Influence de la motivation autodéterminée et de l'intégration des rôles sociaux sur l'assiduité envers une activité physique : une étude prospective sur 6 mois

Influence of self-determined motivation and social roles integration on exercise adherence : a 6-months prospective study

Résumé

La pratique régulière d'une activité physique (AP) constitue un enjeu de santé publique majeur. L'objectif de cette étude était de prolonger les travaux menés dans le cadre de la théorie de l'autodétermination en prenant en compte le degré d'intégration des rôles sociaux en lien avec l'AP pratiquée. Une étude prospective sur 6 mois a été réalisée auprès de 103 adultes. En janvier, un questionnaire a permis de mesurer leur motivation autodéterminée vis-à-vis de leur AP de remise en forme et de leur travail, ainsi que le degré d'intégration des rôles sociaux. Leur présence aux séances a été contrôlée par les intervenants jusqu'à la fin de la saison sportive. Les analyses montrent un lien positif entre motivation autodéterminée et intégration des rôles, ainsi qu'entre cette variable et l'assiduité observée. Ces résultats sont discutés au regard de leurs implications pratiques concernant l'adhésion à l'exercice.

Mots-clés : activité physique, motivation autodéterminée, intégration/conflit, persistance

Abstract

Making people exercise regularly represents a challenging public health issue nowadays. The purpose of this study was to extend prior research carried out within the self-determination theory framework by considering social roles integration with regard to physical activity (PA). A 6-months prospective study was conducted among 103 adults. In January, their motivation toward exercise and work was assessed by questionnaire. Their presence was then controlled until the end of the season. The analyses revealed a relationship between self-determined motivation and social roles integration, and between this variable and the observed assiduity. Those results are discussed with regard to their practical implications for exercise adherence.

Key-words : physical activity, self-determined motivation, integration/conflict, persistence

1. Introduction

Le rôle bénéfique de l'activité physique sur la santé n'est aujourd'hui plus à démontrer. Que l'on s'intéresse aux aspects physiologiques de cette dernière ou aux aspects psycho-sociaux, de nombreux travaux corroborent l'existence d'un impact positif de l'exercice physique, et ce d'autant plus que la personne est active de façon régulière. Ainsi, l'exercice physique est considéré comme un élément de plus en plus primordial dans la prévention et/ou la réhabilitation à divers troubles physiques tels que l'obésité (e.g., Avenell, Brown, McGee, Campbell, Grant, Broom, Jung, Smith, 2004), le diabète (e.g., Smith, McFall, 2005) ou encore les maladies cardio-vasculaires (e.g., Miller, Balady, Fletcher, 1997) (pour une revue sur la prescription d'exercice physique dans le cas de maladies chroniques, voir Pedersen, Saltin, 2006). En outre, une relation positive a été observée entre des programmes d'activité physique et le bien-être psychologique, ceux-ci semblant avoir un rôle protecteur vis-à-vis de certains troubles comme la dépression ou l'anxiété (e.g., Atlantis, Chow, Kirby, Singh, 2004).

Afin de garantir ces effets bénéfiques, les spécialistes de la santé proposent des recommandations qui avoisinent la durée de trente minutes d'activité modérée minimum, la plupart des jours de la semaine (Ministère de la Santé, 2003). Cette quantité d'activité physique requise peut être atteinte grâce à deux sources de dépenses énergétiques complémentaires, d'une part les diverses actions de la vie quotidienne, d'autre part les activités de loisir à caractère sportif. Différents indicateurs socio-démographiques suggèrent que les français ont un mode de vie

de plus en plus sédentaire (e.g., augmentation du temps moyen passé devant la télévision ou un ordinateur). En contrepartie, il semble que le temps moyen d'activité sportive soit insuffisant pour nombre d'entre eux au regard des indications précisées ci-dessus. Ainsi, il semblerait qu'une part importante de la population reste en deçà du seuil d'activité physique recommandée, en particulier les femmes : plus de 60% d'entre elles seraient concernées, contre 40% des hommes (Ministère de la Santé, 2003). Le dernier « Baromètre Santé » de l'INPES confirme ces différences sexuées, tant au niveau de la fréquence de la pratique, que de sa durée, les hommes pratiquant en moyenne plus longtemps que les femmes (INPES, 2005). Par ailleurs, une récente étude menée à grande échelle par le Ministère de la Jeunesse et des Sports, indique que le temps moyen de pratique décroît de façon continue avec l'âge, pour les hommes comme pour les femmes (MJS/INSEP, 2001).

Bien que l'influence de variables socio-démographiques, comme le niveau de diplôme ou de revenus, soit avérée lorsqu'on s'intéresse au mode de vie, et en particulier aux loisirs d'une population (e.g., INSEE, 2003), il semble important de se pencher sur des éléments psychologiques plus proximaux des intentions de pratique de telles activités, et des comportements effectivement observables.

Parmi les différents facteurs psychologiques considérés comme déterminants de l'activité physique exercée, la motivation joue un rôle prépondérant (Buckworth, Dishman, 2002 ; Sarrazin, Guillet, 2001). L'un des modèles motivationnels ayant montré ses qualités heuristiques dans le domaine de la persistance ou de

l'abandon, notamment d'activités sportives, est la théorie de l'autodétermination (TAD ; Deci, Ryan, 2000).

1.1. Le continuum de motivation

Le propre de la TAD est de supposer l'existence de différentes formes de motivations à l'origine des comportements humains. Plus précisément, les motivations développées par l'individu varieraient selon leur degré d'autodétermination, c'est-à-dire en fonction du « degré avec lequel [l'activité] est effectuée avec un sentiment de totale volition et de choix » [traduction libre] (Deci & Ryan, 2000, p 237). Autrement dit, l'individu va éprouver un locus de contrôle (Rotter, 1966) plutôt interne (i.e., sentiment de choisir librement de faire ce comportement) dans le cas d'une forme de motivation autodéterminée, ou plutôt externe (i.e., sentiment d'obligation de faire ce comportement), dans le cas d'une forme de motivation non autodéterminée, ou « contrôlée ».

Selon cette théorie les différentes formes de motivations peuvent être placées sur un continuum théorique, allant du plus faible au plus fort degré d'autodétermination. La forme de motivation la plus autodéterminée est la *motivation intrinsèque*. Ce type de motivation est présent lorsque la personne effectue un comportement pour le plaisir et la satisfaction que celui-ci lui procure.

Les formes de motivation que l'on trouve ensuite sur le continuum correspondent à une motivation extrinsèque. Autrement dit, le comportement n'est plus effectué pour lui-même mais est considéré comme un moyen efficace d'atteindre une fin désirable (i.e., récompense matérielle ou symbolique) ou d'éviter une conséquence néfaste (i.e., punition). Quatre formes de régulations

comportementales extrinsèques sont distinguées. La forme la moins autodéterminée est la *régulation externe*, qui renvoie à une situation où l'individu effectue un comportement de façon contingente à une demande ou une pression émanant de son environnement. Une personne qui pratiquerait une activité physique pour recueillir en retour l'approbation de ses proches, témoignerait d'une régulation externe. Lorsque les pressions de l'environnement ont été intériorisées et que l'individu s'oblige à effectuer le comportement, on parle de *régulation introjectée*. La personne qui se force à aller à son entraînement pour éviter d'éprouver des remords ou de culpabiliser fait preuve d'introjection. Il faut atteindre la *régulation identifiée* pour passer du côté autodéterminé du continuum. Dans ce cas, la personne choisit librement d'effectuer un comportement donné dans le but d'atteindre un objectif qu'elle valorise personnellement. Par exemple, le footing du dimanche matin peut être motivé par le désir de maintenir un certain niveau de condition physique. Enfin, lorsque le comportement ou l'activité est complètement internalisé, qu'il est en cohérence avec l'ensemble des valeurs et des buts de l'individu, on parle de *régulation intégrée*. A ce stade, l'activité physique peut être vécue comme partie intégrante de la personnalité, du style de vie de l'individu.

L'extrémité la moins autodéterminée du continuum, enfin, est constituée par *l'amotivation*, qui reflète une absence de régulation face à un comportement. Dans ce type de situation, l'individu ne perçoit aucun lien entre ses actions et les conséquences qu'il pourrait en attendre sur l'environnement. Une personne qui

commencerait à s'interroger sur l'intérêt de sa pratique physique, en particulier parce qu'elle ne réussit rien, ferait preuve d'amotivation.

1.2. Motivation autodéterminée et persistance

Plusieurs travaux, menés dans le contexte du sport (Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, Cury, 2002 ; Pelletier, Fortier, Vallerand, Brière, 2001) mais aussi dans le cadre de l'exercice physique d'entretien (Ryan, Frederick, Lepes, Rubio, Sheldon, 1997 ; Fortier et Grenier, 1999) ont utilisé le cadre de la TAD afin de prédire la persistance envers l'activité pratiquée (voir Sarrazin, Boiché, Pelletier, *in press*, pour une revue). Globalement, ces travaux soutiennent l'hypothèse selon laquelle le développement d'une motivation autodéterminée constitue un facteur favorable au maintien de l'investissement sportif.

Dans le domaine sportif, les athlètes ayant abandonné leur activité faisaient preuve de moins de motivation autodéterminée (i.e., intrinsèque, intégrée ou identifiée) et à l'inverse, de plus de motivation contrôlée (i.e., régulation externe et amotivation) dans les mois précédents leur arrêt. Dans un échantillon de joueuses de handball (Sarrazin et al., 2002), le degré d'autodétermination, représenté par un indice, était relié positivement à la persistance au bout de 21 mois. De façon similaire, au sein d'un échantillon de nageurs (Pelletier et al., 2001), un lien positif a été observé entre les formes autodéterminées de motivation et la persistance à moyen (10 mois) et long terme (22 mois). Pour les formes de motivations non autodéterminées, les résultats étaient à nuancer. Ainsi, la régulation introjectée était reliée positivement à la persistance à moyen terme, alors que la régulation externe était reliée négativement à la persistance à long

terme, l'amotivation étant, pour sa part, reliée négativement à la persistance à moyen comme à long terme.

Dans le cadre de l'exercice, plusieurs études prospectives confirment, elles aussi, le rôle positif joué par la motivation autodéterminée dans l'adhérence envers diverses activités. Ainsi, deux études menées auprès de jeunes adultes fréquentant une salle de remise en forme ont démontré un taux d'adhérence supérieur chez les pratiquants ayant des motifs de pratique intrinsèques (i.e., l'amusement), alors que les motifs de nature non autodéterminée comme l'apparence physique ne menaient pas à plus de persistance (Ryan et al., 1997). De même, une étude menée auprès d'un échantillon d'adultes fréquentant un centre sportif a indiqué que la motivation autodéterminée envers l'exercice, représentée par un indice d'autodétermination, était reliée positivement au temps d'activité physique exercé pendant les quatre semaines ayant suivi le remplissage du questionnaire (Fortier, Grenier, 1999).

1.3. Conflits de rôles

Bien que les recherches menées dans le cadre de la TAD confirment l'intérêt de prendre en compte les motivations développées à l'égard de l'activité pratiquée lorsque l'on souhaite prédire l'adhésion ou l'abandon, ce type de travaux comporte une limite importante, puisqu'elle étudie la motivation de façon isolée. Or, lorsqu'on s'intéresse aux raisons spontanément invoqués par les adultes pour justifier le fait qu'ils ne pratiquent pas d'activité physique régulière, on constate que le manque de temps et d'énergie figurent parmi les motifs les plus importants (Willis, Campbell, 1992). Le temps et l'énergie représentent deux

types de ressources présentes en quantité limitée chez un individu, et celui-ci peut choisir de les consacrer à la réalisation de tâches variées, ce qui peut conduire à des conflits entre celles-ci (Carver, Sheier, 1998). Autrement dit, le domaine de l'exercice risque d'entrer en concurrence avec d'autres rôles sociaux, comme le travail, la vie familiale, ou d'autres loisirs, et le temps et l'énergie qui leurs seront consacrés représentent autant de ressources qui ne pourront être allouées à l'exercice. L'idée sous-jacente à cette compétitivité entre activités est que l'engagement d'un individu dans quelque rôle que ce soit, doit être conçu en relation non seulement avec sa motivation pour ce rôle, mais également avec la quantité et la puissance que représentent les activités alternatives (e.g., Atkinson, Birch, 1970).

Dans le domaine du sport, des travaux basés sur le modèle de l'engagement sportif (e.g., Scanlan, Carpenter, Schmidt, Simons, Keeler, 1993) révèlent que plus les athlètes étaient attirées par des activités alternatives à leur pratique sportive, moins ils s'y sentaient attachés, et moins ils persistaient (e.g., Guillet, Sarrazin, Carpenter, Trouilloud, Cury, 2002). Il semble donc particulièrement pertinent de prendre en compte davantage que le seul contexte sportif, lorsqu'on cherche à prédire les comportements d'engagement et de désengagement dans ce domaine. Des formulations récentes de la TAD suggèrent que la présence ou l'absence de conflit entre différentes activités ou identités présentes chez l'individu, serait fonction du type de motivation développé à leur égard.

1.4. Le conflit motivationnel au sein de la TAD

Selon Ryan et Deci (2002), un individu sera d'autant moins susceptible d'éprouver des conflits entre des activités qu'il sera motivé de façon autodéterminée pour celles-ci. A l'inverse, lorsque différents comportements sont vécus comme contraints ou ne sont pas effectués par choix, l'individu risque de rapporter davantage de conflits car ces comportements ne sont pas intégrés au soi.

Cette hypothèse du conflit motivationnel a été l'objet de plusieurs études de terrain récentes dans le cadre de la TAD (Ratelle, Vallerand, Senécal, Provencher, 2005 ; Senécal, Julien, Guay, 2003 ; Senécal, Vallerand, Guay, 2001). L'objectif de ces travaux était double : il s'agissait, d'une part, de montrer l'existence d'un lien négatif entre motivation autodéterminée et conflit de rôles, et d'autre part, d'examiner le potentiel impact négatif de ce type de conflit dans différents contextes de vie. Concernant le premier aspect, les résultats se sont révélés plutôt concluants. En effet, la motivation autodéterminée pour les activités familiales, professionnelles, scolaires ou encore reliée aux relations interpersonnelles, était reliée de façon significative à moins de conflits de rôle, qu'il s'agisse d'un conflit travail/famille (Senécal et al., 2001), école/relations interpersonnelles (Senécal et al., 2003) ou encore école/loisir (Ratelle et al., 2005). En ce qui concerne le deuxième aspect, les deux études consacrées au domaine éducatif ont confirmé que les conflits de rôles étaient reliés à un moins bon fonctionnement scolaire (plus de procrastination, de résignation, moins d'intention de poursuite d'études et de concentration). Dans la troisième étude, plus les personnes percevaient un conflit travail/famille, plus elles ressentaient d'épuisement émotionnel (Senécal et al., 2001). Ces résultats confirment l'intérêt de prendre en compte les relations

entre contextes de vie lorsqu'on cherche à prédire les choix et les comportements individuels.

1.5. Objectifs de l'étude

L'objectif de cette étude était de tester un modèle motivationnel de l'adhérence à l'exercice intégrant une mesure des conflits associés au rôle de pratiquant sportif. Le modèle testé est visible sur la Figure 1. Il présume tout d'abord que la motivation autodéterminée envers l'activité physique d'une part, et envers un contexte (ou rôle) central dans la vie adulte – celui du travail (e.g., Harter, 1988) – d'autre part, est reliée négativement au degré de conflits éprouvés par les pratiquants. Deuxièmement, le modèle prévoit une relation positive entre l'intégration des rôles et la persistance pour l'activité physique : plus les rôles sont intégrés au soi – ou moins il y a de conflit de rôles – et plus le pratiquant sera assidu. En définitive, une troisième hypothèse est présumée dans ce modèle : l'intégration *vs.* le conflit des rôles est une variable médiatrice de l'influence des motivations envers les différents contextes sur la persistance. Afin de tester ce modèle hypothétique, une étude longitudinale sur 6 mois a été menée auprès de 103 adultes afin d'examiner l'impact des variables psychologiques du modèle sur l'assiduité envers une activité physique d'entretien.

2. Méthodologie

2.1. Participants et Procédure

Les participants étaient des adultes (N = 103 ; 95 femmes et 8 hommes ; âge moyen = 43,9 ans) pratiquant une activité de remise en forme (gymnastique volontaire, gymnastique douce, gymnastique tonique, stretching ou encore

muscultation). Ils ont été recrutés à partir d'un questionnaire diffusé au mois de janvier, auprès de différentes associations proposant de telles activités. La présence des répondants volontaires pour participer à leurs cours de remise en forme jusqu'à la fin de la saison a été vérifiée chaque semaine à l'insu des pratiquants, afin de ne pas induire de biais chez ces derniers.

2.2. Mesures

2.2.1. Motivation autodéterminée pour l'exercice physique

Une version française de l'échelle de motivation autodéterminée pour l'exercice physique de Li (1999) a été utilisée pour mesurer les différentes formes de motivations présentes chez les pratiquants. L'amorce de cette échelle était : « Je pratique cette activité parce que... ». L'échelle comportait quatre items pour chaque type de motivations, à savoir la *motivation intrinsèque à la stimulation* (MI ; e.g., « pour le plaisir d'éprouver des sensations agréables » ; $\alpha = .79$), la *régulation intégrée* (MIN ; e.g., « parce que l'exercice est l'un des aspects importants de ma personne » ; $\alpha = .69$), la *régulation identifiée* (MID ; e.g., « parce que c'est une bonne chose pour mon bien-être personnel » ; $\alpha = .63$), la *régulation introjectée* (MIJ ; e.g., « parce que je me sentirais coupable si je ne prenais pas le temps d'en faire » ; $\alpha = .70$), la *régulation externe* (ME ; e.g., « parce que certaines personnes pensent que c'est bon pour moi » ; $\alpha = .80$), et enfin l'*amotivation* (AM ; e.g., « je n'en ai aucune idée » ; $\alpha = .54$). Pour chacun des items, les pratiquants devaient énoncer leur degré d'accord sur une échelle de type Likert allant de (1) « pas du tout d'accord » à (6) « tout à fait d'accord ».

2.2.2. Motivation autodéterminée pour les activités professionnelles

Une version abrégée de l'échelle de Motivation au Travail (Blais, Brière, Lachance, Riddle, Vallerand, 1991) a été utilisée. La question posée dans cette échelle était « Globalement, pourquoi travaillez-vous ? ». Une liste d'énoncés représentant quatre formes de motivation était proposée. L'échelle comportait trois items par forme de motivation : la *motivation intrinsèque* (e.g., « Pour les moments de plaisir intense que m'apporte ce travail » ; $\alpha = .87$), la *régulation identifiée* (e.g., « Parce que c'est le type de travail que j'ai choisi pour réaliser mes projets de carrière » ; $\alpha = .79$), la *régulation externe* (e.g., « Pour les différents avantages sociaux associés à ce travail » ; $\alpha = .54$), et l'*amotivation* (e.g., « Je ne le sais pas, j'ai l'impression que je n'ai pas ce qu'il faut pour bien faire ce travail » ; $\alpha = .82$). Les participants disposaient pour répondre d'une échelle de type Likert en 6 points, de (1) « pas du tout d'accord » à (6) « tout à fait d'accord ».

Pour chaque échelle de motivation, un *index d'autodétermination* (IDXM) a été calculé. Cet indicateur a été utilisé avec succès par le passé (e.g., Senécal et al., 2001, 2003 ; pour davantage de détails sur cette procédure, voir Vallerand, 1997) dans le but de rendre compte de la motivation autodéterminée pour différents contextes. Cette variable est calculée en pondérant les scores obtenus aux différentes sous-échelles et en additionnant les valeurs ainsi obtenues. Les coefficients sont déterminés en fonction de la place qu'occupe la forme de motivation concernée sur le continuum théorique d'autodétermination. Ainsi, les formes non autodéterminées (i.e., régulation introjectée, externe et amotivation) se voient adjuger un coefficient négatif, alors qu'un coefficient positif est attribué aux formes autodéterminées (i.e., motivation intrinsèque, régulation intégrée et

identifiée). Etant données les contraintes relatives à la passation du questionnaire, l'ensemble des formes de motivation a pu être mesuré seulement pour le contexte de l'exercice physique. Pour le contexte professionnel, une version plus brève a dû être adoptée. Les calculs ont été effectués selon les formules suivantes :

$$\text{IDX M Exercice} = [3 \times \text{MI} + 2 \times \text{MIN} + \text{MID}] - [\text{MIJ} + 2 \times \text{ME} + 3 \times \text{AM}]$$

$$\text{IDX M Travail} = [2 \times \text{MI} + \text{MID}] - [\text{ME} + 2 \times \text{AM}].$$

2.2.3. *Conflit de rôles versus intégration des rôles*

Une mesure basée sur la matrice d'instrumentalité des buts d'Emmons (1986) a été utilisée. Dans le but d'évaluer le degré de conflit ou d'intégration harmonieuse des buts personnels poursuivis par un individu, cet auteur préconise une procédure en deux étapes : tout d'abord, décrire 15 buts personnellement valorisés ; puis compléter une matrice qui permet d'évaluer les relations entre ces différents buts. La relation perçue peut en effet être codée négativement (« la poursuite de ce but me pénalise dans la poursuite de l'autre »), positivement (« la poursuite de ce but est favorable à la poursuite de l'autre ») ou encore de façon neutre (« il n'y a aucun lien entre la poursuite de ces deux buts »).

Dans le cadre de cette étude, nous avons choisi d'utiliser une liste pré-établie de rôles sociaux avec lesquels l'activité physique pourrait entrer en conflit. Dans un premier temps, il a donc été demandé aux pratiquants de se prononcer sur l'importance qu'ils accordaient à ces différents rôles (e.g., « De manière générale, l'un des buts que je poursuis est de réussir professionnellement »), selon une échelle catégorielle allant de (0) « pas du tout important » à (3) « tout à fait important ». Les rôles retenus étaient ceux de travailleur(se), de parent, de

conjoint(e), d'ami(e), ainsi que les rôles liés au genre (masculin ou féminin). Ensuite, les participants devaient évaluer la relation existant entre l'activité physique et chacun de ces rôles (e.g., « Ma pratique physique est bénéfique à ma réussite professionnelle »). Ils disposaient pour cela d'une échelle catégorielle allant de (-2) « très défavorable » à (+2) « très favorable ». Ainsi, un score positif indiquait une bonne intégration des rôles, alors qu'un score négatif traduisait la présence de conflits entre l'activité physique et l'un ou l'autre des rôles. Le calcul d'un score d'intégration des rôles s'est fait en plusieurs étapes. Tout d'abord, nous avons ajouté 3 points aux réponses formulées à la deuxième question – relation entre l'activité physique et les autres rôles – afin de disposer d'un score positif (de 1 à 5) indiquant le degré relatif d'intégration des rôles. Ces scores ont ensuite été pondérés par l'importance accordée au rôle en question. La cohérence interne étant élevée entre les différents scores ainsi obtenus ($\alpha = .73$), la moyenne des cinq scores a été calculée.

2.2.4. Mesure de l'assiduité pour l'activité physique

Au cours des quatre mois ayant suivi la passation du questionnaire, la présence des pratiquants a été vérifiée à chaque séance par les intervenants. Etant donné que les données ont été recueillies sur différents sites, le nombre total de semaines sur lesquelles l'assiduité a été contrôlée était variable. Afin d'obtenir un indice comparable d'un participant à l'autre, nous avons calculé le rapport entre le nombre de présences du pratiquant sur le nombre total de semaines au cours desquelles elles ont été contrôlées.

3. Résultats

3.1. Préparation de l'analyse des données

Sur les 103 personnes ayant rempli un questionnaire, il a été possible de récupérer les présences de 80 participants seulement. Le plus souvent, cette information n'a pas pu être obtenue car les personnes n'avaient pas rempli la partie du questionnaire permettant de les identifier ultérieurement et d'apparier leurs réponses au contrôle des présences. Parmi ces 80 participants, les données étaient complètes pour 62 d'entre eux. Les analyses ont donc été conduites sur la base de cet échantillon¹⁹. Les valeurs minimales et maximales, les moyennes et les écarts-types des variables, de même que les corrélations de Bravais-Pearson entre les variables, sont indiquées dans le Tableau I.

3.2. Analyses de régression multiple

Afin de tester les hypothèses présentées, une série d'analyses de régression multiple a été effectuée. Le rôle de médiateur joué par le degré d'intégration des rôles sociaux en lien avec l'exercice physique, dans la relation entre motivation autodéterminée et assiduité, a été testé en suivant une procédure en quatre étapes (e.g., Kenny, Kashy, Bolger, 1998).

La première étape est nécessaire pour monter l'existence d'une relation entre variables initiales et variable dépendante. Pour tester celle-ci, l'assiduité des pratiquants a été régressée sur les deux indices de motivation autodéterminée (l'exercice, et le travail). Globalement, le modèle n'était que

¹⁹ Plusieurs attitudes peuvent être adoptées lorsque le chercheur se trouve face à ce phénomène de données manquantes. L'une d'entre elles consiste à estimer les valeurs manquantes afin de retenir tous les cas disponibles dans l'analyse. Les analyses effectuées à partir d'un fichier où les données manquantes avaient été imputées selon une stratégie d'attente-maximisation (Tabachnick & Fidell, 2001) ayant conduit à des résultats similaires, nous présenterons ici les résultats obtenus à partir des données complètes.

tendancier : $F(2, 59) = 2,38$; $p < .10$; $R^2 = .07$. Néanmoins, un effet simple est apparu pour la motivation envers l'exercice ($\beta = .29$; $p < .05$).

La deuxième étape permet de montrer que les variables initiales sont corrélées à la variable potentiellement médiatrice. Ainsi, le degré d'intégration des rôles a été régressé sur les deux indices de motivation autodéterminée. Globalement, le modèle s'est révélé significatif : $F(2, 59) = 6,66$; $p < .01$; $R^2 = .18$. Des effets simples sont apparus pour l'index de motivation envers l'exercice ($\beta = .26$; $p < .05$) et le travail ($\beta = .27$; $p < .05$).

Enfin, une dernière analyse est nécessaire pour d'une part, examiner l'effet de la variable médiatrice sur la variable dépendante, et d'autre part, observer ce qu'il advient de la relation entre variables initiales et variable dépendante alors qu'on contrôle la variable médiatrice. Si cette relation devient nulle, il est possible de conclure à une médiation totale. Dans le cas contraire, il s'agit d'une médiation partielle. L'assiduité des pratiquants a été régressée sur le degré d'intégration des rôles de façon conjointe aux deux indices d'autodétermination de la motivation. Globalement, le modèle s'est révélé significatif : $F(3, 58) = 4,62$; $p < .01$; $R^2 = .19$. Un effet simple est apparu uniquement pour le degré d'intégration des rôles ($\beta = .38$; $p < .01$).

En conclusion, les différentes étapes du test de médiation ont été concluantes puisque (a) la motivation pour l'exercice a prédit l'assiduité de façon significative, (b) les motivations ont prédit le degré d'intégration des rôles de façon significative (c) le degré d'intégration des rôles a prédit l'assiduité de façon significative, et (d) la relation entre motivation et assiduité a disparu lorsque

L'analyse a pris en compte le degré d'intégration des rôles en lien avec l'exercice. Il semble donc que cette variable joue un rôle de médiateur dans la relation entre motivation autodéterminée et assiduité. L'ensemble des résultats est synthétisé sur la Figure 1.

4. Discussion

La pratique régulière d'une activité physique semble à l'heure actuelle un enjeu de santé particulièrement important, du fait de son impact avéré sur la santé physique (e.g., Pedersen, Saltin, 2006) comme psychologique (e.g., Atlantis et al., 2005). Les questions relatives à l'adhésion, à la persistance, ou à l'abandon de telles pratiques, présentent un intérêt scientifique et une pertinence sociale indéniable. La motivation est considérée comme l'un des facteurs essentiels qui déterminent le maintien de l'engagement dans de telles activités (e.g., Sarrazin, Guillet, 2001). Plus précisément, plusieurs travaux empiriques indiquent que le développement d'une motivation autodéterminée est lié à davantage de persistance (voir Sarrazin, et al., *in press*, pour une revue). Toutefois, une caractéristique récurrente dans ce type de travaux est l'étude de la motivation contextuelle de façon isolée, sans prendre en compte d'autres domaines de vie qui peuvent s'avérer pertinents pour comprendre les choix et comportements des pratiquants. Une perspective de recherche est donc d'étendre l'angle d'investigation à une variété de rôles sociaux que les adultes sont amenés à assumer. Il est en effet probable que la façon dont la pratique de l'activité physique s'harmonise ou au contraire, entre en interférence avec les autres rôles sociaux, influence significativement le degré de persistance dans l'activité.

L'objectif de cette étude était donc d'examiner les relations entre motivation autodéterminée, degré d'intégration des rôles, et assiduité envers l'activité physique. Dans ce but, une étude prospective sur 6 mois a été conduite auprès d'adultes pratiquant une activité physique de remise en forme. Les motivations des pratiquants vis-à-vis de leur activité physique et de leur travail, de même que leur perception d'intégration ou au contraire de conflit entre cette activité et les autres rôles sociaux, ont été mesurées par questionnaire. L'impact de ces variables sur le comportement de persistance dans l'activité a été ensuite analysé grâce à un relevé systématique de leur participation aux séances prévues. Le modèle hypothétique est visible sur la Figure 1.

4.1. Motivation autodéterminée et intégration des rôles

Les propositions récentes de la TAD suggèrent que les motivations autodéterminées seraient liées à une bonne intégration des différents rôles sociaux que l'individu doit assumer, alors que des motivations non autodéterminées conduiraient à davantage de conflits. Cette proposition a reçu le soutien empirique de plusieurs études, réalisées entre autres, auprès d'adultes sur le conflit motivationnel travail/famille (Senécal et al., 2001), et d'étudiants sur les conflits école/relations amicales (Senécal et al., 2003) ou école/loisirs (Ratelle et al., 2005). Cette étude s'inscrit dans la lignée de ces recherches, qu'elle prolonge et complète grâce à l'utilisation d'un plan prospectif et par l'examen des conséquences de ce type de conflit sur une variable comportementale objective (i.e., non auto-rapportée). Les analyses ont révélé une relation positive entre motivation autodéterminée envers le travail et l'exercice physique, et le degré

d'intégration des rôles. Ainsi, lorsque les participants avaient des motivations autodéterminées pour leur activité physique et pour leur travail, cela se traduisait par la perception d'une relation plus harmonieuse entre l'exercice physique et les autres rôles sociaux qu'ils étaient amenés à jouer (i.e., familial, professionnel). A l'inverse, des motivations non autodéterminées étaient reliées à la perception d'une relation plus conflictuelle entre ces différents domaines et l'activité physique. Il semble donc particulièrement important de mettre en place des conditions propices au développement et/ou au maintien de régulations comportementales de type autodéterminé.

Selon la TAD, les motivations développées à l'égard d'une activité sont contingentes du degré de satisfaction éprouvé vis-à-vis de trois besoins psychologiques fondamentaux. Ainsi, il est supposé que la motivation intrinsèque et les formes de régulations extrinsèques autodéterminées (i.e., régulation identifiée) sont favorisées dans un contexte social facilitant les perceptions de compétences (i.e., l'individu se sent à même d'interagir de façon efficace avec son milieu), d'autonomie (i.e., il estime pouvoir effectuer un certain nombre de choix et avoir le contrôle des décisions qui le concernent), et de proximité sociale (i.e., il s'estime compris et approuvé par les personnes qui l'entourent). Un contexte qui ne permet pas le développement de telles perceptions est plutôt susceptible de générer des formes de régulation non autodéterminées, voire de l'amotivation envers l'activité pratiquée. Différentes recherches ont permis de mettre en évidence quelles caractéristiques de l'entraîneur sont à même de faciliter ces perceptions – on parle dans ce cas de « climat soutenant l'autonomie » – ou à

l'inverse, de leur nuire – « climat contrôlant » (voir Sarrazin et al., *in press*). Dans un climat soutenant l'autonomie, l'entraîneur prend le temps d'écouter les apprenants, il respecte leur point de vue, valorise leurs performances et leurs progrès, justifie le choix des tâches qu'il leur propose, et favorise leur initiative et leur participation aux prises de décision. Par contraste, un climat contrôlant se caractérise par beaucoup de consignes délivrées de façon autoritaire, l'apport de solutions toutes prêtes aux apprenants, des critiques formulées à leur encontre, et une pression importante qui peut être accompagnée de récompenses et de menaces.

4.2. Intégration des rôles sociaux et assiduité

L'un des enjeux de ce travail était de mieux cerner les processus menant à un comportement de persistance envers l'activité physique de remise en forme. Les analyses ont indiqué la présence d'une relation positive entre le degré d'intégration des rôles sociaux en lien avec l'activité physique, et l'assiduité. Ainsi, les pratiquants chez qui l'activité physique a été intégrée de façon harmonieuse au sein de l'ensemble des rôles sociaux à assumer, se sont montrés les plus persévérants. A l'inverse, lorsque des relations conflictuelles étaient ressenties entre certains rôles et l'activité physique, la régularité de la pratique de celle-ci en a pâti.

L'objectif de ce travail était en outre de tester le rôle médiateur de cette variable inter-rôles, dans la relation déjà établie entre motivation autodéterminée et persistance en sport ou dans le cadre de l'exercice physique. Pour ce faire, nous avons suivi la procédure en quatre étapes préconisée par Kenny et ses

collaborateurs (e.g., Kenny, Kashy, Bolger, 1998). Les quatre étapes de ce test se sont révélées satisfaisantes. Il apparaît donc que le degré d'intégration des rôles sociaux en lien avec l'activité physique pratiquée, est effectivement un médiateur entre les motivations développées à l'égard de la pratique physique, et le comportement d'assiduité observé dans ce cadre. Ce résultat confirme l'intérêt de dépasser une approche centrée essentiellement sur des variables « sportives », comme cela a pu être le cas dans la plupart des travaux sur la persistance ou l'abandon jusqu'à présent. L'adoption d'un point de vue global des différents rôles sociaux auxquels les individus sont soumis, dans une perspective motivationnelle, constitue une piste intéressante dans ce domaine.

4.3. Limites et perspectives

Certaines limites sont à souligner et doivent être gardées à l'esprit dans l'interprétation des résultats. Tout d'abord, la méthode utilisée et la période de passation des questionnaires ont maximisé les chances que les participants les plus motivés pour l'activité physique soient sur-représentés dans notre échantillon. En effet, de nombreux travaux indiquent que le taux d'abandon est maximal pendant les 6 premiers mois d'un programme d'activité physique. Il est donc probable qu'en Janvier, au moment où les questionnaires ont été remplis, une partie des abandons avait déjà eu lieu. D'autre part, la participation à l'étude était strictement volontaire. Là encore, il y a de fortes chances pour que les personnes les plus motivées par leur pratique aient participé, au détriment des personnes les moins enthousiastes, et donc les plus susceptibles d'abandonner. Les scores particulièrement élevés que l'on a pu observer pour la motivation autodéterminée

envers l'exercice physique vont dans ce sens (voir Tableau I). Il est donc possible que le poids des motivations trouvés dans cette étude soit moins important que celui que l'on aurait pu trouver avec un échantillon moins homogène sur ces variables.

Par ailleurs, l'échantillon interrogé était composé essentiellement de femmes. Même si ces dernières sont généralement majoritaires dans le cadre des activités physiques d'entretien en milieu associatif, il semblerait intéressant de répliquer les résultats obtenus dans cette étude avec un échantillon plus équilibré au niveau du genre, afin d'examiner d'éventuelles différences en fonction de cette variable. Une dernière limite, inhérente à la plupart des études de terrain, est liée à la nature corrélationnelle de la recherche. Il est en effet toujours possible que l'omission de certaines variables explique les relations observées entre les variables effectivement mesurées dans l'étude, du fait de l'existence de relations significatives entre celles-ci et la/les variable(s) omise(s) (e.g., Judd, McClelland, 1989). Afin d'établir plus nettement la relation causale entre motivation autodéterminée et perception d'une relation inter-rôles conflictuelles *versus* harmonieuse, il semble nécessaire de conduire une étude expérimentale manipulant ces variables.

4.4. Conclusion

L'objectif de cette étude était d'inclure une mesure de la relation perçue entre la pratique physique et d'autres rôles sociaux pertinents à l'âge adulte, dans un modèle motivationnel de l'adhésion à l'exercice. Les résultats obtenus à partir d'un devis prospectif indiquent que le degré d'intégration de l'activité pratiquée

au sein du système de rôles sociaux est un médiateur entre la motivation autodéterminée et la persistance mesurée de façon objective. D'un point de vue pratique, cette étude suggère qu'au delà de la seule motivation sportive, il est important de s'interroger sur la façon dont les pratiquants jonglent avec les différents rôles qu'ils ont à assumer, lorsqu'on souhaite favoriser le maintien de leur investissement dans la pratique d'une activité physique.

Références

- Atlantis, E., Chow, C.M., Kirby, A., Singh, M.F., 2004. An effective exercise-based intervention for improving mental health and quality of life measures : a randomized controlled trial. *Preventive Medicine*, 39(2), 424-434.
- Atkinson, J.W., Birch, D., 1970. *The dynamics of action*. New York: Wiley.
- Avenell, A., Brown, T.J., McGee, M.A., Campbell, M.K., et al., 2004. What interventions should we add to weight reducing diets in adults with obesity ? A systematic review of randomized controlled trials of adding drug therapy, exercise, behavioral therapy or combinations of these interventions. *Journal of Human Nutrition and Dietetics*, 17(4), 293-316.
- Blais, M.R., Brière, N.M., Lachance L., Riddle, A.S., Vallerand R.J., 1993. L'inventaire des motivations au travail de Blais. *Revue Québécoise de Psychologie*, 14, 185-205.
- Buckworth, J., Dishman, R.K., 2002. *Exercise Psychology*. Champaign, IL : Human Kinetics Publisher.
- Carver, C.S., Sheier, M.F., 1998. *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Deci, E.L., Ryan, R.M., 2000. The “What” and “Why” of Goal Pursuits : Human Needs and the Self-Determination Theory. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

- Emmons, R.A., 1986. Personal Striving : An Approach to Personality and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(5), 1058-1068.
- Fortier, M.S., Grenier, M.N., 1999. Les déterminants personnels et situationnels de l'adhérence à l'exercice: une étude prospective. *STAPS*, 48, 25-37.
- Guillet, E., Sarrazin, P., Carpenter, P., Trouilloud, D., Cury, F., 2002. Predicting persistence or withdrawal in female handballers with Social Exchange theory. *International Journal of Psychology*, 37(2), 92-104.
- Harter, S., 1999. *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Judd, C.M., McClelland, C.H., 1989. *Data analysis: A model-comparison approach*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovitch.
- Kenny, D.A., Kashy, D.A., Bolger, N., 1998. *Data analysis in social psychology*. In : Gilbert D.T., Fiske, S.T., Lindsey, G. (Eds.), *The Handbook of Social Psychology*. New York: Oxford University Press, pp. 233-265
- Li, F., 1999. The exercise motivation scale: its multifaceted structure and construct validity. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 97-115.
- INPES, 2005. *Baromètre santé 2005, Premiers résultats*.
<http://www.inpes.sante.fr/>
- INSSE, 2003. *Le sport, aussi une affaire de classe*.
http://www.inegalites.fr/article.php3?id_article=156&var_recherche=sport
- Miller, T.D., Balady, G.J., Fletcher, G.F., 1997. Exercise and its role in the prevention and rehabilitation of cardiovascular disease. *Annals of Behavioral Medicine*, 19(4), 220-229.

- Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie Associative, 2001. La France sportive: premiers résultats de l'enquête "pratiques sportives 2000".
<http://www.jeunesse-sports.gouv.fr/stats/stat-info/Stats-Pratiques2000.pdf>
- Ministère de la Santé et des Solidarités, 2003. Sédentarité et inactivité physique.
<http://www.sante.gouv.fr/htm/dossiers/losp/06sedentarite.pdf>
- Pedersen, B.K., Saltin, B., 2006. Evidence for prescribing exercise as therapy in chronic disease. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 16(s1), 3-63.
- Pelletier, L., Fortier, M., Vallerand, R., Brière, N., 2001. Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: a prospective study. *Motivation and Emotion*, 25(4), 279-306.
- Ratelle, C.F., Vallerand, R.J., Senécal, C., Provencher, P., 2005. The relationship between school-leisure conflict and educational and mental health indexes: A motivational analysis. *Journal of Applied Social Psychology*, 35(9), 1800-1823.
- Rotter, J., 1966. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Ryan, R.M., Deci, E. L., 2002. On assimilating identities to the self: a self-determination perspective on integration and integrity with cultures. In : Leary, M.R, Tangney, J.P. (Eds.), *Handbook of self and identity*. New York: The Guilford Press, pp. 253-272.

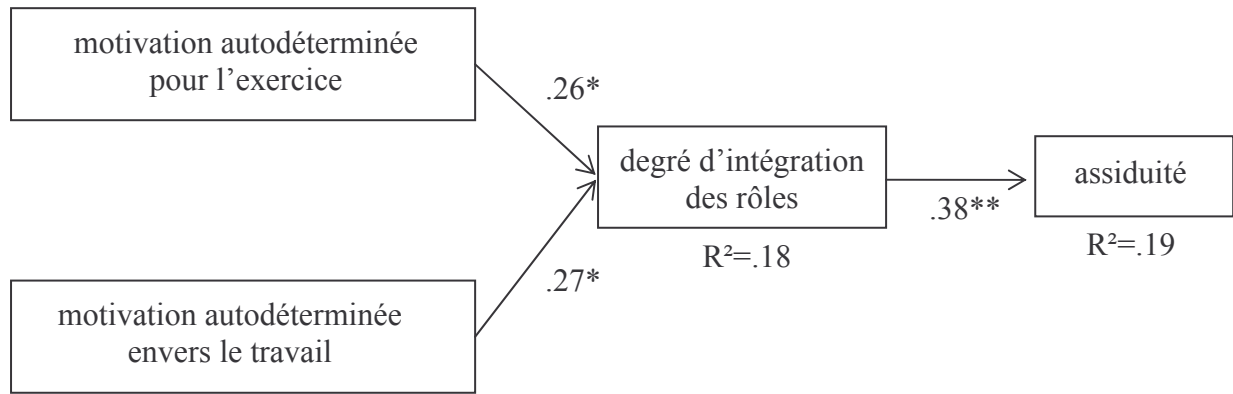
- Ryan, R.M., Frederick, C.M., Lepes, D., Rubio, N., Sheldon, K.M., 1997. Intrinsic motivation and exercise adherence. *International Journal of Sport Psychology*, 28(4), 335-354.
- Sarrazin, P.G., Boiché, J.C.S., Pelletier, L.G., in press. A self-determination theory approach to dropout in athlete. In : Hagger, M., Chatzisarandis, N. (Eds.), *Self-Determination in Exercise and Sport*. Champaign, IL : Human Kinetics Publisher.
- Sarrazin, P. Guillet, E. 2001. « Mais pourquoi ne se réinscrivent-ils plus ? », in F. Cury & P. Sarrazin, *Théories de la motivation et pratiques sportives : état des recherches*. Paris : PUF, pp. 223-254.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., Cury, F., 2002. Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32(3), 395-418.
- Scanlan, T.K., Carpenter, P.J., Schmidt, G.W., Simons, J.P., Keeler, B., 1993. An introduction to the sport commitment model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(1), 1–15.
- Senécal, C., Vallerand, R.J., 1999. Construction et validation de l'Échelle de Motivation envers les Activités Familiales (ÉMAF). *Revue européenne de psychologie appliquée*, 49(3), 261-274.
- Senécal, C., Julien, E., Guay, F., 2003. Role conflict and academic procrastination: a self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33(1), 135-145.

- Senécal, C., Vallerand, R.J., Guay, F., 2001. Antecedents and Outcomes of Work-Family Conflicts: toward a Motivational Model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(2), 176-186.
- Smith, D.W., McFall, S.L., 2005. The relationship of diet and exercise for weight control and the quality of life gap associated with diabetes. *Journal of Psychosomatic Research*, 59(6), 385-392.
- Tabachnick, B.G., Fidell, L.S., 1998. *Using multivariate statistics* (4th Ed.). Needham Heights : Allyn and Bacon.
- Vallerand, R.J., 1997. Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In Zanna M.P. (Ed.), *Advances in experimental Social Psychology*. New York: Academic Press, pp. 271-360.
- Willis, J.D., Campbell, L.F., 1992. *Exercise Psychology*. Champaign, IL : Human Kinetics Publisher.

Tableau I : Valeurs minimales, maximales, moyennes et écart-types des variables et corrélations de Bravais-Pearson

| | Minimum | Maximum | Moyenne | Ecart-type | 2. | 3. | 4. |
|---|---------|---------|---------|------------|------|------|------|
| 1. Indice d'autodétermination envers l'exercice | 8,08 | 27,08 | 19,30 | 4,98 | .32* | .35* | .35* |
| 2. Indice d'autodétermination envers le travail | -10 | 13,17 | 6,63 | 5,25 | 1,00 | .35* | .01 |
| 3. Degré d'intégration des rôles | 0 | 15 | 8,72 | 2,71 | 1,00 | 1,00 | .38* |
| 4. Assiduité envers l'exercice | 0 | 1 | 0,68 | 0,26 | | | 1,00 |

Note. * $p < .05$.



Annexe 8

Running Head: INTER CONTEXT DYNAMICS AND SPORT PARTICIPATION

Self-Determination of Contextual Motivation, Inter context Dynamics and Adolescents'
Patterns of Sport Participation over Time

Julie C.S Boiché and Philippe G. Sarrazin,
University J. Fourier of Grenoble, France

Submission date: April, 20th, 2006

Acknowledgements:

We would like to thank Bob Brustad for his helpful comments on earlier drafts of this article.

Preparation of this article was facilitated through a grant from the Institut National de la Jeunesse et de l'éducation populaire. Correspondence should be addressed to Philippe Sarrazin, Laboratoire Sport et Environnement Social, Université Joseph Fourier - UFRAPS, BP53, 38041 Grenoble cedex 9, France.

+33 475.78.15.52 (voice); +33 475.78.15.50 (fax). E-mail: philippe.sarrazin@ujf-grenoble.fr

Abstract

Objectives: Previous studies have shown the heuristic qualities of self-determination theory constructs to predict sport persistence. The purpose of this study was to extend this line of research by focusing on the conflicting or compensatory relationship between sport and other life contexts (i.e., school and friendship) to enhance the understanding of this phenomenon.

Design: A field correlational longitudinal design, including two data collections over one year, was used.

Method: Participants were 446 French high school students (mean age = 13.85). Self-determined motivation toward sport, school and friendship, perceived conflicts versus compensatory relationships between sport and the other contexts, and sport participation during leisure time were assessed at wave 1. One year later, participants completed the same self-report measure of sport practice.

Results: Structural equation modelling revealed that (a) self-determined motivation toward sport, education and friendship was significantly related to the levels of conflict and compensation between those contexts and (b) a conflicting relationship between sport and education was negatively linked to sport participation at time 2, whereas the other inter context relationships were not.

Conclusion: Findings suggest that other contexts like education can undermine sport investment among adolescents.

Key words: self-determination theory, motivation, conflict, compensation, sport participation.

Self-Determination of Contextual Motivations, Inter Contexts Dynamic, and the Evolution of Sport Participation

The contribution of regular physical activity to well-being is today well documented. As numerous studies have shown, physical activity has been linked to a plethora of physical, social and psychological outcomes. More particularly, research has shown the existence of a positive link between physical activity and physical self-perception, self-esteem and social acceptance among youth (see Martinsen & Stephens, 1994, for a review). In order to guarantee those benefits, health professionals recommend that teenagers have a level of physical activity equivalent to thirty minutes per day, most days of the week (e.g., American College of Sports Medicine, 1990). Sport participation during leisure time therefore represents an essential source of physical activity. However, as large national surveys generally show, a large proportion of young athletes diminish their physical activity participation during adolescence (Russel, Allen, & Wilson, 1996; Sallis & Patrick, 1996; Wankel & Mummery, 1996). In France, for example, sport participation decreases constantly as age increases, in particular between 11 and 17 years old of age (French Minister for Youth and Sport, 2003). This rate of decrease slows down during adulthood, but several studies show that sport participation during the adult years is related to the individual's sport experience during childhood or adolescence (e.g., Perkins, Jacobs, Barber, & Eccles, 2004). There is thus great interest in deepening our knowledge of the causes and contributors to sport dropout among teenagers. Self-Determination Theory (SDT; e.g., Deci & Ryan, 2002) represents an heuristic framework to investigate the dropout phenomenon in school (Vallerand, Fortier, & Guay, 1997) or in sport (See Sarrazin, Boiché & Pelletier, *in press*, for a review) that can enable us to better understand this phenomenon.

The Self-Determination Continuum of Motivation

SDT is a theory which focuses on the nature of motivation as well as its antecedents and outcomes. In opposition with previous quantitative approaches, SDT proposes that individuals can develop different types of motives toward a given behaviour. These motives are assumed to vary in their degree of self-determination, that is in other words they are more or less personally assumed and fully integrated in the individual's self (Ryan & Deci, 2002). These authors used a theoretical continuum of self-determination to represent those motives. From the more self-determined to the more controlled form, this continuum includes intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation. Intrinsic motivation is present when a behaviour is done out of the pleasure and satisfaction that derive from it, the source of satisfaction being pleasant sensations, personal achievement or increased knowledge. SDT also posits the existence of four kinds of extrinsic motivation, that is where the behaviour is no longer adopted for itself, but seen as a mean to an end. Among these four kinds of extrinsic motivation, external regulation (i.e., doing a behaviour because of environmental constraints), and introjected regulation (i.e., internal pressure to perform the behaviour because of a link with perceived self worth) are non self-determined, whereas identified regulation (i.e., the behaviour is chosen because it is perceived as personally important and useful) and integrated regulation (i.e., the behaviour is perceived as important and coherent with other aspects of the self) are self-determined. Finally, amotivation reflects an absence of regulation toward the behaviour, among individuals who see no relationship between their behaviour and outcomes.

Self-Determined Motivation and Sport Dropout

SDT suggest that self-determined motivation has important cognitive, affective and behavioural consequences, and that those outcomes are decreasingly positive from intrinsic motivation to amotivation (Vallerand, 1997). Studies carried out in the sport context confirmed the existence of a positive link between self-determined motivation toward the

activity and persistence (Pelletier, Fortier, Vallerand, & Brière, 2001; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, & Cury, 2002). In these studies, dropout athletes were found to demonstrate lower levels of self-determined forms of motivation toward their activity (i.e., intrinsic motivation and/or identified regulation), and higher scores of controlled forms of motivation (i.e., external regulation and amotivation). Among French female handball players (Sarrazin et al., 2002), self-determined motivation, represented by a self-determination index (SDI), was related positively to persistence 21 months later. Among Canadian swimmers (Pelletier et al., 2001), a significant link was observed between motivational type and short and long term persistence (Time 2 and 3, respectively after 10 and 22 months). In this regard, self-determined forms of regulation were related positively to persistence at Time 2 and 3. These researchers found that introjected regulation was related positively to short term persistence, and external regulation was related negatively to long term persistence. Amotivation was related negatively to persistence both at Time 2 and 3 for the participants in this study.

Competing Activities

Although those studies grounded in SDT have demonstrated the value of examining self-determined motivation to predict sport dropout or persistence, past research tended to consider achievement activities and their motivation in isolation. However, sport (see Lens, Lacante, Vansteenkiste, & Herrera, 2005 ; for a similar analysis concerning school) is not an island separated from the rest of the world. Many teenagers who play sport can be interested in and motivated to participate in other activities. Those “other interests” can be at the origin of a conflict in the athletes’ lives, and limit or hamper previous sport involvement. The most frequently given reason for dropout as identified by Lindner, Johns and Butcher (1991) was “other things to do” or an overlapping reason: “it took too much time”. Other leisure activities (e.g., dating, going out with friends) or social responsibilities (e.g., working, studying) can represent important alternatives to sport. These alternative activities take time

which is a limited resource for the individual. Spending too much time in competing activities might impede teenagers from doing sport. As Coleman (1961; see also Marsh & Kleitman, 2003) suggested more than four decades ago in his *Zero-Sum Model*, the varying amounts of time devoted to academic, social or athletic pursuits are posited to be in competition with each other. Thus, people's engagement and persistence in a particular activity depend not only on their motivation to do that activity, but also is related to the number and strength of the competing action tendencies (e.g., Atkinson & Birch, 1970). Some works based on the sport commitment model (e.g., Scanlan, Carpenter, Schmidt, Simons, & Keeler, 1993) corroborated this point of view, showing that the more athletes were attracted by competing activities, the less they felt committed and persisted in sport (e.g., Guillet, Sarrazin, Carpenter, Trouilloud, & Cury, 2002). In connection with this result, recent developments of SDT suggest that the presence or absence of a conflict between two alternative activities is a function of the type of motivation developed toward them.

The Concept of Conflict within SDT

As Ryan and Deci (2002) stated, the individual's motivation toward a given behaviour might evolve in direction toward the self-determined part of the continuum. This process of *internalization* leads to a good integration of the behaviour in the individual's life, because an harmonious relationship is established with his/her sets of goals and values. This assumption suggests that the more the individuals develop self-determined forms of regulation toward different identities or activities, (i.e., when they act out of choice), the more "authentic" and satisfied they feel, and in turn the less they are likely to experience conflicts between those activities, because they are more prone to integrate various roles and functions in their self (Ryan, 1993). On the contrary, being non self-determined for those activities – e.g., doing schoolwork and sport not by choice but under inner or external pressure – would facilitate the

perceived conflict between them, because they are not harmoniously integrated in their self structure.

This hypothesis that motivational conflicts can be present between activities has recently been tested in three empirical studies utilizing a SDT framework (Ratelle, Vallerand, Senécal, & Provencher, 2005; Senécal, Julien, & Guay, 2003; Senécal, Vallerand & Guay, 2001). One of them examined work-family conflict and its outcomes on emotional functioning (Senécal et al., 2001), and the two others were conducted to investigate possible conflicts between education and other contexts, namely interpersonal relationships (Senécal et al., 2003) and leisure activities (Ratelle et al., 2005). The purpose of these latter studies was to verify that self-determined motivation toward those domains would predict negatively the amount of conflict experienced by the students, as well as to examine the link between the degree of conflict and several academic outcomes. The first assumption was partially supported by the data. Whereas self-determined academic motivation was always significantly linked to lower conflict, it was the case for self-determined motivation toward interpersonal relationships (Senécal et al., 2003), but not for self-determined motivation for leisure activities (Ratelle et al., 2005). All the significant relationships were negative, confirming the hypothesis of the protective role of self-determined motivation with regard to this kind of conflict. In both studies, the conflict reported between the academic context and other contexts was found to be related to poorer academic functioning (e.g., procrastination, resignation, lower intentions to pursue studies, and lower concentration). The Senécal et al.'s (2001) study showed similar results. Low levels of self-determined family and work motivation both contributed to family alienation, which in turn influenced positively a work-family conflict related to negative outcomes (i.e., feelings of emotional exhaustion).

These results give credit to the consideration of self-determined motivation for potentially competing activities in order to enhance our comprehension of individuals'

choices and behaviours in one given context. More specifically, considering other contexts such as friendship or schoolwork and their conflicting relationships with the sport context could enrich a motivational model of sport dropout.

Compensatory effects

If various activities can be in competition with each other, it is also possible that a compensatory relation exists between them. Indeed, the relationship between two life contexts (or activities) can also be perceived as beneficial, as it is the case between two personal goals. Emmons (1986), for example, proposed that an individual can consider that while pursuing a personal striving, he/she is making progress toward another one, in other words that he/she perceives a beneficial impact of one goal on the other. In this regard, several studies (e.g., Barron, Ewing, & Waddell, 2000; Marsh, 1993; Marsh & Kleitman, 2003; Spady, 1971) showed that sport participation can have positive effects on educational outcomes (e.g., educational aspirations, university attendance, educational attainment) and/or on social outcomes (e.g., perceived social status and popularity).

This study

Based on previous research on motivation and competing activities, the purpose of the present study is to examine the motivational determinants of the conflicting or compensatory relationship between sport and two other life contexts – namely, school and friendship – in order to enhance the understanding of sport dropout or persistence. School and friendship were chosen because past work on the self development (e.g., Harter, 1999) showed that they constitute along with the athletic area three major domains in adolescents' life. The motivational model to be tested is presented on Figure 1.

Specifically, it is predicted that low levels of self-determined motivation for sport, school and friendship (i.e. low levels of intrinsic and identified regulation as well as high levels of introjected and external regulation and amotivation) would be associated with higher

levels of conflict between these activities. In other words, when individuals are not self-determined, they should be more likely to perceive school and/or friendship as time and energy consuming with regard to their athletic participation, because these different activities are not harmoniously integrated in their self structure but are carried out under internal or external forms of pressure. By contrast, high levels of self-determined motivation for sport, school and friendship should be positively linked with perceived compensation between these domains, because individuals should be prone to see those activities as complementary. In turn, low conflicting and high compensatory relationships are expected to predict sport participation at Time 2 controlling for past participation. Using a 12-month prospective design and structural equation modelling (SEM), this study has the potential to increase the understanding of sport involvement.

Method

Participants

This study is part of a three-year multi-wave longitudinal project on teenagers' sport participation which began in January 2004. Students from two French high schools were questioned each year over a period of three years. The present study used data of students who participated to the first two waves of data collection. This sample consisted of four hundreds and forty six students (255 girls, 191 boys). At the beginning of the study, they came from 6th grade ($N = 80$), 7th grade ($N = 73$), 8th ($N = 93$), 9th grade ($N = 63$) and 10th grade ($N = 137$) classes. Their age ranged between 10,5 and 16,8 years old ($M = 13,85$; $SD = 1,45$).

Procedure

Toward the middle of one school year, the researcher visited every class between 6th and 10th grade. This visit was planned with form teachers or physical education teachers and students completed the questionnaire during a class. The students were previously informed

of the general purpose of the investigation and that their data would remain confidential. One year later, at the same period, the researcher visited every class between 7th and 11th grade. Once again, form teachers or physical education teachers were contacted to organize a questionnaire completion session. Among the participants of this second wave, 446 students had previously participated and their questionnaires were included in subsequent data analyses.

Measures

Motivation toward sport. Participants' self-determined motivation toward sport was assessed with an adapted version of the Sport Motivation Scale (Brière, Vallerand, Blais & Pelletier, 1995). This scale assesses the multifaceted motivational regulations proposed by SDT. The initial question was : "Why do you practise sport?". Seven motivational constructs relative to sport are assessed in a 21-items scale: intrinsic motivation to experience stimulation (IMS; e.g., "...for the excitement I feel when I am really involved in the activity"), intrinsic motivation toward accomplishment (e.g., "...for the satisfaction I experience while I am perfecting my abilities"), intrinsic motivation toward knowledge (e.g., "...for the pleasure I experience when I learn new things"), identified regulation (e.g., "...because what I learn in this activity will be useful later"), introjected regulation (e.g., "...because I would feel guilty if I could not succeed in this activity"), external regulation (e.g., "...because I want to please people who want me to do it"), and amotivation (e.g., "It is not clear for the moment"). Responses were made on a scale ranging from 1 (*strongly disagree*) to 7 (*strongly agree*).

Academic motivation. The abridged version of the Academic Motivation Scale (AMS; Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989; Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Sénécal, & Vallières, 1992, 1993) was used to assess participants' contextual self-determined motivation toward education. This multidimensional scale assesses five different types of reasons (3

items each) for engaging in the educational domain. The initial question was : “Why do you usually get involved in classes and do your homework?”. Participants answered on a 7-point scale. The five sub-scales were intrinsic motivation (e.g., “Because I like what we do”), identified regulation (e.g., “Because it’s important for my future”), introjected regulation (e.g., “Because I would feel guilty if I did not work”), external regulation (e.g., “Because I want the teacher to have a good opinion about me”), and amotivation (e.g., “I really wonder why I do it”).

Friendship motivation. The adapted version of the Interpersonal Motivation Inventory utilized by Senécal et al. (2003) was used. Constituted of 15 items, this scale measures five types of regulations toward interpersonal relationships: intrinsic motivation (e.g., “Because I have lots of fun with them”), identified regulation (e.g., “Because they bring me a lot”), introjected regulation (e.g., “Because I would feel guilty if I refused their invitation”), external regulation (e.g., “Because I don’t want to hurt them”), and amotivation (e.g., “I do it but I sometimes wonder why”). Participants had to answer on a 7-point Likert-type scale, corresponding to the extent to which each item represented a possible answer to the following question: ‘Why do you usually do things with your friends?’

In order to assess self-determined motivation for sport, school and friendship, we used a Self-Determination Index. This index has been used successfully in the past (e.g., Senécal et al, 2001, 2003; for more information on this topic, see Vallerand, 1997) as a mean to represent self-determined motivation. This variable is calculated by giving a weight to each motivational sub-scale, depending on its relative position on the theoretical continuum of self-determination, and adding all the weighted scores. Consequently, intrinsic motivation and identified regulation items respectively received the weights of +2 and +1, because they reflect the highest degree of self-determination, whereas amotivation and the two other types of extrinsic motivation (i.e., introjected and external regulation) received respectively the

weights of -2 and -1. The SDI was thus calculated using the following formula: $(2 \times \text{Intrinsic Motivation}) + 1 \times \text{Identified Regulation} - 1 \times (\text{Introjected Regulation} + \text{External Regulation}/2) - (2 \times \text{Amotivation})$. There were three items for each motivational sub-scale and consequently three indicators per (motivational construct) context? were computed. Cronbach's alphas were high for sport ($\alpha = .86$), school ($\alpha = .92$) and friendship ($\alpha = .93$).

Inter Context Conflicts and Compensations. One of the most widely studied interrole conflict is undoubtedly the work-family conflict. Tens of studies have been dedicated to this phenomenon, and several meta-analyses reviewed its negative outcomes, for example on job and life satisfaction (Kossek & Ozeki, 1998). Certain authors argued that, although they are related, work-to-family and family-to-work conflicts are distinct constructs (Greenhaus & Beutell, 1985) and thus should be assessed through separate scales (Netemeyer, Boles & McMurrin, 1996). The same assumption can be made regarding potential conflicts between sport and other social roles. That is, the way sport undermines educational functioning, for example, is distinct from the harmful effect of school involvement on the athletic experience. On the other hand, descriptive research on sport dropout suggested that the important demands of other social roles impeded some athletes to continue their activity, in particular homework (e.g.,). Consequently, we decided to focus on adolescents' perception that educational or interpersonal requirements undermined their sport experience.

According to Carver and Sheier (1998), goal conflicts result from the limited resources present among the individual. In line with this consideration, a scale was created for the present study in order to assess the conflict caused by limited resources in time, energy and attention. An example of school-sport conflict item was : "If I had less homework for school I could get much better in my activity because I'll have more time". This part of the questionnaire also measured the compensation arising from sport in a manner that it enhanced the individual's functioning in other domains (e.g., "Doing sport is a good thing for

schoolwork because it allows to think about something else”). Responses were made on a scale ranking from 1 (*strongly disagree*) to 6 (*strongly agree*). The translation of the complete scale is available in Appendix. The internal reliability of all sub-scales was satisfactory, with no Cronbach alpha inferior to .70 (See Table 1).

Sport participation. The time spent in sport activities during leisure time was assessed with a seven day recall used by Bois, Sarrazin, Brustad, Trouilloud, and Cury (2005). Designed to assess the duration of sport involvement over a 1-week period, in this case the week immediately prior to the data collection, this measure assesses participation during each day of the week, where participants have to indicate when they practise sport. This measure provided information about the activities practised (What sport(s)?), the length of practice (How much hours per week?), the type of practice (Competitive or recreational?), and the kind of structure (association, school, family). The number of hours of sport practice per week was calculated and used as an indicator of the extend of sport participation.

Data Analysis

At the first step of the data analysis, a MANOVA was conducted in order to examine whether gender or school year had a significant effect on the variables of interest. Afterward, the hypothesized model of sport participation (see Figure 1) and an alternative model in which self-determined motivation for the three contexts directly predicted sport participation, were tested using structural equation modelling (SEM) with the Lisrel 8.54 software (Jöreskog & Sörbom, 2003). Since the variables were highly abnormal (multivariate skewness and kurtosis tests, $ps < .0001$), the data were analyzed using robust maximum likelihood, as recommended by Bentler (1995). This analysis adjusts the chi-square statistics (χ^2) and the standard errors under conditions of non normality to prevent from Type I error. In order to examine the hypothesized model, we followed the two-step approach recommended by Anderson and Gerbing (1988). First, a confirmatory factor analysis (CFA) was performed in

regard to the hypothesized measurement model to determine whether the indicators were related to the latent factors in a satisfactory manner. Second, after a satisfactory fit was achieved for the measurement model, we tested the fit of the structural model which linked the latent factors to each other. Different indexes were considered to determine the fit of the model (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2005). First, the Pearson chi square was considered as to assess the generalized likelihood ratio. When the value of the ratio between the chi square and its degree of freedom is lower than 3.0, the fit of the model is considered satisfactory. Next, two incremental fit indexes, the Tucker-Lewis Index (TLI) and the Comparative Fit Index (CFI), were taken into account. Values above .95 (Hu & Bentler, 1999) are considered relevant. Finally, the Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) was considered as an indicator of covariance residuals. Values lower than .06 (Hu & Bentler, 1999) indicate satisfactory errors of approximation of the model. The RMSEA 90% confidence interval was also considered as an indicator of close approximate fit, taking .05 as reference value for its lower bound.

Results

The minimum and maximum values, the mean and standard deviation of each variable are shown in Table 1, as well as the alpha coefficients.

MANOVA

A 5 (school year) \times 2 (gender) MANOVA was carried out, including all the variables of the hypothesized model as dependent variables. There was a significant multivariate effect of school year: [Wilk's $\lambda = .80$; Rao $R(36, 1594) = 2.72, p < .001$] and a significant multivariate effect of gender: [Wilk's $\lambda = .87$; Rao $R(9, 425) = 7.22, p < .001$]. Follow-up ANOVAs showed an effect of school level on self-determined motivation toward friendship [$F(4, 441) = 4.93, p < .001, \eta^2 = .04$] and on compensation from sport to friendship [$F(4, 441) = 4.05, p < .01, \eta^2 = .04$]. Newman-Keuls post-hoc analyses revealed

that students from 6th and 7th grade were significantly less self-determined for friendship ($M = 10.31$ and 10.74 , respectively) than students from 9th and 10th grade ($M = 19.20$ and 20.07 , respectively), and that students from 6th grade perceived significantly more compensation from sport to friendship ($M = 5.32$) compared to older students (mean scores between 4.70 and 4.85).

Follow-up ANOVAs also showed an effect of gender on self-determined motivation toward friendship [$F(1, 444) = 20.08, p < .001, \eta^2 = .04$] and on conflict from friendship to sport [$F(1, 444) = 7.38, p < .01, \eta^2 = .02$]. Girls were significantly more self-determined for friendship ($M = 19.67$) than boys ($M = 16.81$) and they experienced significantly less conflict between friendship and sport ($M = 1.45$ versus $M = 1.70$). Finally, follow-up analyses revealed an effect of gender on sport participation at Time 1 [$F(1, 444) = 35.53, p < .001, \eta^2 = .06$] and Time 2 [$F(1, 444) = 28.55, p < .001, \eta^2 = .06$]. Sport participation was lower for girls than for boys, both at Time 1 ($M = 3.33$ versus $M = 5.34$) and Time 2 ($M = 3.42$ versus $M = 5.03$). Overall, this series of analyses showed relatively similar scores for our variables of interest whatever the gender or the school year of participants. Subsequent analyses were then conducted with the whole sample.

Testing the measurement component of the model

The postulated measurement model was comprised of 22 manifest variables and 7 latent variables: self-determined motivation for education, friendship, and sport; conflict from education to sport; conflict from friendship to sport; compensation from sport to education; and compensation from sport to friendship.

The analysis showed a good fit of the measurement model with the data: $\chi^2(175) = 261.28; p < .001; \chi^2/df = 1.49; CFI = .97; TLI = .95; RMSEA = .033; 90\% CI of RMSEA = .025-.041$. All factor loadings were found to be significant, with values between .70 and .98

($M = .85$). Standardized estimates, residual variances, and interfactor correlations disattenuated for measurement error, are displayed in Table 2.

Testing the hypothesized model

After the adequacy of the factor structure was assessed, the hypothesized model which supposes relations among the 9 variables (Figure 1), was tested. The analysis showed a relatively satisfactory fit of the structure with the data: $\chi^2(192) = 290$; $p < .001$; $\chi^2/df = 1.51$; CFI = .94; TLI = .92; RMSEA = .04; 90% CI of RMSEA = .028-.045. Nevertheless, the modification indices suggested the addition of an error covariance between the two scores of conflicts and compensations, respectively. These relationships seem logical because the formulation of the items was rather similar (see Appendix). A new model taking those modifications into account was tested, leading to an improved adjustment of the model: $\chi^2(192) = 257.74$; $p < .001$; $\chi^2/df = 1.36$; CFI = .96; TLI = .95; RMSEA = .028; 90% CI of RMSEA = .019-.037.

The results indicated that the conflict from education to sport was negatively predicted by self-determined motivation toward education ($\beta = -.17$) but positively by self-determined motivation for sport ($\beta = .26$). Compensation from sport to education was predicted positively by those two factors ($\beta = .17$ and $\beta = .48$, respectively). On the other hand, conflict from friendship to sport was predicted significantly only by self-determined motivation toward friendship ($\beta = -.23$) and not by self-determined motivation for sport. Compensation from sport to friendship was predicted positively by both factors ($\beta = .18$ and $\beta = .48$, respectively). Sport participation at Time 2 was significantly predicted by conflict from education to sport ($\beta = -.10$), but not by compensation from sport to education, neither by the sport-friendship relationships (i.e, conflict from friendship to sport or compensation from sport to friendship). Those links were observed controlling for sport participation at

Time 1 ($\beta = .58$). This model accounted for 37% of the variance of sport participation at Time 2.

An alternative model, in which self-determined motivation for the three contexts was assumed to predict the evolution of sport participation, was tested. That is, we added three paths between self-determined motivation scores and sport participation at Time 2, maintaining all previous relationships. This model led to a more satisfactory fit: $\chi^2(187) = 247.31$; $p = .002$; $\chi^2/df = 1.32$; CFI = .96; TLI = .96; RMSEA = .027; 90% CI of RMSEA = .017-.036. The paths between self-determined motivations for school and education and sport participation at time 2 were significant ($\beta = .18$ and $\beta = -.09$, respectively), whereas the path from self-determined motivation toward friendship was not. When comparing two models, it is recommended to look at the difference between the chi square values, and to examine whether this difference is significant with regard to the difference in degree of freedom (Kline, 2005). In our case, the chi square difference was: $\chi^2\Delta(3) = 10.43$, $p < .05$. This result means that the improvement in overall fit due to the addition of the paths between motivation and sport participation is statistically significant at the .05 level. Moreover, the percentage of explained variance of sport participation at Time 2 was increased by 3%.

Standardized estimates and percentages of explained variance are displayed in Figure 2. For simplicity, only the structural model (i.e., paths connecting latent factors) is presented. The measurement model (i.e., paths connecting latent factors to their indicators) has been omitted, but the relevant information is presented in Table 2.

Discussion

Sport involvement clearly has a positive influence on numerous life domains, including physical health, psychological well-being, and self-esteem (Martinsen & Stephens, 1994). Consequently, it is important to attempt to maximize the opportunities to practise sport activities for children, adolescents, and adults, and to understand why some of them discontinue their

participation. Self-determined motivation to participate in sport is an important variable to consider (Sarrazin et al., *in press*), but previous research conducted in the sport context studied athletic motivation in isolation from other life domains. The purpose of this study was to test a motivational model of sport involvement that integrated conflicting or compensatory relationships between the athletic domain and two other relevant contexts for adolescents: education and friendship. The hypotheses addressed the links between contextual self-determined motivation and inter context relationships, as well as the potential impact of those conflicts and compensations on the subsequent course of sport participation. More precisely, the hypothesized model posited that self-determined motivation for sport, school and friendship would be related to lower levels of conflict and higher levels of compensation between sport and the other contexts. In turn, higher levels of conflict and lower levels of compensation were expected to undermine sport participation at Time 2, controlling for participation one year earlier.

Overall, SEM provided support for these hypotheses, but there were several exceptions. First, the link observed between self-determined motivation toward sport and the school-sport conflict was positive, whereas it was anticipated to be negative. Moreover, only one of the four inter context variables was significantly related to the subsequent pattern of sport participation. Finally, self-determined motivation toward sport and school directly predicted sport participation at Time 2. This alternative model was found to offer a better fit to the data and explained a greater amount of variance of the dependent variable. This study brings important elements both from a theoretical and an empirical point of view.

Self-Determined Motivation and Inter Context Relationships

Past research on motivational conflict strongly supported the existence of a negative link between contextual self-determined motivation and perceived conflict between two life domains. This relationship was especially observed for a work-family conflict (Senécal et al., 2001), an

education-interpersonal relationships conflict (Senécal et al., 2003) and an education-leisure conflict (Ratelle et al., 2005). The present study replicated and extended this line of research in two ways. First, three different contexts were considered simultaneously. In order to have a broad picture of teenagers' experience related to sport, we decided to investigate both the sport-education and the sport-friendship relationships. Second, instead of focusing only on conflicting relationships between those domains, we also assessed the extent to which sport was perceived as beneficial for the other areas in the form of a compensatory relationship.

As predicted, higher scores of self-determined motivation led to higher scores of perceived inter context compensation. Thus, when the participants declared that they practised sport and were invested at school for self-determined reasons, they felt to a greater extent that sport had a beneficial impact on their academic functioning. In the same vein, the more they were engaged in sport and did activities with their friends for self-determined motives, the more they perceived that sport contributed to the initiation and maintenance of their relationships with friends.

On the other hand, the expected pattern of a negative relationship between self-determined motivation and conflict was less consistent. Whereas self-determined motivation toward friendship and school were negatively linked to the respective conflict scores, this was not the case for self-determined motivation for sport. This variable was not significantly related to the level of conflict from sport to friendship. More surprisingly, self-determined motivation toward sport predicted positively the school-sport conflict. In other words, the more the participants had self-determined reasons for being involved in sport, the more likely they were to perceive that the educational demands impeded the realization of what they wanted to achieve in the athletic domain. These results appear contradictory to the SDT hypothesis that inter context conflicts would be limited when different activities are coherent within the self, that is

internalized (Deci & Ryan, 2000), and with previous results on motivational conflicts (e.g., Senécal et al., 2003).

This discrepancy between these results and those obtained in past research on motivational conflict can be explained by certain specificities of this work, compared to previous studies. First, the means of assessing conflict was different in this study. Following the recommendations of Netemeyer et al. (1996) regarding the assessment of work-family conflict, and previous research on sport dropout, one specific direction of the potential sport-education conflict was investigated, that is we measured the extent to which some contexts (i.e., school and friendship) were perceived by the participants as detrimental for their athletic investment (see Appendix). By contrast, previous studies grounded in SDT (e.g., Ratelle et al., 2005; Senécal et al., 2001) used a “global” measure to assess a conflict conceptualized as the individual’s difficulty in managing his/her available time (e.g., “I sometimes have difficulty choosing between my leisure activities and studying”, “Sometimes I have difficulties in balancing my time between work and family activities”) or as a stress between two domains (e.g., “Sometimes I feel torn between my work and my family”; Senécal et al., 2001). This measure does not allow to interpret the observed links between self-determined motivation and a specific conflict. As a consequence, it is difficult to compare our own results, to those observed in those studies. One might put forward that the use of a global scale, or of a reverse unidirectional scale (i.e., sport undermining the individual’s functioning in other contexts) would have led to observe a positive link between self-determined motivation and conflict, but further research is needed to validate this hypothesis.

Another complementary explanation resides in the characteristics of our sample. In the Ratelle et al.’s study (2003) on school and leisure, the participants were older (mean age = 18) and their self-determined motivation for those two contexts were more balanced (mean score = 6.97 and 10.44 for school and leisure, respectively). In our study, the participants were younger,

and their self-determined motivation was clearly higher for sport (mean score = 14.29), compared to school (mean score = 4.32). In other words, a lot of our participants showed a strong preference for sport compared to school. Because school is compulsory at this age, it is possible that a majority of them experience situations where they have the obligation to do schoolwork, whereas they think about doing their favourite sport. Vallerand (2001) discussed such a conflict and commented “priming another context in which intrinsic motivation is high should increase extrinsic motivation toward the activity to be performed in a pressured situation, leading to some negative consequences, especially if the latter activity is deemed less interesting” (p. 313). In sum, to the extent that participants’ motivation toward school was less self-determined than their motivation toward sport, they could have the perception that school consumes time and energy that they would like to spend doing sport, in clear that school impedes them to realize their potential in their activity.

Conflicts, Compensations, and the Evolution of Sport Participation

This study also aimed at examining the relationships between sport and school and friendship, in order to explain the evolution of sport participation over time. Our analyses revealed that the conflict experienced by the participants between school and sport predicted significantly sport participation at Time 2, controlling for sport participation at Time 1. This result means that the more the participants perceived that educational demands undermined their athletic experience, the more they tended to decrease their sport practice. Previous research conducted on the sport dropout phenomenon already suggested that teenagers cease their sport participation partly because of conflicting interests (e.g., Lindner, Johns & Butcher, 1991). This study leads to a similar conclusion in relation to the conflict experienced with regard to school demands, and the validity of this finding was enhanced thanks to the use of a prospective design instead of a retrospective recall examining the reasons of sport dropout. Compensation from sport to school was found to be related positively to sport participation at Time 2 ($\phi = .20, p < .01$;

see Table 2). However, this variable did not predict sport participation when all the variables of the model were taken into account. In other words, the perception that sport is actually helpful for the academic functioning does not seem to be a variable facilitating sport involvement. The conflict perceived between sport and school seems a more detrimental factor for sport involvement, compared to the potential beneficial relationship that those two domains could have.

Concerning the sport-friendship relationships, neither conflict nor compensation was found to be related to sport participation at Time 2. Adolescents reported very low scores of conflict between those two areas. Indeed, the mean score for the friendship-sport conflict was 1.55 on a 6-point scale. This finding suggests that relationships with friends are usually not considered to interfere with the sport area, nor to consume resources that could be devoted to sport. On the other hand, the mean score for sport-friendship compensation suggests that sport activities are actually considered as a good mean to create or maintain friendly social relationships. Even if this link needs further empirical support, these results suggest that the sport-school relationship is more relevant to consider than the sport-friendship relationship, if one wants to understand the evolution of sport participation among adolescents.

Motivation, Inter Context Relationships and Behavioural Outcomes

If perceived conflicts versus compensatory relationships between sport and the other contexts are the key mediational construct of our model, results showed that self-determined motivation for sport and school directly predicted sport participation at time 2, controlling for conflict and compensation. More precisely, the more participants were doing sport for self-determined motives (i.e., high levels of intrinsic and identified regulation as well as low levels of introjected and external regulation and amotivation), the more their participation increased, a result which is consistent with previous research (Pelletier et al., 2001; Sarrazin et al., 2002).

On the contrary, a negative link was observed between self-determined motivation for school and sport participation. This result means that adolescents who had high levels of intrinsic motivation and identified regulation for their studies were likely to decrease their sport participation to dedicate more attention to the academic context. Furthermore, this relationship seems independent from the perception of a conflict exerted by the academic domain on the athletic experience. The longitudinal procedure used in the study can partly account for this result. Indeed, the data were collected in the middle of the school year. The participants were involved into different classes at Time 1 and 2, and it is possible that academic demands have increased between those two moments. Consequently, the highly self-determined students who were very concerned with their studies might have reduced their sport practice, in order to spend more time on their schoolwork and to dedicate greater effort to the increased educational demands of a superior class level. This seems particularly likely to be the case for participants who were non self-determined for sport, given the positive bond between self-determined motivation for sport and sport involvement.

Limitations

If the results provided some support for the model, some limitations of the present study should be underscored. First of all, because of the difference in the tool used to assess conflict in this study, compared to those utilized in previous investigations, it is difficult to compare the results obtained. This element could account for the discrepancies observed concerning the relationship between self-determined motivation and conflict. Besides, given the correlational nature of the data, it is not possible to be certain of the direction of the observed relationships. More particularly, even if self-determined motivation was always considered as an antecedent of conflict in previous research, we cannot exclude the hypothesis of a reverse relationship, according to which the way the individual manages different life contexts could influence his/her motivation toward those contexts. As outlined by Ratelle et al. (2005), an experimental

replication of these results is needed with regard to this aspect. Finally, the conflict of interest evoked by past athletes in descriptive studies on dropout concerned educational pressure, but also other leisure activities. In order to have a more complete picture of the phenomenon, it could be interesting to investigate the perceived relationships between the athletic area and other types of extracurricular and recreational activities, such as music or video games.

Conclusion

The purpose of the present study was to test a motivational model of sport involvement including the perceived relationship between sport and other relevant contexts in adolescents' life. The model suggested that self-determined motivation was significantly linked to inter context conflicts and compensations. Moreover, self-determined motivation for school and sport, as well as the conflict experienced between those contexts, predicted the subsequent pattern of sport participation. This study confirms the interest of integrating inter context relationships in SDT research. From an empirical point of view, these results highlight the idea that other contexts like education can undermine sport investment among adolescents.

References

- American College of Sports Medicine (1990). Position Stand: The recommended quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory and muscular fitness in healthy adults. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 22, 265-274.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 3, 411–423.
- Atkinson, J. W., & Birch, D. (1970). *The dynamics of action*. New York: Wiley.
- Barron, J. M., Ewing, B. T., & Waddell, G. R. (2000). The effects of high-school athletic participation on education and labor market outcomes. *The Review of Economics and Statistics*, 82, 409-421.
- Bentler, P. M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Bois, J. E., Sarrazin, P. G., Brustad, R. J., Trouilloud, D. O., & Cury, F. (2005). Elementary schoolchildren's perceived competence and physical activity involvement: The influence of parents' role modelling behaviours and perceptions of their child's competence. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 381-397.
- Brière, N. M., Vallerand, R. J., Blais, M. R., & Pelletier, L. G. (1995). Développement et Validation d'une mesure de Motivation Intrinsèque, Extrinsèque et d'Amotivation en Contexte Sportif: L'Échelle de Motivation dans les Sports (ÉMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.
- Carver, C. S., & Sheier, M. F., (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Coleman, J. S. (1961). *The adolescent society*. New York: Free Press of Glencoe.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits : Human Needs and the Self-Determination Theory. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (Eds.) (2002). *Handbook of Self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Emmons, R. A., (1986). Personal Striving : An Approach to Personality and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1058-1068.
- Greenhaus, & Beutell, (1985). Sources and conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10, 76-88.
- Guillet, E., Sarrazin, P., Carpenter, P., Trouilloud, D., & Cury, F. (2002). Predicting persistence or withdrawal in female handballers with Social Exchange theory. *International Journal of Psychology*, 37, 92-104.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd Edition). New York: The Guilford Press.
- Kossek, E. E. & Oseki, C. (1998). Work-Family Conflict, Policies, and the Job-Life Satisfaction Relationship : A Review and Directions for Organizational Behavior-Human Resources and Research. *Journal of Applied Psychology*, 83, 139-149.
- Lens, W., Lacante, M., Vansteenkiste, M., & Herrera, D. (2005). Study persistence and academic achievement as a function of the type of competing tendencies. *European Journal of Psychology of Education*, 20, 275-287.
- Lindner, K. J., Johns, D. P., & Butcher, J. (1991). Factors in withdrawal from youth sport : A proposed model. *Journal of Sport Behavior*, 14, 4-18.

- Marsh, H. W. (1993). The effects of participating in sport during the last 2 years of high school. *Sociology of Sport Journal*, 10, 18-43.
- Marsh, H. W., & Kleitman, S. (2003). School Athletic Participation: Mostly Gain With Little Pain. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 205-228.
- Martinsen, E. W., & Stephens, T. (1994). Exercise and mental health in clinical and freeliving populations. In R. K. Dishman (Ed.), *Advances in exercise adherence* (pp. 52-72). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie Associative (2001). La France sportive: premiers résultats de l'enquête "pratiques sportives 2000". <http://www.jeunesse-sports.gouv.fr/stats/stat-info/Stats-Pratiques2000.pdf>
- Netemeyer, R. G., Boles, J. S., & McMurrian, R. (1996). Development and Validation of Work-Family Conflict and Family-Work Conflict Scales. *Journal of Applied Psychology*, 81, 400-410.
- Pelletier, L., Fortier, M., Vallerand, R., & Brière, N. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: a prospective study. *Motivation and Emotion*, 25, 279-306.
- Perkins, D. F., Jacobs, J. E., Barber, B. L., & Eccles, J. S. (2004). Childhood and adolescent sports participation as predictors of participation in sports and physical fitness activities during young adulthood. *Youth and Society*, 35, 495-520.
- Ratelle, C. F., Vallerand, R. J., Senécal, C., & Provencher, P. (2005). The relationship between school-leisure conflict and educational and mental health indexes: A motivational analysis. *Journal of Applied Social Psychology*, 35, 1800-1823.
- Russel, D. G., Allen, J. B., & Wilson, N. C. (1996). Youth sport in New Zealand. In P. Deknop, L. M. Engstrom, B. Skirstad, & M. Weiss (Eds.) *Worldwide trends in child and youth sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development. In J. E. Jacobs (Ed), *Nebraska Symposium on Motivation, 1992: Developmental perspectives on motivation* (pp. 1-56). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). On assimilating identities to the self: a self-determination perspective on integration and integrity with cultures. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 253-272), New York: The Guilford Press.
- Sallis, J. F., & Patrick, K. (1996). Physical activity guidelines for adolescents: A consensus statement. *Pediatric Exercise Science*, 6, 302-314.
- Sarrazin, P. G., Boiché, J. C. S., & Pelletier, L. G. (*in press*). A self-determination theory approach to dropout in athlete. In M. Hagger & N. Chatzisarandis (Eds.), *Self-Determination in Exercise and Sport* (pp. xxx). Champaign, Illinois: Human Kinetics Publisher.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., & Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32, 395-418.
- Scanlan, T. K., Carpenter, P. J., Schmidt, G. W., Simons, J. P., & Keeler, B. (1993). An introduction to the sport commitment model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 1-15.
- Senécal, C., Julien, E., & Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: a self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33, 135-145.
- Senécal, C., Vallerand, R. J., & Guay, F. (2001) Antecedents and Outcomes of Work-Family Conflicts: toward a Motivational Model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 176-186.

- Spady, E. E. (1971). Status, achievement, and motivation in the American high school. *School Review*, 79, 379-403
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental Social Psychology* (pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. In G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-319). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a Real-Life Setting : Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. & Vallières, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.
- Wankel, L. M., & Mummery, W. K. (1996). Canada. In P. DeKnop, L. M. Engstrom, B. Skirstad, & M. Weiss (Eds.), *Worldwide trends in child and youth sport*. Champaign, IL, Human Kinetics.

Table 1

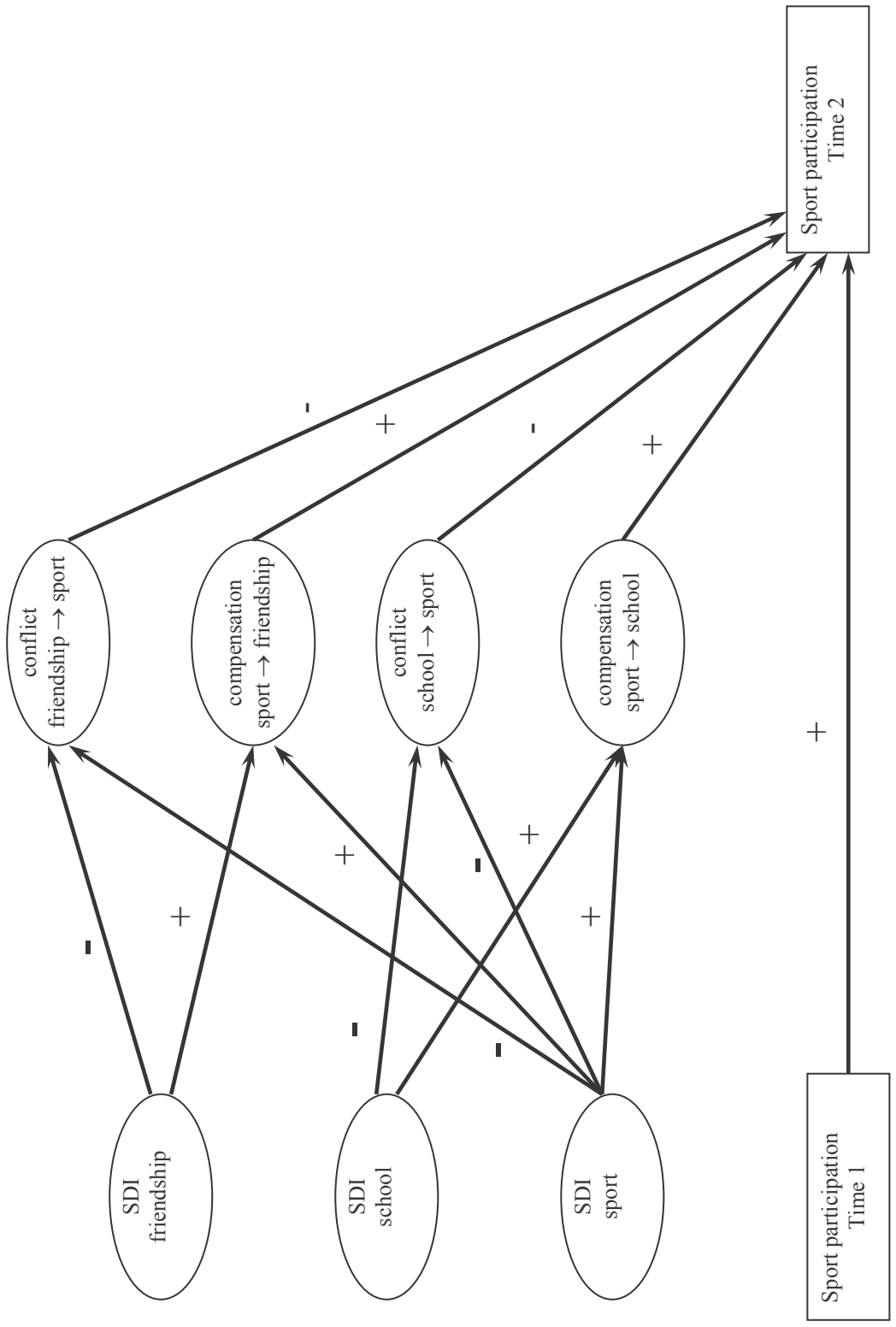
Descriptive statistics

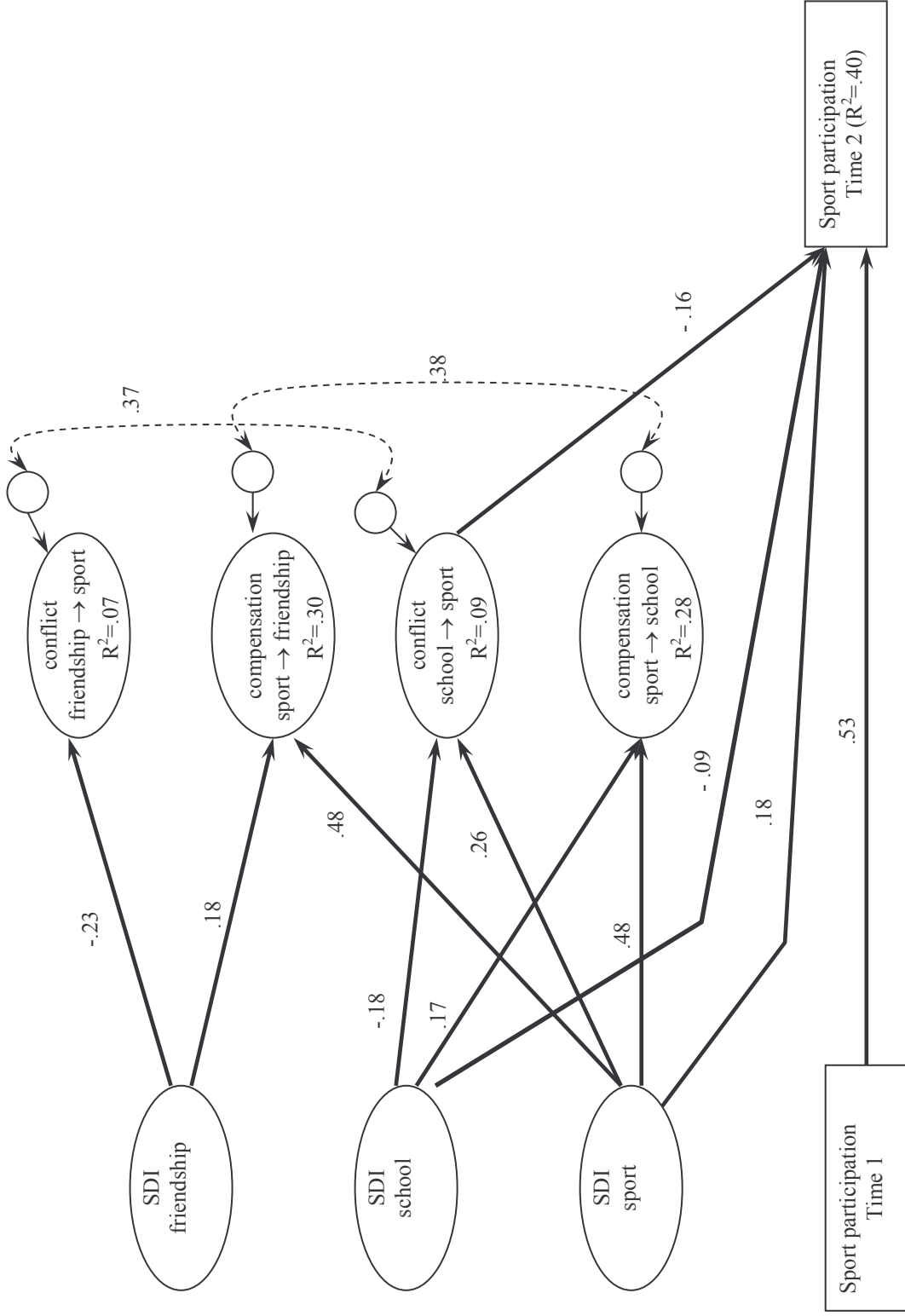
| | Minimum | Maximum | <i>M</i> | <i>SD</i> | α |
|----------------------------------|---------|---------|----------|-----------|----------|
| SDI for Sport | -19.33 | 27.67 | 14.29 | 7.49 | .86 |
| SDI for School | -21.67 | 28.67 | 4.32 | 8.61 | .92 |
| SDI for Friendship | -11.33 | 30.00 | 18.43 | 6.81 | .93 |
| Conflict School on Sport | 1 | 6 | 3.30 | 1.52 | .82 |
| Conflict Friendship on Sport | 1 | 6 | 1.55 | 0.94 | .84 |
| Compensation Sport on School | 1 | 6 | 4.04 | 1.28 | .74 |
| Compensation Sport on Friendship | 1 | 6 | 4.93 | 1.30 | .75 |
| Sport Participation – Time 1 | 0 | 17 | 4.31 | 3.63 | - |
| Sport Participation – Time 2 | 0 | 16 | 4.02 | 3.37 | - |

Table 2. Factor loadings, residuals and correlations between factors

| Factors | Variables | Factor loadings | Residuals | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|------------------------------------|-------------|-----------------|-----------|----------------|----------------|---------------|----------------|---------------|---------------|----------------|----------------|
| 1. SDI sport | Indicator 1 | .83 | .31 | .15 | .23 | .23 | -.13 | .49 | .50 | .34 | .32 |
| | Indicator 2 | .81 | .34 | | | | | | | | |
| | Indicator 3 | .80 | .36 | | | | | | | | |
| 2. SDI school | Indicator 1 | .71 | .50 | .03 <i>ns</i> | .17 | -.17 | -.08 <i>ns</i> | .25 | .10 <i>ns</i> | .01 <i>ns</i> | -.02 <i>ns</i> |
| | Indicator 2 | .96 | .08 | | | | | | | | |
| | Indicator 3 | .98 | .05 | | | | | | | | |
| 3. SDI friendship | Indicator 1 | .91 | .17 | -.05 <i>ns</i> | -.32 | .12 <i>ns</i> | .27 | .12 <i>ns</i> | .27 | -.04 <i>ns</i> | -.09 <i>ns</i> |
| | Indicator 2 | .81 | .34 | | | | | | | | |
| | Indicator 3 | .98 | .05 | | | | | | | | |
| 4. conflict school → sport | Indicator 1 | .85 | .29 | .36 | .22 <i>ns</i> | .19 <i>ns</i> | .12 <i>ns</i> | .22 <i>ns</i> | .19 <i>ns</i> | .12 <i>ns</i> | .00 <i>ns</i> |
| | Indicator 2 | .83 | .31 | | | | | | | | |
| | Indicator 3 | .81 | .34 | | | | | | | | |
| 5. conflict friendship → sport | Indicator 1 | .89 | .20 | -.05 <i>ns</i> | -.19 <i>ns</i> | .05 <i>ns</i> | .03 <i>ns</i> | .03 <i>ns</i> | .03 <i>ns</i> | .03 <i>ns</i> | .03 <i>ns</i> |
| | Indicator 2 | .91 | .17 | | | | | | | | |
| | Indicator 3 | .85 | .28 | | | | | | | | |
| 6. Compensation sport → school | Indicator 1 | .75 | .43 | .65 | .47 | .65 | .18 <i>ns</i> | .18 <i>ns</i> | .18 <i>ns</i> | .18 <i>ns</i> | .20 |
| | Indicator 2 | .73 | .47 | | | | | | | | |
| | Indicator 3 | .70 | .51 | | | | | | | | |
| 7. Compensation sport → friendship | Indicator 1 | .93 | .13 | | | | | | | | .15 <i>ns</i> |
| | Indicator 2 | .88 | .22 | | | | | | | | .59 |
| 8. Sport participation T1 | Indicator | 1.00 | .00 | | | | | | | | |
| 9. Sport participation T2 | Indicator | 1.00 | .00 | | | | | | | | |

Note. All factor loadings are significant at the $p < .01$ level. Correlations are disattenuated for measurement error and are significant at the $p < .01$ level except when *ns* (not significant) is mentioned.





Appendix

Conflict Education → Sport

If I didn't have so much schoolwork, I would have the time to do more sport.

If I didn't have so much schoolwork, I could do more sport because I wouldn't be so tired.

If I was not so preoccupied by my schoolwork I could do more sport.

Conflict Friendship → Sport

If I had fewer friends, I could do more sport because I would have more time to do so.

If I had fewer friends, I could do more sport because I would have more energy.

If I had fewer friends, I could be a better athlete because I would think less about them.

Compensation Sport → Education

Doing sport is a good thing for my schoolwork because I can be more in shape.

Doing sport is a good thing for schoolwork because you learn to manage your schedule.

Doing sport is a good thing for schoolwork because it allows to think about something else.

Compensation Sport → Friendship

Doing sport is a good thing for friendship because you meet lots of nice people.

Doing sport is a good thing for friendship because you learn to work within a group.

Titre: Motivation autodéterminée et perceptions de conflit et d'instrumentalité liées au rôle de pratiquant sportif: Relations et influence sur l'engagement sportif.

Résumé: Le conflit d'intérêt ou le manque de temps font partie des explications les plus souvent avancées par les adolescents ou les adultes afin de justifier l'arrêt de la pratique d'une activité sportive ou l'absence d'activité physique régulière. Ce travail doctoral vise à enrichir un modèle motivationnel de l'engagement sportif basé sur la théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2002), en y intégrant les perceptions de conflit et d'instrumentalité liées au rôle de pratiquant. Un programme de recherche articulé autour de 5 études et impliquant plus de 2500 participants a été conduit. L'étude 1, qui a comparé des jeunes pratiquants et d'anciens sportifs, a confirmé le lien entre les conflits perçus par rapport à la pratique sportive et le comportement d'abandon, et la relation négative entre les conflits et la motivation autodéterminée sportive. Les études 2 à 4 ont adopté un devis longitudinal sur une durée allant de 6 mois à 3 ans, afin d'étudier de façon approfondie les antécédents des perceptions de conflit et d'instrumentalité liées au rôle de pratiquant, et leur impact sur les comportements d'engagement sportif. Les résultats indiquent que le degré de motivation autodéterminée contextuelle prédit généralement négativement les conflits perçus, et positivement l'instrumentalité de la pratique sportive. Des niveaux élevés de conflit et faibles d'instrumentalité liés au rôle de sportif, semblent néfastes au maintien de l'engagement sportif dans le temps. Enfin, le devis expérimental de l'étude 5 a examiné le sens de la relation entre la motivation autodéterminée et conflit, soutenant l'hypothèse d'un rôle causal de la motivation.

Mots-clés: conflit de rôle, instrumentalité, motivation autodéterminée, engagement sportif, abandon sportif.

Title: Self-determined motivation and perceived conflict or instrumentality associated with the athlete's role: Relationships and influence on the evolution of sport and exercise participation.

Abstract: Competing activities and the lack of time constitute some of the most important reasons invoked to justify sport dropout or the absence of regular physical activity among youth and adults. This doctoral dissertation aims at enriching a motivational model of sport participation based on self-determination theory (Ryan & Deci, 2002), by integrating the perceived conflict or instrumentality relative to the athlete's role. A research program comprising 5 studies and in which more than 2500 participants were involved, was conducted. Study 1 compared young athletes and former athletes and confirmed the positive link between perceived conflict and sport dropout, and the negative association between conflict and self-determined motivation toward sport. Studies 2 to 4 adopted a longitudinal design lasting from 6 months to 3 years, in order to investigate the antecedents of perceived conflict and instrumentality, their evolution during adolescence, and their impact on subsequent sport involvement. Results show that contextual self-determined motivation usually predicts negatively the level of conflict, and positively the level of instrumentality associated to the athlete's role. High levels of conflict and low levels of instrumentality were found to lead to a decrease of sport participation with time. Finally the experimental design of study 5 brought some support to the hypothesis of a causal relationship between self-determined motivation and conflict.

Key-words: role conflict, role instrumentality, self-determined motivation, sport participation, sport dropout.